

Europa y America Latina: educación a la democracia para una nueva ciudadanía¹

Lucia Picarella

Universidad Católica de Colombia

lpicarella@ucatolica.edu.co

Emiliana Mangone

Università degli Studi di Salerno

emangone@unisa.it

Resumen

El presente artículo de investigación, analiza mediante una metodología cualitativa la correlación existente entre educación y democracia, con el fin de vislumbrar la importancia de estas complejas conexiones para el desarrollo pleno de una nueva ciudadanía, consciente y participante. La riqueza teórica, conceptual y semántica que subyace estas interrelaciones, se concreta a través de la comparación entre las estrategias en materia de educación democrática a la ciudadanía consideradas en Europa y América Latina, que, además, permite destacar en los resultados finales, a pesar de unas diferencias de molde histórico-político y del modelo de representación supranacional, análogos intereses en el fortalecimiento de nuevos caminos educativos que conduzcan al desarrollo de una nueva ciudadanía participativa.

Palabras claves: democracia, educación, ciudadanía participativa, Europa, América Latina.

Abstract

This research article analyzes, through a qualitative methodology, the correlation between education and democracy, in order to glimpse the importance of these complex connections for the full development of a new, conscious and participating citizenship. The theoretical,

¹ El presente artículo, es resultado de una investigación conjunta en la cual participan las dos autoras, desarrollada en el ámbito de una colaboración entre un proyecto de investigación del *Dipartimento di Scienze Politiche e della Comunicazione* (Università degli Studi di Salerno, Italia), y un proyecto de investigación del Grupo *Aldo Moro* (Maestría Internacional en Ciencia Política, Universidad Católica de Colombia- Università degli Studi di Salerno). En particular, Lucia Picarella es autora de los párrafos 2 (ENTRE ETHOS Y EUNOMIA; ENTRE PHRONESIS E UTOPIA) y 3 (DEL PARADIGMA LIBERAL AL ENFOQUE RADICAL: DISEÑAR LA DEMOCRACIA PENSANDO EN EL CIUDADANO), Emiliana Mangone es autora de los párrafos 4 (EL PAPEL ESTRATÉGICO DE LA EDUCACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA PLURAL) y 5 (DE LA CIUDADANÍA PLURAL A LA CIUDADANÍA PARTICIPATIVA: UNA COMPARACIÓN ENTRE EUROPA Y AMÉRICA LATINA). Los párrafos 1 (ANÁLISIS INTRODUCTORIO) y 6 (CONCLUSIÓN) son obra conjunta.

conceptual and semantic richness that underlies these interrelations, is concretized through the comparison between the strategies in the field of democratic education for citizens considered in Europe and Latin America, which, in addition, makes it possible to stand out in the final results, despite of differences in the historical-political mold and the supranational representation model, similar interests in strengthening new educational paths that lead to the development of a new participatory citizenship.

Keywords: democracy, education, participatory citizenship, Europe, Latin America.

*No hay democracia sin participación,
No hay ciudadanía activa sin formación,
No hay formación sin información,
cultura, conciencian critica.*

Leonel Jospin (1990)

1. ANÁLISIS INTRODUCTORIO

La riqueza semántica congénita al concepto de democracia, invita a reflexionar sobre la importancia de evitar aplicaciones del mismo bajo principios de “univocidad conceptual” (GREBLO, 2000, pp. 24-25), más bien centrando la atención sobre el *ethos* democrático y su incidencia en la determinación de eventos históricos (BARBERIS (1999, p. 8). Sin dudas, “no existe un ideal tipo (...) es tarea de la política moverla para el bien” (GUARINO, 1979, p. 97). Como ya analizado en diferentes ocasiones, la actual situación de ‘agonía’ de los sistemas políticos democráticos destaca que la sola dimensión procedural no puede ser considerada como condición necesaria y suficiente, ya que, solo la referencia a la tutela de los derechos fundamentales como vinculo a la legislación positiva, puede garantizar la dimensión sustancial de la democracia (PICARELLA, 2018). Por lo tanto, para entender las implicaciones ético-jurídico-político de la democracia, es necesario mover la reflexión en el nivel filosófico-social, retomando las categorías típicas del iusnaturalismo e iuspositivismo, para lograr aquella síntesis – cristalizada en la legitimación del paradigma constitucional-entre formalidad y sustancialidad que, parafraseando a NUSSBAUM (2006), permita eliminar los obstáculos que limitan el desarrollo de la persona y su participación efectiva y responsable en la sociedad .

En esta perspectiva, hay que confrontarse con la posibilidad de construcción de la democracia en su dimensión metapolítica, tendiente a la actuación del bien común, en un constante anhelo de equilibrio entre aspiraciones individuales y ambiciones colectivas. Un anhelo, sobre el cual cae el famoso relativismo democrático con su “condición de constante inseguridad” (ZAGREBELSKY, 2007, pp. 15-16), a su vez contrabalanceado por una educación capaz de impulsar un circuito de reciprocidad dialéctica entre hombre y sociedad, con el fin de formar una opinión pública consciente, libre y responsable, fundamental para el perfeccionamiento democrático. Pues, un complejo entretreído entre actividad cognitiva y dimensión ético-política, entre educación, persona y Estado, fundamenta la relación entre educación y democracia, y, evidentemente, la relación entre individuo y sociedad representa el pilar del discurso educativo. La reflexión sobre la necesidad de repensar las correlaciones entre educación/individuo/estado para garantizar y ampliar las condiciones mediante las cuales alimentar la inclusión y la participación, ha caracterizado la especulación filosófico-política que, de los clásicos a los pragmáticos hasta llegar a las nuevas visiones alternativas, con paradigmas teóricos y enfoques diferentes, convergen todas en la importancia de apostar sobre esta necesidad dialéctica para fortalecer la democracia, educando a la misma para desarrollar conocimientos, habilidades, competencias necesarias para la participación activa y crítica a la vida político-institucional. En el actual contexto global, la educación a la democracia debe entenderse como un camino trasversal e interdisciplinario apoyado por políticas tendientes a la formación de ciudadanos conscientes. En este sentido, la importancia de la educación para impulsar el total desarrollo de la persona, el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, la convivencia ciudadana, la solidaridad y la inclusión, encuentran explícita referencia en la abundante producción de documentos y recomendaciones de las organizaciones internacionales y supranacionales, tendientes a empujar hacia formas de ciudadanía participante y democrática. Evidentemente, practicar esta forma de ciudadanía no significa solo conocer sus derechos, sino, sobre todo, actuar de manera responsable, ya que “somos realmente ciudadanos (...) cuando nos sentimos solidarios y responsables. Solidaridad y responsabilidad no pueden derivar de exhortaciones o de discursos cívicos, sino de un sentimiento profundo de afiliación, sentimiento matri-patriótico que debería ser cultivado de manera concéntrica en cada Estado en toda la Tierra” (MORIN, 2000, p. 75).

En esta perspectiva, con el fin de brindar una visión completa de la temática en cuestión, la presente contribución se reparte estructuralmente en dos secciones. En primer lugar, se propondrá una fundamentación teórico-politológica de las sutiles correlaciones que subyacen y plasman las conexiones democracia/educación; educación/sociedad; ciudadano/estado/sociedad; participación /conciencia cívica. Este análisis, representa el anclaje sobre el cual, en la segunda sección, la reflexión aterriza en la evidencia de la importancia estratégica de la educación para la creación de una ciudadanía plural y participativa, axioma que se traslada – y declina todo el conjunto teórico – a nivel de corroboraciones prácticas mediante una puntual comparación de las estrategias implementadas en este sentido en Europa y América Latina.

2. ENTRE *ETHOS* Y *EUNOMIA*; ENTRE *PHRONESIS* Y *UTOPIA*.

De manera conforme a cuanto anteriormente trazado, nos parece oportuno enfocar sobre dos nociones que fundamentan el concepto de democracia, es decir *ethos* y *eunomia*, ya que, evidentemente, la comprensión de la concreción del ideal democrático requiere una reflexión sobre las interrelaciones entre individuo, estado, comunidad, y, además, sobre las problemáticas relativas a la legitimación de la autoridad, a la limitación del poder, al reconocimiento de derechos y libertades.

Asumiendo la advertencia de CANFORA (2011) sobre la dúplice interpretación del epitafio pericleo-tucidideo, en el cual historia y mito se entrelazan, regalándonos la leyenda de la democracia ateniense, consideramos sin embargo este manifiesto político como un punto indispensable para entender este modelo de organización política fundado sobre la participación a la vida común de la polis (cfr. GREBLO, 2000, p. 26; CANFORA, 2004; SORDI, 1992; MARCONE, 2004; FINLEY, 2010, p. 14), un modelo en el cual la actividad política se identifica con la actividad dialógica, en una perfecta concomitancia entre *isonomía* e *isegoria* (ARENDDT, 2001, p. 30). La profunda crisis institucional que caracterizará el siglo IV a. C. decretará el fin del modelo ateniense y la necesidad de elaborar nuevas formas político-institucionales, pero no exente de contradicciones será también la evolución del concepto de democracia durante la República romana, que, de todas formas, en su etapa más completa (Siglos III-II a. C.), se estructura como un ‘gobierno abierto’ tendiente al bien

común, fundado sobre el ideal polibiano de constitución mixta y la consideración de mecanismos de garantías para prevenir tanto la instauración de poderes autoritarios como la turbulencias de gobiernos populares (MUSTI, 2005). La ampliación territorial debilitó la democracia romana, impidiendo prácticamente la participación de los ciudadanos, e impulsó nuevamente hacia la búsqueda de una organización política capaz de definir la mejor manera de vivir en común. En efecto, la teoría de la ley de naturaleza, confluida en el *Corpus iuris civilis* de Giustiniano, será la peculiaridad de la edad medioeval, y, en un sentido propiamente doctrinario, sin dudas la especulación de Tomás de Aquino puede ser considerada como la síntesis de la teoría medioeval del derecho natural (ed. 1956). Pues, la formación de los estados nacionales requerirá nuevas modalidades de gestión del poder y la creación de nuevos espacios de autonomía y libertad: la afirmación de los derechos fundamentales e inalienables, proyectarán el hombre en el centro del discurso político-filosófico, abandonando la idea de hombre-sujeto propia de la doctrina teológica medioeval, y, por ende, definiendo una particular relación entre hombre y sociedad, entre derecho y moral, entre derecho positivo y derecho natural (cfr. FERRAJOLI, 2008; D'AGOSTINO, 1996).

A través del iusnaturalismo grociano (*De iure belli ac pacis*), el surgimiento de los estados modernos y el reconocimiento de los derechos naturales en las codificaciones, el sujeto de derecho se transforma en sujeto al derecho, marcando simultáneamente al iuspositivismo: el derecho se convierte en un fenómeno social (BOBBIO, 1965; BOBBIO, 2009; COTTA, 1974; PASSERIN D'ENTRÈVES, 1980; CAPANNA, 1982; KELSEN, 2010). Sin embargo, los horrores de las guerras mundiales visibilizan la profunda crisis social, política y espiritual de la civilidad, así como evidencian la crisis de las concepciones positivistas, el renacimiento del interés para el derecho natural y la necesidad de interrogarse sobre la legitimación del derecho positivo y la definición de un modelo ideal de justicia.

En este contexto, surgirá el paradigma de las democracias constitucionales (POMBENI, 1995; FERRAJOLI, 2007; PINO, 2010; BONGIOVANNI, 2005), que determina un nuevo cambio en la relación entre política y derecho, ya que la primera se convierte en herramienta para la implementación del segundo, con la vinculación de ambos a los principios constitucionales, máxima expresión de la soberanía popular. El fin, será sin dudas la construcción de un arquetipo político-institucional capaz de entretejer de manera perfecta el requisito de validez formal con el menester de validez sustancial. Evidentemente, la crisis

que ha caracterizado en las últimas décadas las democracias, ha impulsado la comunidad científica a reflexionar sobre la necesidad de enfrentar la problemática discrasia que se ha registrado entre la dimensión procedimental y dimensión sustantiva. La deslegitimación de las instituciones típicas de los modelos representativos, juntos con desigualdades, explotación, incertidumbre, y, por supuesto, destello de las crisis sociales, han alimentado las teorizaciones relativas a la ponderación de paradigmas alternativos, con el fin de ‘ampliar’ las democracias, volviendo a sus ideales originarios (colegialidad, participación, igualdad), para así conformar modelos más eficaces en términos de praxis. Más allá de los resultados procedentes de la experimentación – embrionaria- de estas conceptualizaciones (PICARELLA, 2018), nos parece oportuno subrayar en esta sede que la importancia del desafío relativo a estas soluciones de simultánea *de* y *re* construcción democrática, a su vez fundada sobre la configuración de arenas sociales como constituyentes e instituyentes de ámbitos políticos, reside en la variable clave intrínseca a la posibilidad de concreción de estas mismas soluciones, es decir la educación, identificada como prerrequisito fundamental para generar una metamorfosis democrática. La reflexión, por lo tanto, nos conduce al punto de partida, más bien a la proporcionalidad democracia/educación, con esta última como elemento medidor de la maduración de la primera. En esta perspectiva, siguen válidas las visiones de MARITAIN (1977, p.57), según el cual “es destinada al suicidio una democracia que no interactúa con la educación”, ya que propio mediante esta relación dialéctica es posible reactivar la absorción de los aspectos procedimental en el nivel ideal, y, entonces, enfrentar y superar la crisis de eficacia/eficiencia y de significados compartidos, porque la democracia es, sobretudo, *ethos*: un *modus vivendi* basado en valores.

En el proceso educativo deberían ocupar un lugar privilegiado los aspectos relativos a la valoración del poder activo del hombre, o sea, de manera más sencilla, no hay que reducir este proceso a la sencilla adquisición de códigos, sino considerarlo como un camino capaz de interconectar naturaleza humana y cultura, valorando la libertad y autonomía de la persona (cfr. BERTAGNA, 2009; GUARDINI, 1964), guiándola hacia la propia realización, estimulando “el libre desarrollo de cualidades y talentos peculiares” (ARENDT, 1991, p. 246). El proceso educativo debe incontestablemente considerar las instancias individuales e intersubjetivas, así como las virtudes éticas y políticas; en este sentido, la educación puede convertirse en una herramienta para la regeneración de la sociedad civil, fundamentada sobre

la persona que, con su “participación a la soberanía” (PALAZZOLO, 1977, p. 405), empuja hacia un orden cívico democrático.

Lo que se acaba de mencionar, implica el reconocimiento de la importancia que las variables políticas, sociales y económicas adquieren sobre la acción humana, ya que justamente la constante tensión al cambio caracteriza la esencia del proceso educativo entendido como reconstrucción. Además, propio esta apertura hacia el futuro, hacia la posibilidad de imaginar una realidad diferente, atribuye a la educación un alma intrínsecamente utópica - que no es algo imposible, sino un ideal, una ‘anticipación’ que toma fuerza hasta su materialización histórica-, ya que, en esta mezcla con la dimensión sociopolítica, la educación no solo debe favorecer los procesos de socialización y de alfabetización cultural, sino sobre todo debe imponerse como reflexión estratégica para promover el cambio en futuro. Solamente en este sentido, el ‘*proprium*’ de la educación será una constante tensión ética que permite a los hombres adquirir el papel de “sujetos que hacen y rehacen el mundo” (FREIRE, 1974, p. 39). Definitivamente, la correlación entre educación y ciudadanía tiene su mínimo común denominador en procesos formativos orientados a la capacidad crítica, necesaria para permitir a la persona de actuar de manera consciente para el bien común, y capaces de educar a la democracia estimulando la conciencia de valores e ideales comunes, así permitiendo, de hecho, de experimentar la democracia misma en términos de *phronesis*.

3. DEL PARADIGMA LIBERAL AL ENFOQUE RADICAL: DISEÑAR LA DEMOCRACIA PENSANDO EN EL HOMBRE, DELINEAR LA DEMOCRACIA PENSANDO EN EL CIUDADANO.

Evidentemente, la relación entre hombre y sociedad se basa sobre la articulación entre particular y universal. El modelo de la antigua Grecia puede ser considerado como un relevante ejemplo en este sentido, ya que implementa una síntesis entre las dos dimensiones, tendiendo, simultáneamente, a la educación del ciudadano y del hombre, transmitiendo según los sofistas la *areté*, y según los socráticos tomando matrices antropológicas de acompañamiento hacia la conformación de competencias personales (PERSI, 2012, pp. 17-18; BERTAGNA, 2006). La síntesis particular/universal, se transmuta con el cristianismo en el valor de la persona humana y en el llamado a valores que trascienden el mismo hombre

para la realización de un proyecto providencial, y, con el surgimiento de los estados nacionales y la revolución industrial, se definen nuevas necesidades inclinadas a la búsqueda de nuevos modelos capaces de declinar la relación entre universal y particular. De hecho, a partir de la segunda mitad del Siglo XIX, el objetivo será la creación de sistemas políticos en los cuales toma particular relevancia la educación de ciudadanos como herramienta funcional para la estabilidad del sistema social en el cual actúa. Sintéticamente, en el tratado *Algunos pensamientos sobre la educación*, se condensa la reflexión pedagógica de Jhon Locke, fundamentada sobre la concepción del conocimiento como de una herramienta que permite al hombre implementar formas cada vez más altas de libertad, y además centrada sobre la experiencia, ya que el ejercicio perfecciona el talante natural de cada individuo. Declinada en ámbito político, la visión lockiana de educación está finalizada a formar la élite del estado: dirigentes virtuosos, sabios, cultos, para promover la vida, la libertad, el bienestar. En la controvertida interpretación de la obra de Rousseau, el enfoque se centra sobre la conexión entre reflexión y praxis, entre ética, política y educación, ya que justamente a través de la pedagogía y de la política se manifiesta la esencia natural del hombre. En la visión rousseauiana, educar significa recomponer la unidad de la persona corrompida por la sociedad (ROUSSEAU, ed. 2003, II, p. 96). La educación, se convierte en un elemento clave también en el *Essays on equity, law and education* de Mill, según el cual el desarrollo moral del individuo se fundamenta sobre una educación plural, capaz de aceptar las diferencias de las opiniones y de las conductas, postulado este último fundamental para lograr un estado de civilización y de progreso. Las especulaciones de Mill, consideran entonces la educación como el vehículo – que el gobierno debe garantizar al individuo- para crear ciudadanos libres y responsables. El Siglo XX, abre nuevos momentos de reflexiones, caracterizados por las contraposiciones entre la tradición democrático-liberal y la democrática-progresista (BOBBIO, 1994, p. 248), y por la conciencia de la importancia de impulsar una educación democrática, entendida como el momento adquisitivo – para todos, sin ninguna exclusión - de virtudes, habilidades y conocimientos, fundamentales para los fines de participación política y de inclusión social. En este sentido, de manera más puntual, se coloca el llamado movimiento de la educación progresista, que reconoce en Rousseau su precursor, y en Dewey entre sus máximos representantes. Pilar del pragmatismo deweyano, es la consideración de la educación, y por ende de una opinión pública informada correctamente, como

prerrequisitos para lograr una democracia plena. Para este fin, se establece una tensión dialéctica natura/cultura - ya que según Dewey la experiencia es el único elemento que permite al hombre salir de la pasividad y actuar en su realidad social-, cuyo punto neurálgico es el entendimiento de la democracia como resultado del equilibrio entre sociedad civil y estado, entre comunidad y poder. Solamente la democracia, asegura las condiciones necesarias para garantizar una eficaz acción educativa que, a su vez, debe ser interpretada a la luz de la organización social y de las relaciones vigentes en la misma. En este sentido, la educación entendida como procedimiento dinámico de desarrollo del individuo en constante interacción con el ambiente social, adquiere una función indispensable para impulsar transformaciones sociales (DEWEY, 2003, pp. 3-22).

Por lo tanto, el objetivo del proceso formativo será de manera prevalente un objetivo social, funcional a la participación del individuo y a la construcción de las estructuras sociales; es decir, educación concebida como formación crítica. Fundamental, para entender justamente este nuevo 'significado' de educación, es la reflexión de filósofo alemán Theodor Adorno, según el cual los conceptos de formación (Bildung) y de cultura (Kultur) han sido despojados en el transcurso de los años de su propia esencia, debido a la generalización y homologación de la sociedad de masa y de la transformación de la cultura en un 'empresa': una deriva, que puede ser retenida solamente volviendo en considerar la educación como formación paideútica, crítica, abierta, variables imprescindibles para impulsar una reforma del pensamiento. En efecto, el contexto histórico-político-cultural que caracterizó la mitad del siglo pasado, alimentaba cada vez más la especulación relativa a la necesidad de una educación crítica y activa, preocupación que ha sido una constante de las décadas futuras, pasando por la cuarta generación de la Escuela de Frankfurt, y volviendo de manera preponderante en las actuales *like-democracy*. El mínimo común denominador de esta preocupación, evidentemente enfrentada de manera diferente por las diferentes generaciones de estudios, se identifica en la importancia de incrementar socio y políticamente la participación, en la apuesta de ampliar en este sentido la democracia, perfeccionando los sistemas políticos integrando formas de intervención directa, con el fin de incidir en las decisiones que afectan la vida político-institucional. Una incidencia que, sin dudas, no puede prescindir de la influencia de la educación en la conformación de la cultura cívica y política de la ciudadanía. En este sentido, nos parecen puntuales las palabras de ARENDT (2006),

“la democracia solo funciona para un pueblo educado para la democracia. Y solo en la democracia puede un pueblo educarse para la democracia”.

La visión del republicanismo cívico no deja lugar a dudas, no es posible anhelar una democracia de calidad sin educación cívico-política, a su vez indispensable para conformar una comunidad política de ciudadanos, ya que la creación de una democracia robusta, involucra la educación como elemento clave para el ejercicio de una ciudadanía activa, es decir responsable personalmente, participativa en los asuntos cívicos y políticos, orientada a la justicia (WESTHEIMER y KAHNE, 2004). La creciente multiculturalidad que caracteriza nuestra contemporaneidad, ha dejado una huella importante en términos de reformulación de las visiones en materia de ciudadanía (y, en consecuencia, de educación), ya que sobresale la necesidad de integración entre reivindicaciones identitarias y reconocimiento cultural, o sea, de conjugación de lo común con lo diverso. Evidentemente, estas reformulaciones han sido una respuesta a las limitaciones, no solo de la concepción legal-liberal- “homogeneidad simbólica de la diversidad” (LECHNER, 2002, p. 166), “normatividad de una sociedad centrada en la economía” (HABERMAS, 1999), “pasividad de la visión global de ciudadanía” (RAWLS, 2012)- sino también a la concepción burocrática y estadista de política que favorece la indiferencia y la carencia de cohesión social. Sintetizan estas críticas, las más recientes visiones de la radicalización democrática, ya que “la inquietud exclusiva del liberalismo por los individuos y sus derechos no ha brindado contenido ni orientación para el ejercicio de esos derechos. Eso ha llevado a una devaluación de la acción cívica, de la inquietud común, que ha causado una carencia cada vez mayor de coacción social en las sociedades democráticas” (MOUFFE, 2012, p. 290).

Sin dudas, la perspectiva radical recupera la visión arendtiana y su énfasis en la noción de bien común y virtud cívica, puesto que para este modelo el debate es llevar al ciudadano a una radicalidad ético-política en la vida privada y pública, en coherencia con los principios sustanciales de la libertad y de la igualdad. De hecho, según esta visión, se lleva la idea de ciudadanía a una forma de asociación basada en la reflexión de la sociedad, en donde puedan materializarse los principios de la libertad y la igualdad, minimizando la indiferencia y el individualismo, para llevar a los ciudadanos a una identidad política preocupada por las inquietudes comunes, que redunden en el bienestar de los pueblos.

4. EL PAPEL ESTRATÉGICO DE LA EDUCACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA PLURAL

Si bien es cierto que para el desarrollo de los países y de los pueblos los procesos educativos adquieren un papel estratégico, sin embargo la reflexión relativa a la educación no se puede enfocar solo sobre tales procesos, sino más bien debe ser dirigida – así como evaluado en los precedentes párrafos- a la relación entre educación y sociedad o, de manera más puntual, a la relación entre ideales/prácticas educativas y sociedades de referencia. Estudiar los procesos educativos (y todos los otros procesos conectados, como por ejemplo instrucción y formación), significa considerar el ligamen entre la educación y la realidad social que engloba todas las dimensiones constituyentes la sociedad misma. Así, como destacado por DURKHEIM (1922), se necesitaría realizar una relación social entre individuos y sistema, un camino que se puede verificar y puede ser eficaz solo mediante la educación de las nuevas generaciones. Sin embargo, si asumimos como objeto de estudio la relación educación-sociedad, de manera inevitable hay que observar también las transformaciones de esta relación en consideración de los cambios sociales, culturales, económicos y políticos que inciden sobre los contextos sociales y sobre la manera de interacción de los individuos, además que sobre los objetivos y las prácticas educativas, y para este fin no se puede eludir el uso de un enfoque interdisciplinario. En un escenario complejo como el de la sociedad global, en el cual se entrelazan dimensiones diferentes, los temas de estudios relevantes en el ámbito de los procesos educativos son múltiples (LAWRENCE, 2008), pero en los últimos años algunos han adquirido una importancia mayor frente a otros y, entre estos – aunque en seguida centraremos la atención sobre el primero de tales procesos – es posible indicar por lo menos dos: la educación intercultural y equidad de las oportunidades, y el rol del docente.

En la historia de la humanidad, el pluralismo etno-cultural (SAVIDAN, 2009) no es una novedad, pero, en particular en la sociedad contemporánea, caracterizada por grandes flujos migratorios, las reflexiones relativas a los procesos educativos y a los sistemas formativos involucrados se enfocan precisamente sobre los aspectos culturales, ahora más que nunca fundamentales para la cohesión y la convivencia ciudadana. En efecto, sigue actual el debate sobre el multiculturalismo (TAYLOR, 1992; BAUMANN, 1999) como manera nueva de

entender la cultura y sus dinámicas, que se concretiza con la integración cultural. Pues, esta última puede proceder de una forma de educación intercultural promovida por las instituciones referentes en materia de educación y formación, ya que es solo en presencia de integración que se desarrollan las condiciones para que todos puedan gozar de iguales probabilidades de elegir su propio proyecto de vida, *chances di vita* (DAHRENDORF, 1988). En otras palabras, en referencia a la equidad de las oportunidades, es oportuno referirse a los conceptos de “funcionamiento” (*functioning*) y “capacidad” (*capabilities*) de SEN (1982; 1987): los primeros, son “estado de ser y de hacer” que permiten el logro de bienestar, mientras que las segundas permiten de poder obtener “funcionamiento de releve” (estar bien) útiles para elegir. Esta creciente complejidad de la sociedad, conduce al segundo de los temas identificados, es decir el rol del docente, que sin dudas se debe conectar con las otras agencias educativas que aparecieron en el ámbito de los procesos educativos (por ejemplo, medios de comunicación y el grupo de pares), así como con la multimedialidad y con aspectos de carácter organizativo y de *management* de las instituciones escolares, y, por fin, precisamente con las transformaciones socio-cultural en curso. En efecto, el análisis de las dinámicas conectadas a la relación educación –sociedad, no se puede resolver mediante reflexiones simplistas, ya que todas las actividades de un individuo se concretan solo en el momento en que se ha manifestado una necesidad que se debe satisfacer, y cuando interactúa con los otros: la multi-dimensionalidad y la multi-contextualidad del desarrollo de la vida cotidiana requiere un mismo análisis multidimensional capaz de superar la oposición entre el micro y el macro de los procesos educativos (MANGONE, 2015).

La realidad de cada individuo es construida cotidianamente mediante un procedimiento de socialización, que a su vez es aprendizaje e interiorización, pero también exteriorización y objetivación (BERGER y LUCKMANN, 1966). Estas fases, dibujan el proceso fundamental para estructurar el sí, que representa el anillo de conjunción entre la sociedad, el conocimiento y el individuo, que debe garantizar, por un lado, la integración y la adaptación de los individuos, y, por el otro, el mantenimiento, el desarrollo y la actualización de los conocimientos objetivados (saberes) que permitan una convivencia ciudadana y el apropiado nivel de competición en el mundo económico y laboral. La educación, por lo tanto, se debe insertar en este proceso dialectico que se conforma por diferentes grados. Propiamente a partir de este momento, surge la cuestión de la relación educación-sociedad,

tanto en términos de un igual acceso a las instituciones educativas, como en términos de utilización del recurso ‘conocimiento’, ya que la globalización, cuyos efectos se repercuten sobre la dimensión económica y socio-cultural de la sociedad, favorece – en lugar de reducir- la creación de vínculos de interdependencia (con particular referencia a vínculos de tipo económico entre países más ricos frente a los más pobres, engendrando nuevas desigualdades) y condicionamiento en las relaciones sociales.

La relación entre educación y sociedad, entonces, lleva incontestablemente al problema de la equidad de las oportunidades y a la reducción de las desigualdades, paradojas de las sociedades globales, y, si el concepto de equidad parece definible, de hecho en el momento en que se intenta considerar un significado unívoco, se presentan relevantes dificultades teóricas y lingüísticas². Más allá de las diferencias lingüísticas, para entender las dinámicas socio-culturales y económico-políticas de las sociedades contemporáneas es suficiente atribuirles el genérico contenido de “una distribución final de los recursos más igualitaria frente a la distribución procedente del juego de los mercados económicos y financieros”. Por lo tanto, a la luz de estas reflexiones, emerge que la equidad, en sí misma, se puede entender de manera diferente, así como diferentes serán los métodos de aplicación de este principio: en primer lugar, se puede entender como una igual distribución de los recursos entre diferentes grupos (sociales, étnicos etc.); en segundo lugar, se puede entender como igual posibilidad de acceso a los recursos, de manera independiente de la renta de los individuos; y, por fin, como una igual oportunidad de acceso para iguales necesidades.

Hoy en día, sin embargo, ningún modelo de sistema de *welfare* (ESPING-ANDERSEN *et al.*, 2002), ha logrado garantizar equidad conjugando estas citadas formas. Es evidente, que la materialización de este proyecto político es todavía remota, y, probablemente, nunca se alcanzará, ya que la praxis de estas últimas décadas ha sido la ‘racionalización’ de los niveles mínimos de asistencia tutelados por el estado social, o sea, recortes, más que identificar criterios racionales, transparentes y que pueden compartirse, pero, sobre todo, basados sobre una equidad en la distribución de los recursos y de la imposición fiscal. Evidentemente, no es sencillo definir un criterio de equidad reconocido y compartido por todos los sujetos

² En algunos países como por ejemplo Italia, se prefiere asumir la noción positiva de esta palabra, en lugar de otra, fuertemente abusado, como ‘igualdad’. En el mundo anglosajón, a la inversa, se prefiere la noción negativa de la palabra *inequality*, cuya traducción en desigualdad sin embargo no determina el mismo significado y sentido de equidad.

involucrados en las decisiones, ya que esto implicaría el involucramiento de varias esferas de la vida de un individuo: de la ética a los derechos humanos, de las ciencias a la salud, de las poblaciones a la sociedad, de la economía a la política. Trasladando a los procesos educativos las mencionadas formas mediante las cuales se sustancia la equidad, se puede afirmar que, por un lado, esta última se puede entender como una igual posibilidad de acceder a la instrucción, de manera desvinculada de la renta de cada individuo, y, por otro lado, como una igual distribución del conocimiento entre diferentes grupos (sociales, étnicos, sexuales etc.).

En consideración del primer punto, en Europa, esta condición ha sido garantizada por los sistemas de instrucción públicos que, sobre la base de las protestas de los movimientos culturales de los años sesenta y setenta (BETTI y CAMBI, 2011), se convirtieron en los voceros de las desigualdades existentes en los sistemas educativos, obligando los gobiernos a solucionar a través de la apertura de todos los niveles escolares a todas las clases sociales, dando lugar a la que hoy algunos critican como ‘escuela de masa’. Si el primer nivel de equidad es garantizado por la escuela pública, esta última no siempre logra resguardar también el segundo nivel de equidad, en particular debido a los fuertes flujos migratorios que se han registrado en los últimos decenios. Si esta ha sido la peculiaridad europea del siglo pasado en materia de evolución de los sistemas educativos, evidentemente las dictaduras que en el mismo periodo (años sesenta y setenta) caracterizaban muchos países de América Latina, incidieron de manera profundamente diferente sobre el desarrollo equitativo e incluyente de los sistemas y procesos educativos en la región, así como será también en consideración de la ola neoliberal que caracterizó las décadas sucesivas (cfr. WEINBERG, 1981; RODRÍGUEZ GÓMEZ, 2001).

Remitimos estas reflexiones a los expertos en materia, ya que el objetivo de la presente contribución es el análisis de la relación entre democracia, sociedad y educación, y, por ende, la observación de las problemáticas que los sistemas de educación y formación deben enfrentar cuando el contexto es cada vez más multicultural y necesita una verdadera integración intercultural, y una evolución de los procesos educativos que tiende hacia una visión multinivel que, a su vez, permite evaluar las instituciones, los docentes y los alumnos, pero, en particular, las correlaciones entre los mismos, y entre ellos y la sociedad, superando

las visiones tradicionales que separaban estos niveles así como los diferentes elementos involucrados en los procesos educativos y de formación.

Cuanto analizado, destaca que la interculturalidad impregna todos los procesos sociales y no solo porque, en contextos diferentes, nos conectamos con individuos de otros países, sino porque, de manera más amplia, en el momento de la relación, que es una relación comunicativa, hay que tomar en cuenta roles y niveles culturales diferentes, y, entonces, la comunicación necesariamente se convierte en comunicación intercultural (GUDYKUNST y TING-TOOMEY, 1988), entendida como negociación de significados entre dos o más individuos que pertenecen a culturas diferentes. Hoy en día, es imposible considerar la comunicación intercultural ya que esa es la única alternativa al conflicto, conformándose como una interacción dialógica tendiente a la valorización de todas las instancias en juego y del alcance de puntos de equilibrios reconocidos por las partes. La interculturalidad no se verifica en la sociedad, ni en la escuela o en los libros, pero es desde la educación que es posible transmitir las transformaciones del sistema cognitivo del sujeto, para que su experiencia se concrete como un vivido sintético-reinterpretativo de más y diferentes culturas. La educación debe fomentar nuevas identidades culturales, que se pueden definir como polivalentes; la educación intercultural es un proceso multidimensional, de interacción entre sujetos pertenecientes a identidades culturales diferentes, que a través del encuentro intercultural viven una experiencia profunda y compleja, de conflicto /acogida, con una preciosa oportunidad de crecimiento personal en la perspectiva de cambiar todo lo que obstaculiza la construcción de una nueva convivencia ciudadana, también mediante la transformación y revalorización del sistema educativo y de los docentes.

La educación intercultural es, entonces, un trabajo de conocimiento: no se termina en el momento en que se implementan acciones (mediante las metodologías), y tampoco es crucial representar los problemas sobre los cuales se quiere intervenir, hacer hipótesis, redireccionar la ruta, ya que la relación con la realidad no es un dato, y en cada instante se abren posibilidades que requieren ser exploradas. Por lo tanto, la educación intercultural debe alimentar la comparación entre individuos de culturas diferentes y la cohesión social, originando condiciones de equidad de oportunidades mediante la circulación de conocimiento. El camino es aprovechar una educación intercultural para eliminar los obstáculos para la construcción de una nueva convivencia ciudadana, basada sobre una forma

de ciudadanía plural y consciente, apoyada por el cambio de los sistemas de educación y el uso de las tecnologías para reducir las distancias culturales.

En este sentido, por ejemplo JENKINS (2009), cautiva eficazmente la carga revolucionaria de las tecnologías multimediales cuando destaca el surgimiento de una “cultura participativa” que “cruza de manera transversal las practicas didácticas, los procesos creativos, las vida comunitaria y la ciudadanía democrática” y que, por fin, se debe traducir en una “ciudadanía participativa”³ (MANGONE, 2012). De manera más puntual, Jenkins está convencido que la nueva cultura plural, fomentada por la “sociabilidad” de las tecnologías, representa un impulso para involucrarse en debates cívicos y para participar a la vida de la comunidad que contribuye al proceso de emancipación mediante las ocasiones de *meaningful decision-making* en el contexto cívico de pertenencia. En efecto, en respaldo de esta visión, se colocan las interesantes investigaciones que evidencian como el nivel de interacción posible, la oportunidad de favorecer ligámenes sociales típicos de las comunidades, la posibilidad de apoyar actividades de colaboración para la construcción de conocimiento, convierten Internet – si utilizado de manera oportuna- en un “lugar” que podría favorecer la equidad social y contribuir a mejorar la vida cotidiana de los emarginados (STASOVA y KHYNOVA, 2012; MEHRA *et al.*, 2004).

5. DE LA CIUDADANÍA PLURAL A LA CIUDADANÍA PARTICIPATIVA: UNA COMPARACIÓN ENTRE EUROPA Y AMÉRICA LATINA

En el actual contexto cultural y político, que ha llevado a la transformación de las dimensiones de solidaridad (ZOLL, 2000), se coloca sin dudas el problema de la ciudadanía. Reanudando el análisis con cuanto examinado en materia en los precedentes párrafos, aunque generalmente MARSHALL (1950) reparte la ciudadanía en tres grados de ejercicios – ejercicio de las libertades individuales, ejercicio de la participación a la vida política y ejercicio del derecho a participar a las dinámicas de la sociedad -, de facto en su expresión se sintetiza en dos formas: jurídico-formal, que permite el ejercicio de las libertades individuales y de la participación a la vida política, ya que un individuo ‘existe en cuanto

³ Se prefiere utilizar esta terminología más que la de ciudadanía activa, ya que la palabra “activo” no parece suficientemente cargada de aquella connotación comunitaria y, más en particular, de aquella distribución de ‘poder’ que es congénita a la noción de “participación”.

ciudadano del estado'; y la forma sustancial, relativa a la real integración procedente solo con la efectiva participación de los individuos a las dinámicas de la sociedad. A su vez, esta última forma, se realiza mediante dos modalidades: *a)* como derecho a la inclusión, ad adquirir deberes y responsabilidades en la vida cotidiana a nivel de comunidad local; *b)* como elaboración e implementación de políticas para la tutela y garantía de bienes comunes, y para el ejercicio del derecho de influenciar democráticamente los procesos decisionales reconocidos como relevantes para el individuo y la colectividad.

Asumiendo el entendimiento de la forma jurídico-formal, hay que destacar que la misma no es suficiente para la realización de la otra forma (sustancial) de ciudadanía, que de hecho es la forma que reúne los principios que fundamentan los reales procesos de integración socio-cultural. Por lo tanto, una ciudadanía que se pueda definir no solo plural, sino sobre todo 'participativa', se debe acompañar por procesos que permiten la total expresión del derecho de representación y de participación a la vida social, política y económica de un país, y esto, suele registrarse solo si las dos formas de ciudadanía se fusionan en una única expresión. En la sociedad contemporánea, las nuevas modalidades de gobierno basadas sobre la *governance* no solo acentúan las acciones de los ciudadanos en la definición de sus necesidades, sino también reconocen el papel que ellos y sus agregaciones sociales (formales e informales) pueden tener como aliado en un proceso de desarrollo, más que como destinatarios pasivos de beneficios y servicios. En estos últimos decenios, se ha desarrollado un proceso de participación que ha ampliado la audiencia de sujetos que entran, de alguna manera, en el proceso de *decision making* y de programación de un territorio. La ciudadanía participativa es, simultáneamente, un objetivo de las políticas de gobierno de un territorio y un aspecto de método que caracteriza la toma de decisiones, la planificación y la programación de las intervenciones.

El desarrollo de un territorio, no puede prescindir de las dinámicas identitarias y del sentido de pertenecer que se manifiestan mediante el ejercicio de una ciudadanía participativa que se concreta sobre un modelo, o más bien, sobre praxis de *partnership* basadas sobre la existencia de un acuerdo – resultado de un proceso dialógico y deliberativo - a su vez fundado sobre el reconocimiento social de la complementariedad entre instituciones y ciudadanos en la construcción de programas de intervención. La ciudadanía participativa, mediante la tutela de los derechos y el cumplimiento de los deberes, contribuye a la conservación, ampliación,

producción de bienes comunes y el fortalecimiento del sentido de identidad, convirtiendo los ciudadanos y el territorio en su conjunto en protagonistas. Esos procesos culturales alimentan la necesidad de fundamentar sobre la ciudadanía participativa la promoción de iniciativas y de movilización de recursos, a través de la introducción, cada vez más amplia, de praxis de planificación y programación. Sin dudas, cabe precisar que todo esto es posible solo si se acude al principio de subsidiariedad, interpretado como apoyo a responsabilidades generalizadas, y no como huida por parte de la institucionalidad de su responsabilidad frente al desarrollo del territorio y del bienestar de sus ciudadanos. El fine del papel de las instituciones debe ser construir una ‘política de comunidad’ orgánica, que se materializará mediante la valoración de la comunidad, entendida como recurso y como representación del territorio, con la promoción de todas aquellas redes comunitarias de solidaridad y de reciprocidad que, de manera espontánea, se conforman en una sociedad.

De tal manera, se dibuja una idea de ciudadanía participativa cuya peculiaridad es su congénita declinación tanto en un sentido global como democrático, asumiendo que cada grupo se puede descentrar, pero sin renegar sus referencias culturales, para así contribuir en transformar el mundo en un contexto común de intercambio y de comparación, en el cual todo pueden cooperar para el crecimiento y el enriquecimiento recíproco, a través de un sentido de responsabilidad compartida que, de todas formas, jamás serpa ausente de tensiones. Como evaluado precedentemente, en el transcurso del tiempo la idea de ciudadanía ha sido sometida a revisión, impulsada en estas últimas décadas por la crisis democrática que, entre otros elementos, ha hecho registrar un bajo nivel de interés político y de participación a los procesos de *governance* en particular por los más jóvenes, así produciendo experimentaciones de formas alternativas de participación (TORNEY-PURTA *et al.*, 1999). Evidentemente, esta revisión es en sintonía con una ética de la política que, para ser de verdad democrática, debe tratar de reducir al mínimo las asimetrías que caracterizan las relaciones, orientando los procesos de *decision making* cada vez más hacia una idea de ciudadanía participativa.

A esta altura, hay que preguntarse cuál es el papel de la educación en la promoción de estas nuevas formas de ciudadanía participativa, y en esta perspectiva, consideramos dos macros áreas geográficas – Europa y América Latina-, analizando pero la acción en este sentido a nivel supranacional.

De manera incontestable, la UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) puede ser considerada promotora de numerosas acciones para la educación a la ciudadanía democrática, lanzando en 2012 la primera iniciativa de educación global GEFI (*Global Education First Initiative*), conforme a cuanto expresado en la *World Declaration of Education for All*, una declaración adoptada en 1990 durante la conferencia de Jomtien en Tailandia y de la cual, en seguida, surgió el movimiento internacional EFA (*Education for All*) coordinado precisamente por la UNESCO.

Las líneas educativas prioritarias, se pueden sintetizar en: a) eliminación de las barreras de ingreso y en la finalización del todo el proceso de estudio; b) mejorar la calidad del aprendizaje para garantizar que los individuos tengan todas las competencias necesarias para alcanzar los objetivos de vida y de trabajo; c) promoción de la ciudadanía mundial - GCE, *Global Citizenship Education* (UNESCO, 2015) – a través de procesos educativos finalizados a la creación de cambios en términos de respeto de las diferencias y de los otros. Las actividades de la UNESCO, en este ámbito, se formalizaron ulteriormente con la implementación en 2016 – en ocasión del 70° aniversario de la creación de la UNESCO – de la *Chair on Global Learning and Global Citizenship Education* en la UCLA (University of California, Los Angeles) y, en el mismo año, con la oficialización de la red GCEN (*Global Citizenship Education Network*). Este nuevo concepto de ciudadanía, además, es vinculado a la idea de desarrollo sostenible, ya que entre los diecisiete SDGs (*Sustainable Development Goals*) identificados en la Agenda 2030 de las Naciones Unidas (UN, 2015), y que esperan de ser transformados en políticas nacionales, el objetivo número cuatro es precisamente dedicado a la educación: *Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*.

A partir de las posiciones de UNESCO y de UN, también otros organismos han puesto en marcha procesos de activación de intervenciones que, en consideración también de la situación socio-económica de los últimos decenios, asumen la función de promoción de estas nuevas formas de ciudadanía y de revisión de las estrategias de inclusión a través de la educación.

En Europa, por ejemplo, desde la estrategia *Europa 2020*, se propuso la realización de un crecimiento ‘inteligente’, ‘sostenible’ e ‘incluyente’, acentuando además la necesidad de reducir las desigualdades. Precisamente esta exigencia, impuso una corrección de las

políticas de inclusión social, cada vez más orientadas en garantizar que las “ventajas sean compartidas de la manera más amplia posible”. Las renovadas políticas de la Unión Europea se basan, evidentemente, en la conciencia de que para contribuir de manera contundente a la reducción de la pobreza y a la promoción de la inclusión social, es necesario incidir en particular mediante el proceso de mejoría de los sistemas de educación. Un proceso empezado con el Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000, y, sin dudas, hoy en día cada vez más urgente debido a los significativos desafíos que cruzan el panorama europeo. Sin embargo, no hay que olvidar las acciones precedentes, como por ejemplo el *White Paper. Growth, Competitiveness, Employment* (EUROPEAN COMMISSION, 1993), documento en el cual se subrayaba la importancia de no limitar la finalidad de la educación a la adquisición simplista de competencias, sino de apostar al desarrollo del individuo en su totalidad: es decir, el individuo aprende a ‘ser’. En el mismo sentido, se movió el *White Paper on Education and Training* (EUROPEAN COMMISSION, 1995) que, de hecho, implementaba el precedente documento mediante una simultánea análisis y orientación operativa a nivel de Unión Europea en los sectores de instrucción y formación.

En consideración del focus de esta investigación, es fundamental la Recomendación del Consejo de Europa (2002) sobre la *Educación a la ciudadanía democrática*, que afirma dos principios: 1) la educación a la ciudadanía democrática es fundamental para el fin primario del Consejo de Europa de promover una sociedad libre, tolerante y justa; y 2) contribuye, junto con las otras actividades de la organización, en la defensa de valores y principios de libertad, pluralismo, derechos humanos y estado de derecho, que son los pilares de la democracia. Al mismo tiempo, declara que la educación a la ciudadanía democrática debe ser entendida: *a)* como cualquier otra forma de actividad educativa formal, no formal o informal, que permita a un individuo de actuar como un ciudadano activo y responsable, respetuoso de los derechos de los otros; *b)* como un factor de cohesión social, de comprensión recíproca, dialogo intercultural, interreligioso y solidaridad, que contribuye en fomentar el principio de igualdad entre hombres y mujeres y favorecer la creación de un sistema armónico y pacífico de relaciones intra e inter pueblos; así como un factor de defensa y desarrollo de las sociedad y de la cultura democrática; *c)* un elemento central de la reforma y de la ejecución de políticas educativas, y, por fin *d)* un factor de innovación en términos de

organización y gestión de los sistemas educativos generales, y de los currículo y métodos de enseñanzas.

A través de esta Recomendación, al comienzo del nuevo milenio, Europa dicta las líneas guías de los elementos que se convertirán en una peculiaridad de todas las políticas y estrategias en materia de procesos educativos y de formación, hasta declarar el 2005 como el *Año europeo de la ciudadanía a través de la educación*, una voluntad que representa la culminación de los esfuerzos del Consejo de Europa para definir conceptos, políticas y estrategias para la aplicación de buenas prácticas en materia de educación a la ciudadanía democrática.

El concepto de ciudadanía, entonces, evoluciona y, junto con él, se actualiza también el concepto y los contenidos de la ciudadanía europea: “la educación a la ciudadanía, que involucra el conocimiento de los derechos y de los deberes de los ciudadanos, el respeto de los valores democráticos y de los derechos humanos, así como la importancia de la solidaridad, de la tolerancia y de la participación en una sociedad democrática, se debe entender como una herramienta para preparar los niños y los jóvenes a convertirse en ciudadanos responsables y activos”(EURYDICE, 2005, p. 3). En Europa, sin embargo, la noción de ciudadanía responsable no es transpuesta de manera unívoca por parte de cada estado miembro. De hecho, muchos países utilizan expresiones como ‘participación cívica’ (Letonia, Rumania), ‘actitudes cívicas’ o ‘consciencia cívica’ (Polonia), ‘compromiso cívico’ (Rumania) o también ‘derechos y deberes cívicos’ (Alemania, Lituania, Países Bajos, Reino Unido, Escocia). Generalmente, es posible afirmar que la ciudadanía responsable se refiere a cuanto conectado con el conocimiento y el ejercicio de los derechos y de las responsabilidades cívicas. De todas formas, y a pesar de las diferencias lingüísticas, todos los países comparten la visión global del concepto y de su implementación práctica, relacionándolo propiamente a valores de democracia, dignidad humana, libertad, respeto de los derechos humanos, tolerancia etc., hasta empujar los países de centro-norte-sur del Consejo de Europa en aprobar unas Líneas Guías, que impulsaron hacia la implementación de diferentes estrategias nacionales para la educación a la ciudadanía global (GLOBAL EDUCATION WEEK NETWORK, 2008 y 2010). Se reconoce por lo tanto a la educación un papel de fundamental importancia en la búsqueda de su mandato en términos de paz, derechos humanos y estado de derecho, y, por consiguiente, el Consejo de Europa decide de

no ejecutar un programa en específico, sino de promover una actividad educativa continuada que se desarrolla, en particular, a lo largo de dos directrices principales: educación a la ciudadanía democrática y a los derechos humanos y educación global.

Sin embargo, los cambios sociales que se registran en los primeros años del tercer milenio, y en consideración del programa de acción global de la UNESCO (2015) para la instrucción, así como de las intervenciones a favor del desarrollo sostenible, empujan los organismos de gestión de la Comunidad Europea a la adquisición de otros documentos. De hecho, el Consejo implementa en 2017 el *European Consensus on Development* según el cual: “la educación y las campañas de sensibilización para el desarrollo pueden tener un papel importante para los fines de incrementar el nivel de compromiso público en la promoción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible a nivel nacional y global, contribuyendo de tal manera a la ciudadanía global” y, en 2018, la Recomendación sobre las competencias claves para el aprendizaje permanente (directiva 2018/C 189/01), que reemplaza la de 2006 (2006/962/CE), destaca entre sus indicaciones operativas también la promoción del “desarrollo de competencias en materia de ciudadanía”: la ciudadanía activa y responsable, y la inclusión social se convierten en competencias claves; es decir, las competencias cívicas devienen competencias en materia de ciudadanía con una ampliación de los horizontes.

En los últimos años, entonces, los esfuerzos y la atención se movieron cada vez más hacia la promoción de la educación a la ciudadanía, en particular para responder a las amenazas a la paz, la igualdad y los derechos humanos. En ámbito educativo, los sistemas de numerosos países han puesto en marcha cambios en sus políticas con particular atención a la enseñanza de la educación a la ciudadanía (EURYDICE, 2017), debido al papel fundamental de la instrucción y formación para el respeto recíproco, para los valores primarios y la promoción de inclusión e igualdad. Junto con las competencias cívicas y sociales, en precedencia identificadas mediante la Recomendación de 2006, entre los objetivos del Marco de referencia estratégico para la cooperación europea en el sector de la instrucción y formación (ET 2020 *framework*), que se deben realizar a través de la instrucción escolar, se colocan la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa. La evolución de las acciones y estrategia de la Unión Europea que se acaba de trazar en sus etapas y procesos más significativos, representa una base de apoyo útil para los fines de análisis y comparación con América Latina, una macro región que presenta rasgos estructurales evidentemente diferentes frente a

Europa y que, en consideración de la presente reflexión, se pueden sintetizar en dos puntos esenciales: largas dictaduras y ausencia de una única estructura político- económica supranacional.

En el contexto latinoamericano y caribeño, la definición de las líneas guías y de las acciones para la Educación para la Ciudadanía Democrática (ECD) deben relacionarse tanto a cuestiones de molde histórico-políticas (las dictaduras) como también a proceso de transformaciones sociales (desigualdades, ausencia de integración social, violencia etc.).

La consolidaciones democráticas, han impulsado América Latina hacia la reconstrucción de mecanismos democráticos y de cohesión social, destacando la necesidad de considerar la debilidad del tejido social que, sin dudas, representa unos de los retos más grandes para estas ‘jóvenes’ democracias. En esta perspectiva, es fundamental fortalecer la sociedad civil y la participación ciudadana y social, en particular para las franjas más débiles de la población (pobres pero también minorías étnicas y culturales), aunque se registra un fuerte dominio de los Ministerios Nacionales de Educaciones en materia de educación para la ciudadanía democrática, explicable principalmente por: “1. El grado de *coherencia ideológica* y *disciplina organizacional* dentro de los ministerios de educación varía de manera considerable; 2. La tendencia ha sido incrementar el *compromiso con modelos y programas internacionales* de DCE [por sus siglas en inglés, n.d.a.], al traer consigo todos los problemas relacionados con geopolítica y condicionamiento de los donantes; 3. La tendencia ha sido hacia el aumento en la colaboración entre ministerios de educación y otros sectores de gobierno” (LEVINSON y BERUMEN, 2007, p. 16).

Sobre las bases de estos postulados generales, en 1999 y por iniciativa del Banco Interamericano de Desarrollo, nace el Diálogo Regional de Política, con el fin de desarrollar una red para la expansión y los intercambios de experiencias entre países de la región para agilizar el enfrentamiento los grandes desafíos de la globalización y de los procesos de cambios de la región. Entre las redes identificadas, se evidencia la red para la Educación y Capacitación de Recursos Humanos, que promovió un estudio titulado Educación para la Ciudadanía y la Democracia para un Mundo Globalizado: una Perspectiva Comparativa (ESPÍNOLA, 2005), presentado en 2005 en Washington durante la VII Reunión general del Banco, y, en seguida, en el *Report on Democracy in Latin America* (UNDP, 2004). El resultado de esta reunión, apostaba a la democracia y a libre mercado considerándolos como

los paradigmas económico-políticos para favorecer la modernización, el desarrollo y la integración en un escenario de economía global, en el cual la escuela se convierte en el ámbito privilegiado de la socialización y, por ende, el lugar ideal para educar nuevos ciudadanos a la praxis democrática y ética, pilares de la vida social. A partir de este momento, los sistemas educativos transforman la tradicional ECD, basada sobre la educación cívica en una ECD anclada a la educación para una nueva ciudadanía moderna.

En las últimas décadas, entonces, casi todos los países de América Latina registran un aumento de las políticas y de los programas tendientes a la educación ciudadana democrática, con diferencias que oscilan entre el enfoque puntual sobre educación ciudadana y la sencilla inclusión de la ECD como de un objetivo entre los otros (p.e., educación medioambiental y educación a los derechos humanos). En consideración de estos intentos de América Latina para el desarrollo de acciones para la educación a la ciudadanía democrática, hay que destacar una interesante diferencia con cuanto registrado en Europa, ya que en el contexto latinoamericano – y en medida evidentemente mayor que en el más institucionalizado escenario europeo-, los programas y las iniciativas originaron gracias a organizaciones no gubernamentales (ONG), a los actores y fuerzas sociales que resistieron a dictaduras y violencias, y a las organizaciones supranacionales como la UNESCO, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). En esta perspectiva, parece oportuno precisar que ya a partir de los años ochenta, a través del bloque de estados miembros de la Organización de Estados Americanos (OEA), surgió una forma de cooperación dirigida al desarrollo de acciones y programas para el ECD, que llevó ya en 2001 a la subscripción del *Inter-American Democratic Charter* que, en los artículos 26 y 27, destacaba la necesidad de desarrollar una ‘cultura democrática’ para acompañar las reformas políticas y, en particular, en el art. 27 estableció que “ (...) se prestará atención especial al desarrollo de programas y actividades para la educación de la niñez y la juventud como forma de asegurar la permanencia de los valores democráticos, incluidas la libertad y la justicia social”.

Si la posición de la UNESCO es evidente – la educación a la ciudadanía es el mecanismo más importante para el crecimiento para los seres humanos -, pero se considera más bien como una fuente informativa de referencia, a la inversa la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) promueve en 2005 programas como el *Education for Citizenship*,

Democracy and Values in Plural Society a través de los cuales canaliza los esfuerzos para la activación de reformas de los sistemas educativos, así como igualmente el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) ha impulsado la creación del Observatorio Regional de Competencias Ciudadanas (conformado por los Ministros de educación de: Argentina, Chile, Colombia, México, Nicaragua y Panamá). Esta estructura, luego de una relevante financiación del BID, se transformó en el Sistema Regional para la Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC) para el fin de ejecutar un programa sobre “Bienes Regionales Públicos” (frente al comienzo, con la participación de Brasil, Paraguay, República Dominicana, México, Guatemala, Chile y Colombia), cuyo objetivo principal fue la definición de estándares de competencias de ciudadanos para la América Latina, en consideración de los diferentes sistemas educativos presentes en todo el continente.

Desde el 2000 en adelante, entonces, América Latina empuja – cada estado de manera autónoma – para dirigir todas las acciones educativas hacia la que se reconoce a nivel internacional como una prioridad para todos los países democráticos, a saber, una *Educación para la Ciudadanía Democrática* (ECD). En una perspectiva más técnica, esta voluntad se concretó mediante la definición de nuevas prácticas y modelos curriculares de los programas educativos (COX *et al.*, 2014) diferentes dependiendo del país. A pesar de estas diferencias, sin embargo, es evidente la necesidad de ulteriores profundizaciones ya que la construcción de acciones educativas para la ciudadanía democrática es un componente esencial para construir una cultura política que destruya de manera definitiva los brotes de autoritarismo y de involuciones anti-democráticas que peligrosamente reflorecen, y que en un pasado reciente han flagelado América Latina.

6. DISCUSIÓN

Los resultados que emergen de la presente investigación, evidencian que, a pesar de las diferencias sustanciales observadas en las dos regiones consideradas (Europa y América Latina), se registra un análogo interés para la creación y el fortalecimiento de nuevos caminos educativos que conduzcan al desarrollo de una ciudadanía participativa. Sin embargo, hay que destacar unas diferencias interesantes, procedentes de la historia-política y también de la forma de representación supranacional relativa al ‘modelo’ integracionista implementado.

Europa es una unión (aunque no federal) y, por lo tanto, todos los estados miembros deben adaptarse a nivel nacional a las Recomendaciones supranacionales en un periodo temporal establecido. Evidentemente, en América Latina no hay un término temporal fijo, ya que la integración regional latinoamericana no conforma una confederación de estados, sino diferentes formas y modelos de organizaciones supranacionales, que aglutinan bloques de países, y que, *de facto*, y aunque siendo influyentes, no poseen el mismo poder jurídico y de ejecución de la Unión Europea sobre sus estados miembros.

En una perspectiva política, y asumiendo las cuestiones de tipo geopolítico, la tendencia general para Europa y América Latina es la promoción de comparaciones sobre modelos y la implementación de eventuales acuerdos y programas y programas internacionales comunes, mientras que, en una más estricta consideración de los sistemas educativos, la realización de experiencias innovadoras para la adquisición de competencias en materia de ciudadanía no solo significa entender los conceptos jurídicos (estructura social, economía y política), sino más bien los fenómenos que alimentan la transformación social. Evidentemente, hay que recordar que la Educación a la Ciudadanía Global (o planetaria, o mundial, dependiendo de superpuestas terminologías) encuentra en la Organización de las Naciones Unidas y, en especial en la UNESCO, su principal marco de referencia, y, además, su primera declinación se encuentra en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), que en su art. 26 establece que “la educación debe ser dirigida al completo desarrollo de la personalidad humana y al fortalecimiento del respecto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales. Debe promover la comprensión, la tolerancia, la amistad entre todas las Naciones, los grupos étnicos y religiosos, y favorecer la acción de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”.

Nuestra actualidad, nos está demostrando la importancia, para progresar, de un compromiso constructivo, incluyente e interdependiente, capaz de re-construir sociedades fundadas sobre tolerancia y convivencia pacífica, y, por supuesto, un nuevo orden mundial en el cual la democracia, la solidaridad, la cooperación, la humanidad no sean valores negociables, sino las finalidades de cada acción y proyecto, por encima de cualquier otro ideal. Una re-construcción que, incontestablemente, empieza con la participación consciente de cada ciudadano, con su actuar y desde su ámbito de acción, pero, para que este comienzo se pueda poner en marcha y perfeccionar, todo el sector educativo debe bajarse en las

trincheras, porque solo de esta forma logrará alimentar la efervescencia, la vivacidad, la inteligencia, y, entonces, la total socialización e institucionalización de los valores democráticos, en contra de la exclusión e indiferencia.

REFERENCIAS

- ARENDDT, H. (1991). **Tra passato e futuro**. Milano: Garzanti.
- ARENDDT, H. (2001). **Che cos'è la politica?** Torino: Einaudi.
- ARENDDT, H. (2006). **Diario filosófico (1950-1973)**. Barcelona: Herder.
- ARISTÓTELES (ed. 2007). **Política**. Madrid: Alianza.
- BARBERIS, M. (1999). **Libertà**. Bologna: Il Mulino, Bologna.
- BAUMANN, G. (1999). **The Multiculturalism Riddle. Rethinking National, Ethnic, and Religious Identities**. Routledge: New York-London.
- BERGER, P.L. y LUCKMANN, T. (1966). **The Social Construction of Reality: a Treatise in the Sociology of Knowledge**. New York: Doubleday & Co.
- BERTAGNA, G. (2006). Pedagogia «dell'uomo» e pedagogia «della persona umana»: il senso di una differenza. Id. (ed.), **Scienze della persona: perché?**. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- BERTAGNA, G. (2009). Dalle conoscenze/abilità alle capacità/competenze: il significato pedagogico e metodológico di una transizione. Eds. G. BERTAGNA, G. SANDRONE BOSCARINO, **L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica**. Milano: Centro Ambrosiano.
- BETTI, C. y CAMBI, F. (2011). **Il '68. Una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere**. Milano: Unicopli.
- BOBBIO, N. (1985). **Stato, governo e società. Frammenti di un dizionario político**. Milano: Einaudi.
- BOBBIO, N. (1965). **Giusnaturalismo e positivismo giuridico**. Milano: Edizioni Comunità.
- BOBBIO, N. (1994). **El futuro de la democracia**. México: Fondo de Cultura Económica
- BOBBIO, N. (2009). **Il giusnaturalismo moderno**. Torino: Giappichelli.
- BONGIOVANNI, G. (2005). **Costituzionalismo e teoria del diritto**. Bari-Roma: Laterza

- CANFORA, L. (2004). **Noi e gli antichi. Perché lo studio dei greci e dei romani giova all'intelligenza dei moderni.** Milano: Rizzoli
- CANFORA, L. (2011). **Il mondo di Atene.** Bari-Roma: Laterza.
- CAPANNA, A. (1982). **Storia del diritto moderno in Europa. Le fonti del pensiero giuridico.** Milano: Giuffrè.
- COTTA, S. (1974). Giusnaturalismo. **Enciclopedia del diritto.** Milano: Giuffrè.
- COUNCIL OF EUROPE (2002). **Education for democratic citizenship.** Recommendation Rec (2002)12 of the Committee of Ministers to member states. Strasbourg: Council of Europe.
- COUNCIL OF EUROPE (2010). **Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education.** Recommendation CM/Rec(2010)7. Strasbourg: Council of Europe.
- COUNCIL OF EUROPE (2017). **European Consensus on Development.** Strasbourg: Council of Europe.
- COUNCIL OF EUROPE (2018). **Key competences for lifelong learning.** Recommendation (2018/C 189/01). Strasbourg: Council of Europe.
- COX, C., BASCOPE, M., CASTILLO, J.C., MIRANDA, D. y BONHOMME, M. (2014). **Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares.** Geneva: UNESCO Oficina Internacional de Educación.
- D'AGOSTINO, F. (1996). **Filosofia del diritto.** Torino: Giappichelli.
- DAHRENDORF, R. (1988). **The Modern Social Conflict. An Essay on the Politics of Liberty.** New York: Weidenfeld & Nicolson.
- DEWEY, J. (2003). **Scritti politici (1888-1942).** Roma: Donzelli.
- DURKHEIM, É. (1922). **Éducation et sociologie.** Paris: PUF.
- ESPING-ANDERSEN, G., GALLIE, D., HEMERIJCK, A. y MYLES, J. (2002) (eds). **Why We Need a New Welfare State.** Oxford: Oxford University Press.
- ESPÍNOLA, V. (2005) (ed.). **Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa.** Washington: Secretaría de Diálogo Regional de Política.

- EUROPEAN COMMISSION (1993). **Growth, competitiveness, employment. The challenges and ways forward into the 21st century: White paper.** Luxemburg: Publications Office of the EU.
- EUROPEAN COMMISSION (1995). **White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society.** Luxemburg: Publications Office of the EU.
- EURYDICE (2005). **Citizenship Education at School in Europe.** Brussels: Eurydice.
- EURYDICE (2017). **Citizenship Education at School in Europe. Eurydice report 2017.** Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- FERRAJOLI, L. (2007). **Principia iuris. Teoria del diritto e della democrazia,** vol. II. Roma-Bari: Laterza
- FERRAJOLI, L. (2008). **Diritti fondamentali.** Bari: Laterza.
- FINLEY, M. (2010). **La democrazia degli antichi e dei moderni.** Roma-Bari: Laterza.
- FREIRE, P. (1974). **Teoria e pratica della liberazione.** Roma: Ave.
- GLOBAL EDUCATION WEEK NETWORK (2008 y 2010) (eds.). **Global Education Guidelines. Concepts and Methodologies on Global Education for Educators and Policy Makers.** Lisbon: North-South Centre of the Council of Europe.
- GREBLO, E. (2000). **Democrazia.** Bologna: Il Mulino.
- GUARDINI, R. (1964). **Scritti filosofici.** Milano: Vita e Pensiero, vol. II.
- GUARINO, A. (1979). **La democrazia a Roma.** Napoli: Liguori.
- GUDYKUNST, W.B. y TING-TOOMEY, S. (1988). **Culture and Interpersonal Communication.** Newbury Park: Sage.
- HABERMAS, J. (1999). **La inclusión del otro.** Barcelona: Paidós.
- HELD, D. (1997). **La democracia y el orden global. Del estado moderno al gobierno cosmopolita.** Barcelona: Paidós.
- MARITAIN, J. (1977). **Cristianesimo e democrazia.** Milano: Vita e Pensiero.
- JENKINS, E., CLINTON, K., PURUSHOTMA, R., ROBISON, A.J. y WEIGEL, M. (2009). **Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century.** Chicago: The MacArthur Foundation.
- JOSPIN, L. (1990). **New Directions in Media Education.** UNESCO, British Film Institute y CLEMI (Centre de Liaison de L'Enseignement et des Moyens D'Information).

- KELSEN, H. (2010). **La democrazia**. Bologna: Il Mulino,
- LAWRENCE, S.J. (2008). Sociology of Education. In L.G. THOMAS (ed.), **21th Century Education: A Reference Handbook** (pp. 299-307). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- LECHNER, N. (2002). **Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política**. Santiago: LOM Ediciones
- LEVINSON, B.A.U. y BERUMEN, J.G. (2007). Educación para una ciudadanía democrática en los países de América Latina: una mirada crítica. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 5(4), pp. 16-31.
- MANGONE, E. (2012). The Third Sector Organizations for Sustainable Development, Governance and Participatory Citizenship. **Italian Sociological Review**, 2(1), pp. 14-23. (doi: <http://dx.doi.org/10.13136/isr.v2i1.26>)
- MANGONE, E. (2015). Beyond the Micro-Macro Opposition: The Multidimensionality of the Educational Processes. In G. MARSICO, M.V. DAZZANI, M. RISTUM, A.C. de SOUZA BASTOS (eds.), **Educational Contexts and Borders through a Cultural Lens: Looking Inside, Viewing Outside** (pp. 53-63). Geneve: Springer.
- MARCONE, A. (2004). **Democrazie antiche. Istituzioni e pensiero politico**. Roma: Carocci.
- MARSHALL, T.H. (1950). **Citizenship and social class**. Cambridge: The University Press.
- MEHRA, B., MERKEL, C. y PETERSON BISHOP, A. (2004). The internet for empowerment of minority and marginalized users. **New Media & Society December**, 6, pp. 781-802.
- MORIN, E. (2000). **La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero**. Milano: Cortina.
- MOUFFE, C. (2012). **Dimensiones de democracia radical. Pluralismo, ciudadanía, comunidad**. Buenos Aires: Prometeo libros.
- MUSTI, D. (2005). Tavola rotonda. Democrazia e antidemocrazia. Teorie e modelli di comportamento degli antichi e dei moderni. (eds.) BULTRIGHINI, U. **Democrazia e antidemocrazia nel mondo greco**. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- NUSSBAUM, M. (2006). **Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea**. Roma: Carocci.

- PALAZZOLO, V. (1977). **Democrazia e persona**. Milano: Giuffrè.
- PAREYSON, L. (1995). **Ontologia della libertà**. Torino: Einaudi.
- PASSERIN D'ENTRÈVES, A. (1980). **La dottrina del diritto naturale**. Milano: Edizioni di Comunità.
- PERSI, R. (2012). Ambiente, diritti e cittadinanza. *Civitas educacionis*. **Education, Politics and Culture**. Año I, num. 2.
- PICARELLA, L. (2018). **Democracia: evolución de un paradigma. Una comparación entre Europa y América Latina**. Bogotá: Penguin Random House.
- PINO, G. (2010). **Diritti e interpretazione. Il ragionamento giuridico nello Stato costituzionale**. Bologna: Il Mulino.
- POMBENI, P. (1995). Idee per una Costituente. **Democrazia e diritto**, 35(1)
- RAWLS, J. (2012). **Teoría de la Justicia**. México: Fondo de Cultura Económica.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, R. (2001). Educación, desarrollo y democracia en América Latina: un balance de los años noventa. **Perfiles educativos**, vol.23, n.94
- ROUSSEAU, JJ. (ed. 2003). **Emilio**. Bari: Laterza.
- SAVIDAN, P. (2009). **Le multiculturalisme**. Paris: PUF.
- SEN, A. (1982). **Choice, Welfare and Measurement**. Oxford: Blackwell.
- SEN, A. (1987). **Commodities and Capabilities**. Oxford: Oxford University Press.
- SORDI, M. (1992). *Storia greca e romana*. Milano: Jaca Book.
- STASOVA, L. y KHYNOVA, J. (2012). Internet social networks as important agents of social inclusion for contemporary children and youth. **SHS Web of Conferences**, 2. (doi: 10.1051/shsconf/20120200032).
- TAYLOR, C. (1992). **Multiculturalism and «The Politics of Recognition»**. Princeton: Princeton University Press.
- TOMMASO D'AQUINO (ed. 1965). **La Legge. Summa Theologiae**. Milano: Giuffrè, Milano.
- TORNEY-PURTA, J., SCHWILLE, J. Y AMADEO, J.-A. (1999). **Civic Education Across Countries: Twenty-four Case Studies from the IEA Civic Education Project**. Amsterdam: IEA-The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

- TURNER, B. (1993). **Preface and contemporary problems in the theory of citizenship**.
Londres: Sage.
- UN (2015). **Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development**.
New York: United Nations.
- UNDP (2004). **La democracia en América Latina: hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos**. Buenos Aires: Aguilar.
- UNESCO (2015). **Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives**. Paris: UNESCO. (Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>, consultado el 27/03/2020).
- WEINBERG, G. (1981). **Modelos educativos en desarrollo histórico de América Latina**.
Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/28622/S8100586_es.pdf?sequence=1
- WESTHEIMER, J. – KAHNE, J. (2004). The Politics of Educating for Democracy.
American Educational Research Journal, 41 (2).
- ZAGREBELSKY, G. (2007). **Imparare democrazia**. Torino: Einaudi.
- ZOLL, R. (2000). **Was ist Solidarität heute?**. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.