

Educació política: democràcia i ciutadania*

Àngel C. Moreu**

Educar ciutadans és una demanda present avui en els textos de convencions internacionals, en els discursos dels polítics, en les aportacions dels més reconeguts pedagogs, en les conclusions de molts treballs de sociòlegs i psicòlegs de l'educació, i també en els mitjans de comunicació. En aquest sentit, la institució educativa s'ha estat plantejant durant les últimes dècades la seva responsabilitat enfront d'aquesta demanda, encetant una nova línia de reflexió i d'acció a l'entorn dels valors de la ciutadania en una societat democràtica.

D'altra banda, en aquest mateix context es parla també de civisme i ciutadania; i darrerament es detecta un sentiment compartit pels efectes d'un allunyament d'importants sectors de la població respecte als valors de la convivència. ¿Potser l'eixamplament de l'entorn educatiu en una societat que s'autoqualifica com a societat educadora no ha valorat prou la importància de l'educació política? Sigui com sigui, el dèficit en la interiorització dels valors de la ciutadania sens dubte agreuja el conflicte individual i social, i en dificulta la convivència.

I és precisament aquest dèficit l'indicador que justifica el recordatori: l'educació, des de sempre, ha rebut l'encàrrec d'ensenyar els extrems del pacte social que defineix la convivència en cada moment. L'home no neix ni ciutadà ni súbdit, ni bo ni dolent, ni anarquista ni feixista; tot això s'aprèn. Parlem d'una obvietat, que molt sovint, però, s'oblida en benefici d'un joc de transmissió de coneixements, de vegades perversos o deformats, de vegades obsolets, que deixen de banda la finalitat primordial de l'educació, que no és altra que l'entronització social del subjecte amb garanties suficients per a l'exercici de

(*) Aquest text forma part d'un estudi que l'autor ha desenvolupat gràcies a una llicència per estudis concedida pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (DOGC núm. 3589, de 31.07.2002).

(**) Àngel C. Moreu desenvolupa la seva tasca docent i de recerca al Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona, com a professor de Sociologia de l'Educació i de Política i Legislació Educatives; i com a investigador, treballa actualment en tres línies de recerca: la pedagogia política, la història de la psicopedagogia i l'educació estètica. Adreça professional: Dept. de Teoria i Història de l'Educació. Campus de la Vall d'Hebron. Pg. de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona. Adreça electrònica: amoreu@d5.ub.es

la participació i de la llibertat; per a l'elecció de la reproducció o el canvi; per a l'aportació creativa; també per a l'acceptació activa dels límits. Parlem d'educació política.

Però, quina educació política? El gran nombre d'aportacions que s'han publicat aquestes darreres dècades, intentant una definició del que hauria de ser la ciutadania en el món actual des d'una perspectiva multidisciplinària, ens mostren el camí. A partir d'un marc irrenunciable que diu que la ciutadania està definida pels drets i pels deures, les definicions que s'aporten intenten recollir situacions particulars i nous elements que descobreix la normal evolució social.

Així, als paràgrafs que segueixen a aquesta introducció intentarem fer una sistematització de les definicions més rellevants de ciutadania i, si escau, inclourem l'orientació pedagògica, inherent a la mateixa idea de ciutadania. Podríem dir que no és possible l'exercici de la ciutadania sense l'aprenentatge de la ciutadania, ja que es tracta d'un estatus social, polític, cultural, que cal incorporar, interioritzar, aprendre, per tal d'exercitar-lo amb responsabilitat i de manera activa.

L'educació política com a educació per a la ciutadania

A la definició ja clàssica de la ciutadania contemporània que diu que aquesta és "ser i sentir-se ciutadà" (MARSHALL, 1950), cal afegir una pregunta que cerca la concreció necessària en aquests moments caracteritzats per la complexitat, el canvi i la incertesa: què significa avui ser i sentir-se ciutadà? Intentem trobar-hi respostes, primer, a partir del debat que es manté entre liberalisme i comunitarisme; un debat que podríem qualificar de virtual, ja que la gran majoria d'autors que han estat adscrits a un o altre d'aquests dos pols, al voltant dels quals gira la controvèrsia, han qüestionat tal adscripció.

La diferència que va establir Tònies (1887) entre comunitat i associació es troba en la base del debat entre internacionalistes i comunitaristes. Com a referent dels primers sembla indiscutible la personalitat de John Rawls, autor, el 1971, d'una teoria de la justícia com a imparcialitat o equitat. I, pel que fa als autors comunitaristes, identificar un referent resulta més difícil. Podem esmentar A. MacIntyre, Ch. Taylor i M. Walzer, que, si més no, es manifesten crítics respecte del liberalisme.

En una posició que juga a les dues bandes es pot esmentar Richard Rorty, ben conegut com un dels representants del gir lingüístic de la filosofia. De manera semblant, el mateix Rawls, en les seves darreres aportacions, mostra una certa sensibilitat a determinats aspectes de la crítica comunitarista. Tanmateix, els discursos menys radicals respecte al liberalisme cerquen igualment punts de consens. I és que tant el liberalisme com el comunitarisme compten amb aspectes que podrien formar part d'una teoria liberal comunitarista.

La teoria liberal es basa en una antropologia de caràcter individualista que fa prevaler la justícia per sobre del bé. És la teoria dels drets, defensora d'un Estat neutre i neutral, que no té com a missió fer virtuosos els ciutadans, sinó garantir les llibertats polítiques i civils fonamentals. És en aquest marc que les persones podran triar les seves finalitats i els seus valors, de manera que la relació que s'estableix entre individu i societat es regula pels termes d'un contracte o pacte social. Això permet la dimensió universalista, que preveu la possibilitat que diferents formes d'organitzar la societat siguin acceptables i moralment justificades.

La teoria comunitarista es defineix, principalment, com una crítica al liberalisme, i es fonamenta en dues qüestions principals: d'una banda, l'equilibri entre els drets individuals i les responsabilitats socials; i de l'altra, la responsabilitat de les institucions socials en la defensa dels valors morals en el si de les comunitats. Totes les definicions de ciutadania i tots els models d'educació per a la ciutadania que considerarem a continuació es poden situar en el liberalisme o en el comunitarisme, o bé en aquella zona que cerca el diàleg entre tots dos posicionaments.

Des d'un punt de vista extensiu, avui es parla de *ciutadania global*. Diversos autors, com ara J. A. Banks (1997), i organitzacions, com Oxfam (1997), desenvolupen un model de ciutadania global amb una intencionalitat explícitament educativa. En aquest sentit, un ciutadà global responsable és el que s'implica a fer del món un lloc més just, el que respecta i valora la diversitat, i el que és conscient de les dimensions culturals, polítiques i socials del món on viu. Dins d'aquesta visió, el punt de vista d'Adela Cortina considera també una ciutadania cosmopolita que va més enllà de la concepció nacional, pròpia de l'Estat nació, i que ultrapassa el multiculturalisme proposant la interculturalitat entesa com la no-assimilació a la cultura dominant, com a convivència en la diferència, com a dret de triar la identitat cultural i com a comprensió de l'altre.

En aquest mateix ordre extensiu del concepte de ciutadania, el Consell d'Europa juntament amb un gran nombre d'autors miren d'avançar en la consolidació d'una identitat europea. L'actual esborrany de Constitució europea, el Museu d'Europa i altres iniciatives que criden a l'exercici d'un nou model de ciutadania més enllà de les fronteres dels estats membres, constitueixen una invitació constant a la participació en la comunitat transnacional. Reprendrem aquest tema més endavant.

Un altre bloc de reflexions cerquen la contextualització dels conceptes de ciutadania i d'educació per a la ciutadania dins l'àmbit de la moral. Així, Concepción Naval es refereix a la ciutadania democràtica i fa la síntesi dels trets que la identifiquen segons la identitat que confereix, les virtuts requerides, el compromís polític que implica i els requisits socials que la fan possible. La consideració d'aquests trets identificadors des d'un punt de vista maximalista o minimalista, públic o privat, religiós o laic, permeten classificar les diferents definicions en relació amb l'orientació universalista o comunitarista que

comporten (NAVAL, 1995). Així, el concepte d'educació per a la ciutadania es presenta ple d'ambigüitats i tensions, relacionades amb les diferents interpretacions de la noció de ciutadania.

També Josep M. Puig s'ha referit a l'educació per a la ciutadania des de l'àmbit de la moral a través de quatre vies diferents i interrelacionades: la via personal, la via curricular, la via institucional i la via social. I pel que fa al procés de construcció personal de la ciutadania, Puig assenyala dues fases ben diferenciades: la de la protociutadania, que coincideix amb el període de socialització que té lloc en els grups primaris, i la que coincideix amb l'etapa d'integració al conjunt de la realitat social, cultural i política (PUIG, 1997). Així, la ciutadania plena –entesa com a pertinença elaborada a la comunitat més propera i com a pertinença reflexiva a la comunitat universal– depèn de l'èxit de la socialització primària. Per contra, els dèficits en la socialització d'aquest període fan de la ciutadania un objectiu gairebé inaccessible.

La pedagogia crítica aporta, de la mà de H. Giroux (1993), la definició d'un model de ciutadà que assumeix una cultura cívica capaç d'eliminar obstacles socials. Demana un compromís per construir una societat més justa, i descriu el paper dels educadors, redefinits com a treballadors de la cultura, i el de la pedagogia, com a nova eina i nova forma de resistència fora de l'entorn de la racionalitat i la raó, a l'abast d'estudiants i educadors. La pedagogia marca, segons Giroux, uns nous marges epistemològics, polítics, culturals i socials que estructurin el llenguatge de la història i el poder; marges per a la transgressió, considerada com a única forma d'accedir al coneixement de l'alteritat en els seus propis termes, i de descobrir un nou model de ciutadania.

Des de la pedagogia social, R. Carneiro (1999) concreta la responsabilitat del ciutadà a partir de quatre angles prescriptius diferents: la superació dels prejudicis respecte a qüestions de gènere, la preservació del medi ambient, el respecte envers els drets dels diferents col·lectius culturals i el foment de l'esperit democràtic, de manera que s'asseguri la participació de tothom.

La visió històrica inspira un bon nombre d'aportacions que cerquen en el passat els fonaments polítics d'una ciutadania sense adjectius. En aquest sentit destaquem dos aspectes de l'extensa obra de Fernando Bárcena (1997) sobre el tema que ens ocupa. El primer fa referència a dues constants presents en l'evolució històrica del concepte de ciutadania, que defineixen dues concepcions derivades directament del concepte aristotèlic de justícia política: la ciutadania com a estatus legal i la ciutadania com a pràctica o activitat moralment desitjable. Dintre d'aquesta concepció dinàmica, pràctica, es troba l'estratègia educativa, que l'autor centra en l'adquisició de la competència cívica. Així, doncs, ser un ciutadà competent vol dir entendre la possibilitat de governar i ser governat. És per això que el procés de formació de la competència cívica –sense oblidar la definició del rol de la ciutadania– inclou ser capaç d'adoptar i defensar una posició personal respecte a la

responsabilitat ciutadana, i conèixer allò que els diferents governs ens demanen com a ciutadans.

Finalment, i en la mateixa línia, la directora d'estudis de l'Escola d'Alts Estudis de Ciències Socials de París proposa una definició de ciutadania centrada en la seva essència estrictament política. I és des d'aquesta perspectiva, sense adjectius, que presenta la concepció clàssica de la ciutadania per poder establir comparacions amb la situació actual del concepte. Així, i sense estridències, defineix una ciutadania basada en l'exercici dels drets i el respecte pels deures en el marc de la democràcia moderna, que legitima la crítica i la contestació de l'ordre establert per part dels ciutadans, responsables de donar resposta, com a mínim, a tres de les grans preguntes plantejades:

- Com es poden conjugar la ciutadania nacional i la ciutadania europea?
- Com es pot aconseguir que es reconeixin públicament els drets culturals de certs grups sense qüestionar la llibertat i la igualtat dels individus, que, com ha demostrat l'experiència, han de continuar sent un imperatiu?
- Com s'ha de repensar la ciutadania política i individual per tal que organitzi efectivament els comportaments col·lectius en unes societats obertes al món, en què l'economia té un paper preeminent?

L'atenció a l'evolució necessària de les formes i els continguts de la ciutadania no ha de fer perdre de vista l'evidència que no hi ha una altra manera millor de fer viure juntes les persones amb les seves diferències, tot respectant la seva dignitat, que és el valor fonamental de la societat democràtica (SCHNAPPER, 2000).

El valor de la política: participació, responsabilitat i diàleg

Hem estat defensant al llarg d'aquest escrit l'essència política del concepte de ciutadania. En aquest sentit, hem de considerar com a educació política l'educació per a la ciutadania. Això, que sembla una obvietat, es fa necessari a la vista dels valors que alguns autors esmenten com a valors de la ciutadania, de vegades més propers a interessos religiosos, culturals o econòmics, que no pas als que defineixen pròpiament la ciutadania, és a dir, la participació en l'exercici dels drets, la responsabilitat en l'observança de les normes, i el diàleg com a fonament de la democràcia.

L'educació per a la ciutadania com a educació política comença amb els mestres filòsofs grecs i s'expandeix durant l'època medieval amb la torsió escolàstica que identifica el que és polític amb el que és social. És així que cal tenir en compte les concomitàncies que des de sempre s'han descrit entre educació i política, per tal de poder descobrir les que s'estableixen entre el que és social i el que és polític. Això ens permetrà concloure, en una primera

aproximació, quines són les zones d'intersecció entre l'educació social i l'educació política, llocs teòrics dels valors de la ciutadania.

Entre la pedagogia social i la pedagogia política

A Grècia, un problema polític era un problema educatiu, i al contrari. La identificació de l'àmbit polític amb l'educatiu justifica les decisions politicoeducatives referents a l'educació per a la ciutadania. Ja hem desenvolupat aquests enunciats en un altre lloc (MOREU, 2000), per la qual cosa, en aquest moment i des del punt de vista de la pedagogia política, només afegirem que si l'objecte de la pedagogia és l'educació, l'educació per a la ciutadania ha de ser un component essencial de la pedagogia política.

D'altra banda, hom pot afirmar que tota educació persegueix l'entronització dels subjectes en la societat. És per això que importants teòrics de la pedagogia social han afirmat i afirmen que tota educació és educació social per definició, entenent *social* com a efecte d'un pacte o contracte que regula les relacions entre els membres del col·lectiu social; relacions de domini, de reconeixement, relacions polítiques en definitiva. Des d'aquest punt de vista, podria afirmar-se que tota educació és també educació política, educació per a la ciutadania.

Durant la primera meitat del segle xx, la pedagogia política estava considerada com un dels àmbits de la pedagogia social. Però l'evolució de l'educació social des de la seva institucionalització universitària la converteix en una especialitat que, de fet, limita la seva actuació a sectors ben determinats de la societat i no al conjunt de la societat. És per això que es fa necessari aclarir que la nostra reflexió sobre la identitat entre el que és social i el que és polític té un caràcter general i teòric.

Aproximació a l'evolució històrica dels discursos pedagogicopolítics

Sempre ha existit, de fet o com a discurs teòric, una educació política més o menys explícita. Aristòtil va escriure sobre la iniciació política del jove i, des de llavors, l'educació política o educació per a la ciutadania, ha estat destinada a la consecució d'objectius ben diversos, segons les necessitats de les diferents èpoques; fins i tot ha arribat a estar instrumentalitzada i prostituïda en benefici d'interessos pseudopolítics no sempre confessables.

Un primer moment clau en l'evolució de l'educació política per a la ciutadania és el segle xviii, en què s'observa, junt amb la continuïtat en la tradició de textos d'urbanitat, els inicis del desenvolupament de la denominada *educació nacional*. Ciutat i nació com a idees de referència que, cap a la fi de segle, els discursos del nacionalisme revolucionari francès utilitzaran per proclamar el canvi d'una educació del súbdit a una educació del ciutadà.

Aquests discursos, juntament amb els que es generen en l'àmbit anglosaxó, obren el capítol de la polèmica entre liberalisme i conservadorisme durant tot el segle XIX; una polèmica que mediatitza tota la producció politicoeducativa, i que genera una sèrie d'iniciatives educatives de caràcter no formal. I durant el període entre segles, el desenvolupament imparable de la psicologia i la sociologia implementaran iniciatives que, dins dels entorns de l'educació moral i de l'educació social, havien d'abordar interessants referències a l'educació per a la ciutadania.

Cap a la segona meitat del segle XX, l'objectiu de la democratització de l'ensenyament conté la preocupació per la participació, base i essència de la democràcia. Però, com és sabut, el segle XX es caracteritza per haver produït les situacions més sagnants d'instrumentalització i perversió de l'educació política, principalment des dels totalitarismes i els libertarismes.

Més enllà dels aspectes socials de l'educació política, no es pot oblidar la consideració individual de l'aprenent de la ciutadania. Un àmbit que recull, d'una banda, la definició de ciutadà que realitzen les diferents tendències ideològiques i els corrents d'opinió, i de l'altra els aspectes psicopedagògics de l'educació en els valors de la democràcia. Aristòtil ja es va referir a la complementarietat d'aquests dos vessants quan afirmava que la virtut col·lectiva és la conseqüència necessària de la virtut individual; un discurs que té una presència rellevant durant el segle XX, amb l'evolució de la psicoanàlisi i la psicologia social.

Els valors de la ciutadania

Entre els diversos discursos pedagògicopolítics que tracten avui el tema de l'educació per a la ciutadania, destaquen els que s'agrupen a l'entorn de la polèmica entre liberals i comunitaristes. Ja ens hem referit al tema més amunt, en qualificar el debat entre aquestes dues tendències com una de les polèmiques més fèrtils de la pedagogia política i de l'educació en valors dels últims temps. Aquest debat es diversifica en aquests últims temps amb l'entronització de nous temes, com ara la globalització o les noves aportacions sobre el tema de les civilitzacions i les cultures.

Tal com dèiem, el comunitarisme es mostra partidari d'una educació política per a la participació (democràcia participativa o directa); mentre que l'internacionalisme o liberalisme opta per una democràcia mínima (democràcia representativa o liberal). D'altra banda, els comunitaristes defineixen la participació política de tots com un instrument educatiu de primer ordre i com a element bàsic de la mateixa democràcia. La concepció de ciutadà que en resulta és l'individu compromès políticament. Els internacionalistes, al seu torn, consideren que la política és complexa i d'accés difícil per a la majoria, i proposen la participació en forma de delegació en representants. La definició liberal de ciutadà és l'individu mínimament polititzat que delega.

No és unitària la visió ni entre comunitaristes ni entre liberals, i no falta qui, bo i aprofitant els innegables aspectes positius d'ambdues posicions, proposa la complementarietat amb aportacions de gran interès. Però, més enllà del debat, sembla difícil deslligar-se del fons polític de la definició tradicional de la ciutadania democràtica: la ciutadania com a estatus dels iguals. Les revisions i matisacions que es poden fer davant les aportacions de debats com aquests, o davant les noves realitats que marquen línies de pensament prospectives, no s'haurien de desviar del fet que la identitat, la igualtat, que imprimeix l'equilibri entre els drets i els deures continua o hauria de continuar marcant els límits de valor.

Però s'ha d'anar en compte amb les paraules. Igualtat, identitat, equitat, correspondència, paritat, etc. es presenten com a ètims pretesament idèntics, amb els quals el llenguatge pot jugar obrint portes a interpretacions que podem qualificar com a més o menys tradicionals, innovadores, romàntiques o ingènues. Les nostres possibilitats d'accedir a la realitat necessiten aquesta simbologia rica i a la vegada enganyosa, que permet la desviació i la perversió ideològica.

Així, més enllà de les paraules, l'estatus de ciutadà avui demana una actitud dinàmica, d'aclariment constant d'aquest estatus mitjançant l'exercici de la ciutadania, tot compartint uns valors que possibiliten la convivència i refermen un indispensable sentiment d'identitat col·lectiva. La democràcia es desvirtua, perd vigor si no es fa patent l'interès actiu per prendre part tant en l'elaboració dels discursos com en la presa de decisions.

És important l'acció democràtica de l'exercici dels drets, però no ho és menys el coneixement dels deures. Per tant, cal un respecte rigorós de la norma que concedeix valor al contingut d'aquests dos àmbits. El coneixement de les lleis i l'orientació de les accions dins del seu marc no és en absolut una posició restrictiva des de la qual procedir a l'aclariment dels valors. Sembla incongruent admetre l'existència de valors fora del marc legal en una societat democràtica.

Complementàriament, la consideració del valor de la participació en l'exercici dels drets i el valor de la responsabilitat en el compliment dels deures, descobreix una tercera àrea per valorar, substancial també en la definició de la ciutadania, i fonamental en el seu aprenentatge. Ens referim al diàleg. El diàleg és comunicació, és contrast de parers diferents, és la via per arribar a acords, és mitjà de reivindicació i de reconeixement. La paraula, i el diàleg que s'estableix mitjançant la paraula, estan en la base de la possibilitat fundacional de la democràcia.

Si el diàleg ha de facilitar la comunicació i l'acció cooperativa, l'enteniment entre contraris, la defensa dels valors, etc., cal una interiorització d'aquest ordre d'ús de la paraula. L'educació clàssica era conscient de la importància d'aquest aprenentatge, i la retòrica constituïa un element troncal en la formació de la joventut atenesa i romana.

Aquests tres valors fonamentals als quals ens hem referit, i que són la participació, la responsabilitat i el diàleg, constitueixen els referents en el tema de l'aclariment dels valors de la democràcia i de la ciutadania. Centrar la qüestió en un o en dos desvirtua el procés. Així, veiem autors que prioritzen l'exercici dels drets, i això converteix la ciutadania en un irrellevant dret a tenir dret. D'altra banda, quan la prevalença es troba en la responsabilitat que constitueix un compliment cec dels deures, l'exercici de la democràcia es converteix en un compromís ardu. I si se centra la qüestió en la paraula o el diàleg, es pot caure en un verbalisme estèril, en un exercici de "pura retòrica" sense més transcendència.

L'enfocament d'una definició de ciutadania activa, a la vegada participativa, responsable i dialogant, conforma una bona base en el moment de dissenyar qualsevol programa d'educació per a la ciutadania.

Els entorns de l'educació per a la ciutadania

No podem obviar en el nostre discurs una realitat objectiva: més que mai, avui l'escola és una instància més, entre d'altres, d'educació i socialització. Potser ha estat sempre així, però avui les altres instàncies prenen consciència del seu potencial educatiu i socialitzador, i l'exterioritzen, tot marcant el seu territori. De manera que l'encàrrec més o menys explícit que rep la institució escolar per desenvolupar programes d'educació per a la ciutadania no és sinó una baula, bé que important, d'una cadena educativa que uneix l'individu amb el seu entorn social proper i llunyà, travessant la família, la ciutat, la nació, la civilització, el món; llocs diferents, no sempre concèntrics, amb elements específics, i també comuns, transversals, unificadors i, per tant, amb un poder inusitat, generador de noves realitats.

Cal no oblidar, però, que l'únic element de cohesió sociopolítica que ha funcionat respectant uns nivells de justícia i llibertat acceptables es troba en l'estatus de ciutadà i en l'exercici de la ciutadania. Potser és un element feble, com feble és l'organització política que el promou, la democràcia. Un cop definit el valor de la política com a participació, responsabilitat i diàleg, parlem en aquest apartat de l'educació per a la ciutadania des dels entorns que impulsen el seu aprenentatge.

Parlem, doncs, d'entorns educatius. La teoria de l'entorn, com a instrument per identificar situacions d'educació, ens apropa a la realitat socioeducativa sense pressupòsits, per la qual cosa resulta un analitzador adient a l'hora de descobrir les autèntiques dimensions dels entorns educatius, i també de l'entorn que defineix l'educació per a la ciutadania.

Ja hem tractat extensament en altres ocasions (MOREU 2002) els aspectes d'aquesta teoria de l'entorn, considerat com a analitzador de realitats complexes. L'anàlisi de la seva dimensió espaciotemporal, els elements que l'integren

i l'àmbit relacional específic, arribant a una definició d'entorn que ens va portar a afirmar que, sempre que es donin condicions per les quals una sèrie d'elements, cossos, objectes, idees o fenòmens presents modifiquin el seu comportament o naturalesa en un sentit determinat, específic, com a efecte d'accions recíproques, transitives o reflexives, podem afirmar que ens trobem davant d'un entorn.

Les interaccions i els elements que intervenen no es determinen a priori, sinó que són descoberts per la mateixa realitat. És així com l'entorn esdevé un instrument conceptual i metodològic que, a partir de l'evidència real del que hi ha, pot iniciar processos de planificació d'allò que hi pot haver, descobrint perversions, errors conceptuals o estratègies condemnades al fracàs, i intentant un ordre que no obliidi la riquesa de la complexitat inherent a la mateixa realitat.

Del resultat de la nostra investigació, en resulten com a mínim quatre entorns que es poden descriure com a impulsors d'interaccions que tenen alguna cosa a veure amb l'educació de ciutadans: la família, l'escola, la ciutat i el territori.

La família

D'una banda, la família, considerada com a agent socioeducatiu primordial, constitueix un espai per a la gestió del que és social privat. I de l'altra, que fa referència explícita a l'educació per a la ciutadania, la família es presenta com a transmissora d'un model de ciutadania que condicionarà tot el procés de construcció personal de l'estatus de ciutadà en el subjecte. La família proporciona, o hauria de proporcionar, des de l'espai privat, les eines suficients perquè els processos de construcció de la ciutadania que tenen lloc en altres entorns i en altres èpoques de la vida trobin base suficient per a la significativitat i per a la interiorització, com a propis del conjunt de drets i deures que l'exercici d'una ciutadania responsable comporta.

Avui, però, la família, com a institució transmissora de models de vida, s'ha transformat, i aquesta transformació afecta, de vegades substancialment, les seves responsabilitats educatives, amb la consegüent producció de dèficits en el procés de socialització primària que afecten directament la normal construcció de l'estatus de ciutadà, i el converteixen en una eina inservible per desconeçuda.

Els canvis que s'han operat en la institució familiar i que poden afectar més o menys directament els trams inicials de la socialització primària han estat descrits per diferents autors, que els consideren efecte de factors com ara la reducció del nombre de membres de la unitat familiar, la reducció dels metres quadrats de l'habitatge, l'increment de la intervenció de la dona en la vida pública, l'augment del nombre de famílies monoparentals, el retard en l'emancipació dels fills, els nous procediments de reproducció o els nuclis familiars

homosexuals. Aquesta nova situació o crisi de la institució familiar mostra, d'una banda, que els rols tradicionals dels diferents membres de la família s'assumeixen des d'instàncies molt diferents de les tradicionals; i de l'altra, que cal una revisió de la funció socialitzadora de la família.

La socialització primerenca, que apunta a l'organització familiar, es veu afectada també per la mateixa concepció de la ciutadania, la qual, des d'un punt de vista polític, esdevé normativitzada i condicionada per una nova definició de drets i deures dels seus membres ciutadans. Així, per parlar avui de socialització familiar, s'ha de tenir present el canvi normatiu que ha passat de considerar la família com a societat natural que cal protegir, a la consideració dels drets dels individus en detriment de la institució familiar. És el dret, efectivament, allò que promou aquest canvi evident dels costums, i que impulsa nous valors.

La igualtat de drets entre home i dona, la igualtat de drets de tots els fills, independentment de si han nascut dins una família legítima, etc., releguen l'interès de la institució familiar a un segon pla. La feblesa social i legal que això comporta afavoreix la diversificació de propostes de nous models de família que es demanden des de diferents col·lectius.

A més, aquesta lògica actual que consisteix a protegir els drets dels individus i la seva igualtat, porta a percepcions de discriminació fins i tot a l'interior de la família, tot i que les edats i els sexes són diferents. El dret no considera la distinció de rols i responsabilitats de la família tradicional, i tendeix a la indistinció dels papers masculí i femení, tant pel que fa a l'activitat professional com pel que fa a la cura dels fills.

Queda clar que fer prevaler l'individu significa, com a mínim, la diversificació del microsistema familiar i la incertesa respecte al seu valor com a agent socialitzador. L'organització, les activitats, les relacions, els espais i els temps, les interaccions educatives, etc. són avui difícilment sistematitzables per incloure'ls dins d'un procés unívoc de socialització. La diversificació del caràcter socialitzador que resulta de l'afebliment i la diversificació del vincle familiar constitueix una de les claus més importants a l'hora de començar l'anàlisi de problemes d'incivisme i manca de preocupació per la participació ciutadana.

L'escola

Per a l'estudi de l'escola democràtica tant des del punt de vista teòric com des de la pràctica, mitjançant tècniques d'investigació-acció als centres, trobem un referent important en l'equip que dirigeix des de la Universitat de Barcelona Josep M. Puig en el si del Grup de Recerca en Educació Moral (GREM). De la seva obra publicada (Puig et al., 1997 i Puig, 2003) es poden extreure línies de reflexió i experiències que permeten pensar una escola democràtica dins d'un marc de realisme. En bona part, la nostra visió de l'e-

ducació per a la ciutadania coincideix amb les seves propostes d'educació moral i escola democràtica.

Puig distingeix una triple via per al desenvolupament de l'educació moral als centres: la via personal, la via curricular i la via institucional. Per a aquest apartat del nostre treball ens interessa fixar-nos en aquesta última, que es refereix a l'organització de la institució escolar en general i al grup classe en particular d'acord amb criteris de participació democràtica per part de l'alumnat.

Des de la crítica a l'anomenat *ensenyament tradicional*, i des del desengany dels darrers intents autogestionaris de la pedagogia institucional, el tema de la participació torna a sentir-se com a possible camí per recuperar la implicació d'adolescents i joves en la societat. D'altra banda, des de la crítica a la ideologització de l'educació de la política, la urbanitat, la religió, l'esperit nacional, etc., hem passat a una falsa neutralitat basada en el silenci. Per acabar, si, tal com hem vist a l'apartat anterior, quan parlàvem de la família, es detecten importants dèficits en la socialització familiar o primera, es pot pensar –i la realitat de les estadístiques ho confirma– que hi ha importants sectors de població infantil que arriben a l'adolescència sense haver sentit què significa viure en societat.

Què es pot fer davant aquesta realitat? Les respostes no varien gaire de les que hem sentit durant tot el segle xx quan s'han plantejat temes relacionats amb la protecció de menors i delinqüència juvenil. Més educació? Més càstig? Pensem que la solució no és disjuntiva, sinó complementària. Reforçar la consciència educadora dins l'àmbit familiar, amb la consegüent assumpció de responsabilitats en cas d'inobservança, i recuperar l'educació cívica en el currículum, amb un format que respongui a l'enunciat *educació en els valors de la ciutadania i del marc democràtic que la justifica*.

I per ensenyar ciutadania i democràcia cal una institució educativa democràtica, no solament en els documents programàtics, encara que també, sinó en tots els seus nivells de funcionament. Sembla una incongruència que una societat democràtica pugui tolerar comportaments o efectes no gaire democràtics a les institucions encarregades de l'educació. Una anàlisi de la realitat que es pot viure a molts centres de secundària aconsella revisar el clima democràtic, com a mínim en quatre aspectes:

- El nivell de participació de tots els sectors de la comunitat educativa, que informa de l'existència o absència del sentiment de pertinença inherent a qualsevol comunitat democràtica.
- El grau d'acceptació i compromís amb el projecte democràtic, que es projecta de manera efectiva, amb possibles conseqüències distorsionadores (currículum ocult) quan no és significatiu.
- El caràcter de la normativa reguladora de la convivència en el centre, indicador de l'existència tant de comportaments autoritaris com de manca d'autoritat.

- La distribució dels espais i del temps, que denota la importància que es dóna a la “imatge” i a la realitat democràtica del centre.

Distingim dues perspectives des de les quals es pot parlar d'escola democràtica. La primera fa referència a la institució escolar democràtica regulada per lleis democràtiques. La segona, de disseny més complex, està relacionada amb el compliment de l'encàrrec més o menys explícit que rep la institució escolar respecte a l'ensenyament dels valors de la ciutadania. Aquest plantejament, que sembla dictat per la lògica, troba dificultats de tota mena en el moment de concretar-lo en actuacions pràctiques. Algunes d'aquestes són:

- Hi ha una normativa de drets i deures de l'alumnat que no és simètrica amb els drets i deures dels altres actors implicats. Encara que en tots dos casos la normativa és democràtica, aquesta asimetria funcional pot ser motiu de dificultats que cal preveure.
- Tots els sectors implicats han de participar democràticament en la gestió de la institució escolar, però la peculiaritat en aquest cas és que un sector, l'alumnat, és menor; i que la mateixa institució que demana la participació és l'encarregada d'ensenyar el valor de la participació.
- En el moment de plantejar-se l'ensenyament de la participació –política–, la institució escolar no pot convertir-se en una *minirepública*, com ja ho varen demostrar tant les experiències de començament del segle xx (la George Junior Republic de Nova York i les School City, també a l'Amèrica del Nord, o les experiències paral·leles de Homer Lane al Regne Unit, la de Chatzki a Rússia i la de Sta. Franca a Itàlia) com les iniciatives autogestionàries de la pedagogia institucional dels anys seixanta.
- La participació democràtica dels diferents sectors de la comunitat educativa ha d'estar molt ben regulada per afavorir que la coordinació dels punts de vista respectius sigui en benefici del clima democràtic, i no al contrari.

És clar que l'educació és la base de la democràcia (ja es considerava així en temps dels grecs, com hem vist), i el principal dret dels ciutadans és disposar dels mitjans necessaris per exercir els seus drets. En la societat dels ciutadans, la institució educativa hauria de donar a tots competències per participar realment en la vida pública. L'escola, doncs, ha de ser considerada com la institució de la ciutadania per excel·lència.

L'Estat, tant si s'encarrega directament de l'organització de la institució escolar com si es limita a controlar-la, no pot fer altra cosa que dictar la regulació que garanteixi el caràcter democràtic que ha de tenir. Però la mateixa complexitat del sistema educatiu permet pensar que aquest dictat i aquest control no són suficients, que fins i tot resulten deficitaris en aspectes clau com ara l'educació específica per a la ciutadania. Així, la pregunta és si l'escola gaudeix d'autonomia i disposa dels mitjans suficients per assolir l'encàrrec de l'educació política.

Encara que la institució escolar gaudís d'aquesta autonomia, no n'hi hauria prou. Cal alguna cosa més que llei i control; i és la pedagogia la que, en última instància, proporciona els instruments per concretar el marc legal democràtic. L'educació per a la ciutadania és un objectiu pedagògic, i és per això que l'escola no pot ser la representació reduïda de la *polis*, sinó la institució socialitzadora que pot garantir l'exercici de la ciutadania perquè participa, com a institució democràtica, en el conjunt de la societat política.

En aquest sentit, l'escola, per tradició, continua dispensant una llengua, una cultura, un sentiment nacional i una memòria històrica comunes. Però, complementàriament, l'escola delimita un entorn a imatge de la societat política en la qual està immersa (SCHNAPPER, 2003). De manera que tots els alumnes de qualsevol escola han de ser tractats de la mateixa manera, independentment de la situació particular de l'escola on s'eduquen, dels seus orígens culturals o de les seves creences religioses. L'escola ha de fer realitat, com a espai construït contra les desigualtats, la possibilitat de lluitar contra les diferències reals de la vida social. Però des de la pedagogia i, si es vol, des de la pedagogia política.

Cal no perdre de vista, finalment, que ser ciutadà no és una condició abastable quan s'arriba a una determinada edat. La majoria d'edat no comporta, de fet, l'assoliment d'un estatus de ciutadà. És la pràctica continuada en l'exercici dels drets i l'observança responsable dels deures, autèntics valors de la ciutadania, el factor bàsic d'aquest assoliment. La ciutadania, si no és activa, no és ciutadania.

Podem concloure aquest punt recuperant la visió política, essencial, de la ciutadania, que proposa –ho hem dit més amunt– Dominique Schnapper. L'ordre de l'escola és anàleg a l'ordre de la ciutadania, impersonal i formal. I és en aquest espai de la societat escolar de què parlàvem que s'han de formar infants, adolescents i joves per comprendre i assolir els continguts de la societat política a la qual pertanyen per dret de ciutadania.

La ciutat

Ja hem esmentat el referent cultural i històric que constitueix la *polis* grega com a organitzador sociopolític del nostre ordenament. *Polis, civis, urbs, burg*, etc. han generat una ingent quantitat de línies de pensament multidisciplinari que han centrat la visió occidental de l'home sobre el planeta, tant en els seus aspectes vitals i naturals com en els que fan referència a la vida social. Aquests discursos també han intentat regular on calia viure i com s'havia de viure.

Política, civilització, urbanitat, burgesia, juntament amb els adjectius derivats (cosmopolita, cívic, urbà, etc.), amaguen una intencionalitat d'universalisme, pròpia d'una manera de veure la civilització que és característica d'Occident. Com veurem més endavant, la globalització amaga aquest sentit imperialista que consisteix a considerar el propi com el millor. Els altres es tro-

ben fora d'aquest sostre que ve de lluny, però cal atreure'ls-hi. La invocació de la ciutat, com a concepte universal i ideal de sociabilitat, genera la seva conceptualització com a fi, com a meta, com a lloc d'arribada on es practica la urbanitat i el civisme com a normes de relació. El civisme, el *modus vivendi* de la ciutat, confereix a l'habitant urbà l'estatus de ciutadà.

Després del llarg període medieval, la consolidació dels burgs i de la mentalitat burgesa que en deriva troben en la *polis* una fonamentació conceptual que guia el procés. No en va hi ha entre la *polis* i el burg una elaboració etimològica quasi idèntica. Els burgs, finalment enriquits pel corrent renaixentista, consolidaran les bases d'allò que amb el temps s'anomenarà *revolució burgesa*, responsable a Occident de la cultura urbana que s'implanta amb la revolució industrial.

Coincidint amb l'eixamplament del concepte d'educació i les teoritzacions sobre educació formal, no formal i informal, es comença a parlar també de la ciutat com a agent educador. Avui existeix una potent Associació Internacional de Ciutats Educadores que han desenvolupat, entre la teoria i la pràctica, un moviment pedagògicopolític centrat en les possibilitats de la ciutat respecte de l'educació cívica.

De la ingent quantitat de literatura especialitzada que ha produït aquest moviment, es desprèn un interès dels seus associats per acotar les possibilitats educatives de la ciutat i per implementar tot un seguit d'iniciatives que omplen programes, ponències, llibres i documents de tota mena.

Més enllà de la imatge de conjunt urbanístic, la ciutat es constitueix com una xarxa intercomunicada d'institucions, espais culturals, places, monuments del passat i del present, esdeveniments, etc. que conviden a aprendre. Si és possible aprendre a la ciutat, aprendre de la ciutat i aprendre la ciutat mateixa, vol dir que ens trobem davant un agent importantíssim d'educació que pot jugar un paper rellevant en l'educació per a la ciutadania.

La ciutat educadora pot col·laborar en la construcció individual i col·lectiva de la ciutadania, de l'autonomia i de la solidaritat. Aquest vessant de la construcció individual resulta primordial, ja que, si volem parlar d'educació per a la ciutadania, no podem obviar la dimensió sentimental de l'objecte, més enllà de la raó que pugui orientar qualsevol dels seus desenvolupaments. Eugeni d'Ors ja va escriure que "això de la Ciutat futura pot també entendre's per Ciutat interior present. Perquè és deure de cadascú construir-se dins un mateix, a la mida de lo possible, una ciutadania" (*Glossari*, 28-X-1907). I pel que fa a la construcció col·lectiva, la ciutat educadora pot compaginar la diferència amb la igualtat mitjançant la promoció del civisme de manera continuada i dinàmica.

Si l'educand ha de fer seu el sentiment de pertinença a una comunitat, si ha d'interioritzar els límits en el seu comportament cívic, si ha d'exercir els seus drets, si ha de participar en la construcció i el desenvolupament social i

cultural del seu entorn, és clar que ha de fer seu aquest estatus de ciutadà. El projecte de ciutat educadora persegueix aquest ambiciós objectiu que cerca la implicació dels seus habitants en una dinàmica –alhora pública, política i ètica– d'intercomunicació educativa que desenvolupi la democràcia i la ciutadania com a projecte col·lectiu.

Com podem veure més endavant, la tendència globalitzadora sembla que trobi en la ciutat el protagonisme que ha de liderar la compatibilitat entre allò que és local i allò que és global que s'albira, en detriment d'altres apostes que comencen a ser qüestionades com a producte del passat quan es basen en un sentiment nacionalista tradicional o en el manteniment de la idea d'Estat nació poderós.

El territori

Noves formes d'organització política plantegen problemes de definició d'una ciutadania per als temps del declivi de l'aspiració nacionalista lligada a la idea d'Estat. Van ser els nacionalismes del vuit-cents, juntament amb la filosofia social que els donava contingut, els inspiradors de la identificació de nacionalitat i ciutadania. Però la realitat sociopolítica avui presenta molts interrogants respecte a una tal identitat.

Acabem de veure l'empenta de la ciutat educadora –que constitueix un nivell sociopolític infranacional– disposada a liderar la definició i la formació d'una nova ciutadania alhora metropolitana i cosmopolita. D'altra banda, la configuració de la lenta però imparable Unió Europea també reclama la definició d'un nou estatus de ciutadania, en aquest cas supranacional. Mentre que als nacionalismes tradicionals, històrics, cada vegada els és més difícil mantenir un protagonisme polític, com a doctrina, noves descripcions d'un horitzó postnacional omplen els discursos geopolítics, socials i filosòfics en aquest temps de la mundialització.

Parlar de ciutadania europea és un tema rellevant en un moment que es planteja el pacte social europeu, la constitució europea. Més enllà de sentiments europeïstes que es podien donar entre ciutadans dels diferents estats per motius diversos, el ciutadà europeu neix a Maastricht (Holanda), el 7 de febrer de 1992, amb la signatura del Tractat sobre la Unió Europea. Es pot dir que existeix un inicial estatus de ciutadà europeu; falta, però, el sentiment, que ha de ser efecte de processos incerts i d'una raonable complexitat, ja que no es pot argüir ni una tradició, ni una llengua, ni una cultura, ni una història comunes. Fins i tot la referència a la religió cristiana, esmentada com a referent dels orígens comuns, ha estat contestada per importants sectors de població que volen que la laïcitat figurei com un valor fundacional de la Unió.

De la ingent quantitat d'aportacions que han aparegut des de 1992 sobre la nova ciutadania europea, es dedueixen dues línies de pensament en què

podrien integrar-se la majoria de les propostes. Aquestes opcions no són neutres i obeeixen a plantejaments ideològics ben assentats en la distribució territorial present.

La primera d'aquestes dues línies pensa la nova ciutadania europea com un simple eixamplament territorial i d'ampliació de drets; la nova ciutadania, per exemple, permet l'exercici de drets, com ara la lliure circulació, que abans no existien. La segona construeix la nova ciutadania sobre l'ideal d'una Unió real, i els seus teòrics i partidaris no volen saber res de la idea clàssica de ciutadania identificable amb la clàssica també de nacionalisme. Per contra, volen que les noves bases de la ciutadania siguin l'economia i els drets socials. En la vida col·lectiva, la participació econòmica i social és la que fins ara ha esdevingut més privilegiada. L'economia passa per davant de la política, i el dret comunitari europeu dóna suport a aquest nou concepte de ciutadania, i es destaquen nous valors com ara la justícia social i la solidaritat, que, si bé ja s'havien afegit amb força als darrers discursos sobre ciutadania, avui es presenten com a basals, i centrats en l'economia més que no pas en la política.

Ara com ara, però, no sembla que els estats de la Unió vulguin desfer-se de la seva tradició estatal-nacional, i els problemes se centren en el manteniment del pes polític. Queda clar que estem en un moment de transició política, i que el temps dirà cap on es decanta la qüestió. Sigui benvinguda aquesta onada de fervor ciutadà que ens permet reivindicar novament el civisme i l'educació per a la ciutadania.

Com afecta tota aquesta disquisició teòrica els nous horitzons de la ciutadania europea? Com ha de plantejar-se el món de l'educació la transmissió de la nova Europa? Perquè del resultat d'aquest plantejament ha de sorgir la imatge de la Unió que rebran els futurs ciutadans europeus. De moment, la característica més notòria de l'anomenada *dimensió europea de l'educació* és la seva diversitat, que augmenta després de cada ampliació. Aquesta diversitat de cultures nacionals i regionals presenta una Europa plural, on la incertesa domina qualsevol proposta d'unificació d'una identitat cultural europea. Aquesta dimensió educativa, absent als primers tractats —eminentment econòmics— de 1951 i 1957, va començar a fer-se un lloc durant la dècada dels setanta.

El Tractat de Maastricht preveu, explícitament i per primera vegada en un tractat de la Unió, les competències de la UE en matèria d'educació, formació professional i cultura. I, a partir de 1995, entren en vigor els tres grans programes: Sòcrates, en matèria d'educació, Leonardo da Vinci sobre formació professional, i Joventut. Juntament amb això, de la producció documental sobre la dimensió educativa de la UE, interessa aquí destacar l'informe *Accomplishing Europe Through education and training*, de 1997, on es proposa com a objectiu educatiu preferent construir la ciutadania europea.

Educació política i globalització

Els inicis del segle XXI descobreixen que els discursos pedagògicopolítics tracten ja les implicacions que s'estableixen entre globalització i educació. Aquest enfocament ultrapassa els límits tradicionals de l'Estat, també els límits interestatals, i s'estenen en direccions que són gairebé sempre complementàries. La globalització com a lliure circulació, la multiculturalitat, la interculturalitat, l'expansió del concepte d'educació més enllà de la ja clàssica síntesi de l'educació formal, no formal i informal, etc. constitueixen nous referents als quals els discursos pedagògicopolítics haurien de donar resposta. Així, doncs, cal que ens centrem en algunes idees bàsiques que, moltes vegades, queden soterrades sota el torrent referencial del concepte (mercat global, educació global, terrorisme global, etc.), però que pretenen contribuir a una mínima comprensió del mundialisme com a perspectiva, segons es manifesta durant el tombant del segle XX al XXI.

Globalització liberal o neoimperialisme conservador?

Des del llarg procés de colonització de la terra pels primitius africans fins a les darreres andanades que intenten estendre el model de civilització occidental arreu del món, s'ha anat observant entre les civilitzacions més poderoses de tots els temps un interès per estendre el seu domini per tots els territoris del món conegut. Aquest interès es repeteix des de la nit dels temps de l'espècie humana.

Sense entrar en l'anàlisi detallada de fluxos d'aquesta mena durant l'antiguitat, pot resultar aclaridor evidenciar la perseverança d'Occident durant gairebé tres mil·lennis per estendre el seu domini i la seva cultura a la resta del món. En aquest sentit, E. Severino (1998) parla de la unidireccionalitat de la globalització, de sentit únic des d'Occident cap a la resta del món, i esmenta l'expansió dels grecs fins al Ganges al segle IV aC, l'imperi dels romans que anava des de la Britània a la mar Roja i des d'Hispània a Pèrsia, l'evangelització cristiana per Àfrica, Àsia i Amèrica, etc. En aquest mateix sentit, es parla també de l'occidentalització del fenomen mundialitzador fent esment de les croades, el descobriment i la colonització d'Àfrica i Amèrica, etc., fins a la globalització econòmica i cultural actual. És així que es pot parlar d'un etnocentrisme occidental que considera els valors d'Occident com a veritat universalitzable. Ja fa anys que l'actualitat va plena d'esdeveniments que proven això.

El que ja no sembla tan clar és si qualificar la globalització de neoliberal és el més correcte. Com a mínim cal matisar aquest judici, per la confusió que pot produir respecte del liberalisme, la ideologia que sempre ha intentat regular les llibertats en termes de justícia i democràcia. La globalització liberal no és la globalització neoimperialista, que és conservadora, ja que els poders del primer món –també molts dels defensors de l'antiglobalització– són conservadors. La globalització liberal exigeix assumir majors quotes de responsabilitat

respecte de les dinàmiques mundialitzadores en nom de la justícia i la democràcia, ja que el liberalisme democràtic s'ha de considerar, ara com ara, la tradició més sòlida d'Occident; no debades ha sabut desfer-se de totalitarismes de diversa mena, i ha aconseguit, si més no, l'únic estatus de ciutadà que vetlla per la democràcia.

Sigui com sigui, els efectes del corrent globalitzador troben una significativa resposta social que s'inicia a Seattle l'any 1999 i que avui es coneix com a *moviment antiglobalització*. Són dos, però, els contrapunts que fins avui intenten matisar el corrent globalitzador. L'un és eminentment teòric i centrat en la importància de la diversitat cultural que mostren les civilitzacions actuals; l'altre es fa present en el debat anomenat *antiglobalitzador*, tant des de la crítica teòrica com des de la manifestació al carrer.

Samuel P. Huntington i la reconfiguració de l'ordre mundial

No és difícil lligar el fenomen de la globalització amb alguna mena de violència o hostilitat, física i psicològica. Molt sovint –i encara ara–, la pau i altres valors universalitzables s'han fet servir per a la confrontació o el domini. En aquest sentit, les diverses manifestacions de la internacionalització del dret, els discursos sobre la pau perpètua, i altres del marc de l'universalisme iniciats durant la Il·lustració, la Societat de Nacions i l'ONU, o els discursos sobre les possibilitats d'un govern mundial, estarien en aquesta línia expansiva de les civilitzacions en general i, actualment, de la civilització occidental en particular. Les tesis del xoc de civilitzacions no fan més que redimensionar les aspiracions d'alguns entusiastes nord-americans per liderar, com a Occident i com a primera i única potència, allò que podríem anotar com la primera globalització total dintre dels límits del planeta.

Com a referent del primer bloc d'oposició destaca l'obra de Samuel P. Huntington, membre del Consell de Seguretat de l'Administració nord-americana, professor de Ciències Polítiques a la Universitat de Harvard i autor d'*El xoc de civilitzacions i la reconfiguració de l'ordre mundial*.

Després de l'enfonsament dels sistemes comunistes, però molt abans dels sagnants i espectaculars atemptats d'Al Qaeda, Huntington havia publicat un controvertit article en el *Foreign Affairs* (1993), titulat *El xoc de les civilitzacions*, que, quatre anys més tard, amb una major extensió, va aparèixer en forma de llibre sota el títol ja citat. En aquesta obra, Huntington manté que les grans civilitzacions, com l'occidental, la musulmana i la xinesa, entre les principals, han substituït les ideologies i les nacions; i que les grans diferències entre els pobles són ara culturals més que polítiques, econòmiques o ideològiques. La cultura i les identitats culturals –identitats basades en la noció de civilització– estarien conformant els nivells de cohesió i de desintegració; també els nivells de conflicte en el món de la postguerra freda. Amb les seves paraules: “En un món de múltiples civilitzacions, la via constructiva consisteix

en renunciar a l'universalisme, acceptar la diversitat i buscar atributs comuns" (HUNTINGTON, 1997, 382).

Si s'accepta la tesi del xoc de civilitzacions, la reflexió que en deriva permet pensar un nou ordre mundial basat en la necessitat de cooperació entre societats culturalment afins, amb una política necessàriament multipolar. Aquest camí porta a l'enfrontament entre les pretensions d'universalitat d'Occident i l'expansió de l'Islam i les civilitzacions asiàtiques. La proposta que es dedueix de la teoria del xoc de civilitzacions exposa la necessitat que Occident accepti que la seva civilització és una enmig d'un conjunt d'altres civilitzacions.

Antiglobalitzacions

Respecte al segon contrapunt del qual parlàvem, referit al moviment antiglobalitzador, cal destacar-ne el seu caràcter divers, que aplega fórmules modernes i antigues d'oposició. Les fotografies de les manifestacions de protesta que es poden observar cada vegada que es convoca alguna reunió d'institucions internacionals que tenen alguna cosa a veure amb la globalització (Seattle, Porto Alegre, Niça, Gènova, Barcelona, etc.) ofereixen una primera imatge tan variada de símbols, que podria fer pensar que és un corrent d'al·luvió, desorientat, que practica l'oposició perquè sí. Potser hi ha una part de veritat en aquesta afirmació, però pot ser també que això sigui la seva força. El moviment de l'antiglobalització és el contrapunt més visible de resposta social al corrent mundialitzador. Però crida l'atenció, com diem, la seva idiosincràsia tan plural, la seva atomització, l'absència de líders unitaris.

El que s'ha pogut observar fins ara, en un intent d'ordenació d'allò que és inordenable, són quatre grans grups, que han estat presents en les grans manifestacions que s'han produït fins ara gairebé en tots els casos.

1. Persones i grups més o menys organitzats que consideren la globalització com un fet que cal reconduir. Són presents en les manifestacions o no, però han produït textos de gran interès, també sobre el model de ciutadania que exigeix la nova conjuntura mundialitzadora. No estan molt d'acord amb l'etiqueta d'antiglobalitzadors i prefereixen parlar d'*alterglobalització*.
2. El grup format per individualitats que podríem anomenar *professionals de la racionalitat*: tècnics, intel·lectuals, experts, científics, que mostren la seva oposició davant els caps visibles del moviment globalitzador. Es tracta d'un enfrontament elitista, que no eludeix les tertúlies ni els salons, encara que es deixa veure en les manifestacions.
3. Moviments que criden a la lluita contra la globalització a partir del reclam identitari. Es tracta de sobiranistes, independentistes, nacionalistes, localistes, comunitaristes, sectaris, etc., que denuncien el constant atemptat contra alguna identitat en perill.

4. Els moviments hipercrítics (esquerra radical, minories testimonials de l'anarquisme i d'altres grupúsculs activistes), amb un objectiu no gaire definit que sembla que sigui la denúncia del sistema, i que es fan presents en actes i manifestacions amb una ambigua acció violenta.

Entre la postura del rebuig més o menys extrema i la també extrema que ho accepta tot amb la ingenuïtat del que està mancat de discerniment, sembla adient caminar per la via de l'inconformisme amb els efectes negatius del desordre que genera el canvi cap a un paradigma mundialitzador. No és moment per a l'acceptació acrítica de suposats dogmes amb aparent consens majoritari. Ben al contrari: és temps d'anàlisi de propostes, de foment del sentit crític, d'atenció des de l'àmbit educatiu a l'impacte que el neoimperialisme, la globalització, l'antiglobalització i l'*alterglobalització* produeixen tant en el caràcter com en les relacions de les persones.

El repte de la globalització i l'aprenentatge de la ciutadania

Com escapar de la inquietant elecció entre una il·lusòria globalització mundial que ignora la diversitat de les cultures i la realitat inquietant de les comunitats tancades en si mateixes?

A. Touraine

La resposta d'un pedagog a la pregunta que es planteja en la cita que encapçala aquest apartat seria clara: mitjançant l'educació. Una resposta difícilment contestable, encara que més difícilment concretable. Efectivament, l'anàlisi dels discursos que s'han plantejat sobre la qüestió aconsella no cercar les possibles respostes, ja que el tema està en fase de mesurar les seves autèntiques dimensions. És així que ens hem trobat, més que respostes, noves preguntes com ara aquestes:

- Quins són els reptes de l'educació en un món globalitzat?
- Quina educació demana la societat del coneixement?
- Com es poden conjuminar globalització i diversitat?
- Globalització equival a homogeneïtzació?
- Quines són les claus que expliquen la por a la globalització?
- Com es pot articular la idea de ciutadania-igualtat amb la de ciutadania-diversitat?
- Quin paper han de jugar les TIC en l'educació per a la ciutadania en una societat global?
- Hi ha una relació causa-efecte entre els processos de la globalització i el reforçament de l'activitat identitària?
- Quins són els perills de la globalització i com se'ls pot fer front des de l'educació?
- Etcètera.

Davant d'aquest horitzó una mica descoratjador per a qui vol arribar a alguna conclusió que compti amb una mínima sistematització dels discursos

que hi intervenen, ens hem vist obligats a triar. I ho hem fet intentant una mínima coherència amb tot el que hem dit als apartats anteriors del nostre treball. Així, les preguntes a les quals voldríem donar resposta tenen a veure amb les possibilitats de definició d'una ciutadania mundial a curt termini. Ara com ara, la humanitat globalitzada, considerada com una societat caracteritzada per la lliure circulació de capitals, persones i mercaderies, justícia global, societat del coneixement, accés global a les TIC, conservació de llengües i cultures a escala global, democràcia global, etc. etc., no deixa de ser, òbviament, una utopia desitjable, o una utopia amb més o menys bones intencions segons qui la descriu; si més no, una ideologia, la més universalista en temps de declivi de les ideologies universalistes.

Per tant, el primer que caldria fer és abandonar tant els cants de sirena dels més entusiastes com els vaticinis apocalíptics dels immobilitistes conservadors, per iniciar tot seguit la recerca dels canvis que, com dèiem més amunt, aconsellen una revisió del concepte de ciutadania davant fenòmens reals o intensament desitjats com ara:

- la inclusió de nous drets en l'àmbit internacional, com ara la coexistència multicultural o el laïcisme
- la recuperació de les virtuts morals, en sentit clàssic, amb la seva dimensió social o política
- un major ímpetu en les iniciatives destinades a estimular la consciència, la reflexió i la participació en l'aclariment dels drets i les responsabilitats, dels valors i les normes, de les actituds ètiques i morals a tots els nivells
- la perspectiva política postnacional, amb la consegüent modificació del sentiment identitari nacionalista, pensant en el present i el futur
- la necessitat d'aixecar el vel de la ignorància i incloure en les programacions qüestions relacionades amb la filosofia i la ciència no occidentals
- la irrupció de la ciutat com a entorn educador i referent d'una nova identitat urbana i cívica
- la revisió del binomi autonomia-dependència, és a dir, els límits de l'autonomia personal en relació amb la dependència dels altres (quan l'altre no hi és quedem desconnectats, cosa terrible en el temps de la comunicació)
- la inclusió en educació dels mitjans de comunicació com a mitjans i eines, i no com a fins
- la consideració de l'experiència estètica i l'entusiasme com a elements de comprensió creativa i de crítica de les sacsejades globalitzadores
- els intents d'integració de la idea de societat del coneixement amb la de societat solidària (però, compte!, que això exigeix proveir els ciutadans del coneixement, les habilitats i les competències necessàries per a la participació activa i democràtica)
- la creació de nous espais, temps i oportunitats per al diàleg
- la revisió del binomi pertinença-ciutadania

Epíleg

Sembla necessari, doncs, diversificar el sentiment de pertinença, que sigui múltiple. La riquesa multicultural ha de ser una oferta de lliure disposició. Conciliar la necessitat d'identitat amb l'obertura a cultures diferents sembla l'objectiu més adient per a l'educació de la nova ciutadania en una societat democràtica cada vegada més multicultural.

Una tal definició del sentiment de pertinença per a l'exercici d'una ciutadania activa deixa veure, més que cap altra, les esquerdes dels discursos que clamen encara per un sentit de la identitat reduït als límits tradicionals de pàtria, ètnia, nació, religió, etc. Una tal concepció es mostra insuficient davant realitats, com la ja esmentada de la construcció de la ciutadania transnacional, que demanen, per exemple, els discursos de l'europeisme. Més encara si del que es tracta és d'una visió mundialista de la construcció de la identitat. Davant dels il·lusoris perills de l'homogeneïtzació, cal tancar les portes del castell?

No deixa de ser una possibilitat, els efectes de la qual se'ns mostren cada dia des de les casernes d'hivern del nou imperi. Però els discursos de la pedagogia política, des de sempre encarregada de definir els extrems de la inscripció social de l'home, han de bregar amb els nous reptes que planteja avui la nova versió de la insociable sociabilitat humana, i triar entre abandonar-se en el discurs plaent i pretesament científic de l'instrumentalisme etnocèntric, o començar a definir sense embuts ni ambages els nous camins de l'educació per a la ciutadania davant els incerts horitzons del nou cosmopolitisme.

Bibliografia

- BANKS, J. A. *Educating citizen in a multicultural society*. Nova York: Teachers Columbia University, 1997.
- BÀRCENA, F. *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona: Paidós, 1997.
- CARNEIRO, R. *Proyecto educativo de ciudad. Educación para la ciudadanía*. Ponència presentada en el congrés Barcelona, por el Conocimiento y la Convivencia, 1999.
- CORTINA, A. *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza, 1998.
- GIROUX, H. A. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Mèxic: Siglo XXI, 1993.
- HUNTINGTON, S. P. *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. Nova York: Simon and Schuster, 1996. Versió castellana: Barcelona: Paidós, 1997.
- MARSHALL, T. H. *Citizenship and Social Class and Others Essays*. Cambridge: Cambridge University Press, 1950.
- MOREU, A. C. "Pedagogia política i política educativa". *Temps d'Educació*, 2000, núm. 24, p. 141-168.

- MOREU, A. C. Contemplando lo que hay. Una propuesta desde la teoría del entorno. En MOREU, A. C.; VILANOU, C. (ed.). *Literatura, filosofía, pedagogía*. Barcelona: Publicacions de la UB, 2002, p. 93-110.
- NAVAL, C. *Educar ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación*. Pamplona: Eunsa, 1995.
- OXFAM. *A Curriculum for Global Citizenship*. Oxford: OXFAM, 1997.
- PUIG, J. M. et al. *Com fomentar la participació a l'escola*. Barcelona: Graó, 1997.
- PUIG, J. M. Educación moral y ciudadanía. En Ortega, P. (coord.). *Educación moral*. Murcia: Cajamurcia, 1997, p. 187.
- PUIG, J. M. *Cròniques per a una educació democràtica: experiències de formació en valors a Secundària*. Vic: Eumo, 1998.
- PUIG, J.: *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós, 2003.
- RAWLS, J. *A Theory of Justice*. Cambridge (Massachusetts): The Belknap Press of Harvard University Press, 1971. Versió castellana: Mèxic: FCE, 1979.
- SCHNAPPER, D. *Quést-ce que la citoyenneté?*. París: Gallimard, 2000. Versió catalana: Barcelona: La Campana, 2003.
- SEVERINO, E. *Il destino della tecnica*. Milà: Rizzoli, 1998.
- TÖNNIES, F. *Gemeinschaft Und Gesellschaft*. Leipzig: Reiland, 1887. Versió catalana: Barcelona: Edicions 62, 1999.

Abstracts

En este artículo sobre educación, democracia y ciudadanía intentamos fijar el estado de la cuestión en un momento, como el actual, en el que el declive de los nacionalismos, la perspectiva globalizadora y los nuevos discursos de la pedagogía política condicionan las demandas sociales en torno a este objeto que normalmente se enuncia como «educación para la ciudadanía». En un contexto así planteado, hemos estructurado nuestra reflexión en torno a cuatro apartados: el primero reúne aportaciones teóricas actuales sobre los conceptos de ciudadanía y de educación para la ciudadanía; el segundo se ocupa de los valores de la política en general y de los valores de la ciudadanía en particular; el tercero pasa revista a los entornos que hoy se pueden acotar como lugares del aprendizaje de la ciudadanía; y el cuarto recoge nuestro planteamiento sobre una educación para la ciudadanía en un contexto global. Un epílogo y el correspondiente apartado de bibliografía cierran nuestra argumentación, escrita con la intención de ofrecer un marco teórico adecuado a la hora de plantear cualquier tipo de actividad destinada a la enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía.

Dans cet article sur l'éducation, la démocratie et la citoyenneté, nous avons tenté de dresser l'état de la question à un moment où, comme c'est le cas maintenant, le déclin des nationalismes, la perspective globalisatrice ainsi que les nouveaux discours de la pédagogie politique conditionnent les demandes sociales autour de cet objet que l'on appelle, habituellement, l'«éducation à la citoyenneté». Dans un contexte ainsi posé, nous avons structuré notre réflexion autour de quatre chapitres : le premier réunit des apports théoriques actuels sur les concepts de citoyenneté et d'éducation à la citoyenneté; le deuxième traite des valeurs de la politique en général et des valeurs de la citoyenneté en particulier; le troisième passe en revue les environnements que l'on peut délimiter aujourd'hui comme autant de lieux de l'apprentissage de la citoyenneté; et le quatrième recueille notre positionnement quant à une éducation à la citoyenneté dans un contexte global. Un épilogue et la bibliographie correspondante ferment notre argumentation écrite avec l'intention de proposer un cadre théorique adéquat au moment d'envisager tout type d'activité destinée à l'enseignement et à l'apprentissage de la citoyenneté.

In this discussion of education, democracy and society, we seek to establish the current state of the question at a time when the decline of nationalist sentiments and the growth of a more global perspective together with the new discourses of political pedagogy are conditioning the social demands for what we might term «education for all». In so doing, we have structured our discussion in four sections: the first brings together recent theoretical contributions examining the concepts of citizenship and education for all; the second is concerned with political values in general and with the values of the citizen in particular; the third examines the characteristics of those centres that can be defined as providing education for all; and the fourth is our description of education for all in a global context. An epilogue and bibliography conclude our discussion, written with the aim of providing a theoretical framework that can be adopted when examining any kind of activity that comes under the heading of education for all.