

Trabajo de Fin de Grado

Republicanism en la Educación y su aportación a la ciudadanía

Josef Arturo Bastardo Morales

Tutor: José Saturnino Martínez García

Grado de Pedagogía

4º Curso

Índice

Resumen	3
Palabras clave	3
Abstract	3
Key Words:.....	3
Introducción.....	4
Republicanismo	5
¿Qué es el Republicanismo?	5
Libertad negativa y positiva	7
Libertad como no dominación	9
Restricciones de la interferencia arbitraria.....	11
Las objeciones de Paley	14
Revalorización de la libertad como no dominación	14
Nussbaum, el utilitarismo y la educación republicana	18
Arendt, la didáctica y la educación republicana	21
Principales características que definen una educación republicana	23
¿Qué es la educación para la ciudadanía?	24
¿Qué se está haciendo en Europa?.....	26
Pruebas de evaluación	26
Formación del profesorado	29
Trabajo en red	30
¿Qué se está haciendo en las Comunidades Autónomas de España?	32
Contenidos curriculares españoles	32
¿Qué se está haciendo en Canarias?	35
Competencias propias de la Comunidad Autónoma de Canarias.....	36
Conclusiones	38
Bibliografía.....	40

Resumen

El republicanismo en la educación y su correspondiente contribución a la ciudadanía pretende inculcar valores cuyos rasgos se distinguen fundamentalmente por reflejar cualidades que defienden el bienestar mutuo, la justicia y la felicidad, por medio de diversos derechos individuales con capacidad para proporcionar a los ciudadanos poder optar libremente por una amplia gama de recursos indominados. En este sentido, la libertad como no dominación propia del republicanismo, garantiza al ciudadano sentirse independiente y libre para enfocarse en toda una serie de opciones disponibles que no se encuentran bajo la arbitrariedad de ninguna fuerza externa. Para ello, el estudio de diversas pruebas encaminadas a conocer el grado de cumplimiento, el trabajo en conjunto con otros países y el desempeño de la profesión de acuerdo a la previa formación plantean adecuar toda una generación de ciudadanos garantes de prosperidad.

Palabras clave: Republicanismo, Educación, Ciudadanía, Humanismo, Civilización.

Abstract

Republicanism in education and its corresponding contribution to citizenship is intended to inculcate values whose features are distinguished primarily by reflecting qualities that defend mutual well-being, justice and happiness, through various individual rights capable of providing citizens with a free choice of a wide range of untamed resources. In this sense, freedom, as not dominated by republicanism, guarantees the citizen to feel independent and free to focus on a whole series of available options that are not under the arbitrariness of any external force. To this end, the study of various tests aimed at ascertaining the degree of compliance, working together with other countries and performance

Key Words: Republicanism, Education, Citizenship, Humanism, Civilization.

Introducción

Se presenta un trabajo que pretende abarcar una visión general acerca del republicanismo en la educación y su aportación a la ciudadanía. Para ello, se ha decidido responder a cuestiones que afectan principalmente a la libertad positiva, entendida como la libertad de los antiguos cuyos ideales persiguen la autodominación frente a la coacción y la opresión, y la libertad negativa, reconocida como la libertad de los modernos más a favor de una libertad sin interferencia, cuyas contribuciones y enfoques han facilitado la libertad propia del republicanismo, como es el caso de la libertad como no dominación. Esta última es entendida como una forma de libertad antigua, salvo por el hecho de que deja claro que se opone fielmente a una dominación que tiene como eje principal interferir arbitrariamente en las elecciones o decisiones de los dominados.

Con motivo de lo ya expuesto, se ha considerado oportuno incluir y revalorizar las aportaciones de autoras tan importantes como Martha Nussbaum y Hannah Arendt con el propósito de definir sus concepciones en relación a las bases que aportan los estudios de Eurydice. De este modo, Nussbaum plantea una crítica al utilitarismo y a sus tendencias puramente económicas para abrir paso a una generación partidaria de materias propias del humanismo. Por el contrario, Arendt hace especial énfasis en una crítica dirigida a la metodología empleada en las aulas, poniendo en entredicho que, para la adquisición de un correcto ordenamiento común, es imprescindible el empleo del juicio crítico y reflexivo y la reconsideración de la amplia diversidad humana por medio de la acción y de los saberes didácticos coherentes. Todo ello en concordancia con las ideas proporcionadas por Eurydice y su acercamiento con Europa sobre todo con España, para así conocer las diferentes pruebas de evaluación existentes, las distintas

especializaciones del profesorado y el trabajo en red que se está efectuando, matizando que a nivel nacional y regional se prioriza el sentido de la responsabilidad y la cooperación.

Republicanismo

¿Qué es el Republicanismo?

Muñoz (2014), defiende que el republicanismo tiene como finalidad alcanzar una comunidad cuyos individuos puedan caracterizarse por ser seres iguales, independientes y libres, tanto en la consecución de recursos materiales como en la adquisición de derechos sociales, gracias a una serie de valores como el bienestar de la sociedad, la justicia y la felicidad en su estado óptimo, de ahí a garantizar que la realización de cada individuo en sociedad se lleve a cabo mediante la cooperación mutua entre ciudadano:

- La realización personal se realiza en sociedad cooperando con otros ciudadanos.
- La libertad como no dominación frente a la libertad negativa de los liberales.

Este movimiento sugiere tratar la dimensión socioeconómica con el interés de reconfigurar ciudadanos más competentes, lo que supone hacer entender que el individuo y la igualdad deben ser conceptos claves en el pensamiento, de forma que la persona sea capaz de analizar y valorar por sí misma, de convivir en sociedad y libertad y de autogestionarse sin la necesidad de afrontar su propia vida de forma independiente. Por consiguiente, convendría hablar de tradición al aludir a un tipo de gobierno que se centra en el desarrollo de seres libres e iguales y de un gobierno defensor del bienestar común, o lo que es lo mismo, ciudadanos en su sentido integral.

Para ello, cabe integrar los tipos de sociedad definidos por Marshall (1950, citado por Jacobo Muñoz, 2014) dentro del movimiento republicano como una propuesta que apela a la ley global imperante, a la libertad que protege de la coacción, así como al

consentimiento y al consenso entre individuos juiciosos e individuos genuinos y respetuosos:

- La ciudadanía civil (los derechos individuales).
- La ciudadanía política (reconocida como el derecho a participar en política a fin de elegir a sus representantes y a sí mismos).
- La ciudadanía social (mínimo de bienestar material conforme se reproduce la tendencia estándar de la época y su derecho a compartirla).

En este sentido, Rousseau (1762), considerado como uno de los autores más influyentes de la tradición republicana, sostiene que ningún individuo debe ser lo suficientemente rico como para comprar a otro y ninguno tan pobre como para venderse, de modo que lo ideal sería acercar ambas partes para disipar desigualdades, pues no hay que olvidar, que la propiedad es para el republicanismo, la causa principal del conflicto social. Así pues, de acuerdo a la tradición republicana, la posesión de una propiedad requiere de manera inherente un requisito que confiere condición de posible libertad, en otras palabras, relación entre hombres libres que se comunican y asumen responsabilidades propias de la política.

Este hecho conducirá a que aparezca nuevamente una apelación hacia la virtud de la excelencia, reconocida como una aspiración a través de la cual ningún individuo tiene facultad de interferir de forma arbitraria en la vida de otros dificultando, por tanto, su entrelazamiento con el funcionamiento institucional. Como contrapartida, en cuestiones de estado, se apuesta por una “filosofía política de la libertad” que se caracteriza por ser “civilizado” y por asumir el pluralismo y el disenso en la vida política.

Por otra parte, Maquiavelo (1531, citado por Jacobo Muñoz, 2014) sostiene que la Lógica política también defiende virtudes como el valor, la moderación, la prudencia, la disciplina, la sobriedad y el amor de lo público, todas ellas influidas por la Roma republicana y Aristóteles. La recopilación de estos valores conlleva a reconsiderar por

qué existe una importante crisis de la política y por qué esta es incapaz de retomar el papel de los valores por solventar cuestiones que sostienen el creciente predominio de intereses, la promiscuidad entre la política y el dinero, la corrupción, el fraude, el clientelismo y una fuerte crisis de representación política que ocasiona que valores como la frugalidad, la probidad y la estricta moral choquen en un mundo que se nutre de valores como la utilidad, el hiperconsumismo, la superproductividad y la acumulación, singularidades que a su vez, suponen las bases de lo que Richard Sennett (2006, citado por Jacobo Muñoz, 2014) califica como las cuatro instituciones básicas de la sociedad capitalista: la familia patriarcal, el mercado competitivo, el Estado-nación soberano y los saberes tecno-científicos que han garantizado todo un riesgo de cara a los valores, dejando estos a un lado para centrarse en una tendencia puramente consumista.

Libertad negativa y positiva

Isaiah Berlin (1958, citado por Philip Pettit, 1999), sostiene que pueden diferenciarse dos tipos de libertad. La libertad negativa, entendida como una libertad de no interferencia que considera que una persona es libre si ninguna persona o el Estado interfiere (no se enfoca exclusivamente a la coerción física del secuestro o el encarcelamiento, sino también a la coerción de la amenaza de las ganancias o de la vida) en la realización de su proyecto vital autónomo por medio de instituciones tradicionales no dominadoras (derecho consuetudinario), por lo que no reconocen una libertad que se encuentra impedida por el gobierno de la ley (procuran evitar la arbitrariedad). Este autor aporta que un individuo es libre cuando ninguna persona interfiere en la vida de otro tanto como para poder desarrollar una convincente capacidad de elección. Se es libre debido a que nada obstaculiza la acción del individuo. El término negativo no tiene una connotación valorativa, más bien describe una situación lógica, el estado debe

encargarse de preservar la libertad negativa sin inmiscuirse en la vida de nadie e impedir que unas personas coaccionen la vida de otras.

Defiende como gran parte de los pensadores modernos, más concretamente los filósofos políticos ingleses como Hobbes, Bentham y Mill, además de los ilustres franceses como Montesquieu, Constant y de Tocqueville y héroes americanos como Jefferson y Paine configuran la cúspide del liberalismo moderno a favor de una libertad negativa. En contraposición, la libertad positiva para este autor depende de que los individuos tengan un amplio conocimiento sobre sí mismos y sean capaces de controlar sus pasiones, esto facilita no estar sujetos a fuerzas que incluyen la coacción o la opresión (tomar el control y el dominio de sí mismos comprendida como una dominación de las bajas pasiones que suprime la voluntad para formar parte de una comunidad política autodeterminante que ejecuta lo que favorece al bienestar común). Uno es libre en sentido positivo si consigue autodomarse, lo que ocasiona la formación de un hombre dividido y contrapuesto (dispone de voluntad suficiente como para poder desarrollar su naturaleza y el fin de su vida). Algunos de los ejemplos más influyentes de esta libertad están constituidos por románticos como Herder, Rousseau, Kant, Fichte, y Hegel, grupos religiosos o semireligiosos (budistas, estoicos o cristianos) y pensadores políticos partidarios de concepciones radicales y totalitarias (jacobinos o comunistas). La relevancia de la tradición adquiere aquí un importante papel al poder diferenciar la libertad de los antiguos (positiva) de la libertad de los modernos (negativa). Esta diferencia adquiere importancia a partir de la famosa frase que recoge Benjamin Constant (1819, citado por Philip Pettit, 1999), en su ensayo “la libertad de los antiguos y la libertad de los modernos”, podría afirmarse que la libertad moderna de Constant es la libertad negativa de Berlin, y la libertad antigua del francés, la libertad que otorga a los ciudadanos formar parte de una comunidad democráticamente autogobernada, la

diferencia radica en que, mientras que la libertad moderna depende de la propia voluntad, la libertad antigua comparte el poder una voluntad pública democráticamente determinada.

Libertad como no dominación

También, existe una tercera concepción de libertad comprendida como una libertad que atiende a la no-dominación como una forma de libertad antigua o positiva.

Para Pettit (1999), la dominación puede definirse por la relación que se efectúa entre el amo y el esclavo/siervo. Este elemento dominante puede interferir arbitrariamente en las elecciones o decisiones de los dominados, es decir, se considera dominación cuando un individuo (a nivel personal, corporal o colectivo), tiene capacidad para interferir arbitrariamente (agrava las vidas de forma intencionada al restringir, obstaculizar y no considerar los intereses y opiniones de los dominados) en las elecciones que el otro puede tomar.

En mayor medida, la interferencia arbitraria depende de diversos recursos (detectables para los afectados), a través de los cuales un individuo puede obtener poder sobre otro, tales como, el vigor físico, la ventaja tecnológica, la cobertura financiera, la autoridad política, los contratos sociales, el prestigio que adquiere una comunidad, el acceso a la información, la posición ideológica y la legitimación cultural, así como el recurso de ser una persona (un médico) cuya ayuda favorece las situaciones de otros. De cualquier forma, el hecho de que se origine una relación de contrato, sea o no consentida, otorga a una de las partes involucradas, la libertad para interferir de forma arbitraria en las decisiones de la otra persona. Este argumento ha supuesto el eje principal de lo que se conoce como doctrina de libre contrato, según el cual el concepto de libertad solo supone decidir los términos del contrato, sin libertad para cerrar o no el mismo, lo que

supone negar la libertad en defensa de los intereses (se ignoran necesidades como consecuencia de una acción dominadora) de los desaventajados y la apelación de la libertad para defender ciertos ordenamientos en contra de las altas esferas de poder. En contraposición, la libertad como no dominación plantea la formación de un estatus que depende de un próspero régimen jurídico, no solo por ser la principal área de autoridad sino también por ser la encargada de establecer las leyes que crean la libertad de los ciudadanos (respeto de intereses, ideas comunes y el alcance de un derecho ideal).

La divulgación de leyes por parte de autoridades que dispongan de títulos y facultades capaces de interferir y mediar de forma no arbitraria en las condiciones de los individuos cualificados, con la finalidad de que los ciudadanos puedan obtener sus propios intereses de acuerdo a las opiniones de la ciudadanía y dar lugar a una organización y un gobierno libre. La tradición republicana como pueda ser el Partido Whig de los Estados Unidos (1833-1856) es partidaria de una libertad influenciada por la Commonwealth de Locke (1689, citado por Philip Pettit, 1999), y esta a su vez por la Commonwealth de Harrington (1656, citado por Philip Pettit, 1999), siempre a merced de las leyes (realizadas por individuos a favor de la protección y la libertad de los ciudadanos), y dejando claro que esta comunidad política y libre no está diseñada para resistir o defenderse, sino más bien para focalizarse en el diseño de un estado que disponga de leyes apropiadas para configurar y otorgar libertad a los ciudadanos. Podría distinguirse como un gobierno justo incapaz de infringir la libertad. Por tanto, no rechaza los derechos de las personas, los realza y los preserva, debido a que la obtención de libertad no basta con la obtención de esta, también se necesita la seguridad de obtenerla y preservarla “la voz de las leyes es la voz de la libertad”.

Con respecto al contexto, este también es un factor que facilita conocer si una acción concreta perjudica o no los intereses en relación con las decisiones que haya tomado una persona, como podría ser un acto de omisión (un juez malintencionado dicta sentencia para que una persona ingrese en la cárcel y no para que realice un servicio a la comunidad), de forma que la posición negociadora daña a la persona con capacidad de escoger al permitir a la otra parte interesada perjudicar sus propios intereses (necesidades). No obstante, aunque la interferencia suponga un intento por empeorar la acción de un individuo, no siempre supone una acción injusta (no es una acción que contemple una lección moral), por ejemplo, un individuo interfiere en la vida de otro, si impide llevar a cabo una llamada telefónica, pues aun siendo la única cabina disponible, está en pleno derecho de usarla.

Restricciones de la interferencia arbitraria

A continuación, Pettit (1999), señala dos tipos de restricciones propias de la interferencia arbitraria. El primero implica “precondiciones” que favorecen el no surgimiento de una situación que exija interferencia. Por ejemplo, la actuación del gobierno que sigue procedimientos parlamentarios o jurídicos imparciales, pues una dictadura también puede cumplir las leyes. El segundo se sirve de castigos (garantías de impunidad). A diferencia de una interferencia no arbitraria que tendrá en consideración no perjudicar los intereses y los juicios de las personas afectadas. Además, tiene lugar cuando se consideran las decisiones, las opiniones o incluso las interpretaciones del individuo que es afectado. Por ejemplo:

Una persona puede tener un interés en que el estado grave fiscalmente con determinados impuestos, y el estado puede perseguir esos fines de acuerdo a procedimientos que guarden relación con mis opiniones e interpretaciones sobre los medios que resultan

adecuados. Pero puede que yo no desee que el estado me grave a mí con impuestos – quiero ser una excepción–, o que no desee que se me castigue de la manera adecuada, aun habiendo sido condenado. En tal caso, mis intereses e interpretaciones relevantes serán los que comparta con otros, no los que me hacen a mí una excepción, pues el estado está concebido para servir a otros a la par que a mí. De modo que, en estos casos, la interferencia del estado a la hora de exigirme impuestos o de castigarme no procederá de modo arbitrario y no será una dominación.

No obstante, hay una apreciación que permite desglosar y distinguir la dominación y la interferencia, debido a que puede haber dominación sin interferencia e interferencia sin dominación. Uno puede estar dominado por otro (esclavo) sin que surja interferencia en las decisiones del dominado (en el supuesto de que exista un amo cuya disposición sea benevolente y no interfiriente).

Por el contrario, puede darse el caso de que uno sufra interferencia sin ser dominado, suponga el siguiente caso donde una persona con poder suficiente posibilita a otro individuo o institución interferir en su proyecto con el objeto de que se garantice el cumplimiento de los intereses (un agente que procure el cumplimiento de la gestión).

Por otra parte, hay que resaltar que la no dominación como forma de poder, señala el control que una persona es capaz de afrontar frente a su destino y las diversas fuentes arbitrarias con las que es capaz de intervenir. Supone para la persona que lo obtiene, seguridad (medida de poder) frente a las externas interferencias arbitrarias que puedan surgir. Permite disfrutar de una amplia diversidad de opciones que no están bajo la dependencia de otros poderes arbitrarios. En cualquier caso, no estar dominado supone para la persona, el libre ejercicio de escoger una amplia gama de elecciones (opciones “indominadas” que dependen únicamente de las preferencias) que no se contraponen con los poderes arbitrarios, al no existir interferencias de ningún tipo.

El ideal de libertad como no dominación se asemeja a la libertad negativa en cuanto al derecho de una persona a ser libre cuando no está bajo la dependencia de interferencias arbitrarias (la capacidad de otros a ejercerla), coerciones, obstrucciones y exenciones. De forma similar, aunque la tradición republicana pone cierto enfoque recurrente a la participación democrática, la libertad positiva no viene dada por su vínculo con la definición real de libertad, sino como una herramienta que ayuda a impulsar la libertad, este hecho ha supuesto para las futuras tradiciones republicanas erradicar las interferencias arbitrarias, de forma que esta preocupación por evitar la misma, también deja a un lado el mero instrumento de control democrático y participativo. En este sentido, autores como Maquiavelo (1531, citado por Philip Pettit, 1999), o Harrington (1656, citado por Philip Pettit, 1999), afirman que pese a reconsiderar relevante la participación democrática en el gobierno, esta libertad promueve a los individuos vivir por sí mismos, pues el pueblo que no actúa con cautela, no puede vivir libertad, sino es en base a leyes. Adicionalmente, al comparar la libertad como no dominación con el ideal de autocontrol (libertad positiva), se puede afirmar que es muy complicado alcanzar autonomía si existe algún tipo de dominación. También, se ha determinado que la libertad positiva debería ser facilitada por un estado que este a favor de la libertad como no dominación, dado que precisamente sería más contundente conseguir autonomía cuando las personas son conscientes de que tienen garantías de no ser dominadas por otras.

Las objeciones de Paley

A continuación, es necesario remontarse varios siglos atrás, donde las aportaciones de Paley (1785, citado por Philip Pettit, 1999), dio cuenta de tres motivos por los cuales destacar e implantar una libertad como no interferencia a fin de descartar la libertad como no-dominación.

En primer lugar, la objeción hacia los medios y los fines, este autor muestra como su convencimiento es capaz de sostener que las leyes son una mera restricción de la voluntad privada (libertad personal). No duda en reconocer que, aunque la ley es clave para la promoción universal de la libertad, no puede tener lugar sin antes restringir la promoción de la propia libertad, pues califica la restricción como un mal que ha de ser igualado con alguna recompensa por parte de una asamblea legislativa que produzca repercusiones positivas. Con respecto al segundo argumento, la objeción del todo o nada, se presenta un modelo que no está del todo presente o ausente (máximo o mínimo al aludir la formación de un pueblo libre o una nación de esclavos), sino que directamente se puede ejecutar de forma gradual como ocurre en la libertad como no-interferencia. Por último, está convencido de que no es posible enfocarse en un objetivo en concreto dadas las “incumplibles expectativas” que se plantean al tener como finalidad erradicar las distintas formas de interferencias dominantes y todas las formas de dominación.

Revalorización de la libertad como no dominación

Es cierto que la libertad como no-interferencia permite al individuo poder contar con opciones que no se ven alteradas por inhibiciones más o menos intencionales. Pero, si se ve afectada por circunstancias naturales que tienen que ver con la riqueza o el poder.

Por su parte, la libertad como no-dominación apunta más bien a una erradicación de la interferencia intencional arbitraria (falta de control y restricción), mediante un sistema jurídico. Así pues, estarían, por un lado, los partidarios de la libertad como no interferencia que estiman necesario una medida individual que los proteja de cualquier coerción real o esperada y los defensores de la libertad como no-dominación que persiguen una acción que haga frente a la coerción o la capacidad de coerción arbitraria. De igual forma, matizar que la libertad como no dominación trae consigo ciertos beneficios que podrían resultar más atractivo que la libertad como no interferencia. Permite no tener que tolerar los estorbos intencionados, así como tampoco la incertidumbre (generadora de altos grados de ansiedad) de aquellos que pueden o no arremeter en contra de las necesidades que consideramos primordiales. Es seguro que un individuo tenga que desarrollar su vida bajo incertidumbre que puede llegar a ocasionar una interferencia impredecible, en tanto que la libertad como no dominación exige disminuir las expectativas de las interferencias, lo que supone la capacidad de afrontar mayores incertidumbres. Asimismo, el papel que asume la libertad como no-interferencia implica por un lado, tolerar un alto nivel de incertidumbre y por otro lado, depender de las altas esferas dominantes al tratar de complacer o anticipar sus medidas en base a estrategias: estrategia del poder recíproco (miembros con poder de interferencia arbitraria, que por unos u otros motivos pueden no molestarte al caerles bien o porque eres capaz de conrgraciarte con ellos), y estrategia de la prevención constitucional (puedes emplear la astucia y así evitar la interferencia. Aunque no se vea afectada la libertad de aquellos que emplean la estrategia del poder recíproco y la estrategia alternativa de la previsión constitucional, si pueden quedar condicionados por estos, por lo que cada individuo

tendrá que defenderse por su cuenta, trayendo consigo efectos inhibitorios que quedarán reflejados en cuanto se tuviera que asumir costes coercitivos y fiscales.

De un modo más específico, la estrategia del poder recíproco propone a las personas poseer recursos con el propósito de evitar las interferencias y la coerción tanto del individuo como el del resto de personas. Bien es cierto que, para el cumplimiento de esta acción, es imprescindible que los individuos utilicen amenazas que fortalezcan su cumplimiento (restricciones que promueven una guerra de todos contra todos). Ante este ordenamiento descentralizado, Hobbes (1651, citado por Philip Pettit, 1999), sostiene que, si los individuos tienen como finalidad cuidarse de las posibles interferencias que puedan surgir, el desenlace indudablemente será una confrontación de los unos con los otros, dadas las constantes represalias que se fundan en estrategias de autoprotección que más bien tienen que ver con ataques preventivos.

Tan simple como el hecho de que, si los demás se autoprotegen, la autoprotección hacia los mismos será esencial, y si los demás no se defienden, la autoprotección hacia éstos será el doble de segura. A diferencia del anterior, se propone una situación en la cual las medidas ayuden a dar constancia de que no existe una parte dominante y otra parte dominada entre los diferentes agentes, a raíz de elecciones fundadas por el derecho público, debido a que precisamente la libertad política de un individuo recae en esa tranquilidad que surge del respeto que todos tienen por su bienestar, su seguridad (tratados libremente o familiarmente) y su confianza por un gobierno que garantiza que ningún individuo pueda temer a otro. La libertad como no-dominación se reconoce como un bien primario con facultad para suprimir todas las posibles interferencias arbitrarias que puedan frenar la vida de las personas, llegando incluso a un punto álgido en el que no se reconocerían las descompensaciones de la parte dominada, por el simple hecho de poseer un estatus social inferior. Es más, incluso con individuos que

comparten no solo la misma libertad de no-interferencia, sino la misma concepción común de asimetría de poder, tendría lugar que uno de ellos fuese lo suficientemente poderoso como para interferir en la vida del otro.

En lo referente al tipo de moral presente en la tradición republicana, ésta hace visible una evidente moral teleológica cuya preocupación tiene su foco de interés en los fines mismos de la acción, en otras palabras, este planteamiento defiende que para saber si el resultado de una acción es bueno moralmente, debemos preguntarnos por los fines. Lo importante es si la situación a la que se llega es más justa que la original (sin tener en cuenta el procedimiento), “bien está lo que bien acaba”, lo que denomina consecuencialismo. Por ejemplo:

Hay una amplia variedad de formas de conseguir que la tolerancia hacia las violaciones políticas sea concebida como algo natural, siempre y cuando estas “violaciones” sean el medio más eficaz a la hora de propulsar la libertad como no-dominación. En este contexto, por violaciones me refiero al hecho de otorgar al propio parlamento ciertos poderes especiales, supongamos dar a los jueces ciertos ordenamientos (pautas, discrecionalidad, etc.) ante distintos tipos de delitos. Todo ello, por el bien y la fidelidad de la libertad como no-dominación, además de por la maximización de las opciones que se ponen a disposición de los individuos.

Considerando que la finalidad de esta teoría política alude al equilibrio reflexivo, se hace hincapié en disponer de un criterio evaluativo para las instituciones (relativamente no cuestionable por nadie) con solvencia suficiente como para dictar medidas y pautas de acción que desde nuestro juicio son reconocidas como posturas políticas acertadas. De esta forma, un republicano teleológico desatenderá el equilibrio reflexivo en el caso de que se le exijan ordenamientos, pues este fin último persigue alcanzar

modificaciones en las intuiciones en lo referente al modo en el que se debe de percibir y estructurar las cosas políticamente.

Nussbaum, el utilitarismo y la educación republicana

Nussbaum (2010) critica el utilitarismo. Por utilitarismo, entiende la corriente de pensamiento a partir de la cual los seres humanos sienten predilección por la adquisición de placer y bienestar y procuran dejar a un lado el dolor. Para dicha corriente, la configuración personal de cada individuo es aceptada de igual forma, dado que sostiene que ninguna persona posee una facultad de juicio superior al resto. Por consiguiente, una medida política será más justa que otra si consigue que el bienestar que genera el conjunto de la población es mayor que el malestar que produce, a partir de un indicador que defina el nivel de bienestar, como por ejemplo la renta, y que, a su vez, permita determinar si la media aumenta, en otras palabras, podría señalarse como un planteamiento moral de carácter teleológico.

Ahondando aún más en la visión reflexiva de Nussbaum, esta autora argumenta en su obra *Justicia Poética* (1997.), una confrontación entre dos modales diferentes: el humanismo estético y el utilitarismo economicista, este último proveniente de la teoría de derecho “Law and Economics” a través de las teorías de la elección racional. Para Nussbaum, este enfoque contrae respuestas reduccionistas que se simplifican en la elección racional de una única cosa, como es el caso del interés económico que es capaz de medir el bienestar de todos los seres humanos.

Desde esta perspectiva, poco importa la historia vital o sus respectivas circunstancias o sucesos, teniendo en consideración que el objeto utilitarista se centra en perseguir exclusivamente el nivel de renta, pues los gustos o las preferencias no vienen dadas por la propia persona, sino por la economía, de forma que aquellos que no se ajusten al

sistema serán reconocidos como seres irracionales. El utilitarismo lejos de contemplar fantasías subjetivas que engloben sentimientos, es partidario de tratar con datos y motivos objetivos muy presentes en instrumentos de medición cuantitativos con la intención de no corresponder el sentimentalismo propio de la persona.

De esta forma, la autora califica dichas teorías como un conjunto de teorías puramente economicistas y antisentimentales que conllevan a que los individuos sean reconocidos como seres egoístas que no sienten interés social o altruista y cuyo papel solo sustenta términos lucrativos y pone en riesgo la formación de futuras generaciones garantes de empatía, ética y moralidad. Cabe resaltar como esta tendencia individualista pasa por alto todo un conjunto de aspiraciones y deseos que establecen la configuración y el condicionamiento diario de la persona.

Por ello, el empleo de las humanidades y de la imaginación literaria deben estar encaminadas a plasmar una verdadera situación ética que ponga en relieve valores, sentimientos o sentimientos propios del ser humano desde un punto de vista tanto positivo como negativo y de dar a conocer la posición de las diversas particularidades de la persona y sus correspondientes vivencias o experiencias. Dentro del campo de las humanidades, Nussbaum resalta el incentivo de un pensamiento crítico que tenga relación con la metodología implantada en el aula, una práctica que proponga a los estudiantes ejercitar tareas como la indagación, la evaluación o el análisis de diversas fuentes de información.

Sin embargo, el exceso de actitud crítica aportada por Nussbaum como constante núcleo para la evaluación del pensamiento puede llegar a no ser aceptado por autores como Dufour (2007, citado por Philip Pettit, 1999) cuyo posicionamiento está a favor de la utilización del pensamiento y su contribución en el progreso del estudiante:

“Sobre todo hay que pedirles a los jóvenes que piensen. Primero hay que distraerlos, animarlos, no abrumarlos con cursos sino dejarlos hacer zapping de un tema a otro a su gusto y a merced de las intervenciones. “Sencillamente, hay que hacerles contar sus vidas, mostrarles que las ventajas de la lógica no son sino abusos de poder de los “intelectuales” o del pensamiento “occidental”. Fundamentalmente hay que mostrarles que no hay nada en qué pensar, no hay objeto del pensamiento: todo está en la afirmación de uno mismo y en la gestión, a través de relaciones, de esta afirmación de uno mismo que hay que defender, como debe saber hacerlo todo buen consumidor. (Dufour, 2007:164-165).

Todo ello muy visible también en las afirmaciones de los autores Sokal y Bricmont (2008, citado por Philip Pettit, 1999) con el añadido de que su campo de investigación se acentúa aún más en las áreas sociales y humanas, de modo que para ellos los aspectos más problemáticos son: debatir teorías sin conocimiento, añadir valoraciones exentas de fundamento científico, considerar atribuciones carentes de empirismo o emplear términos técnicos propios de la disciplina sin haber abordado la materia en sí, provocando el diseño de un conjunto de explicaciones incoherentes.

Por consiguiente, y de cara a la persona interesada, debe haber un ajuste en el nivel del conocimiento a fin de reflejar conceptos o nociones válidas, argumentaciones o significados válidos y un lenguaje que parta de bases científicas cuyo interés también incorpore tanto el saber cómo la participación en la dimensión social, política y educativa.

Arendt, la didáctica y la educación republicana

Para Arendt (1958), la dimensión política es trascendental en el funcionamiento de los diferentes tipos de educación, comparte cómo dentro de un mismo espacio público se ha de poner en funcionamiento condiciones que acepten la pluralidad humana y el ordenamiento común, con la finalidad de propulsar la diversidad y por ende la libertad política, y cuya aceptación proponga una acción que procure intervenir ante diversas realidades que puedan originarse en las personas y ante la facultad de reflexionar y actuar individualmente. Por otro lado, esta autora no considera la educación como un proceso que se enfoca únicamente en la integración, pues defiende que primero cada estudiante debe decantarse a escoger aquellas preferencias que le resulten más atractivas dentro de un amplio marco de posibilidades.

Asume que para el alcance de esta acción se estima conveniente realizar tres actividades: “la labor, el trabajo y la acción” cuyas extensiones se prolongan desde el nacimiento hasta la independencia de ese vínculo afectivo-biológico que da paso a un nuevo proceso de culturización: la civilización. A partir de este momento, hay que recordar nuevamente los principios que fundamentan el origen de la crisis ya expuesto por Arendt (1959) y las respectivas contribuciones de Eurydice:

- Sobreprotección de niños autónomos frente al control adulto.
- Divulgación y fomento de una pedagogía que carece de contenidos y de un equipo docente que da más prioridad a la propia formación que a las metodologías.
- Priorización del hacer y no por el aprender.

De este modo, Arendt asegura que estos principios sugieren que la estructura de los sistemas de enseñanza no surge simplemente por el contexto social en el que tienen lugar, sino más bien por la alteración en la pérdida de sentido común, cuya justificación depende de una dinámica que ha sido capaz de desajustar la prosperidad y el buen sentido de la acción y no por la educación del menor. Entre tanto, queda demostrado

que existe una tendencia partidaria del enfoque pragmatista. Por ejemplo: la pedagogía ha evolucionado para ser considerada como un elemento reforzador de la didáctica, cuyo interés se focaliza en las formas en enseñar y no en los contenidos que se proponen enseñar. A partir de este momento, surge la creencia a pensar que el profesorado debe ser considerado como un miembro educativo con capacidad suficiente como para enseñar cualquier asignatura, idea que, a su vez, repercute y debilita la formación en las distintas disciplinas específicas del conocimiento.

Tanto es así, que Arendt se percató que están en juego ciertos “mecanismos de sujeción” que imposibilitan a los niños y a las niñas ser capaces de interactuar y ser consciente de lo que ocurre con el entorno, más aún cuando ni siquiera los sistemas educativos son incapaces de contemplar para sus propias instituciones los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.

Arendt postula que uno de los motivos que pueden explicar el avance de las instituciones educativas como uno de los principales agentes sociales, hace alusión a que la escuela no tiene como objeto tratar al humano en su globalidad (como una postura que intenta abordar toda la amplitud del hombre y la mujer), sino al humano desde una perspectiva general y reduccionista que pretende dejar a un lado la inmensidad del ser humano. Asimismo, esta autora reivindica en el profesorado generar compromiso y responsabilidad por su labor a la hora de educar y asumir la autoridad de sus estudiantes. Por ende, reconsidera como la escuela debe aplicar los contenidos con el propósito de que los niños y las niñas puedan ser libres, racionales y conscientes del trascurso histórico de la humanidad y de las nociones de que es el mundo, y no el superfluo arte de vivir.

Principales características que definen una educación republicana

Martínez (2017), afirma como esta corriente de pensamiento político de la República Romana o de las ciudades-Estado italianas del Renacimiento, entiende la libertad como una postura de no domino. Plantea una acción que posibilite a las personas ser libres y no estar bajo el mandato de decisiones arbitrarias de otros individuos o instituciones. Asimismo, considera preciso un conjunto de derechos, oportunidades o recursos capaces de interferir en contra de las decisiones arbitrarias procedentes de los grupos dominantes. En este sentido, la virtud que define a los republicanos abarca valores necesarios para la consolidación de una comunidad política libre, tales como la frugalidad, la sencillez, la honradez y la austeridad, de modo que reconsidera una postura a favor del civismo a partir de elementos tan importantes como el respeto, la solidaridad y el alcance del bien común.

Por otro lado, para los defensores del republicanismo, una sociedad que se encuentre bajo la influencia del mercado (liberales-neoliberales) acabaría por convertirse en una sociedad exenta de sentido de la responsabilidad, debido a que los republicanos son fieles partidarios de cómo sin virtud no hay posibilidad de equilibrar el orden político. Asimismo, los postulantes del republicanismo defienden un orden social justo basado en una forma de autogobierno que se traduce en una participación democrática de los procesos que aluden a la preparación, la configuración y la toma de decisiones en colaboración con las instituciones de distinta índole. Si bien es cierto que los liberales y los republicanos se muestran a favor de las elecciones libres o las libertades de expresión, entre otras libertades, los republicanos a diferencia de los liberales, además de la presencia del Parlamento, sostienen la intervención de otros órganos de deliberación. Un ejemplo claro que podría extrapolarse a la educación formal, hace referencia al desarrollo de ciudadanos capaces de generar una vocación por la

participación de lo público, lo que significa que el hecho de no atender o cuidar el vínculo con lo colectivo puede perjudicar las oportunidades de anexionar y fortalecer la constitución de una sociedad donde convivan ciudadanos libres. Por ende, se promueve el impulso y la intervención de órganos como el Consejo Escolar cuya finalidad plantea que los altos cargos sean frutos del acuerdo y no de mandatos provenientes de la Administración educativa. Para ello, el próspero ejercicio del autogobierno debe de procurar conseguir un empoderamiento dirigido hacia la ciudadanía en base a recursos de diversa índole, derechos y representación política, con capacidad suficiente como para poder ajustar situaciones donde puedan existir descompensaciones entre los distintos miembros sociales.

¿Qué es la educación para la ciudadanía?

La educación para la ciudadanía es una materia que se encarga de poner el foco de atención en el conocimiento y en el entendimiento que configuran las instituciones y los procesos formales de la ciudadanía según Schulz et al. (2010, p. 22, citado por Eurydice, 2017). Para conseguirlo, propone establecer un vínculo entre el individuo y la sociedad en la que se desenvuelve, aunque no siempre es así, puesto que en ocasiones desencadena conflictos de intereses entre ambas partes, tal y como ocurre en casos de terrorismo, racismo o apatía política.

Como contrapartida, la EC plantea un medio que permita a los individuos entender que forman parte de una comunidad, más específicamente, a un conjunto de comunidades (desde las más pequeñas a las más amplias) que persigue formar a los estudiantes de competencias que otorguen promover y consolidar los intereses del individuo y de la comunidad. De igual forma, es una materia con un estilo bastante dependiente al ser inherente a las competencias que continuamente varían en tiempo y espacio, pues

cuestiones como el tipo de constitución política y sus correspondiente estabilidad socio-política, el nivel adquisitivo y las relaciones internacionales son algunos de los ejemplos que ilustran esta afirmación. Por consiguiente, Turner (1993, citado por Eurydice, 2017), en relación con lo anterior sostiene que la Educación para la ciudadanía puede definirse de la siguiente forma:

“El conjunto de prácticas jurídicas, políticas, económicas y culturales que definen a la persona como miembro competente de la sociedad” (Turner, 1993, p. 2).

Haciendo alusión a los distintos tipos de modelos de ciudadanía recogida por las investigaciones del Centro Común de Investigación (Hoskins et al, 2015), se diferencian tres modelos de ciudadanía: el liberal, el comunitario y el cosmopolita.

El liberal que señala Keating (2014, citado por Eurydice, 2017), se desglosa en dos partes, las ciudadanía democráticas y las ciudadanía neoliberales, ambas con objetivo de resaltar los derechos individuales y la igualdad de sus componentes. De este modo y de acuerdo a la tradición liberal, el Estado actúa únicamente como responsable directo a la hora de garantizar los derechos del ciudadano, lo que supone que en el peor de los casos se produzca cierto peligro para la libertad del ciudadano al presentar el Estado un escaso grado de participación por su parte (poca intervención estatal).

En relación con lo anterior, los estudios de Eurydice et al (2005), apuntan que la Educación para la Ciudadanía debe diseñarse conforme a la extensa diversidad de sistemas educativos existentes, con sus respectivas estructuras, medios, prioridades y métodos, razón por la cual debe de determinarse y analizarse el contexto general de la sociedad.

Por consiguiente, Kerr (1999, citado por Eurydice, 2017), revaloriza la importante aportación de distintos factores contextuales (tradición histórica, sistema económico y tendencias del país) y estructurales (organización del sistema educativo y sus

respectivos valores, objetivos y fuentes de financiación) con capacidad de alterar la Educación para la Ciudadanía. De igual forma, los autores Keating et al (2009, citado por Eurydice, 2017), y Keating (2014, citado por Eurydice, 2017), también señalan que temas trascendentales de carácter global como la europeización y la globalización son capaces de marcar un antes y un después en la puesta en marcha de la Educación para la Ciudadanía.

¿Qué se está haciendo en Europa?

Pruebas de evaluación

Eurydice (2017), propone que teniendo en cuenta la extensa variedad de objetivos y los diversos contextos en los que tiene lugar el desempeño de la Educación para la ciudadanía, habría que aplicar diferentes formas de evaluar en relación con las aportaciones de Nussbaum, como el uso de pruebas de elección múltiple y métodos relacionados con una evaluación basada en proyectos, autosuficiencia o autoevaluación entre iguales, a partir de la incorporación de la Educación para la Ciudadanía en las pruebas de carácter nacional para los distintos niveles educativos o de acuerdo a las ya mencionadas competencias. Por consiguiente, se deben simplificar méritos de cara al final de un curso académico, así como al hecho de facilitar la modificación de ciertas decisiones formales, sobre todo en países como España, Bélgica, República Checa, Estonia, Francia, Lituania, Eslovenia y Finlandia cuyas pruebas tienen como objeto de interés la evaluación del sistema educativo en su globalidad y/o de centros específicos que procuren la enmienda de la enseñanza del aprendizaje.

En relación con lo ya descrito, frente a esta primera sobreprotección que critica Arendt, Eurydice (2017) plantea un equilibrio que sugiera la participación de educandos y familiares en el gobierno de un centro educativo. Desde esta perspectiva, podría revalorizarse el papel que ejercen los consejos de estudiantes en el funcionamiento de los centros escolares, como una

herramienta que influye de forma positiva la adquisición de la experiencia de la persona en cuanto a la práctica del proceso democrático se refiere que, junto al trabajo en equipo, la autosuficiencia y el término de la persona en sí misma, favorecen su posición en el mundo. Si a ello se suma la participación familiar que ayuda a estructurar una cultura escolar global democrática e integradora.

Con respecto al segundo y tercer principio, Eurydice (2017), argumenta que dado que en ninguno de los contenidos curriculares existentes aparecen reflejadas todas las competencias que constituyen la Educación para la Ciudadanía, se ha decidido que su respectiva codificación conste de cuatro áreas de competencias generales, con el propósito de evitar malentendidos al evidenciar que un país proporcione escasas competencias y perjudique a su correspondiente currículo.

Por ende, a modo de mejora para la eficaz elaboración de un correcto documento curricular se deben de poner en práctica una serie de medidas que garanticen su logro.

Primero, analizar e identificar aquellos datos que sean productivos.

Segundo, prescindir de aquellos datos que no generen beneficios.

Tercero, contabilizar los datos ya seleccionados.

Cuarto, corroborar que los datos finales sean los apropiados.

Y último, lograr que el conjunto de datos sea capaz de proporcionar la mayor variabilidad posible.

Tras haber seguido dichas pautas, la codificación de los contenidos y las competencias de la Educación para la Ciudadanía se ha diseñado de la siguiente manera: interacción eficaz y constructiva con el igual, desarrollo del pensamiento crítico, aplicación de conductas socialmente responsables y posicionamiento a favor del comportamiento democrático.

La interacción eficaz y constructiva está configurada no solo por un componente relacionado con las relaciones interpersonales, sino también por la evolución de la

persona (responsabilidad, autonomía, autoconfianza y conciencia en lo que uno hace y dice). Es así como no presenta meramente un carácter político, pues trae consigo el hecho de saber reflexionar, meditar y gestionar las emociones.

Por su parte, el pensamiento crítico abarca otras cuestiones fundamentales como la “emisión de juicios”, las “destrezas de razonamiento” o la “alfabetización mediática”.

La conducta socialmente responsable propone hacer entender al estudiante, el desarrollo de un sentimiento de responsabilidad social. La magnitud de esta competencia conlleva a su vez, la adquisición simultánea de una extensa diversidad de competencias como el respeto a los derechos humanos y a otras personas, culturas y religiones, la preservación del medioambiente y el patrimonio cultural, aparte de la toma de conciencia al formar parte de una comunidad.

El comportamiento democrático está vinculado con las prácticas que ejercen las instituciones democráticas, y con la participación constante que tiene como finalidad afirmar si existen países que se involucran y promueven la participación y colaboración de los estudiantes en la sociedad en la que viven.

También, se ha detectado como la Educación para la Ciudadanía que no se imparte en un curso educativo, en un itinerario particular, en un currículo que no es idéntico para todos los educandos pertenecientes a un curso educativo, en un itinerario concreto, o en donde directamente no exista ningún tipo de itinerario, se les determina como no aplicables. Así pues, la categorización que alude a la información no aplicable, se destina a aquellos supuestos que no tienen datos con los que defenderse por cuestiones técnicas o por la presencia de una autonomía local o escolar en el diseño de sus correspondientes pautas curriculares.

Formación del profesorado

En cuanto al profesorado que se encarga de impartir Educación para la Ciudadanía como asignatura diferenciada que fomenta el crecimiento del aprendizaje y el conocimiento del resto de profesores para impartirla en diferentes países, hay que puntualizar que actualmente siguen surgiendo aspectos contraproducentes que repercuten en la formación inicial del profesorado. También, aclarar que por profesor especialista en Educación para la Ciudadanía se define aquel que se ha formado durante la Formación Inicial del Profesorado (FIP), y que por profesor semiespecialista, aquel que se ha especializado en la enseñanza de la Educación para la Ciudadanía y de hasta al menos 3 materias durante la FIP.

Por consiguiente, en la educación primaria, los profesores generalistas se reconocen como individuos con capacidad para enseñar materias propias del currículo, como ocurre en Bélgica (para 2020 esta materia corresponderá al profesorado especializado en Educación para la Ciudadanía), España, Portugal, Reino Unido (Inglaterra) y Suiza. Sin embargo, en países como Dinamarca, Estonia y Luxemburgo, los encargados de enseñar la asignatura se identifican como semiespecialistas de ciertas materias específicas, tales como ciencias políticas o sociales, economía, historia, filosofía, ética o religión entre otras. En el caso de Noruega y Turquía, tanto los profesores generalistas como los especializados en ciertas asignaturas, son los responsables de enseñar Educación para la Ciudadanía.

En la educación secundaria y en la Formación Profesional (FP) (su puesta en escena y su respectiva atención tiene menor difusión en centros escolares que en la educación en general, dada la distinta forma en la que contemplan la asignatura) la Educación para la Ciudadanía es llevada a cabo por especialistas en materias ya mencionadas con anterioridad, como ocurre en Bélgica, Dinamarca, Chipre, Austria, Suiza, Islandia y

Liechtenstein. En el caso de Austria, son profesores semiespecialistas. Por el contrario, en Suiza, la Educación para la Ciudadanía recae en aquellos profesores generalistas y en Islandia la materia no forma parte del itinerario FP. Añadir que, en general en España, Hungría y Turquía, la EC se encuentra integrada en aquellas asignaturas que forman parte de la educación general, mientras que en FP está integrada en unidades didácticas en las que se desglosan los ciclos formativos, por lo que su alcance es menor. Pese a considerar competencias relevantes de la Formación Inicial del Profesorado (FIP), éstas tienen mayor prioridad y valor en unos países más que en otros, por lo que dejan a un lado la esencia de esta área de aprendizaje al valorizar que muchos son los países que no abarcan normas o recomendaciones sobre la evolución de las competencias del profesorado en la Educación para la Ciudadanía por medio de la FIP, muestra de ello vendrían a ser países como Grecia, Croacia, Chipre, Finlandia, Bosnia, Herzegovina, la antigua República Yugoslava de Macedonia y Turquía en los cuales la Educación para la Ciudadanía se imparte como una asignatura diferenciada con carácter obligatorio a manos de instituciones encargadas de gestionar la educación superior.

Trabajo en red

Otro elemento fundamental que ayuda al avance de la Educación para la Ciudadanía es el ofrecimiento de directrices y apoyo material por parte de diferentes países. Por ejemplo, en Austria, la idea de promover el material de orientación (guías o manuales de la materia sobre el currículo nacional, leyes o decretos ministeriales y marcos de competencia o a través de sitios web, recursos online o recursos internacionales que ofrece el Consejo de Europa o la UNESCO) ha facilitado en mayor medida la adquisición de partidarios en Francia, Italia, Chipre y Luxemburgo.

Por consiguiente, el papel del director en un centro educativo debe ser clave para la propagación de un claro ejemplo de ciudadanía tanto a nivel de aula como del propio centro. Asimismo, han sido los artífices de que al menos 2/3 partes de los sistemas educativos europeos participen en la Oferta para el Desarrollo Continuo, a través del currículo, la práctica de la democracia, el trabajo con las familias, las actividades extraescolares, el trabajo mutuo y la cooperación entre el profesorado a modo de contenido transversal.

Tras haber considerado la FIP y su posterior acceso a la profesión, se señala el propósito de mantener el desarrollo profesional de forma constante. Por lo que respecta a su apoyo, es impulsada por las administraciones educativas de rango superior, aparte de ser tratada por una amplia gama de proveedores y materias cubiertas. Por ello, destacar el rol de los proveedores que ofrecen centros de formación del profesorado, asociaciones de profesores, centros educativos, instituciones de educación superior o proveedores privadas, tanto en el ámbito regional como nacional, además de su correspondiente financiación en las actividades para la oferta de las materias del Desarrollo Profesional Continuo. En lo referente a su destinatario, por lo general van dirigidas a todo el profesorado, aunque hay excepciones al dirigirse particularmente a profesores de materias específicas. Por ejemplo, en la Comunidad Francófona de Bélgica, Irlanda, Lituania y Eslovaquia, la Educación para la Ciudadanía es llevada a cabo por profesores especialistas o semiespecialistas, a diferencia de lo que ocurre en Francia, Italia, Malta, y Turquía que son impartidas por profesores de otras asignaturas específicas como los estudios sociales. Por ende, ambos modelos persiguen objetivos idénticos con diferentes receptores. En el primero surge la necesidad de potenciar los conocimientos, las destrezas y las competencias de los profesores especialistas o semiespecialistas y en el segundo la misma idea, pero orientada a profesores que participan habitualmente en la

Educación para la Ciudadanía, en otras palabras, miembros que estén familiarizados con temas como el derecho, la justicia, los derechos humanos o la ciudadanía democrática, Europa y cívica.

Adicionalmente, añadir que en España las administraciones de rango superior organizan y estimulan prácticas que tienen como objeto incrementar el avance de las competencias de todos los profesores dentro del área de la Educación para la Ciudadanía, mediante programas que tienen que ver con la convivencia escolar y ciudadana, el incentivo de la tolerancia y el respeto por la diversidad de género, así como por la solvencia de conflictos entre unos y otros.)

¿Qué se está haciendo en las Comunidades Autónomas de España?

Contenidos curriculares españoles

Al tener presente que los currículos nacionales ofrecen competencias relacionadas con la ciudadanía, habría que mencionar que el proceso de codificación no va más allá del sentido propio que ofrece la competencia en sí misma, al no hacer constante hincapié en su puesta en marcha y si al hecho de estar meramente expresa en el currículo. También, se ha detectado como la Educación para la Ciudadanía que no se imparte en un curso educativo o en un itinerario particular, o aquel en donde se proporciona un currículo que no es idéntico para todos los educandos pertenecientes a un curso educativo o un itinerario concreto, o aquel en donde directamente no exista ningún tipo de itinerario se les determina como no aplicables. Así pues, la categorización que alude a la información no aplicable, se destina a aquellos supuestos que no tienen datos con los que defenderse por cuestiones técnicas o por la presencia de una autonomía local o escolar en el diseño de sus correspondientes pautas curriculares. Del mismo modo, existen desigualdades entre los diferentes sistemas educativos del mundo, que se

manifiestan tanto en el contenido del currículo como en la propia disponibilidad de la información, cuestión que sostiene que existen diferentes sistemas educativos que no tienen integrado en su currículo la materia de Educación para la Ciudadanía lo que dificulta la existencia de datos, originando así un crecimiento en el nivel de autonomía escolar en ciertos países del mundo como ocurre en los Países Bajos.

A diferencia del anterior, en las diversas Comunidades Autónomas de España (Andalucía, Aragón, Principado de Asturias, Islas Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Castilla- La Mancha, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Comunidad de Madrid, Región de Murcia, Comunidad Foral de Navarra, País Vasco, La Rioja, Ciudad Autónoma de Ceuta y Ciudad Autónoma de Melilla) la educación para la ciudadanía es un contenido transversal integrado en otras asignaturas obligatorias constituido por objetivos, contenidos y resultados de aprendizaje que son asumidos por el equipo docente de un centro educativo, cuyas cuestiones fundamentales abarcan conceptos como la responsabilidad, la cooperación y la comunicación personal, por lo que propone impulsar y desarrollar capacidades y competencias vinculadas con la interacción eficaz de los distintos agentes educativos, al potenciar el “pensamiento crítico” y al reproducir juicios en las distintas etapas educativas.

Por ejemplo, en primaria se promueve el desarrollo personal y las interacciones interpersonales, en secundaria inferior se estimula el pensamiento crítico y en secundaria superior, el comportamiento democrático.

La creatividad por su parte, suele impartirse en primaria y secundaria y las destrezas relacionadas con el análisis y el cuestionamiento tienden a incentivarse en los centros de educación superior, así como el respeto y la tolerancia por las opiniones, culturas, religiones y creencias diferentes, a parte de las normas y el conocimiento de las instituciones políticas. Con respecto a la integración de esta asignatura, ésta puede

presentarse como una materia diferenciada (menos habitual, aunque presente en la secundaria), como una materia o área de aprendizaje con un carácter obligatorio más general (ciencias sociales) o como parte de un objetivo transversal que debe impartir todo el profesorado como parte de su currículo. Adicionalmente, en España, la autonomía regional no ha presentado dificultades de ningún tipo, esto se debe a que la contribución española de Eurydice ha sido capaz de extraer datos relevantes para el ámbito regional y nacional, en otros términos, los currículos de carácter global que corresponden a ciertas Comunidades Autónomas españolas, incorporan diversas competencias que no se presentan en el resto de CCAA, además de las ya mencionadas competencias compartidas por todas las comunidades que conforman el país.

Por ejemplo, en Cataluña se hace especial hincapié a la responsabilidad, la cooperación, la resolución de conflictos, la empatía, la capacidad de comunicación y escucha y la conciencia emocional. En cuanto a Galicia, ésta es partidaria de incluir en su currículo competencias como la responsabilidad, la autonomía, el respeto por las opiniones diferentes, la cooperación, la resolución de conflictos, la autonomía, la cooperación, la resolución de conflictos, la empatía, la conciencia de uno mismo y la capacidad de comunicación y escucha. Por último, Castilla - La Mancha asegura que es de vital importancia reproducir competencias como la autoconfianza, la responsabilidad, la cooperación, la resolución de conflictos, la conciencia emocional y la flexibilidad. Todo ello, totalmente justificable si se tiene en conocimiento que la autonomía otorga independencia e iniciativa a la hora de impulsar los ámbitos personales, sociales y políticos.

¿Qué se está haciendo en Canarias?

Pese haber descrito con anterioridad la estructura general de la Comunidad de Canarias, existe una configuración autonómica más específica dentro del bloque de asignaturas para estudiantes de 3º la ESO. La asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos engloba a todo un conjunto de actitudes y comportamientos obligatorios, adecuados y correspondientes para cualquier individuo que conviva en sociedad y quiera involucrarse de forma activa y responsable en adversidades o retos que supongan una vía de mejora a favor de la cohesión, la identidad compartida, la prevención y la resolución de conflictos. Por tanto, procura afianzar el fortalecimiento y la autonomía de los estudiantes en las áreas del análisis, la determinación o la emisión de juicios conforme vayan surgiendo motivos de actuación en la vida diaria de cada alumno y alumna.

Esta materia otorga un mayor sentido a los procesos de maduración y socialización en personas que comprenden edades propias de la infancia y la juventud, para que los estudiantes puedan conocer sus propios derechos individuales y sus respectivos deberes públicos en la consecución de seres humanos disciplinados y competentes, garantes sobre todo, de personas afanes por valores como la educación para la paz y la convivencia que no obstaculizan el desarrollo y progreso de la humanidad (proyectos personales y comunitarios de vida), la interculturalidad, el consumo responsable, la defensa del medioambiente y los seres vivos en lo tocante a cuestiones que abarcan la igualdad de género y los valores colectivos (la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político y la no discriminación) que afectan a una sociedad y a la integridad de sus miembros y refuerzan la aceptación y el respeto de las diversas ideas u opiniones.

Competencias propias de la Comunidad Autónoma de Canarias

La asignatura se centra especialmente en competencias sociales y cívicas encargadas de formar a personas dignas y honradas que saben reconocer y escoger cual es la forma más adecuada de comportarse ante distintas situaciones. La materia proporciona un avance en las relaciones interpersonales cuya utilidad queda expuesta en las propias aspiraciones al convertirlas en universalizables al poder incrementar y reflejar los vínculos personales, la educación de las emociones y los sentimientos y la superación de problemas por medio del diálogo, la conciliación y la mediación mutua con la intención de definir la conciencia de la ciudadanía.

Como enlace con lo anterior, esta materia promueve un conocimiento universal que se nutre de fundamentos y modos de organización acerca de cómo deben establecerse las sociedades democráticas y cómo debe reconocerse la evolución histórica de los deberes y derechos humanos en el presente, evitando así un fomento de los desencadenantes conflictivos y las acciones injustas.

De este modo, se acentúa la importancia que adquiere la competencia de aprender a aprender en las capacidades y habilidades sociales de los estudiantes, así como en el trabajo en equipo, la participación y colaboración de los integrantes y el empleo del diálogo y la argumentación (síntesis de ideas, valoración de la persona que ejerce como interlocutora, aceptación de juicios coherentes y bien fundamentados y debates que den paso a confrontaciones, críticas, directas y constructivas de la información).

Añadir también el sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor al facilitar enormemente posturas que apuesten por una planificación que sostenga toma de decisiones, participación, organización y responsabilidad siempre en consonancia con los perfiles específicos de los alumnos y las alumnas. Desde el currículo se incrementa un posicionamiento que defiende la argumentación y el diseño de un pensamiento

encaminado a asumir decisiones, iniciativas y proyectos independientemente de la dificultad que suponga, enseñándoles así que lo prioritario es el alcance de la eficacia a nivel social y autónomo. Se les enseña que la comunicación lingüística es crucial para transmitir, debatir y comprender de forma explícita e implícita aspectos que no solo corresponden a nociones u opiniones, sino también a emociones o sentimientos de distintas fuentes y formatos ya facilitados por la evolución de la competencia digital, medio que a su vez, mejora la reflexión sobre la convivencia entre los ciudadanos y sus correspondientes destrezas en función de cómo emplear los recursos tecnológicos en la comunicación social. Para ello, la competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología son trascendentales para que el educando pueda reajustar y adecuar la concepción que tiene sobre las personas y el entorno que le rodea en relación con los progresos de la investigación tecnológica, a fin de elaborar un juicio ético de los conocimientos del entorno y otras disciplinas (adquisición de nociones sobre la alimentación, la higiene, los hábitos saludables, el ahorro, la sostenibilidad o la participación ciudadana en la política).

Conclusiones

Haber seguido la codificación que define las cuatro áreas de competencias generales para un correcto documento curricular me ha permitido clarificar que es muy importante llevar a cabo este proceso para poder determinar y reconocer los datos más beneficiosos. Esta postura podría señalarse como una vía capaz de generar la mayor diversidad posible a fin de sacar a la luz elementos como la responsabilidad social, el comportamiento democrático, el pensamiento crítico y la interacción eficaz y constructiva.

No cabe duda de que la conducta socialmente responsable ha permitido una aproximación hacia valores como el respeto y la tolerancia de los derechos humanos, la preservación del medioambiente y el patrimonio cultural. Por su parte, el comportamiento democrático que se haya estrechamente relacionado con las propias prácticas institucionales de corte democrático propone, un incremento de estudiantes que estén a favor de la participación activa de la vida política en la sociedad. De ahí a que puedan transmitir a su entorno, preferencias e inquietudes con la finalidad de que familias y educandos puedan involucrarse en el funcionamiento de los centros escolares, como una herramienta que influye de forma positiva en la adquisición de la experiencia de la persona en cuanto a la práctica del proceso democrático se refiere que, junto al trabajo en equipo, el pensamiento crítico (emisión de juicios, facultades de razonamiento y alfabetización mediática) la autosuficiencia y el término de la persona en sí misma, favorecen su correcta posición en el mundo y de una cultura escolar global democrática e integradora. Por consiguiente, la interacción eficaz y constructiva se hace evidente no solo porque un componente está vinculado con las relaciones interpersonales, sino también por la evolución que ha reforzado en la persona ciertas capacidades, como pueden ser la responsabilidad, el deber, la autonomía, la

autoconfianza y la conciencia de lo que uno hace y dice. Es así, como no se presenta un carácter meramente político, dado que trae consigo el hecho de saber reflexionar, meditar y gestionar las emociones.

En una línea muy similar a los estudios de Eurydice, la Educación para la Ciudadanía debe configurarse considerando los distintos sistemas educativos existentes (estructuras, medios y métodos) como una razón que propicie aún más el análisis y el detenimiento de la situación global de la sociedad en base a dos aspectos fundamentales: Por una parte, el contexto (tradición histórica, sistema económico y tendencias de cualquier ámbito) y por otra, la estructura (organización del sistema educativo, político, social y cultural con sus respectivos valores, objetivos y fuentes de financiación) con capacidad para poder mejorar o alterar la Educación para la Ciudadanía, sin olvidar que un sistema democrático que presenta una tradición cívica- republicana es más propensa a cumplir y reflejar los valores de la ciudadanía y las actitudes participativas.

Bibliografía

- Arendt, H. (1993). *La crisis de la Educación*, trad. Romero, J. M; Bayón, J. Universidad Autónoma de Madrid.
- Berlin, I. (2001). *Dos conceptos de libertad*. Alianza Editorial.
- Constant, B. (1995). Discurso sobre la libertad de los antiguos comparada con la de los modernos. *Revista de estudios Públicos*, 59.
- Dufour, D.R. (2007). *El arte de reducir cabezas*. Buenos Aires: Paidós.
- EURYDICE. (2017). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Harrington, J. (1992). *Harrington: 'The Commonwealth of Oceana' and 'A System of Politics'*. Cambridge University Press.
- Hobbes, T. (1983). *Leviatán: o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*, trad. Sarto, M. S. Madrid: Sarpe.
- Hoskins, B., Saisana, M. and Villalba, C. (2015). Civic competence of youth in Europe: Measuring cross national variation through the creation of a composite indicator. *Social Indicators Research*, 123 (2), pp. 431-457.
- Keating, A., Ortloff, D.H. and Stavroula, P. (2009). Citizenship education curricula: The changes and challenges presented by global and European integration. *Journal of Curriculum Studies*, 41 (2), pp. 145-158.
- Keating, A. (2014). *Education for Citizenship in Europe. European Policies, National Adaptations and Young People's Attitudes*. Basingstoke: Palgrave-Macmillan.
- Kerr, D. (1999). Citizenship education in the curriculum: An international review. *The School Field*, 10 (3/4), pp. 5-32.
- Locke, J. (2002). *Dos tratados sobre el gobierno civil* (1689). Madrid: Alianza Editorial.
- Maquiavelo, N. (2017). *Discursos sobre la primera década de Tito Livio* (Vol. 320). Ediciones Akal.
- Marshall, T. H., & Bottomore, T. B. (1998). *Ciudadanía y clase social* (Vol. 91). Alianza Editorial.
- Martínez García, J. S. (2017). *Estructura social y desigualdad en España*. Los libros de la Catarata.
- Muñoz, J. (Ed.). (2014). *Los valores del republicanismo*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Justicia poética*, trad. Gardini, C. Andrés Bello.

- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores: Buenos Aires, 199 pp.
- Paley, W. (1846). *Principios de filosofía moral*. I. Boix, Editor, Impresor y Librero.
- Pettit, P. (1999). *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona: Paidós.

- Rousseau, J. J. (1979). *El contrato social o principios de derecho político* (No. 113). Porrúa.
- Rousseau, J. J. (1982). *Emilio* (Vol. 33). Edaf.

- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement among Lower-Secondary School Students in 38 Countries*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands.
- Sennett, R. (2018). *La cultura del nuevo capitalismo* (Vol. 349). Anagrama.
- Sokal, A y Bricmont, J. (2008). *Imposturas intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Turner, B. S. (1993). Contemporary problems in the theory of citizenship. *Citizenship and social theory*, 24, 1-18.