

A EDUCACIÓN CÍVICA NUNHA SOCIEDADE GLOBALIZADA

Francisco Altarejos Masota
Concepción Naval Durán
Universidade de Navarra

RESUMO

A educación cívica ou educación para a cidadanía democrática é hoxe unha necesidade presente nas políticas educativas. Tanto as actuais propostas de desenvolvemento como as experiencias habidas recoñecen a insuficiente claridade no seu sentido, nos seus contidos e obxectivos. O fenómeno da globalización intensifica esta carencia, pois a educación cívica non pode esbozarse arestora co mero alcance da comunidade nacional ou local, senón que debe ter un sentido *glocalizador*. Hai unas grandes orientacións educativas idóneas para a educación cívica nunha sociedade globalizada: prioridade á acción cidadá, rehabilitación da educación estética, promoción da educación da afectividade e da educación para a solidariedade.

PALABRAS CLAVE

Educación cívica, globalización, educación estética, educación da afectividade, educación para a solidariedade.

1. O SENTIDO DA EDUCACIÓN CÍVICA

Na segunda metade da década dos 70, cautelosamente, comezaron a recuperarse algunhas cerimonias académicas nas universidades españolas que anteriormente estaban prudentemente suspendidas a causa da axitación social reinante naqueles anos. Eran os tempos anteriores á transición democrática, que viñan xa revoltos e alterados polas secuelas do Maio de 1968 en Francia. Non se celebraban determinados actos ante o evidente risco de que fosen subvertidos en altofalantes públicos das proclamas revolucionarias de entón. Cando os ánimos foron acalmándose puideron volver as cerimonias solemnes, tales como a investidura de novos doutores nas universidades. Tras anos de mutismo e ocultación, afloraron case de golpe as promocións doutorais que non puideran investirse en anos. Non había paraninfo nin salón de actos que chegase para acoller os centenaes —ás veces superando folgadamente o millar— de doutores participantes. Ante unha

destas investiduras multitudinarias, concretamente na Universidade Complutense, o veterano catedrático de Pedagogía Experimental, Víctor García Hoz, escribía na prensa diaria, resaltando o traballo oculto da educación superior, e declaraba a verdadeira necesidade desta e de toda forma de educación: non era tanto ter máis medios, recursos ou dotacións –que, por outra parte, sempre son benvidos–. O que a educación precisa, dicía, *é que non se lle pida o que non pode dar*.

Esta idea, aínda que fose aparentemente unha reflexión ocasional, coa referencia citada, ten unha proxección que segue resoando despois de case un cuarto de século, sendo evocada no presente pola vigorosa promoción actual da educación cívica. ¿Non acontecerá tamén aquí que se lle está a pedir á educación máis do que pode dar? Di Audigier (1996) que se adoita invocar a educación cívica en tempos de crise e non lle falta razón, se botamos unha ollada ao noso arredor. De feito, hoxe en día é observada e confíase nela como solución a moitos problemas políticos, sociais, de convivencia, etc., que temos formulados nas democracias occidentais. Xorde así a necesidade, o anhelo, dunha nova educación para a cidadanía; máis ben, dunha educación para a cidadanía democrática que veña a solucionar as patentes dificultades relacionadas coa globalización, o multiculturalismo, os movementos migratorios, as tecnoloxías da información e a comunicación, a violencia, a falta de compromiso cívico –tamén entre os mozos–, a ruptura dos lazos sociais e familiares, a falta de interese ou respecto polo común, etcétera.

Ninguén discute a dobre dimensión esencial da educación: individual e social, singular e comunitaria. Non só se desenvolve o suxeito mediante a educación, senón que á vez, e intrinsecamente a ese desenvolvemento particular, se realiza a mellora da sociedade que o promove. Cando menos, ao formularse o que cada individuo debe aprender; ao seleccionar e preferir uns obxectivos e metas fronte a outros –e tamén e decisivamente ao establecer uns modos de aprender ou métodos didácticos fronte a outros– a sociedade está *educándose* ela mesma ao educar singularmente cada individuo; e non hai aquí redundancia. A dimensión social da educación non só se realiza con posterioridade á educación do cidadán, cando este se incorpore no futuro á “vida activa” da plena participación social. Simultaneamente ao exercicio da educación cívica dos individuos, desenvólvese tamén unha educación social dos cidadáns; polo menos así acontece na sociedade democrática, onde non deciden os gobernantes en solitario, ao arbitrio dos seus fins particulares. De diversos modos e con diferente intensidade, toda a sociedade pode participar nesa elección de fins; de feito, na democracia, aínda cando se di que non se participa especificamente –por exemplo, como acontece coa abstención electoral–, estase participando efectivamente, a favor ou en contra segundo o caso, coa ausencia da acción ou o mutismo da voz.

No momento actual abriuse o debate en España sobre a educación cívica. A referencia común é o documento ministerial sobre a reforma educativa, non só desta, senón doutras varias cuestións educativas¹. Con iso, o goberno español centra e operativiza a decisión adoptada polo Consello de Europa de declarar o ano 2005 como Ano Europeo da Cidadanía a través da educación. É de rigor formular en primeiro lugar o sentido da educación cívica, e tal é a pretensión do presente escrito. Para iso pode resultar conveniente adoptar a orientación do proxecto que dende a Oficina Internacional da Educación da UNESCO se levou a cabo hai uns anos²; trataríase entón de responder á dobre cuestión: ¿que educación, para que cidadanía? Ou, formulado doutro modo: ¿que queremos significar cando dicimos educación cívica, ou educación para a cidadanía, ou como se lle prefira chamar?

Na bibliografía máis recente arredor desta temática apúntase precisamente unha das críticas que se lle fai á educación para a cidadanía democrática actual, e non é outra que a falta dun marco teórico axeitado (Westheimer e Kahne, 2002; Naval, 2003). Sinxelamente, trátase de saber que dicimos cando falamos de educación cívica; que tipo de cidadán temos en mente; ou mesmo, como se ven ou queren verse a si mesmos eses nenos e nenas, eses estudantes, ao realizar actividades cívicas ou sociais, de voluntariado, etc. Os medios son importantes, pero máis o son os fins. ¿Que educación se busca promover?; ¿que educación e para que cidadanía; non só para a actual e presente, senón para a desexable no futuro? A educación sen un obxectivo (en sentido de motor, plenitude, meta) perde sentido; sería non xa o fin, senón o final (*the end*) da educación como acertadamente sinala Postman (1999). Se ben a sensibilidade sobre a educación para a cidadanía democrática é compartida nas principais formulacións occidentais, sobre todo nos enfoques e as prácticas pedagóxicas percíbense certas diferenzas destacables.

A este respecto, entre outros proxectos e plans de acción, poden entenderse a reforma educativa inglesa e o proxecto de educación para a cidadanía democrática do Consello de Europa.

1.1. A reforma educativa inglesa

No Reino Unido comézase a traballar a educación para a cidadanía democrática nas escolas a fins dos anos 90 no marco do Currículo Nacional establecido en 1988 (Lister 1998; Kerr 1999; Crick, 2000). Incorporase como transversal ou materia *cross-curricular*, e formúlase segundo uns obxectivos de aprendizaxe diferenciados por idades e niveis.

Na avaliación da eficacia do devandito programa enuméranse varios factores dirimentes, como:

- unha comprensión clara, coherente e ampla do que se entende por educación para a cidadanía,
- a creación dun *ethos* (modo de comportamento) na escola que favoreza este aspecto da educación,
- contar co apoio por parte dos xestores máis veteranos e cun coordinador dedicado e entusiasta,
- conceder igual valor e status á cidadanía nas distintas materias,
- recoñecer a necesidade da preparación e perfeccionamento do profesorado,
- dedicar tempo e recursos abundos,
- a implicación activa dos estudantes nas actividades da escola.

Recentemente, no pasado mes de xuño de 2004 elaborouse un informe a petición do ministerio británico, onde se dá conta da investigación feita sobre esta temática en Inglaterra con 18.000 estudantes de 100 escolas³. Suxírese nel a conveniencia de que as escolas teñan unha visión englobante e coherente, considerando a escola como comunidade, e atendendo coidadosamente aos vínculos co ámbito social no que está inmersa. Para iso, debe revisarse o ensino da educación para a cidadanía dous anos despois de introducirse esta nova materia no currículo. Apúntase a conveniencia de explorar as sinerxías entre currículo, *ethos* e comunidade, e a urxente necesidade de revisar a formulación daquelas escolas que adoptaron un “enfoque minimalista”.

¿Que significa este *minimalismo* no enfoque do ensino? Nin máis nin menos que a súa consideración como unha materia máis; todo o relevante que se queira, pero no seu ámbito propio e diferenciado, e en parangón coas restantes materias. Con esta advertencia móstrase a peculiaridade formativa da educación cívica, e implicitamente o risco pedagóxico que leva consigo: non debe ser unha materia académica máis, e pode desvirtuarse, se así é entendida e, sobre todo, se así se ensina. Non se trata da súa maior importancia respecto das outras disciplinas –empeño de todo profesor na súa materia, por outra parte–, senón da súa particular finalidade que, por contidos e métodos, require un tratamento distinto, sen min-gua da súa adscrición curricular. Contaba o filósofo e pedagogo J. Dewey unha anécdota que viviu na festa de fin de curso dun determinado colexio: un dos actos foi a entrega de galardóns aos méritos académicos, e entre estes, premiouse un traballo en equipo que precisamente versaba sobre a importancia da educación cívica. Os rapaces premiados, despois da festa escolar montaron a súa celebración privada: consistiu nun certame de tiro ao branco, con pedras de proxectís e os farois do paseo de entrada ao colexio como diana... Non hai por que dubidar da excelencia do traballo escolar premiado; pero é seguro que a educación para a

ciudadanía ten matices diversos dos do mero rendemento académico e supera os obxectivos e procedementos correntes do currículo académico, desbordando mesmo a manida formulación da “transversalidade”. O aviso inicial do profesor García Hoz empeza a cobrar sentido: ¿non será pedirlle á educación o que non pode dar?

1.2. A proposta do Consello de Europa

A través do Consello para a Cooperación Cultural, organismo subordinado ao Consello de Europa, presentouse en 1997 o proxecto «Educación para a Cidadanía Democrática». O programa de actividades que propón céntrase en tres áreas prioritarias:

- desenvolvemento de políticas arredor da Educación para a Cidadanía Democrática,
- establecer contactos, relacións, entre prácticas de base, lugares especialmente privilexiados para realizalas e os que as levan a cabo. Suxire poñerlles atención á escola e a outras organizacións de aprendizaxe,
- levar a cabo estratexias de comunicación: captar a atención cara á educación para a cidadanía democrática, difundir boas prácticas e os resultados dos proxectos realizados.

Tamén aquí se insiste nun enfoque multidisciplinar, totalizador e orientado á aprendizaxe. Para iso demándase a colaboración –máis alá da escola– dunha grande cantidade de colaboradores na rede de Educación para a Cidadanía Democrática co que se abre a moi diversos axentes sociais: ONGs, universidades, empresas, organismos intergubernamentais (como a UE, UNESCO), fundacións privadas, outros socios do Consello de Europa, etc. Un aspecto nuclear no proxecto, revelador da política educativa que propón, é non cingirse aos contornos de aprendizaxe formal, senón abrirse aos non formais e aos informais.

Unha publicación de referencia respecto a este proxecto é *Policies and regulatory frameworks* (Varios, 2002). Recolle o informe elaborado por K. O’Shea dos temas clave tratados no seminario de 2001 en Estrasburgo, as políticas e os marcos reguladores. Céntrase en tres obxectivos:

- revisar políticas e prácticas na área de educación para a cidadanía democrática en Europa,
- facilitar a cooperación europea na materia para a toma de decisións e posta en práctica de medidas en distintos países, por organizacións nacionais e internacionais e polos que están nas prácticas de base,
- deseñar e elevar propostas para o desenvolvemento futuro da devandita educación.

De novo aparece a apelación a elementos extraescolares, o que permite facer unhas observacións xerais, pero cunha proxección concreta inmediata. Parece que as cuestións problemáticas sobre a educación para a cidadanía democrática –abreviadamente, *educación cívica*– non teñen resposta unívoca, nin tampouco única dende a escola. A ampliación dos elementos puramente docentes na apertura a dimensións da vida comunitaria indican uns puntos de reflexión que máis pronto que tarde deben ser examinados... e, sobre todo, respondidos.

2. CLAVES PARA A RESPONSA AO SENTIDO DA EDUCACIÓN CÍVICA

2.1. Humanismo cívico

É propio das ideoloxías colectivistas –especialmente da súa subespecie: as totalitarias– o suposto de que socialmente, isto é, colectivamente, a política e a ética están logradas na súa definición, e só deben comunicarse eficazmente aos cidadáns por medio da educación. Pero o certo, segundo se apuntou ao principio, é que toda educación social dos individuos particulares é tamén e simultaneamente unha educación da sociedade no seu conxunto. Sinxelamente, a educación para a cidadanía democrática non é tarefa só –nin sequera prioritaria– da escola. Ante todo precísase a concorrencia da acción social, a vivencia eficiente da comunidade educadora, máis que socializadora. E para iso, o talante e a sensibilidade dominante debe responder a unha nova realidade social, como a que se atopa na proposta de A. Llano: o *humanismo cívico*. No seu libro do mesmo título (Llano, 1999), seguindo as pegadas dende o renacemento florentino ata os nosos días, e atravesando a tradición anglosaxona, propónse unha concepción da vida social que non se sustenta nunha ideoloxía, senón nunha praxe secular da convivencia comunitaria. O humanismo cívico inclúe autores variados tanto cognitivistas, como antifuncionalistas e outros non estritamente liberais.

Unha idea clave desta corrente de pensamento é a chamada *nova cidadanía*. ¿Que se entende por esta nova cidadanía? Contesta Llano: “Lo que la *ciudadanía posmoderna* –en su mejor sentido– ha captado con notable agudeza es que el parámetro clave para la comprensión actual de la ciudadanía es la *cultura*. Sólo desde esta dimensión básica –la cultural– se puede entender lo que implica la *nueva ciudadanía*, y cuáles son los caminos para que su discurso se desprenda de una retórica agobiante, y llegue a ser un factor de integración y responsabilidad cívica en la presente complejidad social” (Llano, 1999, p. 117). E máis adiante sinala: “Lo que de entrada distingue a la nueva ciudadanía de la ciudadanía moderna o convencional es precisamente su estrecha conexión con la acción humana (...) se ha

de referir al libre protagonismo cívico en la configuración de la sociedad” (Llano, 1999, p. 118). Para iso requírense dúas dimensións activas na convivencia social, pouco usuais hoxe: participación e responsabilidade. Di o mencionado filósofo: “entiendo por *humanismo cívico* la actitud que fomenta la responsabilidad de las personas y las comunidades ciudadanas en la orientación y el desarrollo de la vida política. Postura que equivale a potenciar las virtudes sociales como referente radical de todo incremento cualitativo de la dinámica política” (Llano, 1999, p. 15).

Máis que unha teoría ou concepción abstracta, o humanismo cívico postula unha praxe social, un desenvolvemento da convivencia orientado por tres factores principais:

- o protagonismo das persoas humanas
- a consideración das comunidades humanas como ámbitos imprescindibles, e aínda decisivos, para o desenvolvemento pleno das mulleres e os homes que as compoñen
- conceder un alto valor á esfera pública, en canto ámbito de despregamento das liberdades sociais e como instancia de garantía para que a vida das comunidades non sufra interferencias nin presións abusivas por parte de poderes alleos a elas.

A postergación da ética ao recinto privado, xunto coa deterioración do ensino e a “implosión”⁴ da familia son as causas concomitantes que explican a deterioración social actual e a necesidade do humanismo cívico (Llano, 1999, p. 19).

2.2. A participación, exercicio da liberdade responsable

Unha educación cívica que se basea en principios como os enunciados –respecto, aceptación, aprendizaxe do ben común, apertura, etc.–, só é posible (realícese onde se realice) nun clima de confianza nun mesmo e nos demais. A confianza é o requisito axeitado para a educación en xeral e, en concreto, para a educación cívica. Esta ten como núcleo dous conceptos que son medulares en toda democracia, estreitamente relacionados coa confianza: liberdade e participación.

Así poderíamos responder á pregunta sobre que políticas e sistemas educativos, apuntando a aquelas políticas e sistemas que favorezan a participación social; que leven a asumir a interdependencia necesaria; que faciliten saír do individualismo, do ensimesmamento, do narcisismo (Polaino, 2004, pp. 66-72); que establezan un espazo onde poidan xurdir e medrar as disposicións sociais na estimación dos demais.

Aqueles sistemas ou políticas que non favorecen o exercicio da liberdade e responsabilidade persoais, senón que parecen amodorrar o cidadán, que queda

comodamente na casa ou amparado nun Estado sobreprotector, non parecen ser os máis adecuados para suscitar unha cidadanía activa, comprometida. Ás veces albíscase unha visión un tanto negativa da responsabilidade, fronte á deusa adorada liberdade; neste caso media un concepto reducido da liberdade: como mera liberdade de elección, prescindindo da liberdade como autodeterminación da vontade. Esquécese entón que a responsabilidade é consecuencia da liberdade.

A participación promóvese dende a confianza, contando coa existencia de metas compartidas. Participase cando hai identificación cun proxecto que realizamos con outros. “Ensinar” a participar –suscitar participación– é o obxectivo dunha axeitada educación para a cidadanía. Tamén debe recordarse que a aprendizaxe da participación hoxe supón aprender a dixerir a complexidade do real neste mundo globalizado en que vivimos, tendo en conta que (Torelló, 1976) contactamos coa realidade do mundo non só coa razón, senón tamén cos nosos *actos emocionais*, mediante a experiencia e o sufrimento, a curiosidade e o desexo, a vontade e a acción. De aquí a importancia que ten a educación afectiva para a educación cívica. É un feito que o mundo aparece como perigoso na medida en que se ten medo (Quiroga, 2001), pero isto non pode levar a esquecer que “los sentimientos no son meramente subjetivos. Todos los sentimientos nos presentan facetas de la realidad, no solamente estados míos” (Zubiri, 1992, p. 342). A educación afectiva axuda a temperar as nosas reaccións e precisamente unha persoa é madura cando deixa de vivir por reacción, cando pon en xogo a liberdade, esa capacidade de autodeterminación cara ao ben, e non tanto por unha obriga imperiosa, senón por amor, con ausencia de coacción non só externa, senón con liberdade interior.

2.3. A diversidade e complexidade da sociedade globalizada

As sociedades plurais nas que vivimos ofrécenlle dilemas á educación para a cidadanía (Kymlicka, 1995). Só cun marco axeitado, que respecte o humano e busque o que de máis humano hai en cada cultura, é posible saír do problema.

Indágase hoxe con interese na busca das chamadas “boas prácticas”, tamén en contextos educativos, que poidan ser exportables duns lugares a outros; tamén se trata de localizar estándares de calidade e obxectivos de aprendizaxe que poidan servir como normas básicas para a aprendizaxe. Como é obvio, estes procesos teñen un interese, e grande, sempre que se sitúen no lugar que lles corresponde: son experiencias, coas súas vantaxes e os seus inconvenientes: esta é a natureza do saber educativo. Quizais pague a pena caer na conta de que se trata dun saber (Altarejos e Naval, 2004) fundamentado na experiencia; dependente da subxectividade; que ten carácter continxente; posúe unha certeza relativa; e a súa verdade é gradual: movémonos no terreo do mellor e o peor, non de verdades absolutas.

Chegamos por este camiño a unha conclusión un tanto paradoxal: máis importante que preguntarnos por políticas e sistemas educativos, talvez sería mellor preguntarnos polas disposicións, capacidades —coñecementos, actitudes, habilidades— dos cidadáns, que son os que realmente sosteñen as boas institucións e as normas emanadas delas (Peña, 2003). Trátase de fomentar esa boa disposición a tomar parte nos asuntos públicos e a actuar de modo axeitado, de aprender a participar (Naval, 2003): non ser indiferente, indagar causas; estar orientado á xustiza, á solidariedade, ao ben común; trátase, en definitiva, de procurar un vivo sentido da liberdade e responsabilidade persoais.

3. A GLOBALIZACIÓN, RETO PARA A EDUCACIÓN CÍVICA

Os mesmos requisitos parecen ser igualmente necesarios para afrontar ese fenómeno do que todos falamos e todos vivimos, como é a actual *mundialización*, *globalización*. Nel as incógnitas son aínda maiores, porque se descoñece aínda máis a súa natureza e sentido. O Fondo Monetario Internacional ofrecía hai sete anos unha definición bastante completa da globalización como o proceso de acelerada integración mundial das economías, a través da produción, o comercio, os fluxos financeiros, a difusión tecnolóxica, as redes de información e as correntes culturais. Outra definición máis próxima no tempo é a de Joseph E. Stiglitz, premio Nobel de Economía en 2001, e que incide nos mesmos parámetros da anterior: “la integración más estrecha de los países y pueblos del mundo, producida por la enorme reducción de los precios de transporte y comunicación, y el desmantelamiento de las barreras artificiales a los flujos de bienes, servicios, capitales, conocimientos y (en menor grado) personas a través de las fronteras” (Stiglitz, 2002, p. 34).

A economía é, pois, a primeira fonte de datos para establecer, sequera provisionalmente, un primeiro perfil da globalización. E cando un se dispón á busca dos devanditos datos científicos sobrevén a sorpresa, pois non se corresponden cos “feitos” que segundo as voces máis difundidas nos medios de comunicación caracterizan a globalización. Unha breve mostra pode ser a seguinte:

- a) o final da 2ª Gran Guerra ou Guerra Mundial marca para moitos o balbuciente inicio do proceso de globalización; tomando esa data como referencia, resulta que o PIB (produto interior bruto) mundial se multiplica por cinco dende 1950 ata 1999, e o comercio mundial multiplícase por vinte só ata 1995 (*World Trade Organization*)
- b) ao longo do século XX a poboación mundial multiplícase por catro, mentres o PIB o fai case por vinte (Toribio, 2001, p. 13)
- c) de media, os seres humanos son hoxe cinco veces máis ricos que cen anos atrás; como exemplo pode valer o caso de China, que duplica a súa

- renda por habitante en só sete anos (1980-87), mentres que alcanzar o mesmo nivel de crecemento económico lle custara cincuenta e oito anos ao Reino Unido (1780-1838), corenta e cinco anos aos EE.UU. (1839-1886) e trinta e catro a Xapón (1885-1919) (Toribio, 2001, p. 13)
- d) unha porcentaxe do 66% da poboación mundial goza dun desenvolvemento humano “medio” fronte ao 55% de vinte anos antes, e os países cualificados de “baixo” desenvolvemento humano descenderon do 20 ao 10% no mesmo período (*Human Development Report*, 1999)
 - e) entre 1975 e 1999 o desenvolvemento humano variou do seguinte modo: poboación con desenvolvemento alto, de 650 a 900 millóns; poboación con desenvolvemento medio, de 1.600 a 3.500 millóns; poboación con desenvolvemento baixo, de 1.100 a 500 millóns (Held e McGrew, 2003, p. 96).

Malia todas as informacións nesgadas e parciais, o que si é un feito é o aumento da riqueza mundial, grazas, sobre todo, aos procesos globalizadores. Pero a globalización non é a panacea, como non o é ningún elemento meramente económico, pois o ben que poida albergar realízase no seu exercicio; e así, o uso pode converterse en abuso. A índole propia dos bens económicos radica na *utilidade*, e esta subordínase á *bondade*, que é a calidade específica dos bens éticos. Segundo a disposición moral predominante realízase o beneficio económico; e se a devandita disposición ou talante esencial é de carácter egocéntrico, mingua o rendemento útil da globalización. Dito de modo concreto: a riqueza xerada pola globalización é innegable, pero é máis que dubidosa a súa razoable distribución; neste aspecto, se ben se crea riqueza, non se culmina coa xustiza no seu goce. No panorama da globalización tamén hai datos negativos que inducen ao pesimismo:

- a) na última década do século XX o número de pobres aumentou en case cen millóns: de 2.718 millóns de persoas cuxa renda diaria era de dous dólares en 1990, pasouse a 2.801 millóns en 1998 (*Global Economic Prospects*, 2000, p. 29)
- b) segue manténdose a pobreza no mundo e o risco de que medre parece intensificarse, pois o crecemento económico da maioría dos países non leva consigo a retención dos beneficios, senón que estes van parar aos países ricos, que son tan só un 10% (Stiglitz, 2002, p. 44)
- c) a porcentaxe do PIB mundial correspondente á exportación de mercadorías aumentaba 12,6 puntos entre 1959 e 1998; pero mentres o de Europa Occidental subía 27,1 puntos, o de Asia só crecía en 8,4; o de América latina en 3,7 e o de África descendía 0,3 puntos (Maddison, 2001, p. 127)

- d) malia o crecente traslado de factorías e oficinas de servizos de empresas multinacionais a países en vías de desenvolvemento, o balance da súa situación –entre os países que importan e quedan coa maior parte dos beneficios económicos e os que os exportan e perden– é gravemente desigual: as cincocentas multinacionais máis grandes do mundo repártense así: o 97,8% sitúase en nove países (dende o 35,8% de EE.UU., o 29,6% da Unión Europea, ata o 2,45 de Corea do Sur e mesmo o 0,6% de Brasil con 3 multinacionais); o restante 2,2% (11 multinacionais) repártese polo resto do mundo (Rugman, 2001, p. 8)
- e) se se divide a poboación mundial en cinco segmentos do 20% cada un, a distribución da renda cifrábese así en 2001 (Wade, 2001):
- os máis ricos: 82,7%
 - os segundos: 11,7%
 - os terceiros: 2,3%
 - os cuartos: 1,9%
 - os máis pobres: 1,4%.

Estes datos, por si sós, non son concluíntes, pero si resultan uns indicios suficientemente significativos para destacar un elemento esencial na comprensión da globalización: a consideración da globalización non debe ser *global*. Toda visión global de calquera realidade, en canto tal, só a mostra parcial e reducida por causa do seu carácter abstracto. A realidade sempre é concreta; está conformada por elementos ou seres particulares, e no caso dos seres vivos, tamén polas relacións que hai entre eles; e tanto os uns como as outras só son recollidos debilmente pola inevitable abstracción da forma xeral ou global. A inxusta distribución da riqueza, como se dixo, é innegable; pero non hai que esquecer que a riqueza é unha relación; concretamente, unha relación dos bens co seu posuidor: e como toda relación, a riqueza é *relativa*. Un dos autores citados, e non dos favorables, senón dos críticos á globalización, recorda sensatamente que “para algunos en Occidente los empleos poco remunerados de Nike en el Oriente serán explotación, pero para multitudes en el mundo subdesarrollado, trabajar en una fábrica es ampliamente preferible a permanecer en el campo y cultivar arroz” (Stiglitz, 2002, p. 28).

Non pode prescindir da referencia ao concreto. As utopías políticas do pasado século fixérono constantemente, e por iso son agora cadáveres ideolóxicos atropelados pola mesma marcha da historia que invocaban sempre ao seu favor. O devir histórico, en efecto, desenmascarou a inconsistencia da “preocupación polo ben da humanidade” que frecuentemente esquecía a xente, as persoas concretas ás que dicía liberar, e mesmo salvar. Precisamente atendendo a xente, as persoas sin-

gulares⁵ percíbese como a economía é omnipresente, pero non omnipotente; que os factores económicos pesan en toda realidade, pero non a resolven nin a controlan porque non poden darlle sentido. Cando se pensa o contrario, por exemplo, que a globalización non é máis ca unha mistificación mental xustificadora do lucro duns poucos, no fondo adóptase unha postura determinista e mecanicista que recusa a liberdade humana. A dialéctica amo-escravo evita este elemento: non é libre o escravo por estar sometido, pero tampouco o é o amo, precisamente porque o intento de someter a outros revela unha crasa ignorancia da liberdade.

A ética e a cultura son os dominios onde a liberdade se actualiza e expande. Dende elas cobran sentido os fenómenos económicos, que deben ser superados –sen postergalos nin demonizalos– para ser culminados e potenciados na súa humanización. Tal superación do nivel económico remite a niveis superiores: á cultura e á ética. Dende a comprensión cultural e a ética da globalización debe haber unha volta á regulación da economía, para poder melloralas; isto é, para poder *humanizala*: para que tamén se desenvolva dende os supostos do humanismo cívico, coa participación, a liberdade responsable e a apertura á diversidade propia e xenuína da cidadanía democrática que se pretende educar. A economía –nisto, como a educación– non resolve os problemas humanos; só axuda ao crecemento do home, dos seres humanos concretos dos que depende a resolución de todo problema.

4. DA GLOBALIZACIÓN Á GLOCALIZACIÓN

Abríndose á complexidade da globalización, desbordando a dimensión meramente económica desta –real, pero parcial– pode definirse de modo máis completo indicando que “la globalización, dicho llanamente, designa la escala amplificada, la magnitud creciente, la aceleración y la profundización de los flujos y patrones transcontinentales o de interacción social” (Held e McGrew, 2003, p. 13).

Esta definición, sen negar os elementos económicos, atende ao cultural; e mesmo apunta ao substrato ético da acción humana que xera e acolle a globalización coa rúbrica de *patróns transcontinentais*. As tres dimensións económica, cultural e ética –á parte doutras, como por exemplo a relixiosa ou a política– xeran, en efecto, patróns ou pautas de conduta que manifestan na vida social as ideas e os sentimentos compartidos nunha colectividade. Nelas exprésanse os trazos ou notas distintivas que afloran enseguida na interrelación entre os diversos grupos humanos, sexan estes considerados como diferentes polas peculiaridades de carácter étnico, nacional ou rexional, lingüístico, etc. Aquí radica a fonte dos reais problemas e impedimentos para unha plena globalización. Os antagonismos e as desigualdades económicas, por graves que sexan, poden vencerse co tempo e un axeitado tratamento; por exemplo, mediante unha mellor regulación das relacións inter-

nacionais e unha perseverante corrección dos inxustos desniveis na distribución da riqueza mundial. Pero para isto precísase, ante todo, unha comprensión operativa de que a diversidade non é un obstáculo insalvable, senón un elemento enriquecedor do encontro, da acollida e a comunicación realmente humanas.

Unha pista suxestiva que ofrecen as definicións expostas da globalización é a súa común afirmación da integración e a interacción de forzas e tendencias. Como obxectivos da convivencia son por si mesmos desexables, á marxe da dimensión global ou local. Nunha nación, nunha familia, ou en calquera colectividade humana, suscitar a integración dos seus membros e potenciar a interacción das súas tarefas son fins/tendencias que deben promoverse sen reservas. O que manifesta que a globalización non é de seu “inhumana”, como chegaron a afirmar algúns dos seus críticos. Se acaso nalgúns lugares e nalgúns aspectos se estea desenvolvendo segundo parámetros impersoais, ao exclusivo servizo duns intereses particulares –que son os que impiden a xusta distribución da riqueza–, a globalización mostra na súa orixe as mesmas tendencias humanas que forxan a convivencia entre as persoas, se ben «na escala amplificada e a magnitude crecente» que a caracteriza, segundo a definición anterior.

Non obstante, non toda tendencia natural humana é positiva de seu; algunhas opóñense radicalmente a outras mellores, ás que máis ennobrecen o home. Todos experimentamos acotío, no grande como no pequeno, que moitas veces non facemos plenamente o que queremos, senón apenas o que podemos, e non a causa dos demais, senón por nós mesmos; tal é a condición humana. Ao longo da historia, dende as máis primitivas culturas ata as máis desenvolvidas actuais, obsérvase o fenómeno da preferente autorreferencia e a sobrevaloración do propio, na cultura, e en xeral, no ámbito de toda vida. Esta é unha disposición tendencial xustificable e ata estimable; outra distinta significaría que non se aprecia o propio, tanto o recibido como o gañado co esforzo das persoas e os pobos. Non obstante, se tal tendencia deriva na excentricidade doutras persoas e pobos, no desdén e ata no receo cara ao alleo; se o estraño se percibe como menosprezable, e mesmo como potencialmente daniño cara ao propio, recáese no *etnocentrismo*: “la creencia latente pero firme, velada por los usos sociales pero emergente a la menor excitación, de que lo propio es la medida de lo ajeno; de que algo es mejor, sencillamente porque se enmarca en la propia cultura y no se encuentra en otras” (Altarejos, Rodríguez e Fontrodona, 2003, p. 149). Hai, en efecto, colectividades que manteñen obstinadamente a separación e a alienación respecto aos outros, clausurándose conscientemente en si mesmos e aceptando o illamento mundial. O caso paradigmático é o de Cuba, país sustentado nunha economía, unha cultura e ata unha ética (a “moral revolucionaria”) estrañadas do resto do mundo. Como

Cuba, outras colectividades nacionais fan da reticencia a súa actitude propia, e case exclusiva, nas relacións internacionais. Para elas, a *integración* parece ser admisible só nun reducido ámbito e baixo un estrito control do seu alcance.

¿Que é iso da integración? É moi invocada, pero pouco se reflexiona sobre o seu significado e proxección. Segundo o dicionario, *integración* é a «acción e efecto de integrar», e *integrar* é «constituír as partes un todo». Atendendo á etimoloxía obsérvase que “integración” vén do latino *integer*, que significa «enteiro, intacto, puro». Na orixe filolóxica percíbese un aspecto importante para avanzar na indagación: caben graos de intensidade no significado: pódese estar máis ou menos “integrado” obxectivamente falando, e non só no mero sentido subxectivo ou psicolóxico. Para completar a análise é mester transcender a lingüística e abrirse á lóxica.

A integración forma un todo dende a reunión dunhas partes. A distinción entre as diversas clases dun todo é unha clásica doutrina lóxica que se enmarca no estudo da definición, oposición e especialmente a división dos conceptos. Segundo ela, debe distinguirse entre un todo integral, un todo virtual ou potencial e un todo de orde (Sanguineti, 1982, p. 78). O todo integral é o resultante dunha composición real; as súas partes ou compoñentes poden ser esenciais (o home é un composto de materia e espírito), ou ben cuantitativas (unha casa componse de ladrillos, cemento, vigas, etc.); fálase aquí de partes *integrais*. En segundo lugar, o todo virtual é aquel composto de partes *potenciais*, as cales teñen participadamente o que o todo posúe en plenitude, ao modo que as funcións administrativas e as gobernativas se integran no todo superior que forma o poder político. Por último, no todo de orde, as partes son elementos individuais e substantivos, como acontece nunha galaxia, nun exército, nunha nación ou nunha familia; neste caso, os individuos non son responsables das accións do todo, e viceversa.

¿Cal destes tipos é o máis conveniente para a integración que reclama e postula o proceso globalizador? Sen dúbida, o obxectivo de toda integración transnacional, económica, cultural ou ética é formar un todo de orde, pois a referencia é a diversidade de pobos e persoas que poden obrar de seu, é dicir, separadamente das outras partes ou elementos do todo integrado. A cuestión estriba en dilucidar se o inicial todo de orde é a culminación ou só o punto de partida; ou sexa, en determinar o grao de intensidade da integración desexable. Debe ser de modo que a unha maior cohesión se una a afirmación –non só o mero respecto– á diferenza individual; tal é un trazo esencial da xenuína comunidade humana fronte a outras agrupacións máis semellantes ás mandas animais. Nestas, a diferenza sempre é un estorbo para o grupo; mentres que en toda *comunidade* (común/unidade) o fundamento é o que une, tanto no común, como no diverso. Este é o sentido do elemento

crucial para a educación cívica mencionado na epígrafe 2.2: a participación como exercicio da liberdade responsable. Sobre isto convén recordar que “cabe una comunidade humana no conformada democráticamente, pero no es posible una verdadera comunidad si no se tiene parte en algo común, esto es, si no hay participación. Así, al ser la participación la esencia de la comunidad, es una condición de posibilidad de la misma democracia; pero no a la inversa: la democracia no es condición de posibilidad de la participación (así ocurre, por ejemplo, en el ámbito de convivencia familiar), y por eso no pueden identificarse sin más, tal como parece flotar en la, al tiempo difusa, pero firme sensibilidad política actual” (Naval e Altarejos, 2000, p. 227). A comunidade antecede á democracia na orde da fundamentación, aínda que ás veces é ao revés na orde cronolóxica: diversos países deviñeron verdadeiras comunidades grazas á democracia; pero este proceso non é inexorablemente necesario. É patente que o lema “a maior democracia, máis participación” –ou máis comunidade– non se cumpriu no desenvolvemento de moitos países (por exemplo, de Latinoamérica).

Para que unha sociedade se queira consolidar como xenuína comunidade, a democracia queda curta se se resigna a ser meramente representativa: debe aspirar a ser integradora, e por iso, participativa. A educación cívica, en canto o é para a cidadanía democrática, non pode quedar na mera aprendizaxe das obrigas e os dereitos de orde política. Consiste máis ben na promoción de participación responsable; isto é, a participación exercida dende a liberdade persoal. Así, a sociedade constitúese como comunidade; como todo virtual onde, mantendo e potenciando mesmo as diferenzas entre os membros, se fomenta a participación dende a diversidade. Tal é a integración posible e desexable que debería ser un fin notorio na educación cívica.

Dende o horizonte da integración así entendida, é dicir, tendente a conformarse como todo potencial partindo do todo de orde, a globalización debería caracterizarse e desenvolverse como *glocalización*, segundo o termo inxeniosamente forxado por T. L. Friedman combinando as ideas de global e local. Precisamente, na dimensión económica da globalización é onde mellor se aprecia esta necesidade: “en realidade, los mercados son locales, con rasgos singulares, fruto de hábitos, gustos, costumbres y preferencias; por lo tanto es preciso operar, como nunca antes, con criterios teñidos por dichas singularidades; a la vez hay que tener en cuenta que se compite a escala mundial, lo que parece demandar una gestión con enfoque global” (Stein, 2001, p. 35).

O termo *glocalización* é unha formulación máis precisa do desexable desenvolvemento operativo da globalización; indica expresivamente “la habilidad de una cultura para asimilar en sí misma y en el propio país aquellos aspectos de

outras culturas, y de la globalización misma, que pueden contribuir al crecimiento y diversidad de esa cultura, sin por ello aplastarla o hacer que pierda su propia identidad” (Altarejos, Rodríguez Sedano e Fontrodona, 2003, p. 150). Pero o maior rigor conceptual que achega o concepto *glocalización* –forzado no seu sentido, pero eficaz na súa referencia–, por si só, non é terapia para a realidade: requirense, ademais, decisións prudentes e realizacións intelixentes. Pois, é evidente que hai culturas que non están preparadas para o proceso de integración, e precisamente por iso son malas “glocalizadoras” e ven a globalización como unha ameaza (Friedman, 2000, pp. 295-302). No fondo de tales culturas latexa un conflito de identidade, froito do etnocentrismo mencionado antes, aguzado e erizado de múltiples reticencias, e excitado constantemente por un pavor abismal ante o estraño e orixinariamente alleo ao propio ser.

A *glocalización* non é unha utopía, porque *xa é*. E por iso, o proceso globalizador non o é absolutamente, polo menos porque en certas nacións funciona e noutras, non, dependendo de cada país; isto é, das vontades e decisións das persoas singulares que o forman e que o dirixen. O caso paradigmático é China e vese especialmente na anterior década dos 90, pois soubo escapar da crise económica global e crasa no Oriente. A explicación económica xeralmente admitida é a actitude independente –pero non excluínse– que China adoptou fronte aos criterios do Fondo Monetario Internacional e do Banco Mundial. Os devanditos criterios económicos eran “globalizadores” no sentido abstracto e xeral que perturba a consideración do real particular e concreto, e China soubo cribar as recomendacións internacionais, acollendo o beneficioso e desbotando o prexudicial (para eles). O *quid* do asunto está en que tanto o bo como o malo se consideraban así dende a propia situación, e non dende un paradigma globalizador abstracto e xeral. A peneira da devandita criba, o criterio *glocalizador* foi a introdución do parámetro da estabilidade político-social, que economicamente ten un papel colateral, pero que aquí foi alzado ao rango de valor protagonista xunto coa expansión da súa microeconomía (Stiglitz, 2002, p. 163). Esta decisión talvez se debeu á amarga experiencia recente das décadas maoístas de ininterrompida convulsión social; pero tamén puido deberse a unha vivencia fonda e ao tempo integradora da propia identidade. Malia a diversidade de linguas e subculturas, é notorio que China se metamorfoseou integradoramente: demoleu económica, política e culturalmente a Grande Muralla tras a que se goreceu por séculos, abrindo numerosas portas aos investimentos de capital, á afluencia turística e, en xeral, aos costumes occidentais. Sendo estas o seu anatema secular, non só cos emperadores, senón tamén, e máis aínda, baixo o réxime comunista totalitario, hoxe van permeabilizando a sociedade chinesa, facendo cada vez máis difícil a repetición doutro Thia-nan-Men.

5. ORIENTACIÓNS EDUCATIVAS PARA UNHA EDUCACIÓN CÍVICA GLOCALIZADORA

As implicacións da *glocalización* no quefacer pedagóxico poderían resumirse así: a educación ten que ser diferenciada segundo as diversas culturas, e así tamén, obviamente, a educación cívica; non cabe falar de pautas concretas, senón de grandes orientacións que deberán conformar esta. A educación cívica, máis que cara ao ensino duns ou outros valores xenéricos e frecuentemente abstractos, debe tender a potenciar as accións das persoas que se forman. Posiblemente, aquí radique a clave ou pedra de toque na educación para a cidadanía democrática. Isto remite a unhas orientacións educativas, que non se refiren tanto ao seu contido, como á súa práctica pedagóxica.

5.1. Prioridade da acción cidadá

A inercia educativa actual invita a facer deseños de aprendizaxe intelectual, que perseguen a *concienciación* sobre valores supremos que deben axudar a superar os conflitos culturais, políticos e sociais. Non obstante, as ideas e os valores propostos, aínda que son encomiables, tamén son abstractos. Parece que debe ser así, polo seu carácter xeral; pero na educación non se trata de falar sobre os valores, senón de realizalos, e cara á acción as palabras xerais son pouco útiles. Sabemos o que é a solidariedade, por exemplo; pero unha cousa é entendela –e mesmo estar coa mellor disposición para ser solidarios– e outra moi distinta elixir o suxeito e o alcance da solidariedade en cada caso concreto. As decisións e as opcións non son valores xerais, senón compromisos moi concretos que se adoptan dende as inclinacións ou preferencias persoais e culturais. Ou tamén: se a tolerancia é outro valor indiscutido, non está tan claro cal debe ser o seu alcance, ou se ten límites. Hai aquí unha pregunta lexítima: a prol da maior e mellor tolerancia, ¿deberase tolerar o intolerante? Esta cuestión non remite a ningunha idea abstracta, senón a situacións concretas que, de novo, se resolven segundo as vontades persoais, as sensibilidades culturais e as circunstancias nacionais; entre estas, especialmente, a tradición. Non só as ideas conforman a educación cívica, por excelentes que parezan.

A isto apuntan implicitamente algunhas indicacións relevantes para a educación cívica recollidas no primeiro apartado; concretamente, a creación dun *ethos* na escola que favoreza este aspecto da educación cívica, por parte da avaliación da experiencia no Reino Unido, como tamén a de establecer relacións entre prácticas de base, por parte do Consello de Europa. Moitas veces o entendemento entre os homes vén máis pola vía das accións compartidas que pola das ideas explicadas. A este respecto convén recordar a distinción entre *comunicación obxectiva* e *comunicación subxectiva*, que realizara M. Scheler: na primeira compártese un saber, na

segunda pónense en contacto dúas subxectividadeas en canto tales, o que se realiza mediante a *comprensión* e a *coexecución* (Scheler, 1950, p. 303). Non son incompatibles ambas as dúas formas de comunicación, senón que se dan entreveradas nas existenciaas singulares; o problema estará en que unha desprace ou suplante a outra. Analogamente, coa globalización e a *glocalización* deben conxugarse os parámetros xerais da primeira e as esixencias particulares da segunda. O risco que ameaza certas formulacións da educación para a cidadanía é precisamente o de ser demasiado globalizados e globalizadores; o que relegan o plano concreto das accións individuais e fían case todo á asunción duns valores xerais e abstractos, como se estes, por si sós, conformasen o modo de comportamento (*ethos*) das persoas e resolvesen por si mesmos as prácticas de base que desenvolve a cidadanía democrática. A fin de contas, ¿de que se trata?; ¿de compartir un saber sobre a conduta cívica, ou de empatizar civicamente (comprensión)?; ¿de falar consensualmente dos valores cívicos ou de practicalos conxuntamente (coexecución)?

5.2. Rehabilitar a educación estética

A. N. Whitehead, hai décadas, xa avisaba do problema que latexa na educación contemporánea referíndose “al proverbio que habla de la dificultad de ver el bosque a causa de los árboles. Esta dificultad –dicía– es justamente el punto que quiero destacar. El problema de la educación es hacer que los alumnos vean el bosque por medio de los árboles” (Whitehead, 1957, p. 23). Non só deben integrarse as diferentes culturas e sensibilidades nacionais; a mesma educación está urxentemente necesitada dunha integración radical de todas as súas dimensións; e a raíz integradora non é outra que a mesma persoa que se educa e que vive como unidade de pensamentos, intencións e sentimentos. Ademais de coñecer, a persoa sente, e nunca hai momentos en que a súa acción sexa puro coñecemento, nin tampouco puro sentimento. Segundo os parámetros vixentes, a educación estética é outro campo que nada ten que ver coa educación cívica; e así é cando se fala de educación, pero reducíndoa ao mero *ensino*. Entón, obviamente, na comunicación obxectiva dos saberes propios distínguense netamente un doutro; pero a *formación* é unha realidade unitaria e integrada, pois fórmanse as persoas, tamén mediante a comunicación subxectiva ou interpersonal.

Sinalouse antes o primeiro elemento que a experiencia inglesa destaca como un factor de éxito para a educación cívica: «unha comprensión clara, coherente e ampla do que se entende por educación para a cidadanía». O cualificativo de *ampla* incide especialmente aquí. A educación para a cidadanía democrática é tamén –en ocasións, preferentemente– cuestión de sensibilidade, e unha axeitada formación desta é decisiva para o verdadeiro civismo. É necesario rehabilitar a educación estética que forma a sensibilidade, asistindo ao desenvolvemento das capacidades sen-

soriais e dedicándose ao coidado esmerado das súas múltiples manifestacións, dende a hixiene corporal ata o gusto gastronómico. Os hábitos de aseo, especialmente a súa estimación positiva, son un elemento común para todo cidadán; na súa adquisición está implícito o ensino do respecto cara aos outros e a valoración da relación interpersoal (todo contacto ou relación humana se frustra ante a falta de aseo). E que dicir do gusto gastronómico; ¿acaso non son os banquetes o máis poderoso estímulo da fraternidade comunitaria, como se sabe dende a antigüidade?

Nun nivel superior da educación estética –sen descoidar estoutros niveis primarios– tamén se sabe que a beleza congrega máis eficazmente as sensibilidades diversas. Onde o encontro interpersoal e intercultural se fai doado, viable e fecundo é na comunicación estética, moito máis que no diálogo cultural ou no consenso ético. O gozo estético compártese máis doadamente que as ideas éticas ou os usos culturais e a fragmentación do gusto é un dos fidedignos elementos disgregadores da sociedade. Cando se admite sen reflexión que os diferentes sectores ou capas sociais teñen gustos correspondentes diversos e, sobre todo, se acepta sen discusión que non hai elementos comúns que poden gustar “intersectorialmente”, renúnciase a un dos factores que poden propiciar eficazmente a integración social, e esta é, sen dúbida, unha das finalidades supremas da educación cívica. Na educación estética, que favorece o gozo da beleza, radica un dos máis poderosos vínculos de relación interpersoal; así se percibe hoxe ao comprobar como as relacións humanas se reforzan polo doado intercambio e comunicabilidade dos produtos artísticos –principalmente da música–; así tamén o global se *glocaliza*.

5.3. Promover a educación da afectividade

Tampouco adoita aparecer a educación da afectividade nas formulacións usuais sobre a educación cívica; o seu esquecemento débese aos mesmos motivos polos que se ignoran os anteriores criterios. A realidade singular, concreta e próxima non se regula polo poder da idea abstracta; o máis que se pode é darlle sentido para integrala, non na idea ou valor superior abstracto, senón na acción persoal; isto é, para *humanizala*. Consecuentemente, a educación debería capacitar para enfrontarse directa e inmediatamente co concreto, e non coa mediación da referencia abstracta. E niso precisamente consiste a educación da afectividade, pois o concreto próximo non remite a ideas nin a valores, senón que, inmediatamente, suscita emocións que tinguen o posterior xuízo intelectual. A este respecto, hai que andar con pés de manteiga antes de adoptar certas propostas actuais sobre a educación da afectividade, pois se teñen de bo recordar o seu papel relevante no dinamismo operativo humano, as súas orientacións pedagóxicas non son senón “máis do mesmo”, aínda que atenuadamente. Así acontece, por exemplo, cando se postula a necesidade da “escolari-

zación das emocións” (Goleman, 1996, p. 402) como vía principal de acción educativa. Realmente é no seo da familia onde se realiza principalmente a educación sentimental, e respecto dela, a escola só pode ser unha mansa colaboradora.

A educación da afectividade debidamente entendida resalta o sentido positivo da *glocalización* e dálle contido á educación afectiva. A verdade é que un estranxeiro, sinxelamente, é un estranxeiro, polo tanto, un estraño, e o estraño repele. Pódese lle imbuír a un suxeito o valor supremo da fraternidade universal, pero non será este pensamento nin ningún outro o que venza o sentimento de repulsión; isto unicamente poderá facelo un sentimento de acollida máis forte. Non só para “sacar de apuros” glocalizadores, senón para toda situación, debe recordarse que, se a educación intelectual é a forma superior da axuda ao crecemento humano, a educación afectiva é a primaria, e xa que logo, a que posibilita aquela.

Analogamente, a cidadanía democrática desenvólvese tanto polos afectos como polas ideas. Os sentimentos e emocións, sobre todo os compartidos colectivamente, son un potente factor de cohesión social, e suscitan as condutas cívicas máis fluidamente que a reflexión sobre as ideas ou a adhesión aos valores, sempre limitada e reticente, aínda que sexa en grao mínimo.

5.4. Educar para a solidariedade

Por último, precísase unha seria e esmerada reconsideración da educación para a solidariedade, que está estreitamente vinculada á educación da afectividade, que é propiciada tamén pola educación estética e que, indubidablemente, prioriza a acción cívica. Implícita á vía da *glocalización*, como substrato propio, subxace a solidariedade. E outra vez, analogamente, a educación cívica poténciase na vivencia da solidariedade, que é a óptima referencia ao outro, á súa situación e necesidades. Segundo o dicionario, *solidario* significa «adherido, ou asociado á causa, empresa ou opinión doutro»; non hai mellor argamasa para o enlace entre as condutas cívicas, cuxo maior impedimento –como acontece tamén na globalización e no multiculturalismo– é a percepción da diferenza como alienante. A percepción do diferente repele, pero ao tempo e doutra forma, atrae e en certos casos, seduce; que suceda o un ou o outro dependerá da educación afectiva, que lle dá resposta inmediata ao novo; non así a educación da intelixencia, pois esta require deterse e distanciarse para poder xulgar. O coñecemento directo e próximo do outro, sempre máis afectivo que racional, propicia ser solidario moito máis que o coñecemento mediado pola idea xeral e o valor abstracto, aínda que este sexa precisamente o valor da solidariedade.

O esquecemento deste criterio sería posiblemente a couza da educación cívica; e unha forma de esquecelo –talvez a máis eficaz hoxe– é postergalo; é dicir, mencionalo, si, pero sen operativizalo. É un risco real que provén ultimamente do pensamento político do liberalismo, dominado polo individualismo. Nel “la dignidad indi-

vidual constitúe un absoluto que no podrá ser sacrificado por las ventajas sociales presumibles, ni por cualquier otro interés general o bien común” (Naval, 1995, p. 79). Un dos aspectos da mentalidade e a sensibilidade liberais é a repelencia a toda forma de renuncia ou desprendemento, especialmente do dereito lexítimo individual, e a solidariedade non pode exercerse efectivamente sen renunciar; en ocasións, mesmo sen abandonar o lexítimo en prol dun beneficio maior común. Moito e moi ben poderá falarse e “deseñarse” a educación cívica, pero se non se canaliza polo grande e último obxectivo da educación para a solidariedade, síntese das grandes orientacións educativas anteriores, é dubidoso que consiga os seus obxectivos, nin sequera os mínimos desexables. Sería unha recaída no erro pedirlle á educación o que non pode dar.

6. BIBLIOGRAFÍA

- AUDIGIER, F. (1996) *Teaching about society passing on values. Elementary law in civic education. A secondary Education for Europe*. Estrasburgo, Council of Europe Publishing.
- ALTAREJOS, F. e NAVAL, C. (2004) *Filosofía de la educación*. Pamplona, Eunsa. 2ª ed.
- ALTAREJOS, F., RODRÍGUEZ SEDANO, A. e FONTRODONA, J. (2003) *Retos educativos de la globalización*. Pamplona, Eunsa.
- CRICK, B. (2000) *Essays on Citizenship*. London and New York, Continuum.
- FRIEDMAN, T. L. (2000) *The Lexus and the Olive Tree*. New York, Anchor Books.
- GLOBAL ECONOMIC PROSPECTS AND THE DEVELOPING COUNTRIES 2000 (2000) Whashington D. C., World Bank.
- GOLEMAN, D. (1996) *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.
- HELD, D. e MCGREW, A. (2003) *Globalización/Antiglobalización. Sobre la reconstrucción del orden mundial*. Barcelona, Paidós.
- KERR, D. (1999) *Re-examining Citizenship Education: The Case of England-National Case Study for IEA Citizenship Education Study Phase*. Slogh, NFER.
- KYMLICKA, W. (1995) *Multicultural Citizenship*. Oxford, Oxford University Press.
- LISTER, I. (1998) Citizenship and citizenship education in Britain. En ICHILOV, O. (Ed.) *Citizenship and Citizenship Education in a Changing World*. London, Woburn Press.
- LLANO, A. (1999) *Humanismo cívico*. Barcelona, Ariel.
- MADDISON, A. (2001) *The World Economy: a Millennial Perspective*. París, OCDE Development Studies Centre.
- NAVAL, C. (1995) *Educación de ciudadanos*. Pamplona, Eunsa.
- NAVAL, C. (2003) Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual, *Revista de Educación* (Núm. extraordinario *Ciudadanía y educación*) 169-189.
- NAVAL, C. e ALTAREJOS, F. (2000) Educar para la participación (226-245). En GARCÍA GARRIDO, J. L. *La sociedad educadora*. Madrid, Fundación Independiente.
- PEÑA, J. (2003) El retorno de la virtud cívica (81-105). En RUBIO, J., ROSALES, J. M. e TOSCANO, M. (Eds.) *Educación para la ciudadanía: perspectivas ético-políticas*. *Contrastes*. Suplemento 8, Málaga.

- POLAINO, A. (2004) *Familia y autoestima*. Barcelon, Ariel.
- POSTMAN, N. (1999) *El fin de la educación. Una nueva definición de escuela*. Barcelona, Eumo Octaedro.
- QUIROGA, F. (2001) La dimensión afectiva de la vida. *Cuadernos del Anuario Filosófico* (143) Servicio de Publicaciones Universidad de Navarra.
- RUGMAN, A. (2001) *The End of Globalization*. New York, Random House.
- SANGUINETI, J. J. (1982) *Lógica*. Pamplona, Eunsa.
- SCHELER, M. (1950) *Esencia y formas de la simpatía*. Bos Aires, Losada.
- STEIN, G. (2001) *Éxito y fracaso en la Nueva Economía*. Barcelona, Gestión.
- STIGLITZ, J. E. (2002) *El malestar en la globalización*. Madrid, Taurus.
- TORELLÓ, J. B. (1976) *Psicología abierta*. Madrid, Rialp.
- TORIBIO, J. J. (2001) Globalización, desarrollo y pobreza (Reflexiones desde la libertad). *Estudios sobre Educación* (1) 11-19.
- VARIOS (2002) *Polices and regulatory frame workx*. Estrasburgo, Publicacións do Consello de Europa.
- WADE, R. (2001) Inequality of world incomes: what sould be done? Documento electrónico: <http://www.opendemocracy.net>.
- WESTHEIMER, J. e KAHNE, M. (2002) *What kind of citizen? The Politics of educating for Democracy*. Annual meeting of the American Political Science Association, Boston, MA.
- WHITEHEAD, A. N. (1957) *Los fines de la educación*. Barcelona, Paidós.
- ZUBIRI, X. (1992) *Sobre el sentimiento y la volición*. Madrid, Alianza Editorial-Fundación Xavier Zubiri.

7. NOTAS

¹ Cfr.[http:// www.debateducativo.mec.es](http://www.debateducativo.mec.es)

² Na *Oficina Internacional da Educación* -O.I.E.-, con sede en Xenebra, desenvolveuse dende 1993 o proxecto: *What Education for What Citizenship*. Culminou coa creación do foro internacional *Citied* sobre este tema -dispoñible en Internet- e a construción dun sistema experto (cfr. <http://www3.itu.ch.imt/citied-ibe/>).

³ Cfr. <http://www.nfer.ac.uk/research/citizenship.asp>.

⁴ Segundo o dicionario, a implosión é «a acción de romper por dentro con estrondo a parede dunha cavidade en cuxo interior existe unha presión inferior á que hai fóra».

⁵ É significativo que no inglés –como noutras linguas– un mesmo termo como *people* designe tanto a xente como a persoa; pode non ser unha ambigüidade casual.

Data de aceptación definitiva: 20/12/04