



Índice

<i>Introducción</i>	11
---------------------------	----

UNIDAD DIDÁCTICA I CONCEPTOS BÁSICOS

<i>Tema 1. EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN</i>	17
<input type="checkbox"/> para empezar a pensar	19
<input type="checkbox"/> información	21
<input type="checkbox"/> actividades y sugerencias	38
<input type="checkbox"/> recursos	42
<input type="checkbox"/> cuestiones para la reflexión y autoevaluación	45
<input type="checkbox"/> referencias	46
<i>Tema 2. CIUDADANÍA CRÍTICA, PARTICIPATIVA Y TRANSFORMADORA</i> ...	47
<input type="checkbox"/> para empezar a pensar	49
<input type="checkbox"/> información	51
<input type="checkbox"/> actividades	69
<input type="checkbox"/> recursos	71
<input type="checkbox"/> cuestiones para la autoevaluación	73
<input type="checkbox"/> referencias	74
<i>Tema 3. RACISMO. UN ANÁLISIS DESDE EL PODER Y LOS PRIVILEGIOS..</i>	77
<input type="checkbox"/> para empezar a pensar	79
<input type="checkbox"/> información	81
<input type="checkbox"/> actividades	94
<input type="checkbox"/> recursos	99
<input type="checkbox"/> cuestiones para la reflexión y autoevaluación	106
<input type="checkbox"/> referencias	107

UNIDAD DIDÁCTICA II
TRANSFORMACIÓN SOCIAL

<i>Tema 4. COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN</i>	111
<input type="checkbox"/> para empezar a pensar	113
<input type="checkbox"/> información	114
<input type="checkbox"/> actividades y sugerencias	130
<input type="checkbox"/> cuestiones para la reflexión y autoevaluación	132
<input type="checkbox"/> referencias	133
 <i>Tema 5. METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS EN LA INVESTIGACIÓN Y LA ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA</i>	135
<input type="checkbox"/> para empezar a pensar	137
<input type="checkbox"/> información	141
<input type="checkbox"/> actividades	163
<input type="checkbox"/> recursos	166
<input type="checkbox"/> cuestiones para la reflexión y evaluación	168
<input type="checkbox"/> referencias	169
 <i>Tema 6. REDES SOCIALES</i>	171
<input type="checkbox"/> para empezar a pensar	173
<input type="checkbox"/> información	175
<input type="checkbox"/> actividades y sugerencias	196
<input type="checkbox"/> recursos	199
<input type="checkbox"/> cuestiones para la reflexión y autoevaluación	200
<input type="checkbox"/> referencias	201

UNIDAD DIDÁCTICA III
ESCENARIOS

<i>Tema 7. ESCUELAS DEMOCRÁTICAS</i>	205
<input type="checkbox"/> para empezar a pensar	207
<input type="checkbox"/> información	212
<input type="checkbox"/> actividades y sugerencias	238
<input type="checkbox"/> recursos	247
<input type="checkbox"/> cuestiones para la reflexión y autoevaluación	249
<input type="checkbox"/> referencias	251

<i>Tema 8. HACIA UNA EDUCACIÓN SOCIAL INTERCULTURAL</i>	253
<input type="checkbox"/> para empezar a pensar	255
<input type="checkbox"/> información	258
<input type="checkbox"/> actividades y sugerencias	276
<input type="checkbox"/> recursos	279
<input type="checkbox"/> cuestiones para la reflexión y autoevaluación	282
<input type="checkbox"/> referencias	284
<i>Tema 9. ARTE Y EDUCACIÓN. CREATIVIDAD Y PENSAMIENTO CRÍTICO PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL</i>	289
<input type="checkbox"/> para empezar a pensar	291
<input type="checkbox"/> información	293
<input type="checkbox"/> actividades	315
<input type="checkbox"/> recursos	317
<input type="checkbox"/> cuestiones para la reflexión y autoevaluación	321
<input type="checkbox"/> referencias	322
<i>Glosario</i>	325

Tema 2

Ciudadanía crítica, participativa y transformadora

Patricia Mata Benito
UNED. Facultad de Educación
Grupo INTER www.uned.es/grupointer

OBJETIVOS

- Conocer algunos debates contemporáneos en torno a la construcción de la ciudadanía democrática.
- Caracterizar la ciudadanía democrática desde el proyecto de la educación intercultural.
- Analizar las bases éticas, epistemológicas y políticas de una ciudadanía crítica, participativa y transformadora.



Para empezar a pensar¹

Ciudadano para mí es aquella persona que tiene derechos y obligaciones a nivel estatal o municipal, derecho a voto, derecho a servicios y obligaciones, pago de impuestos (E9)

Es como que hay una línea entre la ciudadanía... Hay dos formas de entender la ciudadanía y una parte está en la que te dan y otra en la que te tomas (E4)

Entiendo por ciudadanía la acción de intervenir, de gestionar, de transformar, de involucrarte en el mundo público ¿no? No necesariamente en el mundo público definido como político ¿no?, sino en lo público más amplio, o sea la capacidad que tenemos todos los individuos de intentar modificar nuestro entorno pero en esos términos, en términos públicos o colectivos (E8)

No como concepto abstracto, yo lo entiendo como una necesidad del ser humano que no siempre está claro que tengamos todos la autonomía como para ejercerla, para saber que es algo que está ahí ¿no?, pero es la razón de ser de vivir en sociedad, ¿no?, el poder decidir sobre tu presente y sobre tu futuro (E6)

Para yo ser ciudadana necesito formar parte de una red social y esa red social nunca es individual, nunca es competitiva, no debe de serlo...yo tengo que tener competencias claras, competencias trabajadas, competencias que además van alimentándose y van creciendo con el otro, con el otro (E20)

¹ Las citas son extractos de entrevistas realizadas en el marco del proyecto I+D *Aprendizaje de la ciudadanía activa: discursos, experiencias y estrategias educativas*.

La única manera en la que yo he podido sentirme ciudadano, es cuando he podido, junto con otras personas, organizar espacios donde siento que participo y busco que juntos podamos participar más...; en cuanto a empujar, la toma de decisiones, en cuanto a manifestar puntos de vista, en cuanto a... formalizar propuestas que se puedan traducir en leyes (E18)

Ciudadanía en el sentido de sectores que saben que tienen derechos y que buscan ejercerlos, que no se quedan callados, que buscan los canales para expresarse (E17)

¿Qué diferencias encuentras entre estas definiciones de ciudadanía?

¿Te identificas con alguna de ellas? ¿Con cuál o cuáles? ¿Por qué?



1. La ciudadanía como constructo histórico

La ciudadanía no es una dotación a priori del ser humano, sino una conquista histórica, al igual que lo son los derechos asociados a ella. Se trata por ello de un constructo que ha de ser continuamente reconstruido y dotado de sentido y significación. La ciudadanía ha servido a menudo para trazar la línea entre quienes están dentro, «pertenecen» y por lo tanto disfrutan de derechos, y quienes están fuera, en sentido real o figurado, los «excluidos», a los que no se les reconoce el derecho de pertenecer y por lo tanto ningún otro derecho más.

El estatus de ciudadano, lo que podemos denominar «ciudadanía formal», tiene su origen en un momento histórico determinado, el proceso de formación de los Estados en los siglos XVIII y XIX, unido a la construcción del concepto de «nación» y el surgimiento de las identidades nacionales. Ciudadano es entonces un término que se conjuga sólo en masculino, ligado al proceso de consolidación de los derechos civiles y a la propiedad, mayoritariamente en manos de los hombres; este hecho actuará como un factor condicionante de la exclusión de las mujeres de la condición de ciudadanas y por tanto de su ausencia de la esfera pública. En su origen la ciudadanía se configura como un factor de desigualdad: es una ciudadanía burguesa, masculina y construida sobre la base de la pertenencia a una determinada comunidad-nación, y por tanto de la diferenciación respecto del extranjero. Este proceso se ve acompañado además por el desarrollo y la expansión del liberalismo y el capitalismo clásico, y su modelo de democracia liberal: un Estado constitucional, gobernado por autoridades elegidas mediante sufragio y que ofrece la garantía del imperio de la ley junto a diversos derechos y libertades civiles

y políticos. La ciudadanía formal consiste así básicamente en un vínculo entre el individuo y el Estado.

El sociólogo británico Marshall es quien elabora en los años 50 del s. XX el concepto clásico de ciudadanía como estatus, asociado a la pertenencia como miembro de pleno derecho a una sociedad localizada en los confines de un Estado-nación. El análisis de Marshall se fundamenta en la consideración de la ciudadanía como factor de igualdad social. Analiza la configuración y progresión del sistema de derechos, señalando que el estatus de ciudadano integraría tres elementos que corresponden a tres momentos históricos del desarrollo de los derechos:

- el *civil*, relativo a los derechos denominados «civiles» o libertades individuales: libertad de la persona, de opinión y expresión, de pensamiento, religiosa, derecho a la propiedad y al establecimiento de contratos, y derecho a la justicia;
- el *político*, que confiere el derecho a participar en el poder político como elector o como miembro de un cuerpo investido de autoridad política;
- el *social*, que abarca un conjunto de derechos que tratan de garantizar un mínimo de bienestar material de los individuos, y en base a los cuales se configura el llamado «Estado del bienestar» (Sanidad, Educación, Cultura, Vivienda, Empleo, Seguridad Social, etc.).

La irrupción en la política de las teorías económicas neoliberales a partir de los años 80 del s. XX, con la caída del modelo estatal y la emergencia del mercado, provocaron un cambio importante en la construcción de los sentidos e identidades sociales, transformando al ciudadano en consumidor. Los modelos de ciudadanía resultantes son el del *ciudadano cliente* en el ámbito social, *ciudadano consumidor* a nivel económico y *ciudadano elector* en política, basada en la elección individual sobre productos, paquetes o propuestas preestablecidas y ofertadas siguiendo las reglas del marketing. La esfera pública, el espacio de lo común, se desdibuja aún más, y con ello se afianza el desinterés político, planteando nuevos retos a la ciudadanía. Acompañan a este proceso las complejas transformaciones sociales que caracterizan este comienzo de siglo, entre las que podemos destacar la globalización económica, el deterioro cons-

tante del medio ambiente, la evolución de las nuevas tecnologías, la citada pérdida de la noción de «comunidad» y de lo que constituye el «bien común», y las migraciones a gran escala.

El proceso de reconstrucción de la ciudadanía se está produciendo simultáneamente en escenarios diversos, dando lugar a nuevas conceptualizaciones y prácticas que generan a su vez nuevas denominaciones: ciudadanía cívica, activa, participativa, global o intercultural son algunas de ellas. Todas estas propuestas, ciudadanía activa, participativa, global, se articulan en un fenómeno que Moro (2005) denomina «nueva ciudadanía». Mientras las formas tradicionales de ciudadanía política (el voto, la pertenencia a partidos políticos, sindicatos, etc.) se debilitan, aumenta la exigencia y la práctica ciudadana de la participación democrática: a través de grupos diversos —asociaciones, movimientos, comunidades, organizaciones de todo tipo, iniciativas monotemáticas, redes, etc.— y en relación con un amplio abanico de cuestiones —medio ambiente, exclusión, cultura, educación, salud, desarrollo, cooperación—, la nueva ciudadanía pretende participar en la elaboración de las políticas públicas, definiendo la participación como su dimensión esencial.

1.1. Modelos contemporáneos de democracia y ciudadanía

La democracia no es un concepto unívoco; tanto su contenido como su alcance se han entendido de forma muy distinta en diferentes contextos históricos. En el momento actual coexisten diferentes modelos de democracia que podemos sintetizar en cuatro: la el liberal, el republicano, el participativo y el radical (Habermas, 1996; Viejo, *et al.*, 2009). Cada uno de ellos entiende la organización social y política y el rol de la ciudadanía de maneras distintas, como veremos a continuación.

El liberalismo reconoce la soberanía popular pero descarta la idea de autogobierno; el método democrático representativo permite limitar tanto el poder de los gobernantes, evitando el riesgo de tiranía, como el aumento de las demandas populares que podrían cuestionar principios básicos como la propiedad, la seguridad o los «derechos naturales». Las elecciones periódicas y competitivas aportan la legitimidad necesaria a

los gobernantes, al tiempo que permiten al pueblo mantener el control sobre la actividad de aquellos. Una versión elitista de la democracia representativa rechaza expresamente la participación ciudadana más allá del procedimiento electoral y la militancia en partidos; se aportan dos argumentos: el peligro que comportaría el aumento de las demandas sociales y la desconfianza en la capacidad de los ciudadanos para tomar parte en las decisiones políticas. Por otra parte, la eficiencia de la administración pública se sitúa en el foco de interés, por lo que, más que los proyectos políticos, se valoran los conocimientos técnicos de los representantes, que se conciben como gestores burocráticos. Así, la democracia se despolitiza; la toma de decisiones se lleva a cabo en función de argumentos técnicos «expertos», evitándose el debate ciudadano. El voto de la ciudadanía se interpreta como acreditativo de la idoneidad de los representantes para actuar en base a sus propios criterios, así como legitimador de sus actuaciones anteriores y futuras. La democracia representativa es un sistema de mayorías y por tanto ignora las percepciones, experiencias y necesidades de los grupos que no se encuentran reflejados en esas mayorías.

El modelo democrático republicano, por su parte, concibe la política como una forma de vida ética en la que los ciudadanos y ciudadanas se reconocen como libres e iguales y se asocian bajo un principio de solidaridad. En éste los y las ciudadanas disfrutan de una serie de derechos políticos que le permiten comunicarse y participar como actores en la esfera pública. El Estado debe garantizar las condiciones necesarias para la formación de la voluntad y la opinión pública en condiciones de igualdad y reciprocidad. Mientras que la democracia liberal conduce a la instrumentalización política y la atomización social, el republicanismo, al exigir a los ciudadanos la posesión de virtudes cívicas previas al proceso político, presenta fuertes constricciones éticas que implican un giro comunitarista, que consiste en basar la comunicación y la deliberación política en un consenso cultural compartido.

La democracia participativa se constituye como un modelo intermedio que es crítico con el liberalismo y la democracia representativa. Pretende la transformación del Estado y de las relaciones ciudadanas para enmendar los fallos del sistema liberal-representativo y persigue una mayor implicación de la ciudadanía en la toma de decisiones. Junto

a la soberanía popular reconoce el derecho a la autodeterminación; es por ello que rechaza la delegación de la capacidad de decisión de la ciudadanía en sus representantes y defiende el rol activo de esta frente a un papel de receptora pasiva de las políticas públicas. Se considera que los ciudadanos y ciudadanas son los mejores conocedores de sus problemas y necesidades, así como de las posibles soluciones a estos; la implicación política en la toma de las decisiones que afectan a sus vidas constituye, además, la mejor escuela de ciudadanía, incorporando a la educación la preocupación por lo público y la cooperación con otros.

Por último, la democracia radical se fundamenta en el enfoque de la autonomía aunque no se concreta en un modelo cerrado sino que apuesta por la profundización democrática sin pretender establecer un diseño institucional determinado. La democracia se concibe de forma sustantiva, no como un modelo de organización política sino como una forma de vida, lo cual implica que la horizontalidad de las relaciones y la participación densa han de formar parte de todos los ámbitos sociales y no sólo de la actividad política. Para ello es preciso que la ciudadanía desarrolle tanto capacidades como posibilidades reales de participación, lo cual exige que se combatan las desigualdades sociales y económicas. Se reconoce que los ciudadanos y ciudadanas nacen desiguales, por lo que las políticas públicas han de partir de reconocer estas diferencias. Por otra parte, se incide en que la libertad y la autonomía no pueden subordinarse al derecho a la propiedad privada, por lo que éste ha de flexibilizarse para responder al interés público. El conflicto se concibe como un hecho que constituye la esencia de la democracia: visibilizar la conflictividad es la base de la emancipación frente a la voluntad de dominación intrínseca a toda posición.

1.2. Educación y ciudadanía

La educación para la ciudadanía debería configurarse como una educación profundamente democrática. Sin embargo, encontramos, como extremos de un continuo, dos concepciones generales sobre lo que significa la educación ciudadana: una de carácter pasivo, como aprendizaje de la conformidad y la obediencia, que implica la enseñanza de cuestiones relacionadas la organización gubernamental, la constitución, los de-

beres y responsabilidades de un «buen ciudadano»; y otra activa, que asume una educación crítica y participativa, lo cual implica la comprensión de las ideas políticas y de los conflictos tanto como el desarrollo de actitudes y valores democráticos, incluyendo la voluntad de ejercer la crítica respecto al *statu quo*. Entre ambas concepciones educativas, las políticas y prácticas de educación para la ciudadanía suelen situarse en un espacio repleto de ambigüedad y contradicciones.

La convergencia de las tradiciones liberal y republicana subyace como enfoque teórico a la mayor parte de los planteamientos institucionales en torno a la educación para la ciudadanía. El republicanismo añade a los principios educativos liberales la defensa de una ciudadanía que incorpore un compromiso social activo, lo cual implica la definición de una moral pública, así como la consideración positiva del Estado como responsable de la educación. Se pretende poner ciertos límites al individualismo total y alcanzar un mayor equilibrio entre los principios de libertad e igualdad. Las propuestas de educación «para» la ciudadanía se configuran así sobre la base del «civismo», entendido como un comportamiento ético-político, junto a la consideración de la educación como una preparación para el ejercicio futuro de la ciudadanía, un proceso que convertiría al ciudadano pasivo y conformista en activo y exigente (Rubio Carracedo, 2003: 211). La educación cívica aspira a complementar los derechos de la ciudadanía con el ejercicio de la responsabilidad y las virtudes que configuran al «buen ciudadano», para lo cual es necesario identificar un conjunto de valores que se constituyan en contenido y finalidad de la educación.

Las propuestas de educación «desde» la ciudadanía también incorporan una educación ética que, distanciándose de la definición de un modelo previo de «buen ciudadano», parte de entender la ética como un modo de relacionarse con los demás que se basa en vínculos previos con ellos. Los vínculos sociales son anteriores a cualquier reflexión moral, que se produce «desde» la comunidad y «con» los demás. No existe el individuo como ser que se sitúa «frente a» la realidad y los demás, y toma decisiones por cuenta propia sin contar nada más que con su razón. Por tanto, «la moral no parte del individuo que decide asociarse, sino de la propia asociación» (Rubio Carracedo, 2003: 244). Prioriza así la solidaridad como sentimiento básico al que apelar en una educación «desde» la

ciudadanía, que no se basa por tanto en la argumentación racional, ni recurre a universales o a una esencia común de la humanidad, sino que apela al sentimiento, a los lazos, vínculos y lealtades que están previamente establecidos. Las propuestas de educación ciudadana crítica se orientan a problematizar y reconstruir la ciudadanía para enfrentarse a la discriminación y la exclusión, cuestionando el orden sociopolítico vigente.

2. Ciudadanía crítica, participativa y transformadora. Bases epistemológicas, éticas y políticas

La educación intercultural es un proyecto de transformación de las relaciones humanas a través de la construcción de una ciudadanía capaz de transitar hacia sociedades más democráticas, justas y sostenibles, una ciudadanía crítica, participativa y transformadora.

La ciudadanía no es un estatus, sino una práctica que debe aprenderse. Es una categoría política en tanto que refiere a la actividad de las personas en el ámbito colectivo, pero es sobre todo una práctica, una forma de vivir en sociedad que incide en el carácter político, colectivamente construido, de las relaciones humanas. Una práctica crítica, participativa y transformadora que parte de la consideración del ser humano como «ser en relación» en un ámbito inevitable de influencia recíproca, en el que las acciones (y las omisiones) de cada uno tienen consecuencias sobre las vidas de los demás. Que, desde el reconocimiento del otro y la conciencia de la interdependencia y la corresponsabilidad mutua, trata de situar a las personas en un plano de horizontalidad y reciprocidad en el espacio público, construyendo relaciones no jerárquicas.

Para lograrlo, el proyecto intercultural toma como base una epistemología orientada a construir un conocimiento que reconozca y valore la diversidad de experiencias y saberes, una ética que combate la reificación e instrumentalización de las personas, y un proyecto pedagógico-político que pretende transformar las relaciones humanas, deslegitimando la desigualdad, la dominación y la explotación en todas sus formas.

2.1. El proyecto epistemológico de la educación intercultural

La epistemología es la disciplina que estudia el conocimiento desde la reflexión sobre su objeto (qué podemos conocer) y sus procesos (cómo podemos hacerlo). La epistemología contemporánea ha señalado la condición situada y contextual del saber, desmontando la pretensión de universalidad y certeza del conocimiento; sin embargo, los métodos y resultados científicos siguen aún funcionando como ejes efectivos de la organización social a nivel mundial, mientras otros tipos de conocimientos, experiencias y saberes permanecen invisibilizados o relegados a la categoría de subalternos, caracterizados como étnicos, populares o locales.

Santos (2006) señala el conflicto entre dos formas de entender el conocimiento: el conocimiento como regulación, transformación del caos en orden, y el conocimiento como emancipación o liberación del ser humano de cualquier tipo de dominación o determinación. En su origen, el proyecto científico de la modernidad se desarrolla en un equilibrio entre ambas tendencias, buscando un conocimiento cuya finalidad fuera liberar al ser humano de todo tipo de ataduras —Dios, tradición, costumbres— y construir una sociedad de sujetos libres e iguales capaces de decidir con autonomía sobre sus propias vidas. Sin embargo, este proyecto surge enfrentado desde su inicio a las contradicciones de su propio contexto de producción: una sociedad categorizada y desigual en la que determinados colectivos —esclavos, mujeres, niños— no son considerados como sujetos, sino como objetos de regulación y control. Por otra parte, se organiza ya como una sociedad de mercado en la que los medios de producción están de hecho concentrados en cierto número de individuos, y en la que la mayoría de las personas han de vender su fuerza de trabajo para tener acceso a los recursos, cediendo así buena parte de su autonomía. Por último, se trata de una sociedad colonial, en cuyo marco se produce la invención de «lo otro» y se consagra al pensamiento occidental como epistemología hegemónica. El colonialismo convierte a Europa en el centro de la historia mundial mientras constituye al resto de la humanidad como periferia. Así, el predominio de la regulación sobre la emancipación en la producción del conocimiento conduce a la hegemonía del pensamiento occidental.

La hegemonía se define como un proceso de relación entre grupos en el que uno de ellos domina gracias a su capacidad para transformar sus intereses particulares en generales o universales. El grupo dominante logra que sus ideas sobre las relaciones sociales sean compartidas por los dominados. En la actualidad, los procesos hegemónicos privilegian la expansión global de la ideología neoliberal, que consolida su poder económico y político con el apoyo de un conocimiento tecnocrático de expertos y científicos, creando una nueva forma de garantizar la inequidad y la supremacía social. Es por ello que la cuestión de cómo construir una epistemología que sustente la solidaridad y la sostenibilidad se revela urgente y fundamental, y para ello es preciso deconstruir las lógicas que han ido fortaleciendo este proceso hegemónico a lo largo de los últimos 500 años. Mato (2007) señala que el hecho de que las categorías del pensamiento occidental y la racionalidad científica hayan constituido una epistemología hegemónica no se debe a ningún tipo de certificación procedente de alguna agencia interplanetaria, sino a la expansión colonial y a las relaciones de dominación y subordinación que esta establece. El origen de este predominio está vinculado a un proceso histórico concreto, el colonialismo, y al desarrollo de la estructura lógica en que éste se sustenta y justifica, la «colonialidad». La colonialidad inventa las diferencias culturales para legitimar las diferencias coloniales, es decir, la asimetría de poder. Así, produce y reproduce esas diferencias de poder disfrazándolas de «culturales», mediante una estrategia que consiste en clasificar a los grupos humanos identificándolos en sus carencias o excesos respecto al grupo que clasifica, cuya perspectiva pasa a configurarse a sí misma como «superior» y «universal».

La modernidad, junto al intento de controlar las incertidumbres de la vida a través del conocimiento, incluye un proyecto de organización racional de la sociedad (Castro-Gómez, 1993). Este intento de control y organización social se manifiesta hacia el exterior de occidente mediante la generación de identidades colonizador/colonizado, opuestas, excluyentes e incommunicables, y la legitimación de la explotación colonial, junto con una política orientada a la «civilización» del colonizado. Hacia el interior de occidente, con la garantía del Estado-nación, crea identidades homogéneas que faciliten la formulación de un proyecto común, válido para todos. Las ciencias sociales se constituyen precisamente en este contexto de poder colonial como el aparato ideológico necesario para producir y legiti-

mar identidades y alteridades. Se conciben a sí mismas como ciencias «de» la sociedad, colocándose en una posición externa a ella y definiendo como «objetividad» la homogeneidad de su mirada. La consecuencia es la desigualdad y la exclusión de todos aquellos que no se ajustan a los perfiles normalizados y útiles al sistema, así como las relaciones de dominación y explotación que contribuyen a la reproducción social.

La educación intercultural debe orientarse a la construcción de conocimiento más allá de estos estrechos límites epistemológicos. Y comenzar por reconstruir las ciencias sociales creando espacios de diálogo entre diferentes lógicas, saberes y experiencias, desde una «pluriversalidad» epistemológica. La epistemología intercultural parte de una posición orientada a la decolonización² del pensamiento, el reconocimiento de derechos epistémicos para las cosmologías no occidentales y el establecimiento de un diálogo colaborativo entre diferentes lógicas. Para ello, Santos propone la construcción de un proyecto de «racionalidad cosmopolita». Parte de la constatación de la diversidad y amplitud de los saberes y experiencias sociales en el mundo, que superan con mucho lo que la tradición científica occidental conoce o considera relevante, y que constituyen una inmensa fuente de conocimiento que se está desperdiciando. Un primer paso, por tanto, para avanzar en la construcción de una racionalidad intercultural se orientaría a la recuperación de estos saberes, despojándolos del exotismo y la problematicidad con que habitualmente son abordados. Esta racionalidad debería además desarrollarse desde una lógica que permita, no sólo recuperar la inmensa experiencia social acumulada y los múltiples saberes ignorados, sino desarrollar una tarea de traducción recíproca entre las experiencias, identificando las preocupaciones comunes y las diferentes respuestas a estas.

El desarrollo de la epistemología intercultural requiere de unas condiciones previas que hagan posible el diálogo de saberes en condiciones de igualdad y reciprocidad. Unas condiciones que no pueden construirse solo a través del aprendizaje de actitudes y competencias interculturales sino que exigen un abordaje crítico de cuestiones económicas, sociales y políticas, sobre el marco de las tensiones entre la afirmación y la negación de las diferencias, y las relaciones de poder. Un análisis de las actua-

² Walsh (2005) introduce la distinción entre «descolonización», como proceso político, y «decolonialidad», como construcción epistemológica.

les dinámicas de poder nos muestra al capitalismo globalizado como la trama sobre la que se dibuja la crisis humana, ecológica y civilizatoria que vivimos, algunos de cuyos síntomas más alarmantes son:

- la creciente polarización social, con altas concentraciones de riqueza y recursos en manos de un número cada vez más reducido de habitantes del planeta, y un significativo aumento de la desigualdad y la exclusión;
- la reconfiguración de las relaciones entre capitalismo y trabajo, cuyas consecuencias son los movimientos masivos de personas migrantes, el desempleo y la sobreexplotación de los trabajadores;
- la destrucción del medio ambiente, con sus devastadores efectos, causada por la paradójica creencia en un crecimiento económico cuantitativo ilimitado dentro de un planeta limitado.

Estos cambios en la vida humana se están produciendo con tal intensidad y velocidad que las personas nos percibimos carentes de control sobre nuestras propias vidas y sobre el impacto que estas tienen en el medio, e impotentes ante los retos y urgencias globales que afrontamos. La educación intercultural debe explorar y poner en juego instrumentos críticos para recuperar este control e impulsar el proceso de emancipación humana.

2.2. Ética del reconocimiento y la solidaridad

La ética del reconocimiento (Honneth, 2007) remite a la experiencia originaria de descubrimiento y relación con la alteridad; no se trata de un reconocimiento abstracto o formal sino de la manifestación de una experiencia y una práctica de convivencia. No es un reconocimiento de la diferencia, sino de la humanidad y la diversidad. Desde el reconocimiento no es posible reificar y reificarnos, pensarnos y pensar a las demás personas como objeto, construirlas y conocerlas como «diferentes», instrumentalizarlas, o ignorar el dolor y el sufrimiento humano. Reconocer a los otros nos obliga, del mismo modo, a un replanteamiento constante de las cuestiones relativas a la justicia distributiva.

La solidaridad se basa en el reconocimiento para exigir implicación, compromiso con el otro, y por tanto la asunción de responsabilidades y auto-obligaciones en esta relación. El reconocimiento y la solidaridad subyacen a las motivaciones de las personas para comprometerse y actuar. Proporcionan una respuesta a la pregunta: «¿por qué me importa lo que pueda ocurrirle a otros a quienes no «conozco», con circunstancias y experiencias distintas, y a veces también distantes, a las mías, y cuyos sufrimientos y dificultades no parecen afectar directamente al discurrir de mi vida o a mi entorno cercano?». Porque mi identidad como ser humano se ve «tocada» por lo que le ocurre a otro ser humano, porque «reconozco» (pre-conozco) al otro en la vivencia de una humanidad común tanto como en la diversidad de su experiencia vital. Una diversidad que nos obliga, como señala Abdallah-Pretceille (2001), a respetar la complejidad, la no-transparencia y las contradicciones del otro tanto como las propias, situando la reflexión ética en la horizontalidad y reciprocidad de la relación, y no en la acción en relación al otro.

El reconocimiento y la implicación son, en las relaciones humanas, previos al conocimiento de los otros. Esta afirmación de Honneth confronta radicalmente la reificación e instrumentalización de las personas. La reificación³ es un comportamiento humano que deshumaniza a otros sujetos al tratarlos, no de acuerdo con sus cualidades humanas, sino como «cosas» o «mercancías». Este comportamiento provoca la pérdida de la capacidad de implicación con las personas y los sucesos, y la transformación de los sujetos en observadores pasivos del entorno y de su propia vida. Mientras que con respecto a los objetos del mundo podemos adoptar una actitud reificante sin perder la posibilidad de conocerlos, «no podemos reconocer a otras personas como ‘personas’ en el momento en que olvidamos nuestro previo conocimiento de ellas» (2007: 106). La reificación es, o bien un «olvido» del reconocimiento previo debido al giro de la atención hacia la práctica social en la que estamos involucrados (por ejemplo, el intercambio económico), o bien la negación o resistencia a este a causa de un prejuicio o estereotipo, consecuencia de la adopción de una ideología, una perspectiva específica del mundo. Reificar y autorreificarse implica, no sólo olvidar o negar el reconocimiento previo, sino también cegarnos a los múltiples significados exis-

³ La introducción del concepto de reificación se debe sobre todo a Martha Nussbaum.

tenciales que el mundo tiene para las personas que nos rodean y para nosotros mismos. La ética intercultural implica promover el encuentro con los otros en condiciones que nos alejen del olvido del reconocimiento, desarrollando la comprensión y la empatía, creando y extendiendo espacios de intersubjetividad en los que se valoren tanto las necesidades, expectativas y experiencias de las personas, como las distintas creencias, interpretaciones y cosmovisiones de los grupos, y en los que la participación se constituya en principio político.

Es preciso fundamentar cualquier relación educativa en un discurso y una práctica militantemente comprometida con una ética basada en la diversidad, el reconocimiento y la solidaridad. Construir ciudadanía implica abordar educativamente esta reflexión ética. Una reflexión que, en las actuales circunstancias, exige desmontar y desaprender paciente y sistemáticamente creencias y comportamientos muy arraigados que construyen diferencias y naturalizan desigualdades, que dividen a las personas y fragmentan los saberes y los espacios sociales, fragmentando y neutralizando al mismo tiempo las posibilidades de ejercicio del poder de la ciudadanía.

2.3. La participación como principio político

La participación es una necesidad del ser humano, relacionada con algunas de sus características diferenciales, fundamentalmente la capacidad para trascender y transformar el medio en el que habita, creando y recreando formas de vida y relación social (Sirvent, 1994). Políticamente se entiende como un derecho, una conquista asociada a la democracia y la extensión de la ciudadanía.

Participar significa tanto «ser parte de» como «tener o recibir parte» y «tomar parte en». Socialmente, «ser parte de» significa pertenecer, ser y sentirse parte de una comunidad; «tener parte» es tener acceso a los recursos y bienes sociales, tanto materiales como simbólicos; «tomar parte» es contribuir a la vida pública, a la construcción de lo común. Otros significados del término participar son «compartir» y «comunicar»: ambos nos remiten igualmente a componentes fundamentales de cualquier práctica o proceso participativo. La participación es una actividad creativa y transformadora que implica un considerable esfuerzo; la falta de participación pretende justificarse en ocasiones tomando como

fundamento la pereza y pasividad «natural» del ser humano. Sin embargo la necesidad de expresarnos, comunicarnos y relacionarnos, la voluntad de crear y compartir que se encuentran en la base de la participación, son características inherentes a los seres humanos. A pesar de ello, la necesidad y la voluntad de participar encuentran numerosos e importantes obstáculos y barreras para su pleno desenvolvimiento.

Es importante distinguir entre formas reales y aparentes de participación (Ander-Egg, 2000). La participación simbólica se refiere a acciones que generan en las personas cierta ilusión de poder, pero mediante las cuales se ejerce mínima o nula influencia real. Una variedad particular y frecuente de participación simbólica es la pseudo-participación, una forma engañosa que generalmente es inducida (se «invita» a los individuos a participar) y que busca el acuerdo y/o la colaboración de las personas con una decisión o proyecto previamente elaborado. La participación es a menudo expropiada y apropiada: todas las sociedades y grupos se encuentran soportados en mayor o menor medida en estructuras jerárquicas, en las que una minoría acapara y retiene el poder de decisión. Como contraparte encontramos la «participación eludida»: nuestra socialización se desarrolla generalmente en estructuras piramidales que promueven una respuesta no participativa, y que favorecen las relaciones de competición más que las de cooperación.

Algunas de las razones que contribuyen a limitar la participación ciudadana se relacionan con la existencia de una cultura ciudadana y política delegativa y representativa: la ciudadanía participa para elegir a sus representantes y después delegan su responsabilidad en ellos. Las barreras a la participación se relacionan igualmente con la reproducción de prácticas «tradicionales» de carácter corporativo y clientelar, que condicionan y manipulan la participación. Por otra parte, faltan espacios de y para la participación, así como políticas y programas encaminados a formar la conciencia y la auténtica participación ciudadana (Núñez Hurtado, 2006). Sirvent (1994) identifica diversos factores que, desde el ámbito educativo, refuerzan la no participación:

- la disciplina entendida como subordinación;
- la participación entendida como *laissez faire* y por tanto descalificada;

- la fragmentación del conocimiento;
- la falta de desarrollo del pensamiento reflexivo y creativo;
- y en general una forma autoritaria de concebir la realidad y comportarse en ella, unida a imágenes de impotencia para modificarla.

Una participación real, significativa, afecta a aspectos sustanciales de la vida de las personas, implica incidencia efectiva tanto en la toma de decisiones como en la ejecución y evaluación de las mismas, y provoca modificaciones profundas en las dinámicas de poder. La participación genuina no puede ser nunca una imposición ni una concesión: debe ser una práctica voluntaria y consciente. Se relaciona con la capacidad de incidir colectivamente en la configuración de nuestro entorno, de nuestras formas de vida, en las decisiones que afectan a nuestra cotidianidad. Supone identificar y analizar problemas, articular demandas, proponer, planificar, experimentar y evaluar soluciones. Implica la capacidad, la voluntad y el poder de actuar. Núñez Hurtado (2006) identifica una serie de componentes sustanciales de la participación, entre otros:

- una conciencia crítica de los derechos y obligaciones sociales y ciudadanas, respecto a cuya formación la educación, tanto formal como no formal, cumple un papel estratégico;
- el ejercicio activo, libre y permanente de los derechos y obligaciones, sin ningún tipo de condicionamiento o represión de la participación;
- posibilidades reales de organizarse y militar, sin imposición previa de ningún tipo de forma política;
- capacidad real de incidencia en la toma de decisiones: participar es decidir;
- utilidad, relación efectiva con los intereses y necesidades de los sujetos de los procesos.

Una participación densa genera poderes en las personas, tanto a nivel cognitivo, aumentando su conocimiento, habilidades y competencias, como a nivel operativo, al constatar que su actividad es una respuesta eficaz ante las condiciones injustas y puede solventar problemas concre-

tos. Moro (2008) identifica al menos cinco poderes de una ciudadanía participativa:

- El poder de producir información e interpretaciones de la realidad.
- El poder de transformar el conocimiento.
- El poder de asegurar que las acciones de las diversas instituciones sean coherentes con sus objetivos.
- El poder de cambiar las condiciones materiales.
- El poder de promover asociaciones y redes.

La participación es una práctica y un proceso de aprendizaje de conocimientos, actitudes y habilidades, que implica además desafiar estructuras de dominación internalizadas como «naturales» y desaprender modelos de relaciones humanas basados en el autoritarismo. El proceso de aprendizaje individual y colectivo que conduce a una participación significativa puede describirse a partir de los siguientes logros:

1. *Informarse*. Una buena información es fundamental para llegar a situarse en la realidad social. Sin embargo en la llamada sociedad de la información sufrimos a la vez de sobreinformación, subinformación y pseudoinformación: el caudal de noticias e informaciones es tan amplio y se sucede de forma tan vertiginosa que apenas tenemos capacidad de reacción. Por otra parte, no todas las fuentes de información son igualmente fiables. Una buena estrategia informativa implica contraste, reflexión y análisis crítico de fuentes y contenidos.
2. *Situarse*. Consiste en, a partir de una buena información, comprender la realidad, considerando la complejidad y la interdependencia de los problemas, y comprenderse dentro de la misma: dejar de estar inmerso en ella para ser capaz de identificar problemas, visualizar soluciones e imaginar procesos de transformación.
3. *Tomar posición*, comprometerse, hacerse consciente y definir el modelo de sociedad por el que queremos trabajar.

4. *Movilizarse*, es decir, compartir, comunicar, dialogar y expresarse conjuntamente, evitando el puro activismo.
5. *Crear*, hacer, pasar de espectador a actor, convertirse en agente de transformación y protagonista de la propia historia, buscando soluciones colectivas y globales a los problemas que enfrentamos como personas, ciudadanos/as, trabajadores/as y miembros de grupos, organizaciones y comunidades de diversa índole.

Como práctica, hay que señalar que la participación social y política ha de tener siempre un propósito, un objetivo claramente definido: no se participa en sí, de forma abstracta, sino que se participa para algo. Por otra parte, más allá del reconocimiento de los otros y sus razones, y de la horizontalidad y reciprocidad en las relaciones, no hay reglas para la participación: siempre es necesario contextualizar cualquier práctica o proceso. No obstante, diversos autores (Ander Egg, 1997 y 2000; Sirvent, 1994) identifican algunas condiciones que facilitan una participación efectiva:

- Poner en juego espacios, actividades y técnicas variadas y flexibles que hagan posible diversas formas de expresión y participación. Una asamblea puede ser un espacio idóneo para el debate y el contraste público de ideas, pero quizá no todos los participantes son igualmente capaces de argumentar sus ideas y propuestas mediante la palabra. Es importante considerar la utilización de medios y técnicas de expresión diversas para no desaprovechar el potencial creativo existente.
- Institucionalizar los mecanismos de participación, aunque evitando su burocratización; de esta forma el proceso de participación no dependerá de la voluntad y el impulso de unos pocos.
- Aportar información sustantiva y compleja, así como elementos de reflexión al proceso: el conocimiento técnico y experto debe formar parte del proceso junto con los diversos saberes sociales y comunitarios.

Es importante recordar que el logro de la participación plena está siempre en el punto de llegada, no en el de partida. Esto significa que cualquier forma, grado o nivel de participación puede convertirse en el

desencadenante de un proceso de progresiva profundización: a participar sólo se aprende participando, y por tanto cualquier práctica o proceso que incluya un componente participativo puede convertirse en una escuela de ciudadanía.



Actividad 1. Cinefórum

El vídeo-investigación participativo *Ciudadanías*, elaborado en el marco de proyecto de I+D «Aprendizaje de la ciudadanía activa. Discursos, experiencias y estrategias educativas», invita a la reflexión y al debate en torno a la práctica de la ciudadanía.

Accede al vídeo en Canal UNED: <http://canal.uned.es/mmobj/index/id/9411>

Organiza una sesión de cine fórum basada en las cuestiones planteadas en la Guía para cine-fórum que puedes descargar en el siguiente enlace:

<https://canal.uned.es/uploads/materials/resources/pdf/6/9/1358964871896.pdf>

Redacta un breve informe (4-5 páginas) relatando el proceso y contrastando las ideas, posturas y reflexiones compartidas en la sesión con las propuestas del tema. Expón también tus conclusiones personales.

Actividad 2. Posibilidades y barreras para la participación

Forma un pequeño grupo de discusión con al menos cinco personas con la participación como eje. Sugerimos utilizar las siguientes preguntas como guía del debate:

- ¿Qué espacios de participación nos ofrece nuestro entorno más cercano?
- ¿Qué tipo de participación se promueve en ellos?

- ¿Nos sentimos suficientemente informados sobre las cuestiones que nos atañen directamente?
- ¿Qué canales encontramos/utilizamos para expresar nuestras ideas, intereses y necesidades?
- ¿Cuáles son las dificultades y barreras que encontramos para la participación real?
- ¿Cómo podemos aumentar y mejorar nuestra participación en estos espacios?

Graba o registra cuidadosamente el proceso. A continuación, analiza elabora un informe que recoja el proceso, los resultados y tus propias conclusiones y reflexiones, argumentando y fundamentado tus ideas en los contenidos del tema.