

## **La enseñanza superior como escuela de ciudadanía** **José Antonio Ibáñez Martín.**

### **Resumen**

La educación cívica de la juventud es hoy una preocupación mundial. Frecuentemente se adscribe tal educación a la enseñanza secundaria, sin reparar en que la enseñanza superior —cuando los estudiantes son mayores de edad— es también un momento decisivo para enseñarles.

El artículo analiza las distintas acepciones de la ciudadanía, proponiendo una superación del dualismo actual de significados. La enseñanza superior debe profundizar en el sentido y alcance de los derechos propios de la ciudadanía y debe ayudar a los estudiantes a que crezcan y se comprometan con los deberes sociales y políticos. El trabajo analiza cuáles son estos deberes y señala las estrategias que los profesores seguirán en la enseñanza superior para promoverlas.

Palabras clave: enseñanza superior, educación para la ciudadanía, estrategias de los profesores, universidad.

### **Abstract**

Everywhere we could discover that civic education of youth is a real problem. Frequently civic education is a competence of secondary education. But higher education is perhaps one of the best places to teach it, considering that is there when the students are full citizens, able to vote.

The article analyses the different meaning of citizenship, doing proposals that overcomes the actual dualism of meanings. Higher education should study the real meaning of citizen's rights and should aid to the students to know and engage themselves with social and political duties. The article analyses these duties and shows several strategies to reach these aims.

Key words: higher education, citizenship education, strategies, professors, university.

### **Introducción**

Señalaba hace tiempo el malogrado filósofo de la educación francés, Olivier Reboul, que uno de los slogans actuales más perniciosos consiste en afirmar, ante cualquier problema social, que “es una cuestión de educación” (Reboul, 1975: 140), pues con ello se descarga de sus obligaciones a los que les competería solucionar el asunto, mientras se culpabiliza a los profesores, a quienes, al parecer, todo les es posible. Naturalmente, como los profesores son conscientes de sus limitaciones, cuando la sociedad reclama a la educación formal que asuma alguna nueva competencia, es comprensible que no surja fácilmente un acuerdo sobre cuál sea el nivel educativo que deba responsabilizarse de ella.

Hoy es una preocupación universal la educación cívica de las nuevas generaciones. La globalización informativa hace que cualquier adolescente estadounidense que entre a tiros en su escuela promueva el horror universal y la petición de que la enseñanza, especialmente en el nivel secundario, aborde lo que significa una educación para la convivencia social en la que la aceptación del pluralismo, la tolerancia también ante los propios fracasos, la negociación en la solución de conflictos y las virtudes del diálogo, en el marco de la democracia, impidan que se repita este tipo de comportamientos. Así, hay países en los que la educación cívica se encuentra entre las metas de la enseñanza secundaria, unas veces en forma de asignaturas y otras de modo “transversal”, es decir, como una dimensión educativa que los profesores de cualquier materia han de tener presente.

No me parece desacertada la decisión de que recaiga sobre la enseñanza secundaria la educación cívica de la juventud, tanto porque si no se empieza pronto no hay nada que hacer, cuanto por ser la secundaria el nivel máximo de estudios que alcanza un importante porcentaje de la juventud. Y esa decisión suele ser aplaudida por las instituciones de enseñanza superior, que muchos dicen hoy día está llamada a proporcionar

a los jóvenes una formación superior mediante la que consigan ganarse la vida y colaborar en el desarrollo científico-tecnológico del país, cada vez más importante en una sociedad en la que perder competitividad significa adentrarse velozmente en los oscuros y sin retorno caminos del subdesarrollo. Bastante tienen con ello, se dice, los profesores, sobre quienes, por tanto, arrojar mayores responsabilidades sólo conduciría a quemarles definitivamente y a impedirles la necesaria concentración en los objetivos citados.

Ahora bien, quizá sea necesario que nos volvamos a replantear con mayor profundidad las palabras anteriores, tanto porque el ejercicio pleno de la ciudadanía no se produce hasta la mayoría de edad, es decir, hasta que se ha dejado la enseñanza secundaria, cuanto porque no está tan claro que la enseñanza superior sólo esté orientada a la búsqueda de la cualificación profesional, a la capacitación para tener éxito en el mundo del trabajo.

En efecto, es evidente que no todas las instituciones de enseñanza superior tienen las mismas características. Pero creo que todas deben reflexionar sobre las siguientes palabras de Newman, quien en su Sexta Conferencia sobre la educación universitaria decía:

Si debemos asignar un fin práctico a la Universidad, creo que este fin es el de educar y formar buenos miembros para la sociedad (...) La educación universitaria(...) aspira a elevar el tono intelectual de la sociedad, a cultivar la inteligencia, a purificar el gusto nacional, a proporcionar principios verdaderos al entusiasmo popular y a fijar metas a las aspiraciones nacionales, a ampliar el campo de las ideas de la época, a facilitar el ejercicio de las facultades políticas y a refinar el intercambio en la vida privada (Newman, 1956: 256-257).

Ha habido quienes han despreciado estas ideas simplemente descalificándolas, como si sustancialmente dependieran del momento en que se pronunciaron, en medio del romanticismo decimonónico<sup>1</sup> y sólo aplicables a ciertos modelos de Universidad francamente minoritarios. No opino yo lo mismo y tengo la suerte de encontrarme, en gran medida, apoyado por la Conferencia Mundial de Educación Superior, convocada por la UNESCO en 1998, la cual en su Declaración final, iniciando el artículo 1, dedicado a exponer las misiones y funciones de la *educación superior* del siglo XXI, señala la importancia de: “a) formar diplomados altamente cualificados, ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana(...) y b) constituir un espacio para la formación superior con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad” (UNESCO, 1998: No. 1).

Las instituciones de enseñanza superior, por tanto, tendrán numerosas funciones, que no analizaremos ahora, pero, muy a la cabeza de sus competencias, se encuentra la de educar para una ciudadanía que, en palabras de la UNESCO, habría de ser responsable, participativa, activa. Realmente a nadie pueden extrañar estas tareas. Ya hace años Ortega, describiendo la misión de la Universidad decía:

La sociedad necesita buenos profesionales —jueces, médicos, ingenieros—, y por eso está ahí la Universidad con su enseñanza profesional. Pero necesita, antes que eso y más que eso, asegurar la capacidad en otro género de profesión: la de mandar(...) Y por mandar no entiendo tanto el ejercicio jurídico de una autoridad como la presión e influjo difusos sobre el cuerpo social (Ortega, 1998: 27).

Ni los universitarios pueden sentirse eximidos de la influencia que necesariamente han de tener en el cuerpo social, precisamente por su formación *superior*, ni los ciudadanos pueden rechazar esa función de mando, por la que fueron definidos muchas veces en la literatura clásica.

---

<sup>1</sup>Pelikan protesta justamente de quienes en vez de analizar el pensamiento de los que piensan de modo distinto se reducen a descalificarlo diciendo que está “dated”, que no tiene interés por depender de la fecha, ya pasada, en que apareció. *Cfr.* Pelikan (1992).

## Los elementos básicos de la ciudadanía

Ahora bien, con las palabras anteriores nos limitamos a enseñar un horizonte, que nunca será operativo mientras no concretemos en qué consiste hoy día dicha ciudadanía y qué pueden hacer las instituciones de enseñanza superior para colaborar en su promoción. Ninguna de estas dos tareas es sencilla. Es difícil fijar el concepto de ciudadanía, uno de los más discutidos de nuestros días, y es aún más complejo ver el papel que allí juegan las instituciones de enseñanza superior, cuando una gran parte de sus profesores se consideran, de hecho, completamente ajenos a esta labor.

En medio de esta problemática podemos tener una idea feliz: acudamos a los documentos de la Unión Europea, dando por seguro que encontraremos allí una respuesta a nuestras dudas mucho más firme que cualquiera de las proporcionadas por los académicos, ya que la Unión Europea tendrá los pies más sólidamente apoyados en la realidad que la mayoría de los teóricos, también porque se ha visto obligada a pensar sobre este asunto, al introducirse en los Tratados Constitutivos la ciudadanía de la Unión.

Pues bien, quizás el documento más pertinente de la Unión Europea es el que se titula *Education and active citizenship. Learning for active citizenship*, publicado con un prólogo de Edith Cresson, en el que se pretende orientar a los proyectos de actividades educativas que solicitan ayuda económica a la Unión, de forma que promuevan la enseñanza de una ciudadanía activa, por lo que comienza, dedicando a ello una docena de páginas, definiendo el sentido de tal ciudadanía activa, según una modernización del concepto clásico de ciudadanía.

De la lectura de este documento se deduce que hay dos acercamientos al concepto de ciudadanía. El primero, dice, refleja una concepción vigente hasta hace poco tiempo “más bien, estática, dominada por términos institucionales: ser ciudadano era primeramente una cuestión de legalidades y derechos, y su expresión política en las políticas democráticas” (The European Commission, 1999: 2.1). Esta concepción, presente en el Tratado de Maastricht, se califica como “excesivamente seca y legalista, mínimamente palpable en la práctica” (The European Commission, 1999: 2.3). El segundo concepto de ciudadanía, vigente en la acción de la Unión Europea a partir de Maastricht, está por el contrario inspirado en la idea de la actividad, manifestada en la participación, en el deseo de acercar Europa a sus ciudadanos, en el compromiso con la comunidad para la creación del conocimiento, la responsabilidad, la identidad común y la cultura compartida, que desea promover la inclusión social y la cohesión (The European Commission, 1999: No. 2.1).

Estas afirmaciones, por extendidas que estén, me parecen más bien discutibles, por su rotundidad. De hecho, la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, que se ha aprobado dentro de los acuerdos del Consejo Europeo celebrado en Niza y Biarritz, se estructura en capítulos, uno de los cuales se titula *Ciudadanía* (Carta de los Derechos Fundamentales, (2000): cap. V, art. 39-46). Pues bien, en ese capítulo lo que leemos es el detalle de los *derechos* que tienen los ciudadanos de la Unión y los que tienen los residentes no ciudadanos. Calificar todo este asunto como “seco” y alejado de la práctica, me parece una falta de respeto a los miles de ciudadanos extracomunitarios que pasan por tantas dificultades para acogerse a ciertos derechos en los países de la Unión Europea.

Me parece más ponderada la opinión de Walzer, quien al exponer las distintas posiciones que se suelen denominar como ciudadanía activa o ciudadanía pasiva, señala que “las construcciones dualistas nunca son adecuadas a las realidades de la vida social” y que jamás puede olvidarse “que la seguridad proporcionada por las autoridades no puede ser simplemente disfrutada, sino que también debe asegurarse, a veces contra las autoridades mismas. El disfrute pasivo de la ciudadanía requiere, al menos intermitentemente, el activismo político de los ciudadanos” (Walzer, 1989: 216-217). Pienso que Walzer tiene en la mente, al expresar esta idea, la lucha por los derechos civiles que se desarrolló en Estados Unidos en torno a la figura de Martin Luther King. Ello hace que calificar de *ciudadanía pasiva* a la meta por la que algunos terminaron perdiendo su vida, deseando asegurar a todos el ejercicio de ciertos derechos, sea probablemente poco acertado. Más aún, Walzer no desarrolla otra idea que considero también importante: cuáles sean los derechos de que gozan los ciudadanos no es algo que pueda asimilarse, por ejemplo, a la pasiva recepción de un premio por ser el primer niño nacido el año 2000. Si la Constitución Española de 1978 reconoce, por ejemplo, iguales derechos

a todos los hijos —nacidos dentro o fuera del matrimonio— es consecuencia de la reflexión de numerosas personas, que consideraron injusto que los hijos extramatrimoniales carecieran de todo derecho en relación con los padres que no los hubieran reconocido.

Aspecto esencial de la ciudadanía es, por tanto, la posesión —en plano de igualdad con los otros miembros de un país— de un conjunto de derechos, que protegen al ciudadano de las posibles arbitrariedades de los gobernantes, o de los fuertes, y que igualmente le permiten encontrar en el gobierno de su país una defensa institucional si se le pretendiera tratar injustamente cuando se encuentra en el extranjero.

Ahora bien, eso no significa que carezcan de interés las reflexiones ofrecidas por la Unión Europea al describir otro horizonte de ideas unidas al concepto de ciudadanía. En una conferencia que pronuncié en México en 1998, defendía que la ciudadanía no está solamente unida a unos derechos sino que también se manifiesta en un conjunto de deberes, de actividades, siguiendo la línea argumental de la Unión. Tales deberes son los relacionados con el desarrollo de la dimensión social de la persona, que encuentra su máxima expresión en el ejercicio de la ciudadanía. No es posible detallar aquí las argumentaciones que allí expuse para explicar por qué considero que esos deberes se articulan en torno a seis ejes, que entiendo son los que configuran la estructura lógica del crecimiento del ser humano, en su aspecto de animal político y social. Me limitaré a presentar algunas consecuencias de las palabras con las que Aristóteles comienza la *Política*, en las que señala que no es lo mismo gobernar una ciudad que administrar la propia casa, diferencia irreductible al número de personas sobre las que se ejerce la autoridad. En efecto, no son iguales las necesidades cotidianas —para cuya satisfacción está la casa— que las necesidades no cotidianas, de las que se encarga la aldea. Más aún, la unión de las aldeas, que es la ciudad, tiene sentido desde la perspectiva no tanto de lo necesario para la supervivencia cuanto de la aspiración humana a una vida que valga la pena vivir, a una vida buena en la que desarrollaremos plenamente nuestra personalidad. Las finalidades y horizontes de cada uno de estos niveles son muy diversos, pues es muy distinto facilitar con el propio buen hacer la convivencia y la mutua ayuda, que diseñar las normas jurídicas que delimitarán el marco general del intercambio humano y los modos como mandar a seres humanos libres. Este conjunto de ideas, me lleva a concluir que los ejes básicos en el crecimiento de las dimensiones sociales y políticas del ser humano y, por tanto, el referente primero de los correspondientes deberes son la promoción de una conversación social confiada, el fomento de la amistad y la solidaridad natural, el cultivo del sentimiento de pertenencia al mismo país, la asunción de las responsabilidades personales, la capacidad para evaluar las políticas públicas y el compromiso por participar en el gobierno de la ciudad.

Profundizar en el sentido de la ciudadanía, tanto en lo referente a sus derechos propios como a sus peculiares deberes, es una tarea en la que la experiencia señala que las instituciones de enseñanza superior han de empeñarse, si realmente queremos que la vida social sea más humana. Pasemos, por tanto, a hacer algunas sugerencias sobre lo que verdaderamente dichas instituciones pueden aportar en esta cuestión.

## **Instituciones de enseñanza superior y ciudadanía**

### *La reflexión sobre los derechos de los ciudadanos*

Según hemos dicho, ciudadanía es, inicialmente, la posesión de un conjunto de derechos. Ahora bien, los derechos no los tenemos como tenemos corazón. La enseñanza secundaria puede iniciarnos en la importancia de los derechos y darnos a conocer su contenido. Pero necesitamos una reflexión superior que nos permita conocer:

- a) el sentido del derecho,
- b) los sujetos de los derechos de la ciudadanía, y
- c) las razones por las que se adscriben a los ciudadanos unos concretos derechos.

a) En primer término es preciso profundizar en el sentido del derecho y los objetivos que éste puede conseguir. Los enfrentamientos en este asunto son importantes. Hay quien mantiene que el derecho no es sino el aparato decorativo del poder; para ellos es anacrónico pensar que hay un deber de obediencia a la legalidad vigente: si se atiende a lo que las leyes dicen, sería en la medida en que se corra el riesgo próximo de ser castigado. Hay quienes defienden una concepción instrumental minimalista del derecho: las leyes sólo pueden pretender ser un código que estructure las relaciones sociales en sus elementos básicos, haciendo posible que cada uno decida seguir el camino existencial que desee. Tal concepción instrumental del derecho —que suele presentarse como basada en una justicia indiferente a los distintos valores— suele ser criticada, observando que el derecho es de gran importancia en la configuración del horizonte social de las personas y en la determinación de los criterios de comportamiento y de retribución, que conducen a que unos ganen y otros pierdan, lo que es contrario a su presentación como algo meramente instrumental. Las discusiones entre Rawls, McIntyre y Walzer son tan conocidas que no me parece necesario volver sobre ellas.

Hay quienes sostienen, en tercer lugar, que es esencial distinguir entre el principio de legalidad y el principio de legitimidad. Aquel debe caracterizar la acción de gobernantes y ciudadanos, pues en la medida en que uno y otro actúan sometidos al imperio de la ley, se limita el conflicto social, se impide la arbitrariedad de los poderosos, se introduce la igualdad cívica, más importante que la igualdad económica, y se evita la apreciación subjetiva de la conducta ajena como ofensiva, determinándose las sanciones públicas —impidiéndose así la venganza privada— según criterios de retribución, de intimidación, de equidad y de expiación. El principio de legitimidad, a su vez, debe presidir el comportamiento de los legisladores, quienes, al aprobar las normas legales, deben tener como punto de referencia esencial el respeto a la igual dignidad ontológica de la persona, de manera que las normas jurídicas sean primeramente un ámbito de protección a todos, considerando también las tradiciones de la comunidad que ésta reconoce como esenciales para su identidad (D’Ors, 1987: 47-50), por mucho que tales tradiciones sean contingentes, y sin lugar a dudas modificables si una más profunda reflexión social descubriera su incompatibilidad con la dignidad de los seres humanos.

De estos tres modos de entender el derecho, pienso que la educación para la ciudadanía rechazará claramente el primero, en cuanto expresa una visión del gobernado como incondicionado súbdito en manos del poder. A su vez, la enseñanza superior proporcionará las argumentaciones pertinentes que faciliten la reflexión de los estudiantes para analizar el respectivo peso de las otras dos posiciones, y les animará a que saquen consecuencias de la opción que terminen escogiendo. Es evidente que esta discusión no tendrá igual cabida en todos los planes de estudio ni en todas las instituciones superiores, aunque el rechazo de la primera concepción no podrá ser sólo una cuestión teórica, sino que habrá de tener una expresión inequívoca en el modo como se ejerce el poder dentro del sistema educativo y en la forma como el profesor dirige su propio comportamiento en el aula. Más aun, creer que esta reflexión es algo privativo de los estudiantes de Derecho puede tener nefastas consecuencias cívicas. En efecto, en el origen de muchos actos delictivos late una concepción negativa ante la ley, que incita a escoger una identidad social alternativa, construida en oposición al *sistema*. Por tanto, mostrar la importancia de la ley precisamente para permitir y favorecer el desarrollo de la personalidad de todos es un gran beneficio para la ciudadanía.

b) En segundo lugar, ninguna persona con formación superior puede desconocer cómo se plantea la cuestión de determinar quiénes son los sujetos de los derechos de la ciudadanía. Esto exige hacer una observación previa sobre la terminología *ciudadanía y nacionalidad* en nuestra lengua. En efecto, si acudimos a la Constitución Española, observaremos que el término *ciudadano* aparece en el artículo 9, para decir que tanto ellos como los poderes públicos están sujetos al ordenamiento jurídico, y que se les debe facilitar su participación en la vida política, económica, cultural y social. Ahora bien, en ningún momento la Constitución Española precisa quiénes sean *ciudadanos*, pues el artículo 11, primero del Título sobre derechos fundamentales, en su primer capítulo, que tiene como encabezamiento “De los españoles y los extranjeros”, dice que “la *nacionalidad* (no la ciudadanía) española se adquiere, se conserva y se pierde de acuerdo con lo establecido por la ley”. Cabe afirmar, por tanto, que en español se utilizan los términos *ciudadanos* y *españoles*, pero que el abstracto *ciudadanía* no suele emplearse, sino que usamos el de *nacionalidad*, a diferencia de lo que ocurre en inglés. Y es evidente que, según la Constitución, la nacionalidad no es algo natural que se reconozca a todos, sino que es un artefacto jurídico, susceptible de adquirirse y de perderse.

Aquí llegamos al problema planteado. ¿A quiénes deberían atribuir las leyes la condición de ciudadanos? ¿Deberían serlo todos quienes en un país tuvieran fijada su residencia habitual? Más aún, ¿tiene todo el mundo derecho de entrada y permanencia en cualquier país, habilitándose así para ser ciudadano de donde sea? Para no hablar sólo de España, recordemos la práctica francesa tradicional, según la cual los poderes públicos se reservaban el derecho de no conceder la ciudadanía sino a los miembros de la segunda generación nacida en suelo francés, tras haber pasado por la escuela, garantizando tanto las condiciones para una asimilación como la seguridad de que cumplía con las mismos deberes que los franceses, habiéndose mostrado socialmente útiles (Guillaume, 1991: 137-148). Es obvio que los tiempos van evolucionando y que hoy nos encontramos con una relevante corriente intelectual que defiende un tipo de cosmopolitismo —más o menos basado en ciertos ideales de la Grecia clásica— que afirma que sólo debe haber una ciudadanía mundial, considerando insuficiente —cuando no egoísta y pequeño-burgués— cualquier doctrina o práctica que no reconozca a todos los mismos derechos<sup>2</sup>. Tal cosmopolitismo se suele defender también como el único medio para evitar el cierre de fronteras a quienes aspiran mejorar sus condiciones materiales de vida, y su posibilidad se muestra acudiendo a la experiencia de tantas personas —no sólo empresarios sino igualmente profesores de Universidad— a quienes el fenómeno de la globalización les ha hecho cambiar de residencia, encontrando en ello más un enriquecimiento de su personalidad que una frustración afectiva.

Ahora bien, quien tienen una formación superior no puede dejarse llevar ni por las modas ni por el egoísmo, sino que debe estar en condiciones de mantener una postura que reflexione y pondere todos los datos del problema. Estos datos incluyen asuntos de derecho, como que la previamente citada Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea continúa adscribiendo derechos distintos a los ciudadanos y a los residentes. Y datos de hecho, como comprobar que la mayoría de las personas que cambian de país lo hacen muy a pesar suyo, soliendo continuar, allí donde estén, manteniendo una relación afectiva con su nación de origen, con la comunidad en la que crecieron. No es nada raro este fenómeno, implícitamente observado por Aristóteles cuando afirma que “lo que es común a un número mayor de personas es objeto de menos cuidado” y que si los niños no tuvieran un concreto padre “sino que cualquiera fuera por igual hijo de cualquiera, todos se desentenderían por igual de él” (Aristóteles, 1262 a 1-5), lo que también puede aplicarse al cuidado que hay que tener con el gobierno del país del que se es ciudadano. Pero estos datos no pueden hacer olvidar que ni es legítimo explotar a quien trabaja para nosotros, ni se pueden cerrar las entrañas a quien aspira a mejorar sus condiciones de vida, ni es humano mirar a otro lado cuando, desde una posición de bienestar, contemplamos la pobreza en la que se mueven tantas naciones hoy día, pobreza a veces alentada por normas comerciales inicuas que les obligan a malvender sus recursos naturales o el fruto de sus trabajos. No habrá una solución única a estos problemas, pero las instituciones de enseñanza superior deben sensibilizar a los estudiantes para que se los planteen y para que propongan soluciones razonables e imaginativas, que tengan en cuenta, como decían los existencialistas franceses, los dos extremos de la cadena.

c) En tercer lugar se encuentra la cuestión del contenido de los derechos propios de la ciudadanía, asunto que ha provocado recientemente disputas muy agrias, al introducirse, especialmente después de la Segunda Guerra Mundial, los llamados derechos económicos. En efecto, algunos han visto en tales derechos, cuando estaban unidos a ciertas ideologías sobre el Estado-providencia y en la medida en que prevenían las consecuencias políticas, en una democracia, de aquellas propuestas electorales que significaban un continuo incremento del gasto público, aun a costa de un peligroso endeudamiento nacional, el peligro de que promovieran una indiscriminada subida de los impuestos y una cultura de la facilidad y la indulgencia. Pero no se crea que éste es el único problema a la hora de hacer un elenco sobre el contenido de los derechos de los ciudadanos. Precisar cuáles sean derechos cívicos y derechos políticos, cuáles sean derechos cívicos y civiles, así como sociales y económicos, no es tarea sencilla, si nos paramos a analizar las legislaciones de distintas naciones (Lochak, 1991: 191).

---

<sup>2</sup>Es sabido que ahora vuelve a estar de moda la idea del cosmopolitismo. En este sentido se pronuncian trabajos como los de Nussbamu, M. C. (1997). *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*, Harvard University Press; Rothblatt, J. (1997). *World Citizenship*, London, MacMillan; Parker, W.C. (1999). “Educating World Citizens: Toward Multinational Curriculum Development”, *American Educational Research Journal*, 36,2, pp. 117-146; o Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, Alianza Editorial. No me cabe duda que es claramente positivo promover la solidaridad con todos, también con los muy lejanos. Pero considero excesivo pedir a todos que se sientan tan en casa en su hogar como en las antípodas.

Quizá la diferencia entre estos derechos y la determinación de los que competen a los ciudadanos sea un asunto cuyo análisis pormenorizado corresponda a determinadas carreras. Ahora bien, una formación superior debe ayudar a todos a descubrir los criterios básicos que rijan el contenido de los derechos de la ciudadanía, en la medida en que favorezcan el desarrollo de las diversas dimensiones de la personalidad de los ciudadanos, en que expresen la justicia con todos, premien el mérito y el esfuerzo y atiendan el infortunio. La especificación final de los derechos de los ciudadanos no está ajena a las preferencias ideológicas de los estudiantes, pues algunos encontrarán más atractivo en el mercado, otros otorgarán una superioridad al Estado de bienestar y no faltarán quienes defiendan diversas terceras vías. Pero todos deberán ponderar cómo conjugar sus preferencias con los elementos básicos que hemos señalado, en la medida en que son las condiciones de posibilidad para configurar una convivencia que respete la dignidad de la persona.

Las instituciones de enseñanza superior, por tanto, tienen ante sí la gran responsabilidad de proporcionar a los estudiantes una visión profunda del conjunto de argumentaciones en las que se basa la concreta organización jurídica de la convivencia en el propio país y de la estructuración de las relaciones internacionales —especialmente en lo referente a la solidaridad mundial—, de animarles a que se formen su propio criterio y de incitarles —también con el ejemplo de los profesores— a que se comprometan en el esfuerzo por hacer socialmente operativas sus ideas, conscientes, como dice la citada Declaración Mundial sobre la Educación Superior, que están “provistos de una especie de autoridad intelectual que la sociedad necesita para ayudarla a reflexionar, comprender y actuar” (UNESCO, 1998: art. 2. b).

Pasemos ahora a la última parte de nuestro trabajo, analizando qué pueden aportar las instituciones de enseñanza superior para conseguir que los estudiantes sean más conscientes —teórica y prácticamente— de los deberes propios de los ciudadanos.

#### *Las instituciones de enseñanza superior y los deberes de los ciudadanos*

De acuerdo con los ya enunciados seis ejes básicos para el desarrollo de las dimensiones sociales y políticas del ser humano, vamos a proponer algunas ideas que muestren la importancia de las instituciones superiores en la educación para la ciudadanía.

*En primer lugar* es deber de los ciudadanos promover una conversación, un intercambio social confiado con todos. No hay verdadera sociedad allí donde las personas no pueden hablarse, bien porque carecen de temas de conversación, bien porque las diferencias sociales aíslan a las personas en ghettos comunicados, bien porque no exista confianza en la buena intención de los demás.

Es obvio que la formación superior es una poderosa ayuda para solucionar estos problemas. En efecto, función tradicional, quizá más específicamente de la Universidad, ha sido la transmisión de la cultura, proporcionando así a los estudiantes un suelo común, una estructura mental, un afán de saber y una apertura de inteligencia que configuran esa personalidad para la que nada humano es ajeno, disponiendo de los resortes intelectuales necesarios que permiten hacerse una idea de campos de conocimiento ajenos a los propios. Decía Oscar Wilde, muy acertadamente que “al fin y a la postre, la conversación es el nudo de todas las relaciones sociales. La conversación necesita una base común, y ésta no puede existir entre dos seres de cultura completamente distinta” (Wilde, 2000: 34). Por supuesto, las enseñanzas primaria y secundaria son el primer lugar para la transmisión de tal cultura. Pero, indudablemente, esos niveles de enseñanza no proporcionan el grado superior al que el ser humano puede aspirar. Por ello, también si no queremos que la ciudadanía se hunda ante el monopolio del afán economicista, es urgente repensar los currículos vigentes para cortar lo que muy fácilmente cabe aprender fuera de la Universidad, para introducir aquello que en la Universidad encuentra su mejor forma de expresión, y para permitir a los estudiantes que dispongan de tiempo en el que se procuren una formación amplia, más allá de su estricto horizonte profesional.

Las instituciones de enseñanza superior son, también, un instrumento poderoso para romper el aislamiento entre las personas y favorecer el mutuo conocimiento y trato entre todos. Es sabido que, a veces, las diferencias, o las distancias sociales, pueden bloquear ese trato. Los profesores universitarios, concretamente, pienso, siempre hemos dado ejemplo de apertura en ese trato a estudiantes, quizá muy distintos de nosotros por su cultura generacional, por sus inquietudes, por su ideología, por su raza, etc. Igualmente la Universidad es el mejor lugar para que las distancias sociales no impidan la conversación entre las personas. Unas veces

los profesores han tenido puestos muy destacados en la sociedad y en otras ocasiones los estudiantes forman parte de la élite de un país, aunque no necesariamente ocurra eso. Pero, en todos los casos, los profesores están llamados a dialogar con sus alumnos, así como deben intentar que el libre intercambio de ideas se produzca también entre los mismos estudiantes, favoreciendo, por ejemplo, la realización de actividades de grupo en la clase que rompan el hielo entre ellos.

Condición necesaria para que tal intercambio de ideas sea realmente libre es la actitud de respeto a las personas que debe presidir el ambiente de toda institución de enseñanza superior. Sin lugar a dudas, es imprescindible distinguir entre el respeto a la persona y el respeto a las ideas y a las conductas. La persona siempre es digna de respeto, pero las ideas a veces son erróneas, o, simplemente, distintas de las propias, así como las conductas pueden ser hasta monstruosas. Sobre cómo hayan de actuar los profesores en el diálogo con los estudiantes, haremos más adelante alguna consideración. Baste ahora recoger una observación que hace Noddings, señalando que “en la conversación ordinaria somos conscientes que las personas con quienes conversamos son más importantes que el tema de conversación. Los participantes no intentan ganar un debate (...). Sin embargo, cuando examinamos la típica (o estereotípica) conversación entre varones (...) generalmente encontramos un tremendo énfasis en la búsqueda de la verdad. Los argumentos pueden ponerse al rojo vivo, incluso con rudeza; los oponentes pueden ser devastados en nombre de la verdad. Cuando examinamos la típica (o estereotípica) conversación de las mujeres, generalmente encontramos una suavización del lenguaje, una voluntad de moderarse para no dañar” (Noddings, 1994: 115). Sagazmente, Noddings no defiende una dogmática posición sobre si cada una de estas actitudes son más propias de varones o de mujeres. Cabe discutir también el alcance para la autora del significado de conversación ordinaria, que no parece haya de ser lo mismo que conversación intrascendente. Ello tiene su interés, pues mientras que en las conversaciones intrascendentes es muy acertada su observación, quizá no sea tan exacta en algunas conversaciones ordinarias en las que tratemos asuntos de especial importancia. Ahora bien, el conjunto de su argumentación me parece muy brillante, en cuanto expresa la absoluta necesidad —como dice Gadamer (2000: 36)— de procurar entenderse con los demás, de establecer un diálogo fructífero con todos y, especialmente, con quienes tienen conductas claramente perniciosas. En efecto, si quien nos habla, si el estudiante que se dirige con esfuerzo al profesor, descubre en nosotros una actitud de simple rechazo, lejanía y condena, pocas posibilidades habrá para moverle a cambiar su comportamiento. Es claro que los profesores tendrán capacidad de influir cuando manifiestan, no una actitud de connivencia con las malas acciones, pero sí una actitud de acogida y esperanza en la capacidad de cambio de los estudiantes, como han señalado Hannah Arendt o Freema Elbaz, entre otros autores<sup>3</sup>.

La formación superior es, por último, un gran medio para fomentar la confianza social, tanto porque facilita tener confianza en sí mismo —pues la educación proporciona tal seguridad— como porque muestra ejemplos de confianza, que animan a ser seguidos. Es indudable que pocas cosas tan importantes para la vida social y tan difíciles de conseguir como la confianza. Todo intercambio social en ella se basa, hasta el punto, en palabras de C. S. Lewis, que “en determinadas circunstancias, el único modo de hacer lo que nuestros semejantes necesitan consiste en que confíen en nosotros. Un obstáculo insuperable para extraer una espina del dedo del niño, enseñar a un muchacho a nadar, salvar a otro que no sabe o rescatar a un principiante asustado de un lugar peligroso en la montaña, es la desconfianza” (Lewis, 1993: 89). Pero la confianza no se consigue sin esfuerzo, sino que, como mantiene Buber<sup>4</sup>, el profesor debe *ganarse* la confianza del educando, y con ello colabora en el crecimiento de la confianza pública, que es uno de los mayores activos del capital social de un país<sup>5</sup>. No hay un método siempre eficaz para ganarse esa confianza —que tiene como consecuencia inmediata la apertura de los oídos del estudiante a los razonamientos del profesor— pero es fácil conseguirlo si el estudiante observa que el profesor busca no su gloria, sino el bien del estudiante —lo que se traduce, por ejemplo, como dice Polaino, en que el profesor no teme afirmar al estudiante en su valer, ni teme gozarse en las riquezas que tiene (Polaino-Lorente, 1992: 282)—, cuando busca la verdad y no quedar bien, cuando está siempre dispuesto a atender las necesidades de los alumnos más allá de lo obligado por las normas, cuando es generoso, cuando se conduce “de forma imparcial y equitativa con los estudiantes, independientemente de

---

<sup>3</sup> Vid. , entre otros trabajos, Elbaz F. “Hope, Attention and Caring for Difference: the Moral Voice of Teaching”, *Teaching and Teacher Education* , 8 (1992), 5-6, pp. 421-432.



su sexo, raza y religión, así como de cualquier discapacidad que les aqueje” (UNESCO, 1997: art. 34. a), cuando es leal a la palabra dada.

Naturalmente, los profesores pueden no responder a estos comportamientos que hemos descrito, con lo que esterilizarían una de las grandes funciones de la formación superior. Pero los estudiantes también pueden frustrar esa misma función, cuando envenenan las fuentes de la confianza (Newman, 1977: XV) con toda clase de infundios contra los profesores que no han satisfecho sus deseos o cuando organizan campañas de denigración pública por haberles oído ideas distintas de las suyas, y cuanto más si son *políticamente incorrectas*, emitidas en la confianza de la clase y expuestas para ser allí analizadas y discutidas, en un ambiente de respeto académico, que es diverso del gusto por el escándalo frecuente en algunos medios de comunicación social. Desgraciadamente hay universidades en España, concretamente en el País Vasco, donde esa confianza se ha destrozado, siendo algunos profesores y estudiantes perseguidos por sus ideas o simpatías políticas, mediante diversos tipos de intimidaciones, que no han sido sólo de palabra. Quienes alientan o colaboran en esa persecución realizan una tarea especialmente destructora de la esencia misma de la Universidad, destrozando una de las instituciones más importantes para el desarrollo de un país.

*El segundo eje* es el fomento de la amistad y la solidaridad natural. Decía Aristóteles “puede verse en los viajes cuán familiar y amigo es todo hombre para el hombre. Parece además que la amistad mantiene unida a las ciudades y que los legisladores consagran más esfuerzo a ello que a la justicia” (Aristóteles, 1155 a 20-25). Lo *natural* es preocuparse de los demás especialmente cuando les vemos sufrir, sintiéndonos ligados a todos por vínculos de unidad, de algún modo misterioso. Pero hoy son muchos los elementos que confluyen en la promoción de un individualismo egoísta que nada quiere saber de las necesidades ajenas y que pretende ahogar la empatía natural que nos acerca a los demás.

Las instituciones de enseñanza superior son un lugar privilegiado para desarrollar esa amistad y solidaridad natural, y para reflexionar sobre sus fundamentos, alejados de un mero sentimentalismo. Muchas veces, allí hemos anudado amistades —con estudiantes o con profesores— que han durado toda la vida. Y allí podemos ejercer la solidaridad de dos modos distintos. Primero, sabiendo ayudar a quienes por cualquier circunstancia les cuesta avanzar en los estudios. En segundo término, promoviendo y participando en actividades de servicio a la comunidad, que tienen dos formulaciones completamente diversas. Una es de cariz netamente académico, colaborando con la educación permanente o de adultos, o focalizando la investigación en los problemas específicos de la comunidad, problemas no sólo tecnológicos sino también propios de las ciencias humanas y sociales, como la discusión sobre la extensión de la sanidad pública gratuita, o la preservación de la cultura regional, como ha promovido la Universidad Autónoma de Yucatán (Presidents’ Fourth of July Declaration, 1999). La segunda tiene un carácter eminentemente cívico, y ha sido brillantemente defendida por un importante grupo de universitarios americanos agrupados en la organización *Campus Contact*, que en el año 1999 firmaron una Declaración sobre la responsabilidad cívica en la educación superior, en la que manifiestan su alegría porque “cada vez más estudiantes ejercen como voluntarios participando en servicios públicos de la comunidad, que todos hemos animado a través de la actividad curricular y co-curricular”, a la vez que lamentan que este “servicio no esté conduciendo a los estudiantes a asumir los deberes de una ciudadanía activa y de una participación cívica. No culpamos a los estudiantes universitarios por sus actitudes hacia la democracia, sino más bien asumimos la responsabilidad de ayudarles a descubrir los valores y habilidades de nuestra sociedad democrática y la necesidad de que la reclamen como de su propiedad (González, 1997: 66). Esta Declaración es muy interesante, pero todavía lo es más ver que se dedican recientemente las páginas centrales de la revista que se reparte entre los universitarios de Harvard a un reportaje sobre la ayuda prestada por sus estudiantes a quienes están en una residencia de enfermos

<sup>4</sup> Cfr. Bubber, M. (1957). *Between Man and Man*, Boston, Beacon Press, pp. 106-107. Un buen análisis sobre la confianza en las relaciones entre profesores y estudiantes puede encontrarse en Applebaum, B. “Creating a Trusting Atmosphere in the Classroom”, *Educational Theory*, 45 (1995), 4, Fall, pp. 443-452.

<sup>5</sup> Estos últimos quince años han visto surgir una amplia bibliografía sobre la importancia social de la confianza, que se ha traducido también en diversas películas. Citaré solo el seminal artículo de Baier, A. “Trust and Antitrust”, *Ethics*, 96 (1986), January, pp. 231-260 y la reciente película *Mientras nieva entre los cedros*, que muestra, tomando ocasión del trato que recibieron en Estados Unidos los japoneses que vivían allí hacía mucho tiempo, a partir del bombardeo de Pearl Harbour, lo difícil que es crear lazos duraderos de confianza entre quienes tienen orígenes nacionales distintos.

terminales, que se encuentra cerca de la Universidad<sup>6</sup>.

Hay también otra muestra de solidaridad específicamente reservada a los profesores, que señala sagazmente Juan Pablo II, cuando pide a la Universidad una “*solidaridad de la cultura*”, o sea, una perspectiva del saber que, aun consciente de sus límites, no se sienta satisfecha con fragmentos, sino que intente componerlos mediante una síntesis verdadera y sapiencial” (Juan Pablo II, 2000). Hoy es patrimonio común de todos, afirmar que los problemas más importantes de la ciencia y de la vida sólo pueden afrontarse desde una perspectiva interdisciplinaria. Lastimosamente esto se olvida cuando se trata del mayor problema, que es el sentido del mundo, de la vida y de la ciencia. Me parece muy acertada la opinión de Barnett cuando señala que en medio de la actual supercomplejidad de la sociedad, el problema educativo fundamental no es de conocimiento sino de ser, debiendo así la Universidad esforzarse en proporcionar a los estudiantes un sentido para su vida (Barnett, 2000: 14).

*El tercer eje* es el cultivo del sentimiento de pertenencia al propio país. No vamos a entrar en los abusos que se han cometido en nombre del patriotismo y de la identidad nacional, ni de las falsificaciones de la historia que en no pocos momentos se han producido, ni en los problemas de los países en los que han confluído minorías étnicas diversas, sobre lo que Kymlicka (1996: 5-36) aporta ideas de gran interés y relevantes experiencias personales. Baste señalar que todo ser en la misma medida en que ama su existencia, ama su unidad. Cómo compaginar la unidad con la diversidad no es tarea que aquí podamos abordar.

La misma esencia de la Universidad y las enseñanzas del desarrollo histórico de las universidades nos mueven a pensar que la Universidad está más comprometida con los valores universales que con los sentimientos de pertenencia. Pero la Declaración Mundial sobre la Educación Superior, no deja de señalar entre los fines de la Universidad el de “contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad” (UNESCO, 1998: art. 1. e). Ahora bien, esa protección y consolidación, considero que debe realizarse de acuerdo con la naturaleza de la institución universitaria, es decir, ejerciendo sobre ellos una rigurosa crítica intelectual. No es tarea simple esto último, pues fácilmente puede interpretarse de modo erróneo. En efecto, la experiencia de la segunda mitad del siglo XX ha sido que algunos interpretaran el término crítica en un sentido meramente negativo, cuando no demoleedor (Acosta, 2000: 148). Así algunos consideran que su tarea consistía en enfrentarse sistemáticamente con las prácticas sociales vigentes, siempre denunciadas como opresoras, desde perspectivas que unas veces se autodefinían como *radicales* y otras como *populares* o *democráticas*. No fue de extrañar que en ese caldo de cultivo surgieran numerosos dirigentes de las diversas guerrillas que proliferaron, especialmente, en Latinoamérica. Otros no llegaron a esos extremos, pero entendieron que la crítica les debía convertir en seres desencarnados y desenraizados, para evitar que ningún lazo afectivo les impidiera trabajar con rigor. Ninguna de ambas actitudes es acertada. La Universidad debe someter a escrutinio crítico los valores sociales, pero tal escrutinio no consiste en descalificarlos por principio, sino en sopesar su validez, también teniendo en cuenta las circunstancias de cada sociedad, circunstancias que se conocerán mejor si el universitario sale de su torre de marfil y se compromete con las acciones solidarias que acabamos de exponer.

Naturalmente, consecuencia de ese escrutinio puede ser descubrir que ciertas prácticas o valores vigentes son contrarios a la dignidad humana. En ese caso, la obligación de quienes tienen una formación superior es promover el necesario estado de opinión para que las cosas cambien. En efecto, ni se puede dar por buena una situación social en la que esté vigente la esclavitud, por ejemplo, ni, si se cree en la fuerza de la razón —tanto más en una democracia— deben usarse otras armas distintas de la palabra. Alguien puede decir que esa es un arma poco eficaz. No debe serlo tanto, pues los fundamentalistas argelinos tienen como blanco preferido a los estudiantes, es decir, a quienes la formación intelectual les podrá dotar de una palabra que quizá sea socialmente incómoda. Pero aunque, realmente, fuera poco eficaz es la única arma que debe usarse en un sistema democrático.

*El cuarto eje* es la asunción de las responsabilidades personales. Considero que la experiencia que todos tenemos de la Universidad nos la muestran como una significativa escuela de responsabilidad. En efecto,

---

<sup>6</sup> Cfr. Powell, A. “The hospice journey. Students volunteers, interns take the path to Chilton House”, *Harvard University Gazette*, July (2000), 13, pp. 12-13. Es muy interesante el libro de Youniss, J. y Yates, M. (1997). *Community Service and Social Responsibility in Youth*, Chicago, The University of Chicago Press.

si en la enseñanza secundaria los estudiantes, de algún modo —también porque son menores de edad— se encuentran en una situación que podría calificarse de libertad vigilada, es obvio que eso no ocurre en la enseñanza superior, donde la evaluación que recibimos, además, no está basada simplemente en el esfuerzo. Al universitario se le pide que sea dueño de sus propios actos y que tome conciencia de que se le exigirán resultados de calidad, precisamente porque se pretende formar personas capaces de comprometerse en la solución de los problemas humanos de mayor entidad, basándose en una preparación profesional cuidadosa. Quizá los mismos que realizaban una crítica negativa, amparados en el noble adjetivo *democrático*, han pretendido cambiar esa perspectiva universitaria pretendiendo que el plebiscito, el referendun y el asambleísmo eran los medios para resolver todos los problemas (González, 1997: 67-68), descalificando la importancia del estudio riguroso como instrumento para el desarrollo de la persona y de la sociedad. Contra esa perspectiva son muy acertadas las palabras de C. S. Lewis cuando, en otro contexto, observa que lo que realmente vale la pena es intentar, gracias al propio esfuerzo, ingresar “dentro del único círculo profesional realmente importante” (Lewis, 1993: 61), el de quienes son dignos de confianza por su cualificación y por su espíritu de servicio.

Las instituciones de enseñanza superior, a través primeramente de la actuación de sus profesores, que han de ser ejemplo en el cumplimiento de sus obligaciones, debe mover a la responsabilidad en todos los comportamientos de la persona, ponderando las consecuencias de nuestras acciones sobre los demás, las obligaciones de ayudar a quienes tienen menos formación y la necesidad de atender a todos los deberes de la persona, sean ellos también familiares o políticos. En ese sentido me sumo a la queja de la profesora Kolodny, cuando dice que no es un buen ejemplo observar que, con frecuencia, la Universidad mantiene su sueldo a quien se va fuera a realizar una investigación, mientras que le permite dejar su trabajo para cuidar de sus niños o de sus padres enfermos, pero sin sueldo alguno (Kolodny, 1998: 158). Igualmente considero muy oportuna la Recomendación de la UNESCO sobre los profesores universitarios recordando que éstos gozan del mismo *status* que los demás ciudadanos y que, por tanto “no se les obstaculizará o impedirá en forma alguna el ejercicio de sus derechos civiles, entre ellos el de contribuir al cambio social expresando libremente su opinión acerca de las políticas públicas y de las que afectan a la enseñanza superior” (UNESCO, 1997: No. 26).

Ello nos abre el camino al *quinto eje*, que es la capacidad de evaluación de las políticas públicas. Evaluar significa determinar el verdadero valor de algo, pasando por encima de lo que pueda parecer a primera vista. Esta evaluación es el primer deber específicamente político de la ciudadanía, manifestación de que estamos más interesados en el bien común que en las llamadas de la cercanía, la amistad, la sangre, la cultura, la ideología o la patria. Muchas veces han sido criticadas las famosas palabras de un senador de los Estados Unidos quien, tras oponerse a la guerra con México, afirmó que, en cualquier caso, él siempre estaría a favor de lo que su patria decidiera *right or wrong*, fuera acertado o desacertado; pero sigue estando muy extendido el oscuro prejuicio de que en la política la única regla es la dialéctica amigo/enemigo, partiendo de la base de que al enemigo, ni agua. Buen ciudadano, por el contrario, es quien se esfuerza en romper esa dialéctica, introduciendo como referente fundamental a la hora de evaluar las políticas públicas su capacidad real para respetar la dignidad de cada uno y promover el bien común de todos, huyendo de calificar como enemigos a quienes, simplemente, no son amigos.

Me parece indudable que la formación superior juega un papel muy relevante a la hora de conseguir esa actitud en los ciudadanos, en la medida en la que, como señala la citada Recomendación de la UNESCO, se respeta “la obligación del investigador de basar su labor en una búsqueda honrada de la verdad” (UNESCO, 1997: 33), conscientes, como decía Jaspers en 1946, que “la verdad es lo que nos une”<sup>7</sup>. Sólo si se admite que hay una verdad que puede ser descubierta, con todas las limitaciones que se quiera, tiene sentido pensar en que hay un bien común que nos une socialmente, por encima de todas las presiones interesadas que puedan darse. Naturalmente, esta idea ha de articularse con la petición de Noddings, previamente recogida, de no devastar a nadie en nombre de la verdad, lo cual encuentra su solución gracias a la configuración del auténtico *diálogo* universitario. En efecto, el diálogo en la educación es tanto una comunicación libre de dominio como un deseo de tomarse en serio al otro y de estar dispuestos a ofrecerle, humildemente, la ayuda de la propia reflexión, y de disponerse a ponderar sin reservas sus razonamientos. Rorty considera que no hay diferencia entre dirigirse hacia la verdad e intentar llegar a un acuerdo. Pero el diálogo educativo, aun estando ajeno a la sed de dominio, no es simplemente una negociación. Tiene razón Emily Robertson cuando —quizá

también para distanciarse de Noddings, antecesora en su cargo de Presidente de la American Philosophy of Education Society— afirmaba en 1999 que la Universidad debe aquilatar más la verdad que otros valores con los que ésta puede entrar en competencia, como la armonía o la solidaridad con los cercanos (Robertson, 1999: 85). En el fondo, actuar de ese modo, es seguir a Aristóteles cuando aseguraba que Platón era su amigo, pero que con la verdad mantenía una mayor amistad.

El diálogo en la educación superior está presidido por la idea de que sumarse a la verdad es *vencer* la ignorancia y nunca *ser vencidos* por nadie. Banalizamos tal diálogo si afirmamos que todas las posiciones son igualmente válidas, dando con ello a entender que ninguna lo es. Pervertimos el diálogo cuando, contra lo que Newman recomienda, no nos esforzamos en penetrar en las ideas de los demás, no nos preocupamos en exponer las nuestras con claridad, no nos decidimos a modificar los planteamientos personales que descubrimos erróneos, y cuánto más, nos manifestamos incapacitados para conllevarnos mutuamente, descalificando o persiguiendo a quien no piensa como nosotros.

Por ello, es un gran instrumento de educación para la ciudadanía la acción docente que no trata de deslumbrar ni de ganar adeptos, sino que intenta alcanzar la verdad, usando todos los resortes de la inteligencia, como lo son la enseñanza que fomenta decididamente la participación reflexiva de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, y los exámenes que valoran la argumentación más que la repetición.

*El sexto y último eje* de los deberes de los ciudadanos es participar en el gobierno de la ciudad. Ello no significa que todos los ciudadanos deban competir por tener un cargo público. La participación política, en efecto, tiene muchos niveles y muchos ámbitos. Participación política es toda la que se realiza para colaborar en la promoción del bien común, también a través de instituciones sociales alejadas del juego de partidos. Participa políticamente, por ejemplo, quien comunica a los demás los resultados de esa evaluación de la acción política que hemos señalado, aunque las formas de esa comunicación no siempre sean igualmente acertadas, como se ha puesto de manifiesto con motivo de las algaradas producidas especialmente en Seattle, Washington, Melbourne, Praga, o Génova en torno a reuniones de foros económicos internacionales. Creo, contra lo que algunos defienden, que es muy lícito en una democracia que los ciudadanos expresen su opinión por muchos cauces distintos del voto, como puede ser manifestarse en la calle. Tal manifestación es más legítima en la medida en la que se defienden posiciones que cabe considerar de interés general, sin ser simplemente expresión de intereses particulares, lo que los americanos llaman el principio NIMBY (*not in my backyard* : no en el patio trasero de mi casa), de defensa pura de lo que a mí me afecta aunque con ello maltrate intereses superiores, como cuando se pretende, por ejemplo, que una autopista dé un rodeo para que no se acerque a una urbanización de lujo. Por supuesto, nunca es legítima la manifestación que ejerce la violencia contra las personas o las cosas y mucho menos cuando se origina por una actitud general de resentimiento por parte de quienes no se caracterizan por preocuparse de ayudar con su propio esfuerzo, día a día, a quienes están cerca o a quienes están lejos.

Participa políticamente, también, quién dedica parte de su tiempo a organizaciones ciudadanas que atienden necesidades públicas, sin estar presididas por el principio de la búsqueda de la acumulación de riqueza privada, y que se caracterizan por su cercanía con las personas a las que atienden, en una acción que exige compromiso, dedicación, compasión y competencia <sup>8</sup>, organizaciones que hoy conforman lo que ha venido en llamarse el *tercer sector* .

Naturalmente, participamos políticamente cuando otorgamos nuestro voto a un candidato —no deja de ser triste que la persona con más poder del mundo sea elegida en una votación a la que sólo acude la mitad de los ciudadanos— o nos esforzamos en colaborar con nuestro trabajo para que sean elegidos quienes pensamos promoverán más acertadamente el bien común, o nos ofrecemos a formar parte de los órganos colectivos de decisión o de los poderes públicos.

---

<sup>7</sup> Apud Arendt, H. (1968). “Karl Jaspers: Citizen of the World?”, en *Men in dark times* New York, Harcourt, Brace and World.p. 85.

<sup>8</sup>Las características del *tercer sector* son acertadamente expuestas en Osborne, D. y Gaebler, T. (1994). *La reinención del gobierno. La influencia del espíritu empresarial en el sector público*, Barcelona, Paidós.

Son muchas las presiones actuales para desentenderse de tal participación, especialmente en sus niveles de mayor compromiso personal. Es fácil dejarse llevar por la comodidad, por el sentimiento de impotencia ante la complejidad de los problemas sociales, por el temor ante el peligro de comprometer la propia tranquilidad, la paz familiar, el éxito profesional o incluso la misma vida. Cabría discutir si la configuración de los mecanismos de participación que hoy tienen los estudiantes, en casi todos los niveles de la enseñanza, es la más acertada. Pero pienso que no es discutible la importancia de mantener cauces de participación, tanto porque los estudiantes pueden aportar perspectivas de interés en no pocos asuntos, cuanto porque significa una experiencia participativa que les será de gran utilidad para el futuro. Los profesores, por su parte, colaborarán en esa educación para la ciudadanía, en la medida en que se deciden a dedicar parte de su tiempo a las tareas del gobierno de las instituciones docentes, en la medida en que colaboran en la creación de un estado de opinión, mediante su presencia en los medios de comunicación de masas, y en la medida en la que están dispuestos a comprometer el desarrollo de su carrera profesional para dedicarse a trabajar en cargos públicos, tratando de promover el bien común.

No puedo terminar este trabajo sin rendir homenaje a los profesores universitarios que recientemente han perdido la vida en España por no encoger su ánimo ante los riesgos de la participación en los poderes públicos. Ninguna educación para la ciudadanía es más eficaz que la que se enseña con el sacrificio de la propia sangre.

## Referencias

- ACOSTA SILVA, A. (2000). "Historias paralelas", *Revista de la Educación Superior* 115, julio- septiembre.
- ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco* , l. VIII, c. 1.
- ARISTÓTELES, *Política*, l. 2, cap. 3.
- BARNETT, R. (2000). "'The University' is dead, long live the University", *The Times Higher Education Supplement* , February 11st.
- Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea* , (2000).
- D'ORS, A. (1987). *La violencia y el orden* , Madrid, Dyrsa.
- GADAMER, H. G. (2000). *La educación es educarse* , Barcelona, Paidós.
- GONZÁLEZ CUEVAS, O. M. (1997). "El Concepto de Universidad", *Revista de la Educación Superior* 102, abril-junio.
- GUILLAUME, P. (1991). "L'accession à la nationalité: le grand débat" (1882-1932), en AAVV. *Citoyenneté et Nationalité. Perspectives en France et au Québec* , Paris, Presses Universitaires de France.
- JUAN PABLO II (2000). *Mensaje a la Universidad Católica del Sagrado Corazón* , nº 5, cinco de mayo.
- KOLODNY, A. (1998). "Chap. 5: Creating the Family-Friendly Campus", *Failing the Future* , Durham and London, Duke University Press.
- KYMLICKA, W. (1996). "Derechos individuales y derechos de grupo en la democracia liberal", Isegoría, 14.
- LEWIS, C. S. (1993). *El diablo propone un brindis* , Madrid, Rialp.
- LOCHAK, D. (1991). "La citoyenneté: un concept juridique flou", en AAVV. *Citoyenneté et Nationalité* , Paris, Presses Universitaires de France.
- NEWMAN, J. H. (1956). *Naturaleza y fin de la educación universitaria* , Madrid, EPESA.
- NEWMAN, J. H. (1977). *Apología "Pro Vita Sua"* ; Historia de mis ideas religiosas, Madrid, B.A.C.
- NODDINGS, N. (1994). "Conversation as Moral Education", *Journal of Moral Education* 23, 2.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1998). *Misión de la Universidad* , Madrid, Fundación Universidad-Empresa.
- Presidents' Fourth of July Declaration on the Civic Responsibility of Higher Education, July, 1, (1999).

(www.compact.org).

pelikán, J. (1992). *The idea of the University. A reexamination* , New Haven, Yale University Press.

POLAINO-LORENTE, A. “El manso y decidido afán de afirmar a otro en su valor”, *Thémata* (1992), 9.

REBOUL, OLIVIER (1975). *Le slogan* , Bruselas, Complexe.

ROBERTSON, E. (1999). “The Value of Reason: Why Not a Sardine Can Opener?”, en *Philosophy of Education* , Urbana, Illinois, Philosophy of Education Society.

THE EUROPEAN COMMISSION (1999). *Education and active citizenship. Learning for active citizenship.*

UNESCO (1997). Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior.

UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción.

WALZER, M. (1989). “Citizenship”, en Ball, T., Farr, J. y Hanson, R. L., *Political innovation and conceptual change. (Ideas in context)* , Cambridge University Press.

WILDE, O. (2000). *De Profundis* , Madrid, Siruela.