

Democracia, educación para la ciudadanía e inclusión: un enfoque multidimensional

David L. Grossman

Resumen. La educación para la ciudadanía y la educación inclusiva comparten una misma actitud ética y un mismo lenguaje, nacidos de su sentido de la comunidad y de su interés por los derechos humanos y la justicia social. Ambas apuntan a la construcción de relaciones democráticas. Pero justo es decir que durante mucho tiempo los educadores para la ciudadanía y los defensores de la inclusión se han hablado sin comprenderse o no han sabido comunicar ni expresar claramente sus argumentos. Este ensayo ofrece un marco multidimensional en el cual los educadores para la ciudadanía y los defensores de la inclusión pueden compartir un proyecto común de escuelas socialmente justas y democráticas.

Palabras clave: educación para la ciudadanía • justicia social • democracia • educación inclusiva

La civilización es el proceso por el cual se acrecienta gradualmente el número de personas incluidas en los términos “nosotros” o “nos” mientras decrece el de las comprendidas en “vosotros” o “ellos”, hasta que no haya quedado nadie abandonado dentro de esta última categoría.

Howard Winters

Introducción

En este ensayo me propongo establecer un vínculo entre la educación para la ciudadanía y la inclusión. En otras palabras, intentaré examinar la inclusión con una óptica algo diferente y tal vez más amplia que la utilizada habitualmente en el campo de la educación para necesidades especiales, ya que parto del principio de que este vínculo resulta esencial para el éxito de la agenda de la inclusión. En primer lugar, es importante señalar que, tanto la educación ciudadana como la inclusión, son conceptos controvertidos, sujetos a una gran variedad de interpretaciones. El debate dentro del campo de la educación ciudadana redonda significativamente en la inclusión y viceversa. En el campo de la educación ciudadana, la creciente diversidad, tanto de nuestras poblaciones nacionales como de la población mundial

Versión original: inglés

D.L. Grossman, Chaminade University of Honolulu, 3140 Waialae Avenue, Honolulu,
HI 96816-1578, Estados Unidos
Correo electrónico: david.grossman@chaminade.edu

en su conjunto, nos obliga a reconocer ante todo que muchas voces entran en el debate, pero también que no todas son oídas de manera equitativa.

Parker (1996) plantea la necesidad de entablar un diálogo sobre los que considera “conceptos esencialmente controvertidos”, categoría en la que incluye los términos “democracia”, “ciudadanía”, “género”, “clase social” y “pluralismo cultural”, entre otros. (Por nuestra parte, podríamos igualmente añadir “capacidad” y “discapacidad”.) Lo que necesitamos, sostiene Parker, son ideas de avanzada que conceptualicen la democracia como un “camino” o un “viaje”, más que un resultado; como una participación plena y directa, más que un mero ejercicio de espectador de la nominación de los candidatos políticos y el simple hecho de votar; a lo cual se suma la necesidad de reconocer el pluralismo dentro de la sociedad – incluidos el género, la raza, y el origen étnico –, enfoque opuesto a la concepción más tradicionalista, centrada en la asimilación.

El camino hacia la democracia debe entonces tomar en cuenta el pluralismo. En un mundo crecientemente globalizado, las sociedades se ven enfrentadas cada vez más al reto de admitir o integrar (o ambos), diversos grupos en su seno. La inclusión es la manera en que las sociedades tratan la “diferencia”, en contextos a menudo muy cargados políticamente. En este sentido, la inclusión se entiende sobre todo como parte de un discurso más amplio sobre las políticas de la diferencia o las políticas de la identidad, en las cuales los grupos políticamente marginados luchan por ganar un lugar y una voz en la arena de la participación política. Esta lucha por la participación política se ve a menudo reflejada o reproducida en la lucha de diversos grupos por el acceso a la educación y a los derechos educacionales, hecho que, a su vez, constituye un problema central de la educación ciudadana y la manera de inculcar los valores democráticos. Al decir de Arnot (2003), uno de los puntos más importantes de la enseñanza de los valores democráticos para una sociedad sostenible consiste en garantizar que lo que se considera democrático sea *inclusivo* de todos los ciudadanos de la sociedad [*el subrayado es mío*].

Democracia e inclusión social

En los sistemas políticos democráticos, la inclusión se ha convertido en un eje central (o en un punto a debatir, cuando menos) del discurso político general y del discurso de la política educativa en particular, e incluso, en algunos casos, en un imperativo legal y/o moral. Pero ¿qué significa, para una sociedad, ser inclusiva? *Inclusión social* es un término relativamente reciente que formula un importante concepto político generado en Europa en los años ochenta, como respuesta a las crecientes disparidades sociales derivadas de las cambiantes condiciones del mercado laboral y de las cambiantes necesidades de poblaciones cada vez más diversificadas (Saloojee, 2003). Con todo, la noción de inclusión social es una noción muy compleja, que sufre de la falta de consenso sobre su significado y sobre las condiciones en las cuales puede ser alcanzada. Como dice Allan (2003), una barrera clave para comprender la inclusión social reside en la fragmentación de las

diferentes arenas de la inclusión/exclusión. Un ejemplo que ilustra bien esta dispersión es el hecho de que los gobiernos tratan a menudo la diversidad de raza, etnia, religión, lengua, género y capacidad bajo rúbricas legales, administrativas y educacionales diferentes.

En la Cumbre sobre Desarrollo Social de 1995, en Copenhague, las Naciones Unidas adoptaron la siguiente definición global de una sociedad socialmente inclusiva:

El propósito de la integración social es la creación de “una sociedad para todos”, en la que cada persona, con sus propios derechos y responsabilidades, tenga una función activa que desempeñar. Una sociedad tan integrada como esa debe basarse en el respeto de todos los derechos humanos y todas las libertades fundamentales, la diversidad cultural y religiosa, la justicia social y las Necesidades especiales de los sectores vulnerables y desfavorecidos, la participación democrática y el imperio de la ley. (Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, 1995).

Este informe supone la relación simbiótica entre democracia, prácticas democráticas, derechos democráticos e inclusión social. La idea no es nueva. La relación entre democracia e inclusión social puede rastrearse hasta el modelo clásico representado en la imagen aristotélica de la democracia ateniense. Como no deja de señalarlo Hogan (1997), la lógica subyacente del modelo clásico entraña la plena realización de las capacidades humanas y la amplia participación en la vida cívica de la polis. Los seres humanos realizan su potencial en y a través de su participación en la vida de la comunidad.

Al mismo tiempo, Hogan nos recuerda que las concepciones modernas de la ciudadanía a menudo se centran en los aspectos más cotidianos o prosaicos de la vida de la sociedad civil o, a lo sumo, en los ciudadanos en tanto sujetos legales de un Estado soberano, más que en el rol de la ciudadanía en la vida pública de la polis. Este enfoque minimalista de la participación democrática – llamado a veces modelo agregativo, porque privilegia las preferencias de la mayoría del pueblo – tiene por función cívica central el derecho y la responsabilidad de votar. Un enfoque minimalista tiende a no problematizar las estructuras y los procesos societales que generan desigualdades entre los ciudadanos. La teoría democrática crítica exige ser más ciudadano que espectador. Westheimer y Kahne (2004) utilizan los postulados de la teoría democrática y los hallazgos de los estudios empíricos para desglosar tres imágenes comunes del “buen ciudadano” en una democracia:

- el ciudadano personalmente responsable, que actúa responsablemente en su comunidad;
- el ciudadano participante, que participa activamente en los asuntos cívicos y la vida social de la comunidad; y
- el ciudadano orientado hacia la justicia, que evalúa críticamente las estructuras sociales, políticas y económicas y explora estrategias para un cambio que aborde las causas profundas de los problemas.

Los especialistas en ciencias políticas contemporáneos tienden a considerar que el modelo tradicional o agregativo de la participación democrática resulta una base

inadecuada para la inclusión social. En su lugar abogarían por un modelo más progresista o crítico de democracia, que permita modos alternativos de participación e inclusión política de los grupos antes marginados. Es por eso que, en busca de una sociedad más igualitaria, más justa y más inclusiva, la figura a preferir sería entonces la del ciudadano orientado hacia la justicia.

La historia de lo que podríamos llamar proyecto democrático es en gran medida la historia de las luchas por la inclusión social de grupos y subgrupos excluidos de la participación: las mujeres, los pobres, las castas y las minorías étnicas y raciales. Como dice Young (1998, pág. 263), “Los movimientos emancipadores de la vida política moderna han tenido por motor un cierto ideal de ciudadanía universal”. Tanto a lo largo de la historia como en el mundo contemporáneo, la mayoría de las democracias han sido a la vez inclusivas y exclusivas hasta un cierto punto (Wasson y Boyles, 1998). Tal vez convenga recordar aquí que la versión ateniense de la democracia era sumamente exclusiva, dada su limitación a la población masculina y a las clases pudientes, y que en Estados Unidos las mujeres y los esclavos estuvieron constitucionalmente excluidos de la participación política hasta las reformas de los siglos XIX y XX. Aun en las democracias de larga data, la plena inclusión social constituye un ideal o una meta, más que necesariamente una realidad.

Pese a esto, la mayoría de los especialistas en ciencias políticas democráticas afirman hoy que la virtud de la democracia reside en su inclusividad, su capacidad de incorporar los grupos antes privados de sus derechos civiles al proceso de toma de decisión política. La teoría política democrática moderna hace hincapié en la igualdad del valor moral de todas las personas y aboga por su inclusión en la plena ciudadanía bajo una igual protección de la ley. Si aceptamos una norma de inclusión social como componente esencial de los Estados democráticos modernos, entonces, siguiendo a Gutman (2004), es el grado de igualdad cívica lo que distingue a las sociedades más democráticas de las menos democráticas. Young (1998) afirma que una norma de inclusión social constituye un aspecto esencial del proceso democrático, una condición de la legitimidad democrática. En su opinión, las diferencias de perspectivas culturales y sociales deberían ser consideradas como un recurso del discurso político democrático.

Young (1998) se inquieta también ante una concepción simplista de la ciudadanía que busca trascender las particularidades y las diferencias. Si tomamos igualdad y semejanza por sinónimos, podemos generar leyes ciegas frente a las diferencias de los grupos y los individuos. Y esto sería un error, ya que la inclusión y la participación de todos y cada uno en las instituciones políticas y sociales requieren a veces derechos especiales que reconozcan las diferencias grupales, con el fin de impedir la continuidad de la opresión y la desventaja. Young sostiene entonces que el concepto de *ciudadanía diferenciada* constituye la mejor manera de realizar la inclusión y la participación de todos en la plena ciudadanía. De hecho, para hacer posibles la participación y la inclusión es necesario prestar atención a la diferencia:

Los grupos con situaciones o formas de vida diferentes deberían poder participar juntos en las instituciones públicas, sin despojarse de sus distintas identidades o sufrir discriminación a causa de ellas. El objetivo no consiste en dar una compensación especial a quienes se apartan de la norma hasta que alcancen la normalidad, sino en desnormalizar la manera en que las instituciones formulan sus reglas, mediante la revelación de las circunstancias y necesidades plurales que existen, o deben probablemente existir, dentro de ellas (Young, 1998, pág. 286).

Educación para la ciudadanía democrática e inclusión social

Si se acepta el principio de que una de las virtudes fundamentales de la democracia reside en la inclusividad, es decir, en su capacidad de incorporar los grupos antes privados de sus derechos civiles a los procesos de toma de decisión, de esto se sigue entonces que las escuelas, en tanto instituciones públicas fundamentales, deberían ser “desnormalizadas” y “pluralizadas” con el fin de alcanzar la igualdad cívica. (Wasson y Boyles, 1998). Según Osler y Starkey (2005), la educación y la ciudadanía están inextricablemente ligadas. Si las escuelas son inaccesibles y no se adaptan a la pluralidad de necesidades, resulta difícil alcanzar una forma significativa de ciudadanía:

De esta manera, la lucha por el derecho a la educación puede ser considerada como parte de la lucha por la ciudadanía. La plena ciudadanía depende no sólo de haber alcanzado el derecho a la educación, sino un cierto número de derechos que se ejercen *en y a través* la educación. Por esto el derecho a la educación resulta crucial en la lucha por la ciudadanía. Sólo cuando la escolaridad se hace accesible, aceptable y adaptable a las necesidades de los educandos puede ejercerse el derecho a la educación (Osler y Starkey, 2005, pág. 77).

Un simple juego de palabras puede ilustrar la estrecha relación entre los objetivos de la democracia y la inclusión. En esta cita de más de 150 años de antigüedad, Abraham Lincoln aboga de manera concisa por la extensión de los derechos democráticos a todos:

La mayoría de *los gobiernos* se han basado, prácticamente, en la negación de la igualdad de derechos [...]. El nuestro comenzó por afirmar esos derechos. Ellos decían: *algunas personas* son demasiado ignorantes, y viciosas para tener parte en *el gobierno*. Es posible que así sea, decíamos nosotros, pero con ese sistema las mantendrán siempre ignorantes y *viciosas*¹. Nosotros nos propusimos dar *a todo el mundo* una oportunidad, con la esperanza de que el débil se volviera más fuerte, el ignorante más sabio y todos mejores y más felices juntos. Hicimos la experiencia y he ahí el fruto ante nosotros. (Abraham Lincoln, 1854, citado en Bickmore, 1993)

Con sólo cambiar algunas palabras, la misma cita se vuelve un alegato por la inclusión educativa:

1. Este uso arcaico del término “*vicious*” [vicioso] se referiría aquí al significado original de “pleno de vicio” y puede entenderse como “malo, inmoral o depravado”.

La mayoría de *las escuelas* se han basado, prácticamente, en la negación de la igualdad de derechos [...]. La nuestra comenzó por afirmar esos derechos. Ellas decían: *algunos niños* son demasiado ignorantes, y *retrasados* para tener parte en *la educación*. Es posible que así sea, decíamos nosotros, pero con ese sistema los mantendrán siempre ignorantes y *menos que humanos*. Nosotros nos propusimos dar a *todos los niños* una oportunidad, con la esperanza de que el débil se volviera más fuerte, el ignorante más sabio y todos mejores y más felices juntos. Hicimos la experiencia y he ahí el fruto ante nosotros.

Este juego de palabras muestra bien la fuerte relación conceptual y moral existente entre la inclusión y la educación para la ciudadanía democrática. En efecto, la ciudadanía y la inclusión comparten un interés central por la “pertenencia”: la primera en un contexto sociopolítico y la segunda dentro de las comunidades escolares. Pero esta “pertenencia”, como señala Bickmore (1993), lleva en sí el potencial para la exclusión y la inclusión. En el caso de la exclusión, se hace hincapié en la tradición y la estabilidad, el privilegio de pertenecer y el consenso. En el caso de la inclusión, se insiste sobre la creatividad, la importancia de contar con nuevos miembros y nuevas voces, sobre la disidencia y el cambio. La paradoja de la educación democrática es que estas dos necesidades sociales – la tradición y el cambio – existen simultáneamente.

A fin de cuentas, sin embargo, la importancia de dar voz a nuevos miembros debe ser aceptada como un valor democrático fundamental. Al respecto sostenemos, con Okihiro (1994), que los valores fundamentales y los ideales de una nación no están animados por aquellos ya afianzados en la evolución general de la sociedad, por aquellos ya privilegiados, sino por los no afianzados ni privilegiados. Este es un argumento de peso para que las sociedades y las escuelas inclusivas los sirvan. Al fin y al cabo, la relación entre la inclusión y la educación para la ciudadanía democrática está basada en el valor común de la aceptación y aun la celebración de la diversidad y la diferencia. Un requisito previo esencial para alcanzar la inclusión es una ciudadanía que abraza las diferencias individuales, las identidades grupales múltiples y una comunidad política unificadora, todo a la vez (Parker, 2003).

¿Cómo producir esta clase de ciudadano? Gutman (2004) sostiene que la educación democrática debe estar íntimamente conformada por este ideal de igualdad cívica: los individuos deben ser tratados y tratarse unos a otros como ciudadanos iguales. Gutman afirma además que sólo cuando aplicamos los principios de no represión y no discriminación en la educación podemos alcanzar una reproducción social consciente y la realización de la democracia. Uno de los cometidos fundamentales de un enfoque democrático de la educación pública es que todos los niños – sin consideración de etnia, raza, género o religión – tienen derecho a una educación adecuada conducente a una ciudadanía igualitaria o, cuando menos, a una ciudadanía democrática. (A la lista de Gutman yo añadiría la capacidad física e intelectual y la orientación sexual entre las posibles características discriminatorias.) El problema, como bien lo indica Gutman, es identificar los elementos de una educación conducente a la ciudadanía igualitaria.

En el debate sobre la educación para la ciudadanía que sigue, me detengo en primer lugar sobre una forma particular de inclusión: la inclusión de alumnos con capacidades físicas y mentales diversas (lo que comúnmente se denomina alumnos con necesidades especiales). El punto aquí es que, si bien históricamente las escuelas han sido marcadas por la exclusión sistemática de diversos grupos, en los últimos años se han hecho grandes esfuerzos en todo el mundo para superar las barreras del acceso a la escolaridad – como el género, la lengua, la raza, la etnia y el nivel socioeconómico – a través de programas como el de la Educación Para Todos de la UNESCO (EPT). Sin embargo, a todos los niveles, nacionales, regionales y locales, la discapacidad es, con demasiada frecuencia, excluida del discurso sobre la diversidad. Aun en las sociedades que abrazan la política de la EPT y toman medidas destinadas a algunos alumnos con necesidades educativas especiales, en general se los mantiene separados (Heung y Grossman, 2007).

Si bien la exclusión de alumnos de las estructuras de educación general por razones de raza, etnia o género suele ser reprimida con sanciones legales, excluirlos, agruparlos y etiquetarlos sobre la base de su capacidad es algo que todavía se practica de manera general. Y quizás sea aún más inquietante comprobar que la segregación por razones de capacidad no despierta la misma indignación que cuando se trata, por ejemplo, de raza, origen étnico o sexo. Como nos hace notar Fisher (2007, pág. 162), “Resulta sorprendente que, dentro del espectro de diferencias que pueden encontrarse en un aula, los alumnos con discapacidades sean considerados tan diferentes como para merecer un espacio propio”. Al respecto, podría decirse que la inclusión de alumnos con necesidades especiales en las estructuras de la educación general constituye el test indicador de la plena inclusión.

La educación para la ciudadanía y la inclusión de alumnos con necesidades especiales

La noción amplia de sociedad inclusiva o integrada, o de inclusión social, contrasta con el uso corriente del término inclusión dentro del campo de la educación, especialmente en la educación básica. En los últimos años, para muchos educadores el concepto de “inclusión” ha sido asociado de manera específica con las necesidades especiales. En el campo de la educación para necesidades especiales, la inclusión se utiliza en relación directa (aunque no exenta de oposición y controversia) con la inserción de los alumnos de educación especial en estructuras de educación general (Sailor y Roger, 2005). Esto implica el compromiso de educar cada niño hasta el límite máximo correspondiente, en la escuela y la clase que habría alcanzado si no se hiciera referencia a la discapacidad, y supone ofrecerle servicios de apoyo, más que trasladarlo a otras estructuras especiales, como las escuelas especiales (Winconsin Education Association Council, 2007). Por ejemplo, la Declaración de Copenhague sobre Desarrollo Social establece el compromiso de:

Garantizaremos la igualdad de oportunidades de educación en todos los niveles para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidades, en condiciones de integración y teniendo plenamente en cuenta las diferencias y situaciones individuales. (Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, 1995).

Al respecto tenemos que entender que lograr la educación para todos es una condición necesaria pero no suficiente para una educación ciudadana que comprenda una norma de inclusión social. Una vez que los niños están en la escuela, tenemos que preguntarnos qué tipo de educación ciudadana se requiere y, a su vez, qué tipos de escuelas, de docentes y de currículos son necesarios para lograr ese tipo de educación para la ciudadanía. Necesitamos un modelo, un marco que sea en sí mismo “inclusivo” de los intereses de los educadores para la ciudadanía y de los educadores para necesidades especiales, además de abogar también por la inclusión de otros grupos marginados.

Para tratar este tema, me serviré de un estudio de cuatro años llevado a cabo en los noventa que intentaba identificar las cualidades requeridas por los futuros ciudadanos para afrontar un mundo cambiante, más diversificado y más globalizado. El Estudio sobre Políticas de la Educación para la Ciudadanía (en adelante EPEC) utilizó el método Delphi para recabar las opiniones de 182 expertos de nueve países sobre las tendencias generales y las características personales que en el futuro serán necesarias a los ciudadanos para enfrentar y/o manejar esas tendencias (Cogan y Derricott, 2000). Se pidió entonces a estos expertos, pertenecientes a muy diferentes campos de especialización, que: a) identificaran – con el año 2020 como horizonte – las tendencias mundiales más importantes, capaces de producir un impacto perceptible en la vida de las poblaciones; b) sugirieran las características requeridas para que los ciudadanos puedan enfrentar y/o manejar esas tendencias; y c) sugirieran las estrategias educacionales que podrían desarrollar mejor estas características ciudadanas.

Los expertos coincidieron en señalar ocho características que constituyen los rasgos, capacidades y competencias específicas que necesitarían los ciudadanos del siglo XXI si tuvieran que enfrentar y manejar las tendencias indeseables y a la vez cultivar y alimentar las deseables. En orden decreciente de importancia, estas características son:

- la capacidad de considerar y abordar los problemas como miembros de una sociedad global;
- la capacidad de trabajar en colaboración y de asumir sus responsabilidades según sus propios roles y obligaciones dentro de la sociedad;
- la capacidad de comprender, aceptar y tolerar las diferencias culturales;
- la capacidad de pensar de una manera crítica y sistémica;
- la voluntad de resolver conflictos de manera no violenta;
- la voluntad de cambiar sus estilos de vida y sus hábitos de consumo con el fin de proteger el medio ambiente;
- la capacidad de ser sensibles a la problemática de los derechos humanos y de defenderlos (por ejemplo, los derechos de las mujeres, de las minorías étnicas, etc.);
- la voluntad y la capacidad de participar en política a nivel local, nacional e internacional.

Estos rasgos o atributos deseables de los ciudadanos del siglo XXI pueden ser claramente considerados como base y parte integrante del funcionamiento de las sociedades inclusivas y de las escuelas inclusivas. ¿Cómo haremos para educar a esos ciudadanos? El EPEC llega a la conclusión de que la educación ciudadana, en todos sus aspectos, debe basarse en una visión *multidimensional de la ciudadanía*. El estudio encontró que, para desarrollar estas ocho características consensuales y responder así a los requerimientos del siglo XXI, necesitamos una visión más amplia de la ciudadanía, una *ciudadanía multidimensional*, que exige ciudadanos capaces de abordar las múltiples dimensiones interrelacionadas del pensamiento, la creencia y la acción.

En pocas palabras, las cuatro dimensiones que integran la *ciudadanía multidimensional* son de carácter personal, social, espacial y temporal:

- *Personal*: una capacidad y un compromiso personales con una ética cívica caracterizada por hábitos responsables a nivel de la mente, el corazón y la acción.
- *Social*: la capacidad para vivir y trabajar juntos por causas cívicas.
- *Espacial*: la capacidad de verse a sí mismo como miembro de diversas comunidades superpuestas: locales, regionales, nacionales y multinacionales.
- *Temporal*: la capacidad de situar los retos del presente en el contexto del pasado y del futuro, con el fin de concentrarse en soluciones de largo plazo a los difíciles problemas que enfrentamos.

Los investigadores del EPEC sostienen que sólo una educación que incorpore estas cuatro dimensiones en una visión fecunda, compleja y coherente de la ciudadanía podrá preparar a la gente para responder eficazmente a los retos y exigencias del siglo XXI, entre los cuales se cuenta su creciente diversidad. En lo que respecta a nuestro debate sobre el vínculo con la inclusión, el EPEC sugiere algunas recomendaciones instrumentales, como concentrarse en: a) la escuela como modelo de este concepto; b) el fortalecimiento de las relaciones entre la escuela y la comunidad más amplia en la que está inserta; y c) un currículo para los educandos basado en la deliberación.

Escuelas y comunidades

El EPEC llega a la conclusión de que la tarea de preparar a los ciudadanos para el futuro puede abordarse mejor si la escuela misma se estructura de manera que se convierta en un modelo de *ciudadanía multidimensional*. La estructura y la organización de la escuela, su cuerpo de profesores y personal administrativo, su currículo, sus medidas de evaluación, el alumnado y la atmósfera general en la escuela tienen que estar dirigidos al desarrollo de las cuatro dimensiones antes citadas. De manera ideal, los entornos pedagógicos deberían plasmar los principios democráticos en todos sus aspectos. Los alumnos deben vivir y aprender en un laboratorio de democracia viviente desde los primeros años de la escolaridad, si se pretende que adquieran esta calidad multidimensional. La escuela debe llegar a ser

una institución democrática (y por ende inclusiva) y el rol de los educadores debe ser coherente con los objetivos de la *ciudadanía multidimensional*.

Pero la escuela sola no puede generar ciudadanos multidimensionales. “En realidad, incluso si algunas escuelas se las arreglaran para convertirse en abras de respeto mutuo, de consideración y de convivencia democrática entre maestros y alumnos, el resto del entorno cotidiano desafiará o negará la enseñanza prodigada en el interior de la escuela” (Goodlad, 2001, pág. 4). La escuela y la comunidad deben llegar a ser un “centro social de base”. Según un trabajo de la OCDE (OECD/CERI, 2001, págs. 127-128), en esta visión

la escuela goza por fin de un amplio reconocimiento como el más efectivo baluarte contra la fragmentación social y la crisis de valores. Hay una fuerte percepción de la escuela como “bien público” y un marcado ascenso en el estatus general y el nivel de apoyo a las escuelas. La individualización de la enseñanza es atemperada por un claro énfasis colectivo. Se acuerda mayor prioridad al rol social y comunitario de las escuelas y se comparten de manera más explícita programas y responsabilidades con otras estructuras de perfeccionamiento y educación/formación permanente.

En este contexto, las escuelas y sus comunidades deberían evaluar su cultura educativa con respecto a las siguientes dimensiones. ¿Hasta qué punto las políticas y prácticas escolares locales favorecen y/o desarrollan:

- ¿la sensibilidad por los derechos humanos?
- ¿el respeto por las opiniones y las ideas de los demás?
- ¿el sentido de la cooperación y la colaboración en las relaciones de trabajo?
- ¿la comunicación abierta y la resolución pacífica de los conflictos?
- ¿la activa participación e implicación en una diversidad de comunidades?
- ¿sólidas prácticas de preservación del medio ambiente? (Cogan, Grossman y Liu, 2000)?

Un currículo de educación para la ciudadanía multidimensional

Con el fin de educar a los alumnos para la ciudadanía multidimensional, el EPEC recomienda además que se implemente dentro de la escuela un currículo basado en la deliberación, que deberá aplicarse a todos los niveles y, según corresponda, a todas las áreas temáticas. Este currículo deberá estar organizado en torno a seis grandes problemas éticos desglosados de las respuestas de los expertos que atraviesan el currículo en toda su extensión.

- ¿Qué debería hacerse para favorecer la equidad y la imparcialidad dentro y entre las sociedades?
- ¿Cuál debería ser el equilibrio entre el derecho a la vida privada y el libre y abierto acceso a la información?
- ¿Cuál debería ser el equilibrio entre la protección del medio ambiente y la satisfacción de las necesidades humanas?
- ¿Qué debería hacerse para enfrentar el crecimiento demográfico, la ingeniería genética y la pobreza de los niños?

- ¿Qué debería hacerse para desarrollar valores universales compartidos y, al mismo tiempo, respetar los valores locales?
- ¿Qué debería hacerse con el fin de capacitar a los educandos para obrar sobre estos problemas, tanto en sus escuelas como en sus comunidades más amplias? (Cogan y Derricott, 2000, págs. 158-159)

Estas cuestiones podrían ser mejor tratadas en entornos pedagógicos inclusivos y a través de estudios interdisciplinarios, tanto en las escuelas como en las comunidades más amplias donde viven los alumnos. El eje subyacente de este aprendizaje debe ser la deliberación. Los alumnos de todas las edades deben tener la posibilidad de examinar a fondo los grandes temas de hoy, que ciertamente tendrán una gran influencia sobre sus vidas en los próximos años. Este es el fundamento de la educación para la ciudadanía *multidimensional*.

Este enfoque curricular se relaciona con lo que Bernstein (1996) llamara derechos pedagógicos democráticos. Las escuelas que abracen la educación para la ciudadanía multidimensional deberán institucionalizar en realidad los tres derechos interrelacionados de Bernstein: la potenciación, la inclusión y la participación. La potenciación alude al ejercicio pleno de los derechos de los individuos a la comprensión crítica y a nuevas posibilidades. Esto puede tomar la forma del currículo deliberado mencionado más arriba. La inclusión, por supuesto, se refiere al derecho a ser social, intelectual, cultural y personalmente incluido. La inclusión social constituye una de las condiciones para un sentido compartido de la comunidad y, desde luego, aporta las bases para la construcción de escuelas inclusivas. La participación en este contexto preparará a los alumnos para el ejercicio de los valores cívicos y para su implicación, más tarde, en la esfera política.

Desafíos permanentes

Que al final adoptemos el modelo de la ciudadanía multidimensional o los derechos pedagógicos de Bernstein no tiene, a mi juicio, gran importancia: la diferencia no es significativa. La premisa fundamental es que las escuelas inclusivas deben establecerse en un marco de educación para la ciudadanía democrática y en el seno de una cultura cívica que va más allá del ámbito escolar. Sin embargo, existen serios obstáculos para alcanzar este ideal. Sobre la base de la experiencia con reformas escolares realizadas a gran escala, Tye (2000, pág. 3) describe una “estructura profunda de la enseñanza escolar”, compuesta de los valores sostenidos generalmente y de las presunciones que se tienen sobre la escuela. Estos valores se ven apuntalados por un cierto número de fenómenos interrelacionados que ejercen una presión conservadora sobre los esfuerzos por cambiar la manera de trabajar en la escuela. Entre estas fuerzas inhibitoras se incluyen factores como el contexto social, el saber convencional, las características estructurales de la institución, las realidades fiscales, las expectativas de los padres, las presunciones de la comunidad, las exigencias de la enseñanza y la naturaleza de la profesión docente.

Cambiar los sistemas educativos y las escuelas nunca es fácil. Hawkins (2007) describe un paradigma educativo dominante tan profundamente instalado en el mundo entero que resulta muy difícil imaginar alternativas. Entre las características de este paradigma se cuentan la insistencia en la función selectiva de la escuela, las relaciones autoritarias, los métodos pedagógicos tradicionales reacios a la discusión abierta, un fuerte acento puesto en el uso de exámenes competitivos y una atención central prestada a las notas más que al aprendizaje. Estas características y, en particular, la función selectiva que clasifica a los alumnos según criterios académicos estrictamente definidos, no ofrecen un terreno especialmente fértil para una inclusión efectiva y fructuosa en las escuelas.

El poder de este paradigma no debería ser subestimado, ya que ha ganado un fuerte apoyo ideológico con la propagación de las doctrinas neoliberales. De hecho, la difusión de este paradigma educacional puede considerarse uno de los rasgos distintivos de la globalización. En el campo de la educación, Rizvi (2007) señala un desplazamiento casi universal de las orientaciones sociodemocráticas a los presupuestos neoliberales que reformulan las finalidades mismas de la educación. Tradicionalmente, la educación ha tenido por lo menos tres propósitos distintivos y a veces en competencia: la equidad democrática, la movilidad social y la eficiencia social. Si bien estas finalidades no son mutuamente excluyentes, la prioridad relativa de una u otra ha variado a lo largo del tiempo y el espacio. Según Rizvi (2007), durante las dos últimas décadas aproximadamente, la focalización en la eficiencia social como objetivo predominante ha sido prácticamente ubicua. Esta eficiencia – sostiene – se ha convertido casi en un “metavalor, cuyo alcance subsume aspiraciones educacionales como la equidad social, la movilidad e incluso la cohesión” (Rizvi, 2007, pág. 86). No es tanto que las finalidades educativas de la eficiencia social y las que privilegian la equidad democrática sean mutuamente excluyentes, sino que se trata más bien de una cuestión de equilibrio: la balanza se ha inclinado dramáticamente a favor de la primera, en razón de sus presupuestos neoliberales.

La educación ciudadana debe ser considerada como un factor clave para contrapesar en favor de una agenda educativa más democrática e inclusiva. Como afirma Arnot (2003) de manera más directa:

La educación ciudadana, que comprende la enseñanza de los valores democráticos, se ha convertido ahora en la moneda política para contrarrestar los efectos estratificantes y destructores de las culturas del rendimiento y el dirigismo en las escuelas. Se ha convertido en el medio para recobrar el orden moral y el sentido de la comunidad, la pertenencia y la justicia social.

Imaginar una escuela inclusiva democrática

En última instancia, la finalidad común de los educadores para la ciudadanía y los abogados de la inclusión debería ser una escuela inclusiva democrática. Doyle (2003) estima que para el liderazgo educacional necesitamos concentrarnos en tres ejes: la justicia social, la comunidad democrática y la reforma escolar. La autora sostiene que la inclusión ofrece un hilo conductor para lograr estos fines, porque

facilita la justicia social, modela la democracia, reestructura la cultura y las relaciones de poder en la escuela y promueve nuevos enfoques para enseñar y aprender. De esta manera, el movimiento inclusivo puede hacer mucho por sostener el camino hacia clases y escuelas democráticas donde todos los grupos puedan coexistir (Fisher, 2007). Sin embargo, lo contrario es también verdad. Necesitamos una real adhesión a clases y escuelas democráticas, con el fin de crear un espacio para la inclusión.

A pesar de los obstáculos para el cambio educacional que acabamos de describir, existen algunos ejemplos alentadores que pueden servirnos de guía. Sailor y Roger (2005) describen, por ejemplo, un enfoque integral para reformar sitios escolares individuales, aplicado en diez escuelas de los Estados Unidos. Los autores sostienen que las políticas de inclusión a menudo fracasan porque los esfuerzos se concentran demasiado en las clases de educación general como unidad de lugar de las prácticas inclusivas. Ellos opinan – y yo concuerdo – que la unidad de análisis necesita ser desplazada de la clase a la escuela. Describen su modelo en términos de seis principios orientadores que intentaré resumir aquí:

1. La educación general guía todo el aprendizaje del alumno. Todo el aprendizaje del alumno se alinea según las normas de la educación general;
2. Todos los recursos de la escuela están configurados para beneficiar a todos los alumnos. Todos los alumnos están incluidos en todas las actividades;
3. Las escuelas abordan enérgicamente la problemática del desarrollo social y la ciudadanía;
4. Las escuelas son sistemas de resolución de problemas, orientados por los datos y democráticamente organizados;
5. Las escuelas tienen fronteras abiertas en relación a sus familias y comunidades;
6. Las escuelas gozan de apoyo sistémico para emprender un vasto cambio de sistemas.

Esta es una lista asombrosa, ya que integra principios de la educación para la ciudadanía democrática y de la inclusión. Sin embargo, para lograr realmente el tipo de ciudadanía multidimensional arriba descrito, falta aquí un principio relacionado con el contenido del currículo. Si las normas de la educación general no incluyeran una atención al contenido curricular y la pedagogía que implique la deliberación sobre los difíciles problemas éticos de nuestros días, esa escuela se quedaría corta para realizar plenamente el modelo multidimensional de la educación ciudadana. Por otra parte, la escuela debería comprometerse además con el desarrollo profesional de los docentes que sirviera de apoyo a ese currículo y esa pedagogía. Sin docentes que sean el modelo viviente de lo que los alumnos deben interiorizar, sería difícil, si no imposible, alcanzar los resultados de la educación ciudadana que esbozamos aquí.

Conclusión

La educación para la ciudadanía democrática y la inclusión comparten una misma actitud ética y un mismo lenguaje basados en su implicación en los derechos humanos, la justicia social y en su sentido de la comunidad. Ambas aspiran a la construcción de relaciones democráticas. Al mismo tiempo, justo es decir que durante mucho tiempo los educadores para la ciudadanía y los abogados de la inclusión o bien se hablaron sin comprenderse o no comunicaron ni expresaron claramente sus argumentos. En mi opinión, las dos comunidades ideológicas, la de la educación para la ciudadanía y la de la inclusión, deben intentar profundizar el diálogo y superar lo que Artiles (2003) llama los “silencios inquietantes” dentro y entre sus respectivos discursos. Necesitamos terminar con los silencios y hacer emerger los presupuestos sobre las diferencias que dividen nuestras agendas de respuestas a las necesidades educativas de los alumnos históricamente marginados.

Este ensayo constituye un modesto intento de abordar este problema mostrando cómo los educadores para la ciudadanía y los abogados de la inclusión pueden llevar una agenda común en busca de escuelas educativas socialmente justas en un marco democrático. Al mismo tiempo, me pregunto si las normas construidas en el tejido educativo de las escuelas son realmente conducentes a la promoción de una mayor equidad social. Los riesgos son grandes. Sin el cultivo de una cierta forma de educación para la ciudadanía multidimensional y/o los derechos pedagógicos democráticos centrados en la justicia y la equidad social, nos encontramos frente a la perspectiva de convertirnos en un mundo de personas técnicamente competentes y económicamente desarrolladas que han perdido, o que nunca ganaron, la posibilidad de ser ciudadanos capaces de razonar de manera intercultural, de pensar críticamente, de cooperar en la resolución de problemas con personas muy diferentes de nosotros mismos, y de celebrar la humanidad y la diversidad de nuestras comunidades múltiples.

Referencias

- Allan, J. 2003. Social inclusion [Inclusión social]. *Policy futures in education*, vol. 1, n° 4, págs. 622-625.
- Arnot, M. 2003. Interview. [Entrevista] Recuperada el 16 de noviembre de 2003 en: <www.vgc.umu.se/conference/index.php?folder=questions&page=arnot>
- Artiles, A. 2003. Special education's changing identity: paradoxes and dilemmas in views of culture and space [La identidad en mutación de la educación especial: paradojas y dilemas en las visiones de la cultura y el espacio]. *Harvard educational review*, vol. 73, n° 2, págs. 164-201.
- Bernstein, B. 1996. *Pedagogy, symbolic control and identity* [Pedagogía, control simbólico e identidad]. Londres, Taylor & Francis.
- Bickmore, K. 1993. Learning inclusion/inclusion in learning: citizenship education for a pluralistic society. [El aprendizaje de la inclusión/La inclusión en el aprendizaje: la educación ciudadana para una sociedad pluralista]. *Theory and research in social education*, vol. 21, n° 4, págs. 341-384.

- Cogan, J.; Derricott, R. 2000. *Citizenship for the 21st century: an international perspective on education* [La ciudadanía para el siglo XXI: un panorama internacional de la educación]. Londres, Kogan Page.
- Cogan, J.; Grossman, D.; Liu, M. 2000. Citizenship: the democratic imagination in a global/local context [Ciudadanía: la imaginación democrática en un contexto local y global]. *Social education*, vol. 64, n° 1, págs. 48-52.
- Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social. 1995. *Copenhagen declaration on social development* [Declaración de Copenhague sobre Desarrollo Social]. Acceso el 15 de febrero de 2008 en: <www.un.org/esa/socdev/wssd/index.html>
- Doyle, L. 2003. *Inclusion: the unifying thread for fragmented metaphors* [Inclusión: el hilo conductor para metáforas fragmentadas]. (Artículo presentado en la Reunión Anual de la American Educational Research Association, Chicago, Illinois, 21-25 de abril de 2003.) (ERIC No. 480183.)
- Fisher, A.-C. 2007. Creating a discourse of difference [La creación de un discurso de la diferencia]. *Education, citizenship, and social justice*, vol. 2, n° 2, págs. 159-192.
- Goodlad, J. 2001. Convergence [Convergencia]. En: Soder, R.; Goodlad, J.; McMannon, T. (comps.). *Developing democratic character in the young*, págs. 1-25. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Gutman, A. 2004. Unity and diversity in democratic multicultural education: creative and destructive tensions [Unidad y diversidad en la educación democrática multicultural: tensiones destructivas y creativas]. En: Banks, J. (comp.). *Diversity and citizenship education: global perspectives*, págs. 71-98. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Hawkins, J. 2007. The intractable dominant educational paradigm [El intratable paradigma educativo dominante]. En: Hershock, P.; Mason, M.; Hawkins, J. (comps.). *Changing education: leadership, innovation and development in a globalizing Asia Pacific*, págs. 137-162. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, Universidad de Hong Kong.
- Heung, V.; Grossman, D. 2007. Inclusive education as a strategy for achieving education for all [La educación inclusiva como estrategia para lograr la educación para todos]. En: Baker, D.; Wiseman, A. (comps.). *Education for all: global promises, national challenges*, págs. 155-180. Oxford, Reino Unido, Elsevier.
- Hogan, D. 1997. The logic of protection: citizenship, justice and political community [La lógica de la protección: ciudadanía, justicia y comunidad política]. En: Kennedy, K. (comp.). *Citizenship education and the modern state*, págs. 27-53. Londres, Falmer.
- Okihiro, G. 1994. *Margins and mainstreams: Asians in American history and culture* [Márgenes y corrientes principales: los asiáticos en la historia y la cultura norteamericanas], Seattle, Washington: University of Washington Press.
- OCDE. Centro de Investigación Educativa e Innovación, 2001. *What future for our schools? Education policy analysis 2001: education and skills* [¿Qué futuro para nuestras escuelas? Análisis de las políticas educativas, 2001: educación y competencias], págs. 119-141. París: OCDE-CERI.
- Osler, A.; Starkey, H. 2005. *Changing citizenship: democracy and inclusion in education* [La ciudadanía en mutación: democracia e inclusión en la educación]. Nueva York, NY: Open University Press.
- Parker, W. 1996. 'Advanced' ideas about democracy: toward a pluralist conception of citizen education [Ideas 'de avanzada' sobre la democracia: hacia una concepción pluralista de la educación ciudadana]. *Teachers College record*, vol. 98, n° 1, págs. 105-125.
- Parker, W. 2003. *Teaching democracy: unity and diversity in public life* [La enseñanza de la democracia: unidad y diversidad en la vida pública]. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Rizvi, F. 2007. Rethinking educational aims in an era of globalization [Replantarse los objetivos educacionales en una era de globalización]. En: Hershock, P.; Mason, M.; Hawkins, J. (comps.). *Changing education: leadership, innovation and development in a globalizing Asia Pacific*, págs. 63-92. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.

- Sailor, W.; Roger, B. 2005. Rethinking inclusion: schoolwide applications [Repensar la inclusión: aplicaciones en toda la escuela]. *Phi Delta Kappan*, vol. 86, n° 7, págs. 503-510.
- Saloojee, A. 2003. *Social inclusion, anti-racism and democratic citizenship* [Inclusión social, antirracismo y ciudadanía democrática]. Toronto, Canadá: The Laidlaw Foundation. En: www.atkinsonfoundation.ca/publications/saloojee.pdf>
- Tye, B. 2000. *Hard truths: uncovering the deep structure of schooling* [Duras verdades: la estructura profunda de la escuela al descubierto]. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Wasson, W.; Boyles, D. 1998. A democratic phenomenon: emerging adolescent programs in Montessori Schools [Un fenómeno democrático: el surgimiento de programas para adolescentes en las escuelas Montessori]. *Philosophy of Education Society yearbook*. Acceso el 14 de febrero de 2008 en: www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/1998/wasson_boyles.html>
- Westheimer, J.; Kahne, J. 2004. What kind of citizen? The politics of educating for democracy [¿Qué clase de ciudadano? La política de educar para la democracia]. *American educational research journal*, vol. 41, n° 2, págs. 237-269.
- Wisconsin Education Association Council. 2007. *Special education inclusion* [Inclusión de la educación especial]. Acceso el 15 de febrero de 2008 en: www.weac.org/resource/june96/speced.htm>
- Young, I. 1998. Polity and group difference: a critique of the ideal of universal citizenship [Organización política y diferencia grupal: una crítica del ideal de ciudadanía universal]. En: Shafir, G. (comp.). *The citizenship debates: a reader*, págs. 262-290. Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota Press.

Nota biográfica del autor

David L. Grossman (Estados Unidos de América). Actual Director Adjunto del Programa de Educación del East-West Center, Honolulu, Hawai. Ex Decano de la Facultad de Idiomas, Artes y Ciencias y ex Codirector del Centro para la Educación Ciudadana del Instituto of Educación de Hong Kong. Anteriormente había sido Director del Programa de la Universidad de Stanford sobre Educación Internacional e Intercultural (SPICE). En el campo de la investigación, se ha interesado especialmente por la educación para la ciudadanía, la educación internacional y comparada y la formación de docentes. Entre sus publicaciones recientes se cuentan dos libros editados en colaboración: uno con Joe Lo, *Social Education in Asia* [Educación social en Asia] y otro con Wing On Lee y Kerry Kennedy, *Citizenship curriculum in Asia and the Pacific* [Currículo de Educación para la Ciudadanía en Asia y el Pacífico].