

# Presentación

## La identidad y la ciudadanía en las instituciones educativas

José María PÉREZ-AGOTE

*En memoria de Eduardo Terrén Lalana*

El papel del sistema educativo nacional como institución autorreguladora básica en las sociedades modernas, a las que proporciona homogeneidad y equilibrio, parece debilitarse en el proceso de tránsito hacia la modernidad reflexiva. No está claro el grado que ha alcanzado este proceso en las sociedades modernas avanzadas, un punto sobre el que no hay consenso en la literatura especializada en el tema. Autores como Bauman (2003), Giddens, Beck y Lash (1997), por citar los ejemplos más conocidos, han presentado sólidos argumentos a favor de la tesis del cambio, cuyo impacto es limitado o discutible según las tentativas conocidas de medir su impacto en las vidas reales de las personas.<sup>1</sup> Indiscutiblemente, la capacidad de los sistemas educativos para transmitir modelos estables de socialización de la identidad y del carácter ha de menguar en la medida que la fenomenología postmoderna alcance mayor intensidad y su base morfológica supere los límites de la sociedad nacional, contexto hacia el que parece conducirla el proceso de globalización y los flujos migratorios.<sup>2</sup> Semejante escenario plantea incógnitas sobre el futuro de las instituciones educativas a la vez que se ofrece como clave para interpretar el malestar educativo que, más allá del sector docente, se extiende por doquier. En la sociedad española este malestar se nutre de datos estructurales —como la elevada tasa de fracaso escolar en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y los resultados del informe PISA—, de la percepción de una pérdida de los valores que tradicionalmente daban sentido a la educación

—como el esfuerzo y la disciplina del alumnado o la autoridad del profesor—, así como de las disputas acerca de los contenidos del curriculum orientados a la formación moral y ciudadana y a la transmisión de modelos de identidad colectiva.

Así, el panorama educativo español experimenta desde hace más de veinte años una permanente deslegitimación de la reforma educativa que se remonta a la L.O.G.S.E. y cuyo último acto ha sido el reciente fracaso del “pacto educativo”. Pese a que las partes, conscientes tanto de la existencia de una fuerte voluntad popular como de la imposibilidad de alcanzar un acuerdo en lo concerniente a los fines educativos más ligados a la moral y a la ideología respectiva, parecían inicialmente dispuestas a negociar un acuerdo sobre puntos concretos como el abandono y el fracaso escolar o la financiación del sistema, finalmente no llegaron a culminar el intento. El fracaso de este proceso, más allá de las causas achacables a la política coyuntural, pone de relieve la naturaleza tan inestable como conflictiva de los fines generales del sistema educativo, que expresan la tensión existente entre la función de regulación cultural de la sociedad desempeñada por las instituciones educativas y la pluralidad de proyectos colectivos que pugnan por el control de los fines asignados al sistema. También pone de manifiesto la tendencia, que no es exclusiva del caso español, a cerrar tecnocráticamente la vieja disputa sobre la importancia relativa de los fines educativos utilitarios y los humanistas de la educación moderna, ligados al proceso de socializa-

---

<sup>1</sup> Frente a las conocidas mediciones del avance del postmaterialismo de Inglehart se erigen posiciones escépticas respaldadas tanto con argumentos teóricos (Featherstone, 2000) como con evidencia empírica (Evans, 2002; Furlong y Cartmel, 1997; Roberts, 2003).

<sup>2</sup> Véase Pérez-Agote (2009) para un desarrollo amplio del tema.

ción laboral-profesional y al político-cultural –relativo a la construcción personal de la identidad– respectivamente. En la medida en que los instrumentos empleados por las evaluaciones comparadas del sistema miden preferentemente los resultados atinentes al primer tipo de fines y en que la Unión Europea instaura un modelo de aprendizaje concebido como adquisición de competencias (saber hacer) emanado de la empresa y enfocado hacia ella, se tiende a entender *de facto* que los utilitarios son los únicos fines del sistema, de manera que el revuelo provocado en torno a los fines humanistas puede ser interpretado como el *ruido* de dicho sistema.

Por otra parte, aunque la reforma educativa como objeto de estudio tradicionalmente ha aparecido vinculada, cuando no subordinada, al cambio o a la reforma social, en los últimos tiempos ha crecido el interés por la mecánica intrínseca del cambio educativo. El proceso de cambio en sí mismo es considerado un objetivo preferencial de la reforma, ya que, por un lado, la prosperidad del Estado del Bienestar en la mayor parte de las sociedades tardo-modernas sugiere que la época de las grandes reformas socio-educativas ha pasado ya y, por otro, la competitividad en el mercado global presiona para someter los sistemas educativos a criterios de eficiencia que comienzan a aplicarse en todas las fases del cambio. En este contexto se trastoca aún más el difícil equilibrio entre los distintos fines del sistema, ya que lo que antes era considerado un medio ahora es un fin utilitario más. Es el caso de ciertos aspectos técnicos de los procesos de cambio educativo, relativos al diseño, aplicación, institucionalización y evaluación de las reformas que, por ejemplo, son identificables en el proceso de adaptación en España al Espacio Europeo de Educación Superior en la medida que introduce un conjunto de innovaciones pedagógicas mediante las cuales se está produciendo una alteración encubierta de los fines que rigen el sistema, lo que tal vez constituya una consecuencia no querida de la acción.

Sin embargo, desde una perspectiva sociológica no puede dejar de sorprender la confusión existente en la sociedad española del siglo XXI respecto a los fines públicos de la educación en su dimensión humanista. Ciertamente es que, en general, parece existir cierta resistencia social a aceptar los resultados del análisis sociológico de la educa-

ción, constatable a la hora de interpretar los datos negativos del informe PISA o la tasa de abandono escolar en la E.S.O.. La influencia de variables como el origen social y la segregación generacional no siempre es aceptada pese a su corroboración estadística (Carabaña, 2007; Martínez García, 2005), ya sea por la incongruencia del discurso sociológico con ciertos valores y predisposiciones que tienden a preservar los principios educativos basados en la responsabilidad individual, ya, como sugiere Viñao (2002), por la desconfianza sentida por parte del sector profesional docente hacia los gestores y “expertos” del sistema educativo. Este fenómeno es aún más ostensible cuando se trata de la relación entre ideología y currículum, de manera que aportaciones tan añejas como la crítica del currículum oculto –cuyo origen se remonta al propio Durkheim según Lawrence Kohlberg (1997)– no son atendidas en su justa medida, oscureciendo con ello la articulación entre los fines públicos de la educación y los procesos de socialización de la identidad y la ciudadanía. Así, los debates sostenidos a escala nacional con motivo del fallido pacto educativo, de la aplicación del proceso de Bolonia o de la asignatura de Educación para la ciudadanía –que se reproducen en el plano autonómico con motivo de la normativa lingüística del sistema educativo en Cataluña y del Plan de Convivencia aprobado recientemente por el Gobierno Vasco–, ponen de manifiesto que los hallazgos de la sociología del currículo no se han incorporado suficientemente al conocimiento social en el grado que cabría esperar en la modernidad reflexiva. Al calor del debate sobre la asignatura de Educación para la ciudadanía, por ejemplo, relevantes actores de la política educativa española han reclamado para la institución familiar en exclusiva la potestad de transmitir valores y actitudes de carácter moral y cultural argumentando que las instituciones escolares no deben interferir en la “educación moral” de los jóvenes. Es decir, desde el momento en que el Estado fija los valores cívicos comunes que debe transmitir la Educación Pública –los propios de una sociedad democrática, solidaria e inclusiva– y los presenta transparentemente, los grupos para quienes éstos no son los preferentes en su escala y cuyos valores particulares transmitía el currículum oculto en el típico modelo educativo de la primera modernidad sostienen que en una sociedad democrática la escuela no debe transmi-

tir valor alguno, ignorando – o fingiendo ignorar– el hecho de que en todo proceso educativo, sin excepción alguna, existe una transmisión de valores que forma parte de los procesos de construcción de la identidad y la ciudadanía.

Se ha de considerar, además, que están surgiendo nuevos ámbitos de decisión a la hora de establecer los objetivos del sistema educativo. El proceso de integración europea significa, en este sentido, el final del carácter autárquico de los sistemas educativos “nacionales” característicos de la modernidad. A partir del Tratado de Lisboa y de las declaraciones de La Sorbona y de Bolonia, la promoción de la identidad y la ciudadanía europea es intensificada en todos los países miembros con objeto de incrementar la cohesión colectiva europea y combatir las carencias de legitimación y el déficit democrático inherentes a este proceso. La escala de análisis de los procesos educativos y de los ámbitos institucionales tendrá que abrirse a los enfoques más recientes de los estudios europeos, que recomiendan la perspectiva de la gobernanza multinivel como la idónea para integrar los diferentes niveles de las políticas institucionales, desde el local al europeo pasando por el nacional y el autonómico. Por lo tanto, en lo que al sistema educativo español y sus reformas se refiere, el nivel de análisis es triple: autonómico, nacional y europeo. El plano europeo nos sitúa, además, ante la emergente dimensión postnacional de la ciudadanía, entendida como un proyecto de (re)institucionalización de los ideales de la modernidad ilustrada muy cercana al enfoque cosmopolita de los teóricos de la segunda modernidad. Simultáneamente, las dinámicas multiculturales entrañadas por los procesos migratorios y por el omnipresente proceso de globalización están alumbrando un nuevo entramado sociológico para el cual se reclama esa dimensión de la ciudadanía postnacional desterritorializando el estatuto jurídico del ciudadano.

En definitiva este monográfico aborda desde la perspectiva de la sociología los problemas de socialización de la identidad y la ciudadanía en un escenario complejo y enfrentado a transformaciones críticas, como es el sistema educativo español, con la esperanza de amplificar una voz –la sociológica– que habría de escucharse más en los debates educativos. Entre las voces de la sociología quiero recordar ante todo una excep-

cional que se nos ha ido, la de Eduardo Terrén, cuya prematura pérdida nos deja huérfanos de un colega y un amigo y ávidos de una palabra que quería abordar con nosotros el contexto multicultural y postnacional como oportunidad de renovar la ciudadanía desde el cosmopolitismo, un referente desde el cual Eduardo pensaba que se podía transformar la educación democrática de la primera modernidad. Las colaboraciones restantes abordan el asunto que nos ocupa desde ángulos muy diversos, contando con enfoques teóricos y empíricos que se aplican tanto en la perspectiva nacional, como en la autonómica y la europea. La situación española, compleja de por sí, se contrasta puntos de vista procedentes dos Estados de la Unión, el francés y el chipriota, muy distantes geopolíticamente entre sí, y donde el debate sobre la identidad nacional está significativamente abierto con un impacto en el curriculum educativo muy diferente.

François Dubet, en línea con el talante durkheimiano de trabajos anteriores como “El declive de la institución”, prosigue su fascinante análisis del programa institucional de la modernidad, que entiende como el conjunto de principios y valores considerados sagrados por el modernismo ilustrado –la ciencia y la razón, el progreso y la nación–, y cuyo declive en la modernidad tardía es interpretado ahora en clave de secularización. Fenómenos como la pluralización de los principios, los valores y las culturas juveniles, la fragmentación de las constelaciones de roles, la conquista de la libertad y la autonomía junto al auge del individualismo marcan este declive de la capacidad instituyente de las instituciones modernas que afecta especialmente al rol socializador de la escuela y cuya esperanza, para Dubet, reside en una reconstrucción más democrática del orden institucional realizado a partir del reconocimiento de la heterogeneidad de los principios de justicia.

J. M. Pérez-Agote, en armonía con el trabajo de Dubet, presenta un análisis de los problemas que sufren las instituciones escolares para transmitir modelos de identidad y ciudadanía eficazmente en la modernidad reflexiva. Partiendo de la pérdida de significado de los fines que la sociedad asigna al sistema educativo, cuyo proceso de devaluación es descifrado a partir de múltiples factores, propone un horizonte de elegibilidad articulado por un *ethos* del deseo

como estrategia para restaurar la eficacia socializadora de las instituciones tardomodernas.

Rafael Feito defiende el valor de la escuela en la sociedad democrática, que sintetiza en tres principios: el éxito escolar para todos –que habría de suponer la obtención mínima de una titulación de bachillerato o formación profesional equivalente–, el desarrollo de una ciudadanía democrática y participativa desde un aprendizaje escolar activo y la participación de padres, alumnos y profesores en el control y gestión de los centros educativos. Sólo así ve posible la conformación de una sociedad incluyente y democrática donde las diferencias de sociales y culturales puedan ser superadas.

C. Innerarity y B. Acha afrontan los retos planteados por los diferentes discursos sobre la ciudadanía y la inmigración a la construcción democrática de Europa en el ámbito educativo prestando una atención especial a la confrontación del discurso de la extrema derecha con el talante cosmopolita e intercultural del modelo europeo. Atendiendo a los índices de participación electoral, al grado de identificación con Europa reflejado por el Eurobarómetro y a los discursos sobre la educación de ciudadanos elaborados por las instituciones de la Unión Europea, constatan el retroceso del particularismo y un peso creciente del universalismo cívico postnacional en las políticas de ciudadanía europeas.

A. Gurrutxaga y A. Unceta ofrecen un planteamiento original de la relación entre ciudadanía y diversidad proyectándola sobre el contexto educativo del País Vasco. Consiguen mostrar bajo una nueva luz el modo en que las desigualdades sociales son reforzadas por un sistema educativo estructurado en forma de doble red –pública y privada/concertada–, frenando el acceso de amplias minorías a la condición de ciudadanía plena o igualitaria. La desigualdad social radical emerge como límite y condición de (im)posibilidad de las políticas de ciudadanía interculturales y cosmopolitas, llamadas a superar este obstáculo antes de su desarrollo pleno.

Celso Sánchez aborda una reflexión de carácter hermenéutico sobre las categorías con las que actualmente son pensadas la identidad, la diversidad cultural y la ciudadanía con objeto de hallar los límites del pensamiento multicultural, cuya influencia política e institucional es considerada empobrecedora, si no peligrosa, por

el autor. Propone una original dimensión antropológica de la ciudadanía en clave arendtiana que rescata dimensiones últimas de lo común humano, tales como la capacidad de iniciar y la condición contingente e indeterminada de los atributos situacionales de lo humano. Se aleja así de los habituales discursos de la ciudadanía, que, o bien se ajustan al canon jurídico-formal clásico-moderno preservando la versión más rígida del universalismo occidental, o bien lo superan por la vía de asimilar pertenencia a identidad explorando distintas –y discutibles– vías de incorporar la multiculturalidad entre los derechos de ciudadanía. No sólo encomienda a las instituciones educativas desarrollar y difundir esta condición humana de la ciudadanía, sino que asigna idéntica responsabilidad a la sociología en tanto disciplina adecuada para presentar pedagógicamente a la sociedad dicho empeño.

M. Christou y S. Philippou establecen un contraste entre la construcción de la identidad y la ciudadanía en el currículo chipriota desde 1974, fecha de la partición de la isla a raíz de la invasión turca, y el principio de ciudadanía activa y responsable promocionado por la UE. Partiendo del concepto de memoria colectiva de Halbwachs y de la concepción habermasiana de la ciudadanía acuden a libros de texto y a todo tipo de documentos educativos oficiales para elaborar una vívida descripción del modo en que el currículo chipriota articula memoria y ciudadanía para preservar la identidad nacional lesionada. Se pone también de manifiesto la vigencia del programa institucional de los sistemas educativos nacionales en las sociedades europeas donde los cimientos de la modernidad aún permanecen sólidos.

Por último, David Doncel acomete un osado intento de objetivación de la relación curricular entre la identidad cultural y los derechos colectivos de la ciudadanía en las comunidades autónomas del Estado español mediante indicadores empíricos contruidos con técnicas del análisis del discurso aplicadas a textos legales. Así consigue diferenciar los distintos sistemas educativos en tres modelos identitarios, cuya existencia subraya la crisis del Estado en la medida en que son pluralizadas las fuentes de la titularidad de los derechos de los sujetos colectivos y se abre la puerta a una posible limitación de los derechos individuales de ciudadanía en función de la adscripción territorial.

**BIBLIOGRAFÍA**

- BAUMAN, Z. (2003): *Modernidad líquida*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- BECK, U., GIDDENS, A. y LASH, S. (1997): *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*, Alianza Universidad, Madrid.
- CARABAÑA, J. (2007): “PISA 2006: sin novedad”, *Claves de Razón Práctica*, 179:22-29.
- EVANS, K. (2002): “Taking control of their lives? The Youth, Citizenship and Social Change Project”, en *European Educational Research Journal*, Vol. 1, Nº 3, 497-521.
- FEATHERSTONE, M. (2000): *Cultura de consumo y posmodernismo*, Amorrortu, Buenos Aires.
- FURLONG, A. y CARTMEL, F. (1997): *Young people and social change. Individualization and risk in late modernity*, Open University Press, Buckingham-Philadelphia.
- KOHLBERG, L., POWER, F. C. y HIGGINS, A. (1997): *La educación moral según Lawrence Kohlberg*, Gedisa, Barcelona.
- MARTÍNEZ GARCÍA, J. S. (2005): “Dos reflexiones sobre el sistema educativo español: El nivel educativo no cae, y las clases sociales sí existen”, *El viejo topo*, 213.
- PÉREZ-AGOTE, J. M. (2009): “Educación y socialización en la modernidad líquida”, *Estudios Filosóficos*, 58, 93-106.
- ROBERTS, K. (2003) “Change and continuity in youth transitions in Eastern Europe: Lessons for Western Sociology”, *The Sociological Review*, 51 (4), 484-505.
- VIÑAO, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Morata, Madrid.