

Competentes para la ciudadanía

José Manuel Aparicio

Universidad Pontificia Comillas

Recibido: 26-9-2012

Aceptado: 3-10-2012

Competentes para la ciudadanía

Resumen. La filosofía política contemporánea está llamada a la revisión de la categoría de ciudadanía como expresión del vínculo entre el individuo y el Estado de pertenencia. Dos claves sugieren la urgencia de la reflexión: por una parte la intensidad de los flujos migratorios en los últimos años y la voluntad de que la llegada al nuevo Estado tenga un carácter definitivo para muchos de sus protagonistas; por otra parte, lo que algunos autores contemporáneos denuncian como "crisis de civilidad", tratando de alertar sobre la falta de implicación y la ausencia de un compromiso práctico entre quienes ya gozan del reconocimiento de ciudadanía, incluidos los autóctonos de un Estado. La evolución de la pedagogía ha cristalizado, en el ámbito universitario, en un modelo que popularmente conocemos como Plan Bolonia y que sugiere la importancia del desarrollo de capacidades frente al aprendizaje clásico, más centrado en la adquisición de conceptos. Sin entrar en la controversia de las bondades y dificultades de su propuesta, el plan sugiere la posibilidad de meditar en un modelo de adquisición de ciudadanía que estimule un ejercicio práctico y dinámico de este vínculo político, para lo que sería necesario el reconocimiento de las capacidades, competencias, que serían exigibles a un candidato, y cuya descripción se afronta en este artículo.

Palabras clave: Ciudadanía, migraciones, competencias, integración, interculturalidad.

Competent for Citizenship

Summary. Contemporary political philosophy is in the process of revising the category of citizenship as the expression of the link between the individuals and the State that they belong to. Two main issues suggest that this reflection is urgent: first, the intensity of migratory flows in the last few years and the will that the arrival to a new State is definite for most; second, what some contemporary authors denounce as "crisis of civility" in an attempt to alert us to the lack of involvement and practical commitment among those who are already recognized as citizens, including indigenous people. The evolution of pedagogy has crystallized, in the university field, into a model that we popularly know as the Bologna Process and that suggests the importance of developing skills in front of classic learning, more focused on acquiring concepts. Disregarding the controversy of the perks and difficulties of this proposal, the process suggests that there is the possibility to meditate in a model of acquisition of citizenship that stimulates a practical and dynamic performance of this political link, and to do so it would be necessary to recognize those skills, competences, that candidates should have, the description of which is the objective of this article.

Keywords: Citizenship, migrations, competences, integration, interculturalism.

Correspondencia

José Manuel Aparicio Malo

Instituto Universitario de Estudios Migratorios

Universidad Pontificia de Comillas

jmaparicio@iuem.upcomillas.es

El concepto de ciudadanía: un interrogante que surge del entramado filosófico-político contemporáneo

La Paz de Westfalia es reconocida como uno de los puntos de inflexión en la historia de la filosofía política europea y, por extensión, un episodio imprescindible para la comprensión del actual mundo globalizado. Los interrogantes a los que intentaba responder hundían sus raíces en las décadas de conflictos y enfrentamientos por motivos religiosos. O, mejor dicho, hundían sus raíces en la sangre derramada en guerras cruentas cuyas denuncias continúan estando presentes en los debates actuales acerca de la laicidad.

Era preciso encontrar una nueva arquitectura para el panorama internacional que, además de a estos escenarios violentos, fuera capaz de responder a las exigencias de una clase burguesa cuyo desarrollo había significado el ocaso del feudalismo y de su sistema medieval de estratificación social en castas. Se produce, entonces, el apogeo del modelo que podríamos denominar *Estado-nación-frontera*. Reconocidas unas fronteras físicas, el poder, considerado emergente desde el pueblo, se traduce en unas estructuras visibles que denominamos *Estado* y que reemplazan la gestión del poder que antaño poseía la clase aristocrática. La identificación que antes se visualizaba por el escudo de armas y que vinculaba la existencia a una familia, un apellido... queda ahora reemplazada por la identificación de un sentimiento afectivo de la nacionalidad: la convicción de pertenencia a un grupo cuya existencia queda atestiguada por una literatura, por una tradición artístico-musical, por un idioma y por una historia que da razón del presente de sus integrantes (Baumann, 1991).

Con este diseño se universalizaba el protagonismo de los individuos frente a las estructuras y tradiciones del Antiguo Régimen, empleando los términos de Alexis de Tocqueville, y se ampliaban las posibilidades de reconocimiento y participación social. Para ello, el vínculo continuaría teniendo su origen en el nacimiento, pero, como histórica novedad, éste no ligaría al individuo a una clase social definida y estática, sino al pueblo, a la sociedad protagonista de la soberanía gestionada por el Estado. Dado que éste necesitaba un espacio fronterizo definido que delimitara su ámbito de influencia, donde antaño el nacimiento ligaba a la clase social, ahora lo haría a un espacio político-jurídico concreto.

El nuevo vínculo quedó condensado en la categoría de ciudadanía como expresión de la renuncia de libertades que el individuo hacía a favor del pueblo y del aparato estatal y, por contra, los derechos y las protecciones que iba a recibir por parte del gobierno correspondiente. Esta forma de estructuración de la vida política ha sido un sistema fértil y que ha dotado a la convivencia de cierta estabilidad, que ha permitido el desarrollo y crecimiento de sus sociedades y, por extensión, de sus individuos. Sin embargo, no pueden ser obviadas sus deficiencias. Por una parte, el proceso

nunca logró las cotas deseadas de equilibrio y, en la propia Europa, son abundantes las reclamaciones nacionales por parte de minorías que pertenecen a un mismo Estado. Por otra parte, la identificación de las sociedades con la categoría nación es uno de los factores presentes entre las causas que pueden ser reconocidas de las dos Guerras Mundiales. En virtud de estas identificaciones, en no pocos periodos excesivos, se han producido numerosos fenómenos de rechazo y persecución por motivos raciales en distintos momentos de la historia. Además, la extensión de este modelo al espacio geográfico africano a través del colonialismo, sin el respeto de las fronteras geográficas o étnicas, se ha traducido en un sinnúmero de dificultades políticas que han conducido a multitud de enfrentamientos bélicos.

En cualquier caso, este es el modelo que aún tiene la primacía en el panorama actual y del que hay que partir para cualquier análisis que quiera ser realizado. Junto a estas razones históricas, que en su fundamento tienen la dificultad del modelo para lograr un equilibrio interno entre identificación social, concepto de nación, control de las fronteras y confianza en el Estado, el análisis meramente sociológico nos invita a dos perspectivas para la reflexión. La primera procede del efecto migratorio que, con sus desplazamientos, genera un fenómeno para el que este sistema no estaba preparado, como es el de las personas que, participando de la vida laboral y, por consiguiente, de la vida económica de una sociedad, no tienen el reconocimiento jurídico que procede de la ciudadanía concedida. Desde esta óptica, se hace patente la primacía concedida a las estructuras políticas y estatales frente al valor del individuo, que ponen de manifiesto que la ciudadanía, lejos de un derecho aparejado a la condición humana, se trata de una concesión condicionada por parte del Estado. Así lo refleja la propia Declaración de los Derechos Humanos de 1948 en el reconocimiento del derecho a la libre residencia dentro del propio Estado, a la salida del propio Estado, al regreso al propio Estado (art. 13), pero no a la elección personal de un nuevo país donde habitar, posibilidad que depende de las regulaciones legales del Estado en cuestión y de sus condiciones concretas de concesión (De Lucas, 2002).

Desde otro enfoque, en el mundo occidental son comunes los datos estadísticos que alertan acerca del decreciente interés participativo de los ciudadanos, reflejado en la participación en los distintos procesos electorales, el descenso del asociacionismo juvenil, sindical..., puede incluso hablarse de una "crisis de civilidad". Desde esta óptica destaca la importancia concedida a la dimensión práctica de esta ciudadanía otorgada y a la necesidad de que sea fomentado el conocimiento de sus posibilidades, retos y exigencias (Cortina, 1997).

La necesidad de repensar la ciudadanía como vínculo por el nacimiento

La propuesta de este artículo no pasa por el desmantelamiento de las estructuras jurídico-políticas que gozan

de un profundo recorrido y que se han construido sobre las bases de la reflexión, de las luchas sociales y del esfuerzo, y, no pocas veces, del sufrimiento de numerosos ciudadanos. Sin embargo, el análisis de los interrogantes actuales llama a la reflexión en torno a la posibilidad de promover las reformas necesarias de manera que la categoría sea capaz de responder a escenarios más complejos que los previstos en el periodo descrito de la Paz de Westfalia. Sirva como ejemplo el hecho de que, en la actualidad, la nacionalidad española concede una doble ciudadanía, estatal y regional (Unión Europea), realidad impensable en la lógica jurídico-política de hace apenas un par de décadas (Heater, 2007).

Sobre la tradición moderna que sitúa el nacimiento como inicio de este vínculo político, reconocemos esta propuesta como el punto de partida idóneo en lo que se refiere al reconocimiento de lo que podría denominarse *ciudadanía mundial*, en un proyecto revolucionario que fuera capaz del encuentro entre sociedades y culturas, así como un compromiso solidario con el género humano en su conjunto y, de forma especial, con aquellos que viven en condiciones de mayor debilidad y dificultades: el don de la vida se ofrecería como único requisito para la adquisición y protección de unos derechos y deberes innatos a la persona. El objeto y extensión de este artículo nos impide abordar esta perspectiva (Maritain, 1952; Aguilar de Ben, 2006).

El segundo de los ámbitos, el estatal, resulta más complejo. Es preciso advertir, en primer lugar, que, en nuestra propuesta, continúan siendo válidas las categorías de nacionalidad como reconocimiento jurídico de la condición de ciudadanía que otorga la posibilidad del ejercicio activo y pasivo de todos los derechos en la convivencia. En este sentido, no se trata tanto de una propuesta de un modelo político novedoso, sino de la revisión de las condiciones a través de las cuales se puede acceder a este reconocimiento (Ruiz de Huidobro, 2006).

Como preámbulo explicativo, nuestra propuesta establece que la condición de nacionalidad requiere elementos cualitativos frente a los cuantitativos. El sistema actual prevé una serie de medidas de protección de los Estados para la conservación de su identidad, seguridad y bienestar de los autóctonos. Estos elementos, sin dejar de ser necesarios, no permiten al modelo existente afrontar los retos de la "crisis de civilidad" sugerida. La concesión de nacionalidad para los autóctonos por el nacimiento, o la de los extranjeros que han cumplido los trámites y plazos exigidos por la ley, está lejos de garantizar la capacidad, la preparación y la predisposición imprescindibles para una inserción activa y favorecedora del bien común en las sociedades. Por otra parte, las condiciones de las leyes, en los distintos países, están atravesadas por agudos interrogantes éticos ante los que se muestran incapaces de responder. Sirvan como ejemplo: a) la situación de aquellos extranjeros que, haciendo aportaciones significativas a la sociedad, como en el ejército, no pueden ejercer la plena ciudadanía durante un largo periodo

de tiempo, aunque les sea concedida en no pocas ocasiones como reconocimiento póstumo a sus aportaciones; b) la situaciones de reunificaciones familiares que, lejos del aprovechamiento de los vacíos legales, encuentran impedimentos para el desarrollo normal de su convivencia; c) la situación de quienes, aunque contribuyan con su trabajo a la riqueza de un país, no ven compensados sus esfuerzos por un disfrute de todos los recursos de la convivencia tales como oposiciones, derecho a voto..., pese a su intención de asentamiento definitivo... Estas y otras disfunciones no pueden considerarse anecdóticas o casuales, afectan al núcleo de lo que significa la ciudadanía y las condiciones mínimas para la dignidad humana (De Lucas, 2006).

La posibilidad de un replanteamiento desde la categoría de competencia

En el esfuerzo por ofrecer herramientas que contribuyan a dotar de más riqueza a los cauces actuales, encontramos elementos de reflexión en el desarrollo de una iniciativa social, no exenta de dificultades en su recepción, que aspira a reconfigurar el panorama educativo del espacio europeo y con ello contribuir al encuentro de culturas, así como a la mejora de los procesos de educación y aprendizaje de las personas, y que puede enmarcarse en la categoría de competencia. La dinámica nos interesa por sus fundamentos antropológicos, por su génesis y por una metodología que consideramos aplicable al debate sobre la ciudadanía.

Ciertamente la educación vive en dependencia de los modelos antropológicos y culturales que la sustentan. Se trata de elementos de una misma ecuación que conviven en íntima armonía. En la actualidad, el personalismo nos ha dejado en herencia modelos complejos e integrales sobre la educación. Se ofrecen, por esta lógica, como alternativa a modelos más racionalistas donde la educación se vinculaba al aprendizaje cognitivo. Se trata de un concepto todavía novedoso en España. Se ha ido incorporando a nuestro lenguaje a través del establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que encontró en Bolonia su lugar de alumbramiento y por eso comúnmente se conoce con el nombre de esta ciudad italiana.¹ Desde esta esfera se ha transmitido a otros campos y ha reconfigurado nuestro sistema educativo por la reforma de la LOCE.

En ese complejo contexto se ha abierto una oportunidad para la reflexión en torno al aprendizaje, y el

¹ El proceso de Bolonia es, realmente, el primero de los muchos jalones que recorren un largo itinerario: la conferencia de universidades europeas celebrada en marzo de 2001 en Salamanca; la conferencia de estudiantes europeos celebrada también en marzo de 2001 en Goteborg; la Declaración de Praga de mayo de 2001; la cumbre del Consejo Europeo celebrada en marzo de 2002; la comunicación de la Comisión Europea sobre el papel de las universidades en la Europa del conocimiento de febrero de 2003; la Declaración de Graz de mayo de 2003, adoptada en el seno de la convención organizada por la Asociación Europea de Universidades; el comunicado de la conferencia de Ministros de Educación celebrada en septiembre de 2003 en Berlín y, finalmente, la cumbre de Bergen, celebrada en mayo de 2005.

horizonte perseguido para la formación de nuevos profesionales. Por esa razón, ha emergido un concepto que hemos acuñado como *competencia*. Con este término quieren llevarse hasta el extremo las posibilidades del doble sentido etimológico del concepto *educación*. Si *educare* acabó significando “el aporte de conocimientos sobre el alumno”; *educere* se refiere a “las facultades presentes en el individuo”. El nuevo modelo quiere desarrollar todo el potencial de este segundo término, quiere sugerirnos un nuevo modo epistemológico (Goleman, 1996). El educador tiene frente a sí el compromiso del reconocimiento de las capacidades implícitas en el alumno, el reto de ayudar a la toma de conciencia de estas facultades y a su desarrollo (Savater, 1988).

Desde este presupuesto, el objetivo de la educación se traduce en lograr que el aprendizaje de los alumnos les sirva para desempeñar exitosamente la profesión desde la que van a servir al conjunto de la sociedad (Marina, 1993). De hecho, el origen de toda esta reflexión procede del ámbito empresarial desde el que se contemplaba la complejidad de un mercado laboral más dinámico que antaño, debido a la aparición de las nuevas tecnologías y a las exigencias de interrelación e intercomunicación sugeridas por la globalización (González & Wagenaar, 2003).

Se trata de un modelo educativo más centrado en los procedimientos para dotar a las personas de habilidades operativas. Se quiere capacitar al alumno, hacerlo competente (González & Wagenaar, 2003; Delgado, 2005). En este sentido, se trata de un modelo que fomenta la autonomía del sujeto: su capacidad de resolver cuestiones con el reconocimiento de sus propias facultades (Delgado, 2005). De esta forma, el proyecto se declara heredero de un nuevo modelo cultural en el que sea posible la evolución desde una educación centrada en la enseñanza, a una educación centrada en el aprendizaje (González & Wagenaar, 2000). Éste es concebido, además, como formación lineal que recorre toda la biografía del alumno. Se trata de una formación permanente que no hace competente a la persona en un momento puntual de su inserción laboral, sino que persigue el sueño de que la persona se capacite para seguir siendo competente en diversos momentos y circunstancias. Es, en ese sentido, un modelo dinámico y adaptativo (Delgado, 2005).

El equilibrio cristaliza en la ya citada noción de competencia que puede ser definida como “la capacidad efectiva para llevar a cabo, exitosamente, una actividad plenamente identificada” (Vargas, 2004). Por ello es precisa su traducción al ámbito académico en el que ha de gestarse este aprendizaje: “cómo conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones), saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social). Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones,

aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos” (González & Wagenaar, 2003).

Se trata de una enseñanza regida por el principio de transferibilidad o capacidad de que los aprendizajes en la fase de formación sean capaces de desarrollar habilidades que puedan ser ejecutadas con solvencia en el marco profesional; y por el de multi-referencialidad, que asume la necesidad de que el profesional pueda ejercer sus habilidades en diversos ámbitos profesionales. Por esta razón, la educación requiere de un proceso original: la formación en alternancia, esto es, el equilibrio entre el aprendizaje en el aula y en el marco profesional correspondiente (AA.VV., 2004). Junto a estas dos categorías, la de desempeño entendida como “la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, y que pone el énfasis en el manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante” (Malpica, 1996, 133), completa la explicación.

El proyecto de educación desde las competencias es ambicioso y aspira a una intervención que supere los meros ámbitos educativos. Además de capacitar para la tarea profesional, el proyecto **quiere preparar a los alumnos para la ciudadanía**: “La consideración de educación para el empleo tiene que marchar paralela a una educación para la responsabilidad como ciudadano, es decir, la obligación de desarrollarse como persona y ser capaz de asumir responsabilidades sociales” (González & Wagenaar, 2003). En el ámbito de la formación universitaria, el proyecto Tuning elaboró un profuso estudio para favorecer el acuerdo entre distintas universidades europeas y un cuestionario para la delimitación de las competencias genéricas, que corresponderían a las básicas en la educación primaria. Éstas quedaron agrupadas, a su vez, en tres subgrupos: a) instrumentales, b) interpersonales, y c) sistémicas (González & Wagenaar, 2003).

En el ámbito de la formación primaria y secundaria, la Unión Europea ha establecido ocho: 1) comunicación en la lengua materna, 2) comunicación en la lengua extranjera, 3) competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, 4) competencia digital, 5) competencia para aprender a aprender, 6) competencias interpersonales y cívicas, 7) competencia de espíritu emprendedor, y 8) capacidad para la expresión cultural. En nuestro país quedaron asumidas y reformuladas en los siguientes términos: 1) competencia en comunicación lingüística, 2) competencia matemática, 3) competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico, 4) tratamiento de la información y la competencia digital, 5) competencia para aprender a aprender, 6) competencia social y ciudadana, 7) competencia en autonomía e iniciativa personal, 8) competencia cultural y artística.

Nos resulta de especial interés, como es fácilmente deducible, la sexta de ellas, cuya definición quedó establecida por la Unión Europea en los siguientes tér-

minos: “Las competencias interpersonales comprenden todo tipo de comportamientos que un individuo debe dominar para ser capaz de participar de forma eficiente y constructiva en la vida social, y para poder resolver conflictos cuando sea necesario. Las destrezas interpersonales son necesarias para que haya una interacción efectiva individualizada o en grupos, y son empleadas tanto en el ámbito público como en el privado” (Parlamento Europeo, 2006).

Para ser reformulada como sigue en nuestro país: “Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y las decisiones adoptadas. Globalmente, supone utilizar, para desenvolverse socialmente, el conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades y sobre los rasgos y valores del sistema democrático, así como utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones, y ejercer activa y responsablemente los derechos y deberes de la ciudadanía”.²

Obviamente, el concepto de ciudadanía que es manejado en las recién citadas definiciones nos resulta de enorme interés. Podríamos definirlo como dinámico, en lo que se refiere a una tarea que está por desempeñar; responsable, en cuanto concibe la libertad del individuo como comprometida con el bien común de su sociedad; y cognitivo, en lo que requiere de un conocimiento del proyecto que quiere ser cumplido. Apoyado en este planteamiento, es posible proponer un sistema de competencias para que los individuos puedan alcanzar con dignidad y responsabilidad la plena ciudadanía en estas comunidades:³ a) parte del individuo hacia el que se arroja una infinita confianza en sus posibilidades; b) al mismo tiempo, hace un reconocimiento explícito de los derechos políticos y culturales que pertenecen al ámbito del Estado; c) se

trata de una propuesta dinámica que evita planteamientos esencialistas y pasivos; d) contempla con respeto a las sociedades de destino, donde son reconocidos también los derechos y deberes de los autóctonos; y e) supone, además, un proyecto que entronca con las claves de interculturalidad y diálogo propios de las culturas bajo el marco de la globalización (Perotti, 1994).

Más en concreto, nos atrevemos, incluso, a desarrollar un programa de competencias básicas que debería ser realizado y recorrido por los migrantes, y que completaría el planteamiento educativo para los autóctonos, dentro de los diversos contextos nacionales en los que viven, para desarrollar su aventura de integración social: 1) competencia laboral, 2) competencia lingüística, 3) competencia para el conocimiento del entramado estatal y su funcionamiento, 4) competencia cultural, 5) competencia para la participación.

Competencia laboral (capacidad de transformación de la realidad)

Definimos esta competencia como la capacidad de adquisición de las herramientas necesarias y el desarrollo de las aptitudes que permiten al individuo integrarse en el mercado laboral, con unos mínimos que le posibiliten competir al mismo nivel que un autóctono para un mismo puesto.

Aprendizajes concretos:

1. Conocimiento de la normativa reguladora del mercado laboral español y conocimiento de sus derechos y obligaciones.
2. Capacitación para las nuevas tecnologías.
3. Capacitación específica para el sector de actividad que ha de ser desempeñado.
4. Capacitación para las claves de trabajo en grupo.

La evaluación de esta competencia se traduce en un parámetro objetivo común a todo trabajador con independencia de su origen y que podríamos denominar *rentabilidad*. En un sentido que excede el aspecto meramente económico y que trata, con pretensiones más globales, el equilibrio entre los gastos que supone al empresario y la riqueza generada en lo productivo y en lo social. Cuando esta ecuación se equilibra, la riqueza generada se convierte en un modo de “contrato por necesidad” que merece un reconocimiento más amplio. De manera especial, esto se hace patente en las sociedades en cuyas culturas se han instalado modelos familiares que asumen una tasa de natalidad baja. De manera especial en aquellos países cuya tasa no llega a la reconocida universalmente como *de reposición*. Las políticas de cupos, de hecho, acogiendo esta realidad, tratan de establecer unos cauces reglados a través de los cuales los emigrantes completen las necesidades no cubiertas por los ciudadanos autóctonos. Por este motivo, las pretensiones de bienestar o las convicciones culturales generan unas necesidades que, satisfechas por los emigrantes, les confieren derechos. Junto a estas consideraciones que ven al trabajador como individuo y protagonista, habría que sumar la implica-

² La Ley 2/2006, de 3 de mayo (LOE): BOE 106 (4.5.2006) 17158-17208; es el marco genérico para la implantación de las competencias básicas en la educación europea. Sus contenidos mínimos fueron marcados por el RD 1631/2006, de 29 de diciembre: BOE 5 (5.1.2007) 677-773.

³ La Unión Europea a instancias de la presidencia holandesa de la Unión, tras el célebre episodio de la trágica muerte del cineasta Theo Van Gogh, aprobó un decálogo que marcaba las principales necesidades para lograr la integración de los extranjeros en las nuevas sociedades de origen: 1) favorecimiento de acciones efectivas contra la discriminación de los empleadores; 2) ofrecer oportunidades de formación a los inmigrantes; 3) reconocimiento de las cualificaciones obtenidas en otros países; 4) respeto a los valores básicos de la UE; 5) programas para que los inmigrantes conozcan la lengua, la historia y las instituciones del país, sin impedirles el mantenimiento de su idioma y cultura; 6) apertura de las instituciones públicas y los servicios de alojamiento y educación; 7) transparencia a la restricción de los derechos de los no nacionales; 8) salvaguardia del derecho a la libertad religiosa, a no ser que su práctica entre en conflicto con otros derechos inviolables; 9) fomento de la participación en los procesos democráticos. Este elenco permite captar la importancia de herramientas que logren una integración de carácter complejo y holístico (Martínez, 2007, 166).

ción colectiva que lo vincula a una historia compartida de la que se hace partícipe.

En el no cumplimiento de estas premisas radica el peligro de la manipulación de los individuos, en virtud del Estado, de una forma despersonalizada en lo que podría denominarse *materialismo económico*, cuya dinámica podría convertirse en peligro para los emigrantes pero también, por extensión, para los autóctonos.

Competencia lingüística (capacidad para el encuentro dialéctico con el otro)

Definimos esta competencia como la capacidad de adquisición de las herramientas necesarias y el desarrollo de las aptitudes que permiten al individuo establecer vínculos de identificación y pertenencia a través de la comunicación, y capacitarse para una participación significativa en el desarrollo de una sociedad.

Aprendizajes concretos:

1. Conocimientos básicos que acrediten el conocimiento y manejo de la lengua oficial de un Estado.
2. Conocimientos mínimos de la tradición literaria y cultural aparejada a esa lengua.
3. Conocimientos mínimos sobre la pluralidad lingüística de un Estado.
4. Capacidad para la comunicación que alcance un nivel suficiente para permitir una expresión personal.

Ricoeur (2006) descubre en los acontecimientos históricos una estructura que se asemeja a la del discurso narrativo, razón que las hace distinguirse de los acontecimientos naturales. Por ello puede ser empleada como instrumento de comprensión de la identidad personal o "identidad narrativa" (Ricoeur, 2006). Frente al estructuralismo, la narratividad supone la valoración de la persona como ser individual e irrepetible. La ontología, la materialidad, incluso las experiencias vividas, no dejan de ser comunes a todo hombre y no resultan suficientes para dar razón de su novedad. Lo que identifica al sujeto es el modo en que todos estos elementos quedan encadenados, de la misma forma en que la trama es la que permite la distinción de una novela de otra. De esta forma, el relato nos ofrece un camino de acogida, una posibilidad del encuentro con el otro en el que ser capaz de hacerse cargo de la historia del interlocutor (González, 1999).

El diálogo pasa por la empatía con aquél que se nos presenta. De la misma forma que la comprensión de la cultura pasa por el conocimiento de la historia local, el diálogo pasa por el conocimiento personal. Las narraciones acogen también las claves culturales en las que el individuo puede expresarse y desarrollarse. Comprender las narratividades culturales es una precondición para hacer juicios inteligentes sobre la forma de conducir nuestras vidas (Kymlicka, 1996). Pero ahora se mostrarán después de un ejercicio de profundización que ha rescatado la voz de los protagonistas concretos implicados. Una participación que les invita a la tarea asumida en común.

La competencia lingüística permite al individuo su inserción en una tradición humana que adquiere visos de historia que forja un sentimiento de pertenencia y nacionalidad. Conocer la lengua de la sociedad en la que se incorpora se muestra, así, como herramienta indispensable para la autoconciencia, para la creación de vínculos de convivencia y para la participación en una tradición que otorga la identidad colectiva. Hacerse competente para el lenguaje es el conocimiento de los usos formales y de las normas lingüísticas de una lengua concreta. Pero más allá de ese aprendizaje, precisa el conocimiento de los niveles más elaborados de esa lengua para la comprensión de la literatura y de la historia a la que está asociada y para capacitarse en el arte del encuentro narrativo con una sociedad y unos ciudadanos acogedores.

Competencia para el conocimiento del entramado estatal y su funcionamiento (capacidad de responsabilidad y contribución al bien común)

Definimos esta competencia como la capacidad de adquisición de las herramientas necesarias y el desarrollo de las aptitudes que permiten al individuo ejercer, de forma activa, sus deberes en una sociedad y reclamar la protección de sus derechos; al tiempo que el conocimiento de las estructuras que permitan realizar aportaciones para el desarrollo de la sociedad en cuestión.

Aprendizajes concretos:

1. Conocimiento y comprensión de las estructuras políticas y sociales básicas de un Estado.
2. Comprensión de la lógica y la arquitectura genérica del sistema legislativo de un Estado.
3. Conocimiento de los recursos sociales y políticos básicos que permiten disfrutar de los derechos y deberes sociales.
4. Conocimiento de experiencias de los cauces de participación social no estatales.

Desde esa perspectiva, puede visualizarse el modo, según el cual, la corriente de los derechos humanos se erige como una gramática universal, un lenguaje común desde el que se concretan las distintas codificaciones legislativas. A través de las constituciones, cada Estado es capaz de hacer una traducción dando comienzo a una tradición particular. Esta identidad se manifiesta, también, en el modo de organización administrativa de una sociedad concreta.

La ciudadanía, en cuanto a vínculo de una persona con una sociedad, puede ser entendida como contrato bilateral que exige un compromiso y una respuesta. Con esta competencia, el ciudadano no sólo se hace merecedor de los derechos recibidos por el cumplimiento de las obligaciones que enriquecen el bien común, sino que se posibilita el cumplimiento de la integración deseada de forma plena en el modelo presente en la definición ofrecida por Perotti: "El concepto de integración se opone a la noción de asimilación e indica la capacidad de confrontar e intercambiar, en una posición de igualdad y de participación, valores, normas, modelos de comportamiento, tanto por parte del

inmigrado como de la sociedad de acogida. La integración es el proceso gradual por el cual los nuevos residentes llegan a ser participantes activos de la vida económica, cívica, cultural y espiritual del país de inmigración” (Perotti, 1994, p. 86).

Desde otra óptica, autores como Penninx, Schoorl y Van Praag (1993) ponen el énfasis en evaluaciones menos objetivas y más ancladas en la percepción y autopercepción del grupo minoritario por la sociedad mayor, y por la propia comunidad inmigrante como clave de equilibrio para la competencia. (Giménez, 1996). Hacerse competente para el conocimiento de la administración y las estructuras sociales del país donde se disfruta la ciudadanía es capacitarse para una participación creativa, responsable y enriquecedora. Beneficio para el propio sujeto, en la medida en que se dispone a disfrutar de todos los derechos previstos por el Estado a través de la legislación, y, para la sociedad receptora, en la medida en que se desarrolla el bien común.

Competencia cultural (capacidad de identificación de los rasgos culturales, transmisión de una tradición cultural)

Definimos esta competencia como la capacidad de adquisición de las herramientas necesarias y el desarrollo de las aptitudes que permiten al individuo el conocimiento de los elementos identificativos de la propia cultura, así como su génesis, y la actitud existencial de conservación y desarrollo de esa herencia.

Aprendizajes concretos:

1. Conocimiento de las claves que permiten la identificación de la propia cultura.
2. Conocimiento de las claves que permiten la identificación de la cultura receptora.
3. Conocimiento de las principales expresiones artísticas que reflejan la tradición cultural propia y de origen.
4. Conocimiento de los principales jalones históricos que permiten visualizar el intercambio de culturas como génesis de la actual.

Según lo descrito en relación con la competencia laboral, las necesidades demográficas de los países desarrollados son también, de manera indirecta, un compromiso de revisión y evolución de la propia cultura. Cuando un país requiere y asume la presencia de emigrantes en su sociedad, aunque se realice de manera inconsciente, aunque ni siquiera se asuman las consecuencias con responsabilidad, los países receptores entran en un nuevo ciclo de interacción cultural, y en una dinámica que genera una nueva expresión con la aportación de los emigrantes recién llegados. Es un proceso necesario que exige un cuidado que genere los menores sufrimientos posibles y que extraiga toda la riqueza viable.

Desde el punto de vista del emigrante, la decisión consiste en el abandono de una historia de interpretaciones de la realidad por otra que ha de ser asumida. Por esa razón, puede entenderse que los flujos migra-

torios estén condicionados por las afinidades lingüísticas y culturales. El emigrante asume el reto y la dificultad de renunciar a parte del bagaje, de la memoria que otorgaba seguridad, para aceptar que ésta deba abrirse a nuevas hermenéuticas. Con ello, toda su identidad queda comprometida y se entienden, así, los sufrimientos aparejados a esta condición emigrante (Achótegui, 2005).

De forma análoga a lo que acontece con cada persona individual, el colectivo comparte una serie de experiencias y avatares que constituyen el sustrato sobre el que construir un futuro prometedor. Sobre esos cimientos cristalizan aprendizajes que, en forma de costumbres y convicciones, transmiten la riqueza de la reflexión anamnética realizada sobre lo vivido (Habermas, 1994). De hecho, sólo la aparición de un nuevo acontecimiento o la reestructuración de la lectura hecha con la memoria es capaz de modificar la cosmovisión que había surgido de esa historia. Junto a la memoria, el individuo y el colectivo desarrollan una segunda capacidad de olvido. En su doble faceta consciente e inconsciente, el olvido es el filtro que establece la jerarquía de experiencias para generar opciones de sentido. En su modo menos elaborado, el olvido permite la selección de acontecimientos que no gozan de la suficiente significatividad como para perdurar con identidad propia. En la dimensión más volitiva, el olvido permite la relativización del sufrimiento para rescatar la sabiduría presente bajo el halo de dolor (Bárcena, Escámez, Ortega & Puig, 1999).

Las sociedades, sus minorías e, incluso, los individuos y sus mundos relacionales pueden ser comprendidos como “comunidades de memoria” (Bellah, 1989). Por esa razón, la literatura, la transmisión de la historia en el espacio educativo y la formación moral se erigen como cauces a través de los cuales la sociedad preserva esta memoria que le confiere identidad para que no sea pervertida ni manipulada. Adquirir una competencia para la inserción en la cultura hace preciso un conocimiento de esta memoria y los principales jalones en los que se sustenta su desarrollo.

Competencia para la participación (capacidad para el aprendizaje crítico, el diálogo y la creación intercultural)

Definimos esta competencia como la capacitación para el ejercicio de aproximación a lo diferente. Partiendo de una empatía que genera encuentro, la racionalidad y el lenguaje abren cauces de confrontación de las propias convicciones para ser purificadas, completadas, enriquecidas o reafirmadas: la interculturalidad (Malgesini & Giménez, 2000).

Aprendizajes concretos:

1. Conocimientos básicos sobre distintas expresiones culturales.
2. Conocimientos básicos acerca de la Declaración de los Derechos Humanos.
3. Capacitación para el ejercicio dialéctico: exposición, escucha y capacidad crítica.

4. Capacidad para el reconocimiento de los valores presentes en otras expresiones.

La perspectiva intercultural presupone la concepción dinámica de la cultura. El tronco común se recrea gestando un marco de convivencia en el que las minorías continúan manteniendo su identidad en clave de un diálogo crítico, cuya eficacia está directamente relacionada a la conciencia que cada uno de los interlocutores tenga de su identidad. Este presupuesto evita un eclecticismo cultural acrítico que no conduce a la integración, y un rebajamiento excesivo del nivel cultural medio. Para ello, junto a esta pluralidad “cultural”, es preciso el pluralismo “estructural” por el que la minoría se distingue en el entramado social por la forma de asociación de sus miembros (Giménez, 1996), un proyecto político tendente a desarrollar nuevas síntesis culturales superando la mera yuxtaposición de culturas (Perotti, 1994).

Para ambos polos queda inaugurada la invitación a la “*bilateralidad en el cambio*” (Giménez, 1996): un compromiso que persigue la aceptación de la minoría sin perjuicio de su identidad mientras la “cultura societaria” mayoritaria asume los cambios precisos para que esto sea posible.

Todos estos esfuerzos han de evitar el “culturalismo” o la reducción de los factores en juego en la integración de lo étnico y cultural, sin tener en consideración las necesidades político-económicas para llevarlo a cabo, por lo que exigen condiciones de credibilidad (Giménez, 1996). En todo caso, la cuestión de las culturas societarias exige delimitar un marco, unos límites de cumplimiento común que permitan una convivencia intercultural (Appiah, 1994), porque es preciso establecer un discurso sobre los derechos de los emigrantes, pero acompañarlo con las obligaciones que éstos deben asumir (Giménez, 1996). Siendo el primero de los compromisos, una praxis dominante, donde ninguna cultura se pueda definir sin hacer referencia a las demás (Baumann, 1991). Una tarea en la que el Estado adquiere un protagonismo de acción y control (Habermas, 1999). En este sentido es preciso detenerse en la clasificación ofrecida acerca de los derechos colectivos, para posar la mirada, especialmente, en las denominadas *restricciones internas*. (Kymlicka, 1996) discrimina así los grupos “tolerables”, de los “totalizadores”, en función del beneficio que realicen a la cultura común.

La herramienta que permite albergar diversas culturas societarias en una misma sociedad es la *tolerancia*. El término resulta polisémico en nuestro lenguaje actual y precisa, al menos, de dos restricciones. La primera es etimológica (Marina, 1996), se trata de un neologismo surgido del periodo de las guerras de religión con el que se persigue un equilibrio entre las holguras posibles a otras convicciones, y presupone la existencia de un marco de referencia en un conjunto de normas que han de ser acogidas y respetadas. La segunda es ética, y distingue los valores y el plano de la obligación que empuja a su cumplimiento.

El primero hace referencia a las realidades cuya bondad es reconocida, porque resuelven necesidades o pretensiones del ser humano. El segundo se asocia a los valores para incrementar su eficacia, pero no pueden entenderse como disociables. No todos los valores son necesariamente aplicables a todas las personas, ni en la misma intensidad. Y al tiempo, tampoco los valores pueden entenderse como portadores de la fuerza necesaria para hacerse realidad. Por ello se apoyan en normas que se fundamentan en otras fuentes que crean una dialéctica que genera un ámbito donde es posible describir una tolerancia objetiva. Así entendida, puede considerarse como el margen de variación que una solución admite sin dejar de ser solución. Por ello, en virtud de los valores en juego, la tolerancia encuentra mayor o menor flexibilidad.⁴

Sistemas evaluativos para la competencia

La piedra clave de toda esta bóveda educativa es, sin duda alguna, el procedimiento evaluativo de este proyecto. El sistema educativo de competencias exige una metodología diferente, especialmente visible en los criterios y metodologías para la evaluación y que puede ser considerado como el mayor reto para el educador. En la actualidad es posible alertar de que, especialmente en la educación secundaria, las dificultades para esta tarea se están traduciendo en que el sistema de competencias se haya implantado en el aspecto formal pero no en el esencial.

La dificultad es compartida, también, por la propuesta sugerida en este artículo. La evaluación por competencias se acerca más al núcleo de la persona humana pero, por esa misma razón, se adentra en el ámbito de lo subjetivo que, evidentemente, es más difícil de ser medido. Frente a esta razonable objeción, podemos mostrar la capacidad que las sociedades han desarrollado para encontrar parámetros objetivos para la evaluación subjetiva. Sirvan de ejemplo los servicios más sensibles que pueden ser ofrecidos a la comunidad, como la medicina, la maestría, el cuidado de niños en guarderías o la jurisprudencia. Se trata de tareas especialmente sensibles para las que es preciso encontrar un cauce que asegure unos conocimientos suficientes y una práctica mínima que acredite ciertas garantías

⁴ Fuera de esta lógica, las ambigüedades que connota el término *tolerancia* por su carácter negativo sugiere usos erróneos como es la situación actual. Sartori distingue dos etapas en el desarrollo de procesos interculturales. Con “*democracia condenda*” se refiere al proceso de configuración de una nueva identidad; con “*democracia condita*” al de cristalización (1987). Referirse a tolerancia, en el primero de los supuestos, implica la aceptación de una manipulación del concepto. La tolerancia es así vista como el ejercicio de admisión de algo que no se percibe como positivo, pero que es aceptado en aras de un bien superior. De esta forma, la tolerancia contribuye a la discriminación de reivindicaciones legítimas en su propio núcleo. Una forma de pluralismo que queda vinculado a los individuos y que excluye la entidad de colectivos y sus identidades. Por tanto, en las democracias en las que se hace necesario el uso de la tolerancia, la primera afirmación es el diagnóstico de algo que falla, de un mecanismo que ha de ser renovado (De Lucas, 1996, 154).

en la ejecución. Los procesos formativos alternan los elementos prácticos y los teóricos para llegar a un punto, a partir del cual, una decisión administrativa habilite a una persona para ejercer una competencia por delicada que sea la tarea entre manos.

También puede objetarse a esta propuesta el hecho de que el vínculo de una competencia a la condición de ciudadanía podría constituirse en un elemento de exclusión y segregación social. Entendiendo el alcance de estas preocupaciones, la metáfora sugerida también nos habla de la necesidad de que la exigencia en los procesos formativos sirva para que el protagonista se estimule en la adquisición de las competencias explicadas. El punto de distinción estaría establecido por el nivel de exigencia que sí puede ser requerido para el ejercicio de determinadas profesiones, y que no debería ser tan estricto en una cuestión aparejada a la condición humana. Por otra parte, el Proyecto de los Objetivos del Milenio sugiere la posibilidad de conseguir una enseñanza básica universal, propuesta que presupone unas capacidades intelectuales mínimas en cualquier ser humano que le permita unas capacitaciones básicas y alcanzables por cualquier individuo.

Por otra parte, no hemos sugerido sino una sistematización y una estructuración más racional de un proceso que ya existe en la actualidad. Una de las condiciones para la adquisición de la nacionalidad por arraigo es una entrevista en la que se entiende que se persigue la posible evaluación de estos parámetros. De otro modo, resultaría un procedimiento arbitrario. Nuestra propuesta plantea que el Estado estructure una serie de recursos que sea capaz de proporcionar una mínima formación teórica y práctica que posibilitara alcanzar estas destrezas.

Referencias

- Achótegui, J. (2005). *El síndrome de Ulises. La patología psiquiátrica entre la población inmigrante*. Madrid: Ergón.
- AA.VV. (2004). *Formación de los jóvenes en alternancia*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Aguilar de Ben, J.M. (2006). *Ciudadanía y gobernabilidad democrática mundial*. Madrid: Dykinson.
- Appiah, A. (1994) *Identity, Authenticity, Survival: Multicultural Societies and Social Reproduction* en A. Gutmann (comp.), *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition* (149-164). Princeton: University Press.
- Baumann, G. (1991). *El enigma intercultural*. Buenos Aires: Paidós.
- Bárcena, F., Escámez, J., Ortega, J. & Puig, J.M.^a (1999). *Las competencias morales básicas en la formación de los ciudadanos. XVII seminario interuniversitario de teoría de la educación*. Guadalupe (Cáceres): Universidad de Extremadura. <http://www.ugr.es/~site/docu/18site/p2puig.pdf>. (4.6.2011).
- Bellah, R. (1989). *Hábitos del corazón*. Madrid: Alianza Universidad.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- De Lucas, J. (2002). La herida original de las políticas de inmigración. A propósito del lugar de los Derechos Humanos en las políticas de inmigración. *Isegoría*, 26, 59-84.
- De Lucas, J. (2006). La ciudadanía para los emigrantes: una condición de la Europa democrática y multicultural. *Eikasía. Revista de Filosofía*, 4, 1-19.
- Delgado, A.M.^a (coor.) (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Dirección General de Universidades.
- Giménez, C. (1996). La integración de los inmigrantes y la interculturalidad. Bases teóricas de una propuesta práctica. *Arbor*, 607, 119-149.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional* (4.^a ed.). Barcelona: Kairós.
- González, G. (1999). Ética de la alteridad y extranjería. Reflexiones desde el multiculturalismo. *Moralía*, 22, 77-96.
- Gonzalez, J. & Wagenaar, R. (eds.) (2003) *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase 1*. Bilbao: Universidades de Deusto y Groningen.
- Habermas, J. (1994). Israel o Atenas. ¿A quién pertenece la razón anamnética? Sobre la unidad en la diversidad multicultural. *Isegoría*, 10, 107-116.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Heater, D. (2007). *Ciudadanía, una breve historia*. Madrid: Alianza.
- Kymlicka, W. (1996). Derechos individuales y derechos de grupo en la democracia liberal. *Isegoría* 14, 5-36.
- Malgesini, G. & Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*, Madrid: La Catarata.
- Malpica, M.^a del C., *El punto de vista pedagógico*. En A. Arguelles (comp.) (1996). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.
- Marina, J.A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Madrid: Anagrama.
- Marina, J.A. *La cultura de la tolerancia*. En *Cura Elena, D. del (dir.)*, (1996). *Sociedad, tolerancia y religión* (pp. 45-52). Burgos: Caja Burgos.
- Maritain, J. (1952), *El hombre y el Estado*. (2.^a ed.). Buenos Aires: Nova.
- Martínez, J.L. (2007) *Ciudadanía, migraciones y religión*. Madrid: San Pablo.
- Pennix, R., Schoorl, J. & Praag, C. van. (1993). *The Impact of International Migration on Receiving Countries: the Case of the Netherlands*. Amsterdam: NIDI CGBS Publications. Swets & Zeitlinger.
- Perotti, A. (1994). *Paidoyer pour l'interculturel*. París: Consejo de Europa.
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. (3.^a ed.) Madrid: Siglo XXI.
- Ruiz de Huidobro, J.M.^a (2006). El principio de equiparación entre nacionales y extranjeros en el Derecho Español. *Icade*, 69, 69-88.
- Sartori, G. (1987). *The Theory of Democracy Revisited*. New Jersey: Chatman House Publishers.

- Savater, F. (1988). *Ética como amor propio*. Madrid: Grijalbo-Mondadori.
- Vargas, F. (2004). *40 preguntas sobre competencia laboral*. Montevideo: Cinterfor/OIT, 9.
- Walzer, M. (1996). *La política de la diferencia*. *Isegoría*, 14, 37-53.

Resum

Competents per a la ciutadania

La filosofia política contemporània està cridada a la revisió de la categoria de ciutadania com a expressió del vincle entre l'individu i l'Estat de pertinença. Dues claus suggereixen la urgència de la reflexió: per una part, la intensitat dels fluxos migratoris en els últims anys i la voluntat que l'arribada al nou Estat tingui un caràcter definitiu per a molts dels seus protagonistes; per altra part, el que alguns autors contemporanis denuncien com a "crisi de civilitat", tractant d'alertar

sobre la falta d'implicació i l'absència d'un compromís pràctic entre els qui ja gaudeixen del reconeixement de ciutadania, incloent-hi els autòctons d'un Estat. L'evolució de la pedagogia ha cristal·litzat, en l'àmbit universitari, en un model que popularment coneixem com *Pla Bolonya* i que suggereix la importància del desenvolupament de capacitats enfront de l'aprenentatge clàssic, més centrat en l'adquisició de conceptes. Sense entrar en la controvèrsia de les bondats i dificultats de la seva proposta, el pla suggereix la possibilitat de meditar en un model d'adquisició de ciutadania que estimuli un exercici pràctic i dinàmic d'aquest vincle polític, per a la qual cosa seria necessari el reconeixement de les capacitats, competències, que serien exigibles a un candidat, la descripció de les quals afrontem en aquest article.

Paraules clau: *ciutadania, migracions, competències, integració, interculturalitat.*