



Papeles el tiempo de los derechos

“LA HUMANIDAD DE OTROS” EN EL ÁMBITO DEL DEBATE TEÓRICO: BARRERAS DE NACIONALIDAD Y EDUCACIÓN LIBERAL

María del Mar Rojas Buendía

Doctora en Derecho

Universidad Carlos III de Madrid

marojbu@yahoo.es

Palabras clave: Ciudadanía universal, comunidad de personas, barreras de nacionalidad, minorías, diversidad, pensamiento crítico, identidad.

Número: 5

Año: 2016

ISSN: 1989-8797

Comité Evaluador de los Working Papers “El Tiempo de los Derechos”

María José Añón (Universidad de Valencia)
María del Carmen Barranco (Universidad Carlos III)
María José Bernuz (Universidad de Zaragoza)
Manuel Calvo García (Universidad de Zaragoza)
Rafael de Asís (Universidad Carlos III)
Eusebio Fernández (Universidad Carlos III)
Andrés García Inda (Universidad de Zaragoza)
Cristina García Pascual (Universidad de Valencia)
Isabel Garrido (Universidad de Alcalá)
María José González Ordovás (Universidad de Zaragoza)
Jesús Ignacio Martínez García (Universidad of Cantabria)
Antonio E Pérez Luño (Universidad de Sevilla)
Miguel Revenga (Universidad de Cádiz)
Maria Eugenia Rodríguez Palop (Universidad Carlos III)
Eduardo Ruiz Vieytez (Universidad de Deusto)
Jaume Saura (Instituto de Derechos Humanos de Cataluña)

“LA HUMANIDAD DE OTROS” EN EL ÁMBITO DEL DEBATE TEÓRICO: BARRERAS DE NACIONALIDAD Y EDUCACIÓN LIBERAL.

María del Mar Rojas Buendía

Doctora en Derecho. Universidad Carlos III de Madrid. marojbu@yahoo.es

Palabras clave. Ciudadanía universal, comunidad de personas, barreras de nacionalidad, minorías, diversidad, pensamiento crítico, identidad.

“... mientras vivamos, mientras estemos entre los seres humanos, cultivemos nuestra humanidad”.

Séneca, *Sobre la ira*.

“... tenemos la gran oportunidad de cultivar nuestra humanidad, porque vivimos entre seres humanos con una sola “identidad humana”.

María Mar Rojas.

1. INTRODUCCIÓN:

“(…) a menudo resulta difícil amar a alguien a quien no se conoce o a alguien distinto de nosotros”¹. Con respecto a este tema, nos encontramos pues, con *un viejo inquilino con traje nuevo en la misma casa unos años después*. Esta es la realidad que nos sorprende actualmente tildada de crisis (migratoria) y problemática (los refugiados).

Por esta razón, primero partimos de analizar la actualidad del fenómeno de la diversidad con un enfoque “intercultural” desde un punto de vista nacional, mencionando asimismo el fenómeno de la inmigración a la Unión Europea de personas procedentes de distintas latitudes, culturas, lenguas, tradiciones y religiones². Y, concretamente, a Estados de Derecho como el nuestro donde se debe garantizar la convivencia democrática de una sociedad multicultural que es un hecho, en detrimento de cualquier diferencia sea cual sea su connotación.

¹ CRAVEN NUSSBAUM, M., *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Ed. Andrés Bello, Barcelona, 2001, p. 24.

² El Preámbulo de la Carta Europea de Derechos Fundamentales (DOCE 2000/C 364/8, de 18 de diciembre) se refiere a la contribución de preservación y al fomento de los valores comunes individuales y universales de “la dignidad humana, la libertad, la igualdad y la solidaridad”; y de los principios de “democracia” y del “Estado de Derecho”, por parte de la Unión “dentro del respeto de la *diversidad de culturas y tradiciones de los pueblos de Europa, así como de la identidad nacional de los Estados miembros* (...)”.

Después, con la convicción de que se hacen imprescindibles contextos o ámbitos de debate teórico, paralelos al desarrollo práctico de estas propuestas, con el fin de integrar estudios multiculturales y de minorías; pasaremos a detenernos en las reflexiones que realiza Nussbaum en su artículo “Ciudadanos del mundo” desde una perspectiva clásica centrada en la “escuela estoica”, y también moderna, sobre conceptos como la “educación superior” en cuya exposición hemos integrado otros aspectos como la “educación liberal”; y los “valores: auto-examen crítico; el ideal de ciudadano del mundo y el desarrollo de la imaginación narrativa” para todo aquel aspirante que pretenda gozar de tal condición; la “comunidad de personas”; el “pensamiento crítico”; la “búsqueda de la verdad”; las “barreras de nacionalidad (y de clase y de género)”; la “diversidad de otros”; la “humanidad de otros”; y el “relativismo moral”.

Nuestra propuesta pasa por presentar dos sugerencias, que simplemente quedan apuntadas en las conclusiones -y que pretenden justificar una pedagogía de la solidaridad, a la vez que una pedagogía solidaria-, porque consideramos que guardan una estrecha relación de afinidad midiendo aquéllas, sin embargo, cada una de ellas parámetros distintos: a) *para una educación para la ciudadanía universal*; y b) *para construir actualmente el futuro de la Universidad pública sobre la base de una educación liberal y el concepto de “ciudadanía universal”*.

2. LA DIVERSIDAD Y EL PROYECTO “INTERCULTURAL”:

El mundo actual es inevitablemente multicultural y multinacional. Algo que no debe ser confundido con el concepto “intercultural”, como De Lucas propone. Pues la discusión sobre la dialéctica del reconocimiento se centra en un factor de multiculturalidad de carácter externo como es la *inmigración*. Aunque, en nuestro caso, en las sociedades de la Unión Europea, existe una importante “pluralidad cultural endógena” que no puede atribuirse al concepto interculturalidad ni confundirse con la multiculturalidad, y que tampoco equivale a mestizaje³.

La *integración social* es un concepto complejo que no debiera identificarse con *integración cultural*, considerar a las personas como “moralmente iguales” supone tener que tratar “la nacionalidad”, “la etnia”, “la clase”, “la raza” y “el género” como “moralmente irrelevantes”: irrelevantes en lo que se refiere a esta posición de igualdad⁴; y esta integración no se persigue si se mantiene el mecanismo de sospecha, si se mantienen los “fobotipos” a que De Lucas se refiere⁵, que hace de todo extranjero (hoy, la persona extra o intracomunitaria pobre; p. ej., gitanos rumanos o inmigrantes refugiados en la UE) sujeto de sospecha que conlleva a la *discriminación en el trato*, es decir, a la *no equiparación en derechos* como algo naturalmente justificado, y también a su violación, a la asimetría en la relación de acogida por parte de la sociedad que acoge, y que debiera garantizarlos, enseñarlos y exigirlos.

³ En el caso de la Unión Europea, “Las sociedades (...) están descubriéndose a sí mismas, con gran dificultad, como sociedades multiculturales. Aunque en la mayoría de ellas el factor decisivo de multiculturalidad es interno, endógeno (la presencia de minorías nacionales, culturales, lingüísticas, que exigen reconocimiento en el espacio público), lo cierto es que buena parte de la discusión acerca de la dialéctica del reconocimiento en nuestro ámbito se centra en un factor de multiculturalidad de carácter externo, alógeno: la inmigración”, DE LUCAS, J., “Sobre el papel del Derecho y el contrato político en el proyecto intercultural”, *Isonomía*, n.º 19, Octubre, 2003, p. 48.

⁴ Vid., “Réplica” en CRAVEN NUSSBAUM, M., *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial*, Paidós, Barcelona, 1999, p. 161.

⁵ Vid., *ibídem*, p. 51.

Las identidades culturales configuran estrategias de adaptación para la interacción social, que requieren de una negociación razonable de las reglas de juego de la *convivencia plural*, marginando aquellas otras que perpetúan el *statu quo* de un grupo dominante que monopoliza la segmentación de la sociedad arrogándose un instrumento excepcional del orden, por considerarlo naturalmente legítimo.

En la base de este *conflicto real* presentado como identitario, reside un conflicto de intereses que tiene que ver con la distribución de la riqueza y la participación en el poder. Y con las condiciones para que puedan darse esta distribución y participación, que bloquea cualquier diálogo en serio y nos remite a una dimensión más compleja de orden global: la subordinación de la gestión de los flujos migratorios a los intereses del mercado global. Cuya política instrumental y defensiva, de policía de fronteras y adecuación coyuntural a la demanda del mercado de trabajo, se dirige a una gestión cuantificable en términos de crecimiento y beneficios para los países más desarrollados⁶.

Estos flujos migratorios, sin embargo, nos hacen comprender que es precisamente el orden de las cosas establecido el que tiene que cambiar, entre ellas, nuestra noción de *soberanía* y de *ciudadanía*⁷.

Por una parte, de poco sirve *centrarse en el riesgo que puede llegar a suponer para las democracias occidentales* el fenómeno de la multiculturalidad que refuerza la idea de “homogeneidad social” en términos de identidad cultural, étnica o demográfica; conduciéndonos a un *reduccionismo* que sostiene el carácter imprescindible de aquélla como requisito para la pervivencia y estabilidad de cualquier grupo social, propio de las políticas de *asimilación* impuestas y por las de *segregación*. Y, por otra parte, más allá de la discusión sobre las políticas específicas de gestión del tráfico de flujos y de su presencia en los países de destino, la inmigración supone un desafío y una oportunidad para reflexionar sobre las condiciones del *vínculo social* y del *contrato político*. Con el fin de *revisar los criterios no ya de acceso, sino sobre todo de pertenencia*. Y con ello, las condiciones de una “democracia plural e inclusiva”⁸.

A este respecto, otra política pensada a partir de dos dimensiones es posible y deseable: a) la dimensión internacional o externa de la inmigración, exige el *reconocimiento del derecho universal a la libre circulación*, contribuir a que se den las condiciones necesarias para llegar a unas *relaciones equitativas Norte-Sur*, y el *desarrollo* de estos últimos países⁹; y, b) la dimensión estatal o interna de la

⁶ En la UE y en España prima un modelo de gestión de la inmigración centrado en ésta como una herramienta del mercado global. Vid., sobre el concepto de fundamentalismo liberalista, STIGLITZ, J., *El malestar en la globalización*, Madrid, Taurus, 2002; BECK, U., *La sociedad del riesgo global*, Siglo XXI, Madrid, 2002.

⁷ Vid. DE LUCAS, J., “Sobre el papel del Derecho y el contrato político en el proyecto intercultural”, op. cit., p. 54. “Today the terms citizenship and nationality both refer to the national state. In a technical legal sense, while essentially the same concept, each term reflects a different legal framework. Both identify the legal status of an individual in terms of state membership. But citizenship is largely confined to the national dimension, while nationality refers to the international legal dimension in the context of an interstate system”, vid. SASSEN, S., “The Repositioning of Citizenship: Emergent Subjects and Spaces for Politics”, *Berkeley Journal of Sociology*, Vol. 46, 2002, p. 7.

⁸ Vid., *ibídem*.

⁹ “(U)na larga tradición del pensamiento político concreto, que empieza con el *De Officiis* de Cicerón y se extiende, desde Grocio hasta Kant y Adam Smith hasta llegar al moderno derecho internacional, ha

inmigración, requiere la revisión de las condiciones jurídicas y políticas del inmigrante, del contrato social y político, afectando al *principio de igualdad y a la noción de ciudadanía*¹⁰.

La “interculturalidad” como planteamiento serio exige tomar en serio a su vez a las otras culturas, ha de existir una voluntad real de conocer las demás culturas, y de reconocer el derecho a la identidad cultural de los otros. Partimos de la base de que el Estado es monocultural, de que compartimos una sola cultura, que da paso a la diversidad cultural que reivindica el derecho a la “propia cultura”, entendida como cultura diferenciada y minoritaria, con aspectos distintos o específicos respecto de la cultura general.

Este es un momento de “pluralismo cultural”, que reconoce que nuestras sociedades son multiculturales y que es posible diferenciar: a) el *derecho al acceso y participación en la cultura como bien primario*, o como acceso, participación y disfrute de la cultura como requisito para el desarrollo y la emancipación individual, donde prima el “principio de igualdad”; y, b) el *derecho a la propia identidad cultural, al propio patrimonio y herencias culturales*, donde lo importante es “garantizar la diferencia” como punto de partida para participar en la vida pública, para contribuir a ella, evitando la extranjerización del inmigrante¹¹.

El proyecto intercultural lo podemos considerar desde tres diferentes visiones: a) el ideológico, en el cual *los medios de comunicación y la educación intercultural y la mediación* son componentes imprescindibles; b) el normativo, que tiene como epicentro el *discurso jurídico político* con la reflexión sobre conceptos como el de “ciudadanía inclusiva”, la “soberanía compartida” y la “economía de co-desarrollo”; y, c) el de la praxis social, que nos reconduce de nuevo a la *educación* y al ámbito de la *ética pública*¹².

Este último punto nos sirve para introducir, en paralelo, el enfoque que Nussbaum aporta desde el contexto norteamericano, acerca del concepto de “ciudadanía cosmopolita”; y, también, para recurrir a éste, en medio de la crisis migratoria en la que actualmente nos encontramos.

Un pensamiento que arranca del estudio de la Educación Antigua y la Academia del Pensamiento, *donde aprender a pensar de manera crítica sobre los orígenes sociales de normas morales aparentemente eternas, a distinguir entre lo convencional y lo natural, a elaborar los propios argumentos con libertad, sin sujeción a autoridad alguna*¹³; para ofrecernos respuestas al tema de la “diversidad humana” que, como ella misma advierte en su contexto, requieren de una visión a un amplio espectro de instituciones, “representativo de la diversidad que actualmente se da en la educación superior:

apelado a las normas estoicas para justificar determinadas máximas de la actuación política nacional e internacional”, tal y como nos recuerda M. C. Nussbaum, en *Los límites del patriotismo*, op. cit., p. 162; vid., de la misma autora, en *El cultivo de la humanidad*, p. 90.

¹⁰ Vid. DE LUCAS, J., “Sobre el papel del Derecho y el contrato político en el proyecto intercultural”, op. cit., p. 55.

¹¹ Vid., *ibidem*, pp. 52-3.

¹² Junto a la adopción de otras medidas en materia de salud, trabajo, vivienda y libertades; vid., *ibidem*, p. 59.

¹³ CRAVEN NUSSBAUM, M., *El cultivo de la humanidad*, op. cit., p. 19.

instituciones públicas y privadas, religiosas y seculares, grandes y pequeñas, rurales y urbanas, institutos y universidades”¹⁴.

3. LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA EDUCACIÓN LIBERAL:

Los profesores están formando, en una época de diversidad cultural y de creciente internacionalización, a quienes serán *ciudadanos del futuro*. Para Nussbaum, una comprensión de la fundamentación clásica de la condición de “persona bien educada” como ciudadano del mundo contribuye a que podamos recuperar argumentos de peso que han influido formativa y educacionalmente en las democracias actuales¹⁵, a la vez que nos muestra su influencia en el pensamiento occidental sobre la educación¹⁶.

Nussbaum responde a la relación entre “educación liberal y la condición de ciudadano” argumentando que nos encontramos ante una cuestión de larga tradición histórica en la filosofía occidental que integra el concepto de la “vida en examen” de Sócrates; las ideas sobre la *ciudadanía reflexiva* de Aristóteles; y el *concepto estoico de una educación liberal* referido, siguiendo lo que quiere decir Séneca con el cultivo de la humanidad, a *una mente libre de la esclavitud de los hábitos y la costumbre, que forma personas que pueden llegar a actuar con sensibilidad y agudeza mental como ciudadanos del mundo*¹⁷.

Este ideal clásico puede ser interpretado de dos formas: a) en calidad de un “ciudadano cuya lealtad principal es para con toda la humanidad”, y cuyas otras lealtades nacionales, locales y de grupos diversos son de carácter secundario; y, b) como una “diversidad de visiones sobre cuáles deben ser nuestras prioridades”, que sin implicar un orden en las lealtades, y con un *carácter inclusivo*; reconoce por encima de cualquiera de ellas el valor de la vida humana en sus diferentes manifestaciones, y el lazo que une a los seres humanos cuando tratamos las capacidades y los problemas comunes afines a las personas distantes.

La ciudadanía inteligente, para Nussbaum, se centra en tres capacidades: a) en la *habilidad para un examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones*, que nos permita experimentar una “vida examinada” (siguiendo a Sócrates); b) en la *capacidad de verse a sí mismos no sólo como ciudadanos pertenecientes a una región o grupo, sino también*, y lo más importante, *como seres humanos vinculados a otros seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación*; y c) en la tercera destreza que requiere, relacionada con las dos anteriores, un *desarrollo de la imaginación narrativa*.

La primera capacidad exige razonar de manera lógica, no aceptando la autoridad de ninguna creencia transmitida por la tradición o familiarmente impuesta a través de la

¹⁴ *Ibidem.*, p. 21.

¹⁵ Centrándose en la democracia estadounidense, que ha basado sus instituciones de enseñanza superior en esos ideales “en un nivel sin paralelo en el mundo”, según afirma la autora, en *ibidem*, p. 28.

¹⁶ Vid., *ibidem*.

¹⁷ CRAVEN NUSSBAUM, M., *El cultivo de la humanidad*, op. cit., p. 28.

costumbre. Es lo que De Lucas, en el caso de la “integración”, identifica como “fobotipos” para referirse, como ya hemos adelantado al mecanismo de sospecha que hace de todo extranjero sujeto de sospecha y, por consiguiente, equiparable natural y justificadamente a ser discriminado en el trato y a no reconocérsele sus derechos¹⁸. Sino sólo aquellas que coherentes y justificadas sobreviven al ejercicio o cuestionamientos de la lógica.

El proyecto intercultural que De Lucas nos muestra, a pesar de la gran dificultad incluso en el ámbito interno, plantea como *primera condición de la interculturalidad*, como *la fundamental, cierta simetría, cierto grado de igualdad de los interlocutores*; que parece asumir, para este autor, “la asunción por cada cultura de su propia relatividad, lejos de todo esencialismo, de todo monopolio de la verdad o superioridad cultural dogmáticas, para posibilitar la convergencia”. Para este fin, se propone vincular el debate intercultural al desarrollo construyendo una *ciudadanía inclusiva que implique un modelo de poder compartido*¹⁹.

En cuanto a la segunda capacidad, el cultivo de la humanidad en un mundo complejo e interconectado implica entender cuáles son las razones por las cuales las necesidades y los objetivos comunes se dan de forma distinta en otras circunstancias exigiendo, por su connotación internacional, conocimientos sobre otras minorías dentro de su propio mundo y las materias transversales que pueden llegar a tener que tratarse (p. ej., género y sexualidad, religión, discapacidad, etc.)²⁰.

En este sentido también podemos aportar la importancia que radica en el *acceso simétrico a los medios de comunicación y formación pública*, aportada como condición segunda de la interculturalidad y su proyecto, por De Lucas. A partir de la cual, se cuestiona: a) sobre el logro de las condiciones de igualdad por parte de las *culturas periféricas frente a la cultura global*; y, b) sobre un destino diferente a su desaparición o de su integración como “globalismo localizado”, “localismo globalizado” o “glocalismo” en el mercado global²¹.

Y, finalmente, con respecto a la tercera destreza se necesita empatía o la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, comprender sus emociones, deseos y anhelos como si los experimentásemos en primera persona. Que, lejos de carecer de sentido crítico, es un primer paso para entender el mundo desde el punto de vista del otro, para llegar a cualquier juicio responsable²².

¹⁸ Los “fobotipos”, en DE LUCAS, J., “Sobre el papel del Derecho y el contrato político en el proyecto intercultural”, op. cit., 51.

¹⁹ Vid., *ibidem*, p. 60.

²⁰ Vid., *ibidem*, p. 55.

²¹ Vid., *ibidem*, p. 61.

²² Siguiendo nuevamente a De Lucas, “(l)as sociedades de destino de la inmigración estamos en la mejor posición, en la de dominio, y por ello tenemos la carga de enseñar las reglas de juego (y parte importante de ello son los derechos y deberes de quienes vienen de fuera) y de comenzar nosotros por reconocer nuestros deberes antes que exigirlos por la vía de la amenaza, de la imposición, a quien es estigmatizado de entrada como sospechoso de ponerlos en peligro aunque ni siquiera le hayamos dado la oportunidad no ya de pronunciarse sobre ellos, sino de conocerlos”, vid., este autor en op. cit., p. 50.

Esta tercera destreza apuntada por Nussbaum, se acerca a las dos siguientes condiciones que exigen la interculturalidad y su proyecto apuntado por De Lucas. La tercera condición se desprende de las dos primeras condiciones, y tiene que ver con el *esfuerzo por el mutuo conocimiento*, que conlleva voluntad de conocer y superar el prejuicio de que todo lo que no es nuestro es barbarie (en conexión con los fobotipos). La cuarta condición es la *voluntad de reconocimiento de esas culturas y sobre todo de sus agentes: el reconocimiento de la persona inmigrante como sujeto jurídico y político, y como agente cultural, no como objeto de asistencia ni como mera herramienta*²³.

Por último, Nussbaum continuando con las capacidades encuentra el “saber científico”, de primera importancia; concretamente, en los aspectos de una educación liberal que hasta el momento se han asociado con “las humanidades” y hasta un cierto punto con las “ciencias sociales”. Y, sobre todo, “en la filosofía, las ciencias políticas, los estudios de religión, historia, antropología, sociología, literatura, arte, música y estudios del lenguaje y la cultura”²⁴.

4. EDUCACIÓN SUPERIOR. UNA VISIÓN CLÁSICA:

Si nos remitimos de nuevo a la idea de esta autora de fundamentar su noción de “ciudadano del mundo” desde un planteamiento clásico, se entiende que el “cosmopolitismo”, concepto que hunde sus raíces en el antiguo pensamiento griego y romano como una fuente esencial para la “ciudadanía democrática”; al igual que el ideal socrático de la indagación crítica, deberían estar en el centro de la educación superior actual²⁵.

Este concepto o *kosmou polités*, acuñado por Diógenes y difundido culturalmente por los estoicos se transforma en el *elemento central del programa educacional*²⁶, llevando más lejos la idea del estudio intercultural y de la ciudadanía universal.

En esta línea Séneca resume el pensamiento estoico griego antiguo diciendo que *la educación* debería hacernos conscientes de que cada uno es miembro de dos comunidades: “una que es verdaderamente grande y común” en la que medimos los límites de nuestra nación por medio del sol; y la “otra comunidad es la que nos ha sido asignada por nacimiento”²⁷.

²³ Vid., *ibídem*, p. 61. Existe una quinta condición argumentada por De Lucas: la *voluntad de negociación*, importante en cualquier proyecto de gestión democrática de las sociedades multiculturales, desde la que poder proponer, negociar, decidir y, también, cambiar.

²⁴ CRAVEN NUSSBAUM, M., *El cultivo de la humanidad*, op. cit. p. 31; vid., además, ROJAS BUENDÍA, M^a. M., “La Universidad como medio para el desarrollo humano: el contenido universal de las Humanidades”, *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, n.º 18, julio 2013, pp. 60-94.

²⁵ Vid., *ibídem*, p. 82.

²⁶ La escuela estoica tuvo una gran influencia en Atenas y en Roma y su vida fue extraordinariamente larga (desde fines del s. IV a.C., hasta el s. II d.C.).

²⁷ Vid. CRAVEN NUSSBAUM, M., *El cultivo de la humanidad*, op. cit., p. 89.

La educación estaría contribuyendo a *eliminar las barreras de nacionalidad, de clase, de género*, y asimismo a la *humanidad* y sus ingredientes fundamentales: *la razón y la capacidad moral*. Y comprometiendo nuestra *lealtad con esa comunidad de humanidad*. Una lealtad que se distancia de las maneras que no discriminan las propias formas de actuar, “fomentando el tipo de evaluación que verdaderamente se basa en la razón”²⁸. La educación conlleva, por tanto, la capacidad de mantener una postura moral concreta y de poder discernir qué otros lugares tratan como *natural lo que nosotros vemos como extraño*. Y, por lo tanto, implica, por un lado, el desarrollo de la capacidad imaginativa para poder interpretar las diferencias culturales; y, por otro, incita a despertar la práctica adormecida.

La investigación intercultural, además de iluminar, reafirma los principios y las creencias, y otorga razones para criticar y comparar las distintas culturas. La reflexión sobre la historia y otras culturas despierta la reflexión crítica.

La invitación a ser “ciudadanos del mundo” implica “*transformarnos*” en exiliados filosóficos de nuestras propias formas de vida, sometiéndolas a un juicio externo desde donde poder cuestionar su significado y funciones, y poder valorar desde el punto de vista de la persona extranjera²⁹.

Concluyendo, la mejor educación para los clásicos atenienses es la que dota al ciudadano de los instrumentos que le permiten una verdadera elección de su modo de vida. Esta educación requiere, por una parte, *una activa indagación* y, por otra *la capacidad de contrastar las alternativas*. Porque una educación que despierta el pensamiento crítico es la mejor vía para cultivar “la libertad”.

Por otra parte, la labor del *educador*, en cuanto “ciudadano del mundo” que prepara a las personas para que sean ciudadanos del mundo consiste en contribuir a integrar en la identidad propia de cada individuo aspectos que van desde su familia y entorno, hasta las identidades étnicas, religiosas y lingüísticas, históricas, profesionales y de género; haciendo a todos los seres humanos semejantes a nuestros conciudadanos. Esto es, nos atreveríamos a decir *equiparando identidades*.

²⁸ *Ibidem*, p. 88.

²⁹ No así para WALLERSTEIN, quien actualmente objeta que “(l)o que se necesita, desde el punto de vista de la educación, no es aprender que somos ciudadanos del mundo, sino que ocupamos un nicho particular en un mundo desigual (...)”; vid., este autor, “Ni patriotismo ni cosmopolitismo”, en CRAVEN NUSSBAUM, M., *Los límites del patriotismo*, op. cit., p. 151; esta autora asegura, sin embargo, que “el patriotismo está lleno de colorido, intensidad y pasión, mientras que el cosmopolitismo parece tener que enfrentarse a la ardua tarea de excitar la imaginación”, vid. “Patriotismo y cosmopolitismo”, en op. cit., p. 27; mientras que TAYLOR advierte en su artículo, “Por qué la democracia necesita el patriotismo”: “(u)na democracia ciudadana sólo puede funcionar si la mayoría de sus miembros están convencidos de que su sociedad política es una empresa común de considerable trascendencia, y que la importancia de esta empresa es tan vital que están dispuestos a participar en todo lo posible para que siga funcionando como una democracia”; vid., también este autor, en op. cit., pp. 145-7, donde opta por ser cosmopolita y patriota, admite, “lo que significa luchar por un patriotismo abierto a las solidaridades universales, contra otros patriotismos más cerrados”, cit., p. 147; a la cuestión de si “¿Debemos elegir entre el patriotismo y la razón universal?”, PUTNAM responde en un artículo que lleva este último por título, que “no tenemos que elegir entre el patriotismo y la razón universal, pues la inteligencia crítica y la lealtad a lo mejor de nuestras tradiciones nacionales y étnicas, son interdependientes”; vid., también en op. cit., p. 120.

Educacionalmente, ser un ciudadano del mundo no significa renunciar a las afiliaciones locales o “especiales obligaciones locales”. Se puede favorecer “lo próximo y lo querido” con respeto a “la dignidad humana”, tal y como Cicerón exhorta a hacer en Roma a los ciudadanos. Sin embargo, las consecuencias sobre la educación son: a) el aprendizaje legítimo sobre la historia propia, y b) sobre los problemas más cercanos.

Si bien, como M. Aurelio preconiza la importancia del conocimiento que la educación reporta estriba en que “se debe aprender primero muchas cosas antes de poder juzgar la acción de otros con inteligencia”³⁰.

5. EDUCACIÓN SUPERIOR. UNA VISIÓN MODERNA:

La educación para la ciudadanía universal, más allá del currículo, sugiere una educación multicultural (culturas lejanas y minorías étnicas, raciales y religiosas ubicadas en la propia cultura) con un importante conocimiento del área local, donde los ciudadanos del mundo tendrán que actuar; a partir del diseño de cursos con un amplio contenido, basados en las disciplinas en que son expertos los docentes y diseñados para ellos, y con una especial atención puesta sobre los aspectos metodológicos y pedagógicos.

La “educación para una ciudadanía universal” requiere la superación de las propias lealtades e identidades grupales locales, por parte de los estudiantes y de los educadores³¹. Por otra parte, su apoyo como ciudadanos del mundo a la inclusión del estudio intercultural en un currículo no puede suponer un medio de afirmación de la identidad por parte de las minorías. Pues el enfoque de estas exigencias: a) crea desacuerdo; b) no se corresponde con los objetivos de respeto humano e igualdad; c) es contrapuesto a la justicia social; d) no atienden a la diversidad; y, e) descuidan lo que es común. “En el mundo actual, la crítica interna suele hacerse invocando lo que se cree bueno y justo en otras tradiciones”³².

La educación nos predispone a reflexionar sin exigirnos adoptar una postura externa a la cultura de la que provenimos. Si bien es importante enseñar que “la imaginación puede traspasar los límites culturales y que el entendimiento intercultural descansa sobre el reconocimiento de ciertas necesidades y objetivos comunes, contrastados con las muchas diferencias locales que nos dividen”³³.

Por otra parte, respecto a la defensa de que existe algo más importante que el lugar en que nos encontramos por azar: “la relación que cada persona tiene con su lengua

³⁰ *Meditaciones, 11.18*; en CRAVEN NUSSBAUM, M., *El cultivo de la humanidad*, op. cit., p. 95.

³¹ Si bien “la existencia de una lealtad fundamental no elimina la posibilidad de otras lealtades”; vid. SEN, A., “Humanidad y ciudadanía”, en *Los límites del patriotismo*, op. cit., p. 139.

³² *Ibidem*.

³³ *Ibidem*, p. 119.

materna”³⁴. La relación con la lengua nos muestra: a) cómo se ve el mundo desde la perspectiva de otra lengua; b) que la “complejidad humana” y la “racionalidad” son patrimonio universal del ser humano; y c) que lo propio no es mejor por el mero hecho de sernos familiar.

Lo que viene a significar que una particular comunidad lingüística no puede monopolizar toda la *variedad humana* y su racionalidad; así como que la ética, el conocimiento histórico y de la política; y el aprendizaje literario, artístico y musical, deben contribuir a evitar dar una visión regionalista exclusivamente, contribuyendo a los individuos a familiarizarse con la *variedad cultural*.

Ser ciudadano del mundo exige tener un juicio crítico hacia otros individuos y culturas. Y el mundo interno del pensamiento y del discurso es el contexto apropiado para erradicar el odio y la ira. Los educadores deberían oponerse a estas dos tendencias, siguiendo a los estoicos y exigiendo a su manera *el cuidado en el uso del lenguaje y de las imágenes*. Un cometido principal de la educación superior, compatible con la “libertad de expresión” y con la “imparcialidad” de una cultura crítica y deliberante, es *alentar la selección de programas de estudio que fomenten “el respeto” y “la solidaridad mutua”³⁵, rectificando la ignorancia y la distancia que provoca el desconocimiento de los otros; por medio del cultivo de las facultades de la “objetividad” y la “imaginación que nos permiten reconocer la humanidad”³⁶.*

6. CONCLUSIONES:

1. Sugerencias para una “educación para la ciudadanía universal” en Nussbaum: la educación para la ciudadanía universal sugiere una educación multicultural que no sólo se remita al estudio y el conocimiento de culturas lejanas, porque existen también minorías étnicas, raciales y religiosas en la propia cultura. No puede descuidarse tener en cuenta el área local, puesto que es el ámbito donde los ciudadanos del mundo actúan. Este tipo de educación necesita el diseño de cursos con un amplio contenido, basados en las disciplinas en que son expertos los docentes y diseñados para ellos, y con una especial atención puesta sobre los aspectos metodológicos y pedagógicos. Por otra parte, el cultivo de una interpretación sensible y empática es una capacidad del aspirante a ser un ciudadano del mundo. Hablamos de solidaridad como pedagogía.

³⁴ *Ibíd.*, p. 93.

³⁵ F. DE LOS RÍOS desde un socialismo ético y crítico con el mundo económico, a partir de las posiciones de la economía política (del capitalismo); en su aportación particular a la “solidaridad de los modernos”, sitúa la cooperación y la solidaridad en el marco del “constitucionalismo social” como “aspiración que debe convertirse en móvil íntimo de la vida civil, de hacer viable a todo hombre, mediante la dación de medios, la realización de su vocación, posibilitando así a todo individuo, a todo grupo y a la sociedad en su unidad, plenitud espiritual (...)”; vid., en PECES-BARBA MARTÍNEZ, G., *Curso de derechos fundamentales. Teoría general*, con la col. d e R. DE ASÍS ROIG, C. R. FERNÁNDEZ LIESA, A. LLAMAS CASCÓN, Universidad Carlos III de Madrid-Boletín Oficial del Estado, Madrid, 1995, pp. 274-5.

³⁶ CRAVEN NUSSBAUM, M., *Los límites del patriotismo*, op. cit., p. 161.

2. Sugerencias actuales para construir el futuro de la Universidad pública sobre la base de una educación liberal y el concepto de “ciudadanía universal”: la educación liberal, como educación complementaria, se adquiere mediante la experiencia vital en la Universidad y a través de la participación en debates y distintas actividades culturales que estimulan el pensamiento crítico³⁷. El alumno asume valores como el “respeto a la diversidad y a la pluralidad”; al “patrimonio público”; a la “igualdad de género”; al “espíritu crítico”, al “rigor y esfuerzo”, a través de las iniciativas llevadas a cabo por la propia institución y por los grupos que la integran.

Los “derechos humanos” son una forma universalizada de ciudadanía. En el contexto de la Universidad, la formación en derechos humanos debiera contemplar un derecho básico a la “ciudadanía” y el acceso al mismo, sin posibilidad de exclusión; o el “derecho a la no discriminación” en la sociedad en la cual se reside de manera permanente, tanto en materia de derechos fundamentales básicos como de ciudadanía específicos (contemplados actualmente como el derecho a no ser privado de la nacionalidad)³⁸.

Aprender a aprender implica pasar de la enseñanza al aprendizaje, pero también la adquisición de conocimientos que nos garantizan el desarrollo de una capacidad crítica ejercitada a partir del conocer previo y de la información³⁹.

7. BIBLIOGRAFÍA:

BECK, U., *La sociedad del riesgo global*, Siglo XXI, Madrid, 2002.

COROMINAS, A., MIRÓ, J. M., “Sobre la educación liberal en la Universidad” en “Reflexiones adogmáticas sobre la docencia universitaria”, en COROMINAS, A., SACRISTÁN V., (coords.), *Construir el futuro de la Universidad pública*, prologado por C. Berzosa, Icaria, Barcelona, 2010.

CRAVEN NUSSBAUM, M., *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Ed. Andrés Bello, Barcelona, 2001.

CRAVEN NUSSBAUM, M., *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial*, Paidós, Barcelona, 1999.

DE LUCAS, J., “Sobre el papel del Derecho y el contrato político en el proyecto intercultural”, *Isonomía*, n.º 19, Octubre, 2003.

PECES-BARBA MARTÍNEZ, G., *Curso de derechos fundamentales. Teoría general*, con la col. de R. DE ASÍS ROIG, C. R. FERNÁNDEZ LIESA, A. LLAMAS CASCÓN, Universidad Carlos III de Madrid-Boletín Oficial del Estado, Madrid, 1995.

³⁷ Vid. COROMINAS, A., MIRÓ, J. M., “Sobre la educación liberal en la Universidad” en “Reflexiones adogmáticas sobre la docencia universitaria”, en la obra de COROMINAS, A., SACRISTÁN V., (coords.), *Construir el futuro de la Universidad pública*, prologado por C. Berzosa, Icaria, Barcelona, 2010, p. 46.

³⁸ Vid. PÉREZ DE ARMIÑO, K., (dir.), *Diccionario de Acción humanitaria y cooperación al desarrollo*, Hegoa, Bilbao, 2008, pp. 99-100.

³⁹ Vid. “Unas consideraciones finales sobre “aprender a aprender” en, *Construir el futuro de la Universidad pública*, op. cit., p. 52.

PÉREZ DE ARMIÑO, K., (dir.), *Diccionario de Acción humanitaria y cooperación al desarrollo*, Hegoa, Bilbao, 2008.

PUTNAM, H., “¿Debemos elegir entre el patriotismo y la razón universal?”, en M. C. Nussbaum: *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial*, Paidós, Barcelona, 1999.

ROJAS BUENDÍA, M^a. M., “La Universidad como medio para el desarrollo humano: el contenido universal de las Humanidades”, *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, n.º 18, julio 2013.

SASSEN, S., “The Repositioning of Citizenship: Emergent Subjects and Spaces for Politics”, *Berkeley Journal of Sociology*, Vol. 46, 2002.

STIGLITZ, J., *El malestar en la globalización*, Madrid, Taurus, 2002.

TAYLOR, CH., “Por qué la democracia necesita el patriotismo”, en M. C. Nussbaum: *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial*, Paidós, Barcelona, 1999.

WALLERSTEIN, I., “Ni patriotismo, ni cosmopolitismo”, en M. C. Nussbaum: *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial*, Paidós, Barcelona, 1999.

Otros Documentos:

Carta Europea de Derechos Fundamentales (DOCE 2000/C 364/8, de 18 de diciembre).