

# Ciudadanía y aprendizaje dialógico en los programas universitarios para mayores: reflexiones y experiencias desde la pedagogía crítica

María Tejedor Mardomingo  
Henar Rodríguez Navarro

Universidad de Valladolid  
mtejedor@fffc.uva.es  
henarod@psi.uva.es

## Resumen

El trabajo que presentamos a continuación es una reflexión y una propuesta para trabajar el concepto de ciudadanía con grupos de educación de personas adultas. Los programas universitarios para adultos mayores se centran en construir condiciones y modos de participación que nos permitan a los adultos no solamente ser gestores de nuestros procesos educativos, culturales y sociales, sino también responder al gran desafío de la educación a nivel global: aprender a convivir juntos.

En la primera parte de este artículo, analizamos algunas coordenadas teóricas sobre el aprendizaje dialogado, la ciudadanía y la mejora de la convivencia en los programas universitarios para adultos mayores. En la segunda parte, pasamos a ofrecer un ejemplo sobre cómo se podrían llevar a la práctica los principios por los que se aboga. Indicaremos, primero, los datos situacionales que ubican a los destinatarios y a la institución donde se pretende aplicar dicho método y, después, pasaremos a presentar el modelo de diseño y su desarrollo, como una posibilidad más de entre las muchas que se podrían trabajar.

Se propone, en definitiva, un cambio en el modo de enjuiciar las situaciones desde el punto de vista de la justicia y un compromiso para comportarse moralmente en esos casos.

**Palabras clave:** ciudadanía, inmigración, educación de personas adultas.

**Resum.** *Ciudadania i aprenentatge dialògic en els programes universitaris per a més grans: reflexions i experiències des de la pedagogia crítica*

L'article que presentem a continuació és una reflexió i una proposta per treballar el concepte de ciutadania amb grups d'educació de persones adultes. Els programes universitaris per a adults grans se centren a construir condicions i estils de participació que ens permetin a les persones adultes no solament ser gestors dels nostres processos educatius, culturals i socials, sinó també, a més a més, respondre al gran desafiament de l'educació a nivell global: aprendre a conviure junts.

A la primera part d'aquest article, hi analitzem algunes coordenades teòriques sobre l'aprenentatge dialogat, la ciutadania i la millora de la convivència en els programes universitaris per a persones adultes grans. A la segona part, hi oferim un exemple de com es podria dur a la pràctica els principis pels quals s'advoca. Primerament, indicarem les dades situacionals que ubiquen els destinataris i la institució on es pretén aplicar aquest mètode i, després, passarem a presentar el model de disseny i el seu desenvolupament, com una possibilitat més entre totes les que es podrien treballar.

S'hi proposa, en definitiva, un canvi en la manera de jutjar les situacions des del punt de vista de la justícia i un compromís per comportar-se moralment en aquests casos.

**Paraules clau:** ciutadania, immigració, educació de persones adultes.

**Abstract.** *Citizenship and dialogic learning in the university programs for adult people: reflections and experiences from the critical pedagogy*

The current essay is a reflexion and a proposal to work upon the concept of citizenship with educational groups of aged-adult. The universitarian programmes for adults are based on building conditions and ways of participation that allow us adults not just promote educational, cultural and social process, but also respond to the great handicap of education at a global level: to learn to cohabit with each other.

Along the first part of this article we analyze some theoretical coordinates about learning through dialogue, citizenship and «co-living» in universitarian programmes for aged-adults. Along the second part we are going to offer an example about how to take to the practice. We will indicate first the situational data that place destinataries and the institution to which we try to apply that method and, afterwards, we will present the model of design and its development as one more of the possibilities among many we could work upon.

We propose, in sume, a change on the way of judging situations from the point of view of justice and a compromise to behave morally in these situations.

**Key words:** Citizenship, immigration, adult education.

### Sumario

Desarrollo de los pasos      Bibliografía

El proceso de democratización, la secularización de la sociedad, la aparición de movimientos a favor de los nuevos ideales humanitarios de la Revolución Francesa, la Declaración de los Derechos Humanos y el afianzamiento de los estados nacionales son algunas de las circunstancias que posibilitaron que algunos países, después de la Segunda Guerra Mundial, consolidaran las formas democráticas y dieran paso a la aparición del llamado *estado de bienestar*. El estado de bienestar ha facilitado el ejercicio del derecho a la educación y el acceso masivo a la información, configurándose así lo que se denomina *la sociedad del conocimiento y la información*.

Las necesidades presentes de educación de personas adultas y mayores son producto de la actual y de la futura evolución de la sociedad del conocimiento, en la que una renovación cada vez más acelerada de competencias exige una mayor capacidad de aprendizaje. La formación básica y universal deberá ser capaz de dotar al conjunto de ciudadanos de los instrumentos y de las competencias cognitivas necesarias para un desempeño de ciudadano activo y crí-

tico. El concepto de *educación de personas adultas*, entendido como una totalidad en la línea de los organismos internacionales, plantea este sector educativo como una respuesta a las necesidades de formación, ciertamente diversas, de la población mayor, inmersa como está en tensiones de futuro por la globalización de la economía, la transformación informacional y la eclosión de la sociedad red (Castells, 1997).

De esta forma, la educación se convierte en la variable que permite transformar la información en conocimiento y en el factor que permitirá el acceso o la exclusión a las actividades sociales más significativas (Tedesco, 1998). Por lo cual, la responsabilidad de los profesionales de la educación será ordenar los sistemas de acceso al conocimiento para no provocar nuevas formas de desigualdad social.

Por otra parte, si seguimos las recomendaciones internacionales en favor de una educación a lo largo de toda la vida para poder adaptarse a los requerimientos cambiantes del desempeño social y productivo y a la revolución tecnológica e informacional, los programas universitarios para personas adultas mayores pueden ser un recurso sumamente enriquecedor. En este sentido, el informe de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors para la Unesco (1996), afirmaba que la educación a lo largo de la vida se basaba en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

En esa encrucijada de valores y tendencias y planteamientos nos hallamos desde finales del siglo XX. Si el *proyecto ilustrado* de la modernidad, con su culto a la razón, con sus ideales de progreso constante, con su exaltación de la cultura eurocéntrica, con su idea prefigurada de la historia (su metafísica), con su positivista noción de la objetividad y de la verdad (absoluta), hizo aguas de forma clara a mediados del siglo XX y su corolario más sangrante fue la conflagración mundial y el triunfo de los totalitarismos, desde finales del siglo pasado se viene abriendo paso un nuevo pensamiento, la postmodernidad, que renuncia al poder omnímodo de la razón, a las verdades absolutas, a la superioridad de ninguna persona sobre otra, a todo tipo de metafísica —sea ésta religiosa o ideológica— y que prefiere el *pensamiento débil* al pensamiento fuerte.

El planteamiento postmoderno —todo vale— corre el peligro de incurrir en el nihilismo (lo único que cuenta es lo que hay, que al final está abocado a su aniquilación inexorable), a la defensa del statu quo y a mantener la «falacia naturalista» («lo que hay es lo que debe ser»). Su preferencia del pensamiento narrativo, fantástico, emocional, sin pretensión de objetividad y nada analítico, demostrativo (Vattimo, 1996), se nutre de un cierto arcaísmo que prefiere el mito a la cultura científico-tecnológica occidental, de la que desconfía porque considera que destruye la auténtica relación del hombre consigo mismo y con la naturaleza.

Por su parte, el fracaso de la modernidad vino provocado, en buena medida, por el desarrollo asimétrico de la dimensión científico-técnica y la dimensión moral del hombre, en perjuicio de ésta. El triunfo apoteósico de la ciencia y de sus aplicaciones tecnológicas propiciaron la intromisión de sus criterios

rectores en las demás esferas de la vida humana. En efecto, si en la relación del hombre con la naturaleza (ámbito de la ciencia), la elección de la *racionalidad instrumental* —el criterio de la eficiencia: la adecuada disposición de medios para conseguir un fin— aseguró el progreso científico-técnico; en la relación del hombre con los demás hombres (ámbito de la moral), no cabe la instrumentalización, sino otro tipo de racionalidad superadora de aquélla (Habermas, 1996).

Aquel proyecto moral de la Ilustración que quedó por desarrollar fue sintetizado como nadie por Immanuel Kant en su *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, cuando distinguía entre dos tipos de seres: aquéllos que tienen valor en sí mismos (los hombres), que valen por sí mismos, y aquéllos que, por el contrario, sólo valen para otra cosa distinta de ellos mismos. Y sigue diciendo que cuando nos relacionamos con este tipo de seres, debemos tener en cuenta que *no es legítimo instrumentalizarlos*, que *no tienen precio, sino dignidad*; son seres dignos de respeto al menos en un doble sentido: no estamos legitimados para causarles ningún tipo de daño físico o moral, y debemos tomar en serio aquellas metas que se proponen en la vida y ayudarles a alcanzarlas, siempre que tales metas no sean un obstáculo para que los demás alcancen sus propias metas (Cortina, 1996).

Desde la segunda mitad del siglo XX, asistimos al intento de *recuperar el proyecto ilustrado*, desprovisto ya de todo vestigio de dogmatismo o de pretensiones totalizadoras, y de dotarlo del desarrollo moral de que adoleció, sin caer en el relativismo cultural. La crítica postmoderna ya no permitiría ningún atisbo de dogmatismo. Pero el «camino civilizatorio» requiere unas bases sólidas sobre las que seguir avanzando, unas bases que sean aceptadas por todos los individuos de una sociedad o un grupo.

Es decir, la convivencia entre los individuos debe renunciar a acuerdos de máximos (por incompatibles) y convenir en *acuerdos de mínimos* comúnmente aceptados por todos. En el ámbito público, cada uno tiene el derecho a ser respetado y la obligación de respetar un espacio ético que permita la convivencia; en el ámbito privado o interno, cada cual tiene derecho a colmar su proyecto de vida dentro de una ética de máximos (de índole religioso, ideológico, etc.). Todo ello, teniendo en cuenta la especial consideración que el ser humano merece.

En el proceso —no lineal ni constante— de «humanización», más allá del relativismo, hemos ido aprendiendo que *cualquier ser humano*, para serlo plenamente, debería ser *libre* y aspirar a la *igualdad* entre los hombres, *ser solidario* y *respetar activamente* su propia persona y a las demás personas, trabajar por la *paz* y por el *desarrollo* de los pueblos, conservar el *medio ambiente* y entregarlo a las generaciones futuras no peor de como lo hemos recibido, hacerse responsable de aquéllos que le han sido encomendados y estar dispuesto a resolver mediante el *diálogo* los problemas que pueden surgir con aquéllos que comparten con él el mundo y la vida.

Se precisa una visión más social y cultural de los programas para adultos mayores, que facilite la integración crítica y participativa en la sociedad, como

se propone desde la pedagogía crítica. La pedagogía crítica es una corriente educativa que elabora su teoría de la educación partiendo de las reflexiones filosóficas de la Escuela de Frankfurt, que plantea un discurso crítico en torno a la sociedad industrial y postindustrial. Se cuestionan el valor de la tecnología en relación con el progreso, analizan el valor de la razón instrumental como medio para alcanzar unos intereses particulares y el papel de la técnica al servicio de los grupos sociales dominantes.

El objetivo fundamental de esta corriente de pensamiento es la creación de una filosofía de la emancipación a través de un *proceso dialógico*. Habermas recupera el papel de la persona por encima de los sistemas o las estructuras, dándole la posibilidad de desarrollar acciones de cambio, encaminadas a transformar la sociedad. De la teoría de Habermas, se desprende un modelo educativo que entiende el aprendizaje como un proceso de interacción entre los participantes, un proceso que ayude a reflexionar a la persona sobre sus ideas y prejuicios, para así poderlas modificar si lo considera preciso. La *autorreflexión y el diálogo* son una constante; de esta forma, el individuo puede hacerse consciente de sus propios condicionamientos, liberarse de ideas preconcebidas y de concepciones que considera suyas, pero que, en realidad, responden a unas experiencias y a una historia personal condicionadas por la educación, la familia, el estado, la cultura y la religión.

De este planteamiento, se desprende uno de los objetivos de los programas universitarios para mayores, que es crear situaciones óptimas para que se dé el diálogo y el aprendizaje dialogado. Se parte de la hipótesis de que las personas mayores tienen una serie de conocimientos adquiridos a lo largo de la vida y que el profesorado se debe encargar de actualizar esos contenidos y de introducir otros nuevos a través del aprendizaje dialogado.

Los programas universitarios para mayores tienen que centrarse en *diálogos morales* y en la génesis de perspectivas sociales que permitan ver los problemas y los conflictos *desde la perspectiva del otro*. Si partimos del supuesto de que la norma moral tiene que establecerse intersubjetivamente, a partir de los mejores argumentos sobre lo que debe ser hecho, cada uno de los participantes tiene que poseer la habilidad suficiente para *justificar argumentativamente su punto de vista*.

Pasamos a ofrecer un ejemplo de cómo se podría llevar a la práctica los principios por los que se aboga. Indicaremos, primero, los datos situacionales que ubican a los destinatarios y a la institución donde se pretende aplicar dicho método y, a continuación, pasaremos a presentar el modelo de diseño y su desarrollo, como una posibilidad más de entre las muchas que se podrían trabajar.

- *Título del módulo*: Educación para la ciudadanía y el desarrollo socioeducativo.
- *Tiempo*: 60 horas. Dos créditos europeos.
- *Duración de las sesiones*: dos horas cada una.
- *Número de sesiones*: 30.

- *Orientación teórico-filosófica*: pedagogía crítica cimentada en la teoría crítica.
- *Metodología didáctica*: ABP.
- *Destinatarios*: 50 personas mayores de 55 años del Programa Interuniversitario de la Experiencia de Palencia y 30 personas del Programa Interuniversitario de la Experiencia de Guardo.
- *Descriptores del programa* completo, relativo al *módulo de dos créditos*:
  1. Ciudadanía: concepto, historia, teorías. Ciudadanos del mundo.
  2. El migrante, ¿es considerado ciudadano del mundo?
  3. Desde la explotación hasta el desarrollo.
- *Ejemplificación*: Descriptor núm. 2: El migrante ¿es considerado ciudadano del mundo?
- *Tiempo asignado a este descriptor*: 20 horas.
- *Sesiones*: 10 sesiones de 2 horas = 20 horas.
- *Distribución de las horas* según las exigencias del crédito europeo. Profesor: 4 horas para presentación de objetivos, método, bibliografía y algún documento más específicamente. Alumnado: 16 horas para su trabajo de aprendizaje.
- *Pasos para diseñar el trabajo de los alumnos y del profesor*:
  1. Elección del problema.
  2. Descripción del método ABP.
  3. Formación de los grupos.
  4. Descripción del problema.
  5. Referencias bibliográficas sobre el problema.
  6. Tratamiento de la información.
  7. Avance de solución al problema.
  8. Recogida de datos.
  9. Organización de los datos.
  10. Análisis de los datos.
  11. Expresión de los datos o informe de los resultados.
  12. Conclusiones.
  13. Compromisos.
  14. Evaluación y reformulación del trabajo realizado a lo largo de la investigación del problema.

## Desarrollo de los pasos

### 1. Elección del problema

Se indicará a los 40 alumnos y alumnas, reunidos en asamblea, que elijan algún problema que les preocupe. Un problema social que actualmente está en el tintero de la prensa y que inquieta tanto a la ciudadanía como al mismo gobierno. Supongamos que, entre todos, se ha elegido el problema de la inmigración.

## 2. Descripción del método ABP

Se explicarán cada uno de los 14 pasos que integran el modelo aceptado por nosotras. No nos extendemos en ello, porque, según vayamos avanzando en el desarrollo de cada paso, quedará asumida dicha tarea.

## 3. Formación de los grupos

Se formarán grupos de cinco personas. Los grupos resultantes elegirán un lugar de trabajo. Se aconsejará que todos estén formados por varones y mujeres juntos, que elijan un criterio de constitución del grupo: por cercanía de viviendas, por facilidad de transporte, etc. Estos dos criterios facilitarán la posibilidad de reunirse para la realización de las tareas de los alumnos. Una vez constituidos, se juntarán para describir el problema de una manera somera y breve.

## 4. Descripción del problema

El problema consiste en saber si los inmigrantes que llegan a España son considerados ciudadanos de pleno derecho o no. Se consideran en el problema varios elementos: ciudadanía, migración, Estado español. Habrá que informarse, por tanto, sobre cada uno de ellos. Para ello, nos valdremos de bibliografía y de observación directa. Sobre ciudadanía, habrá que saber: qué se entiende por ciudadanía, clases de ciudadanos, cuáles son sus derechos. Sobre migración: qué se entiende por tal, diferentes subconceptos que se encierran en esa palabra o idea (*migrar, emigrar, inmigrar*), migrantes regulares, migrantes irregulares. Sobre el Estado español, nos interesa, sobre todo, saber: cuál es su legislación sobre ciudadanía y sobre inmigración, política de integración social. Todo ello para poder comprobar si, en efecto, los inmigrantes que entran en España son considerados ciudadanos como cualquier español o no.

Advirtamos que la información sobre migración y ciudadanía es extensísima. Imposible de abarcar en un curso como el que se imparte en la Universidad de Valladolid. Pero aquí no se trata de saber por saber ni de saber simplemente por el prurito de adquirir más erudición, sino de conocer aquellos datos, aquella documentación e información necesarios para resolver el problema que nos estamos planteando. Creemos que con esas diez categorías, apuntadas acerca de los elementos clave del problema, tenemos suficiente información para conseguir el objetivo que nos proponemos.

## 5. Referencias bibliográficas sobre el problema

- CORTINA, Adela (2001). *Ciudadanos del mundo*. Madrid: Alianza.
- GIMÉNEZ ROMERO, Carlos (2003). *Qué es la inmigración*. Barcelona: Integral.
- La Ley de Extranjería. Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.
- RODRÍGUEZ ROJO, Martín (en prensa). «Migración, cooperación y desarrollo».



- La prensa recoge, casi diariamente, abundantes noticias sobre inmigrantes, pateras, cayucos, expulsiones, quejas políticas, editoriales, comentarios, etc.

### 6. Tratamiento de la información

Estudio del artículo de Martín Rodríguez Rojo titulado «Migración, cooperación y desarrollo». Veamos parte del epígrafe cinco de dicho artículo, aquél que trata de la ciudadanía. Se recogen distintas definiciones de ciudadanía de M<sup>a</sup> Luisa Espada (1996, 27) y Adela Cortina (2006). El Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas, en el núm. 67 de *Apuntes IEPS*, cita a Isabelle Stenger (1987) y a Manuela Mesa (2003, 9).

- Adela Cortina (2006) hace un recorrido bibliográfico-filosófico sobre el concepto de ciudadanía, afirmando que nace en Occidente en la figura del *polites*, como forma de pertenencia plena a la polis. El tipo ideal de ciudadano heredado es el ciudadano ateniense, caracterizado por su participación en los asuntos públicos. El *civis* romano pierde el valor de participación en los asuntos públicos y se reduce a ser un individuo protegido por la ley. El concepto vuelve a devaluarse como *Burguer* o miembro de la ciudad, hasta fortalecerse de nuevo como un *ciudadano social*, concepto acuñado por Thomas Marshall (1998) en *Ciudadanía y clase social*. Es la noción canónica de ciudadanía que hoy día es admitida por la mayoría de estudiosos. Desde la década de 1990, la noción de ciudadanía cobra un inusitado protagonismo y, en este contexto, *democracia* y *ciudadanía* vienen a converger. *Ciudadanía* vendría a ser una forma de integración social voluntaria, basada en un contrato libre, superadora de formas de integración adscritas (no voluntarias), como la cultura o la etnia. La forma de estado en la que se desarrollaría adecuadamente esta ciudadanía democrática sería la de estados poliétnicos y multiculturales, en los que la obligación política no se legitima desde una sola etnia, desde una sola cosmovisión, desde una sola cultura o una sola religión. El estado democrático congrega ciudadanos de distintas etnias y culturas desde la base de un contrato social, y ésa es la clave de una ciudadanía democrática, en principio, propia de un estado *postliberal* (Tezanos, 2002).

Desde la explicación filosófica de ciudadanía, en la década de 1970, afloró una ingente cantidad de publicaciones sobre lo justo desde el sector liberal, teniendo como clave, sigue diciendo la profesora Cortina, al individuo y a sus derechos. En los años ochenta, el movimiento comunitarista exalta el sentimiento de pertenencia a la comunidad como indispensable para la convivencia política y, por tanto, para el concepto de ciudadanía. En los noventa, la idea de ciudadanía abarca los dos aspectos: es ciudadano quien pertenece a una comunidad política en la que comparte una concepción de la justicia (Cortina, 2006). A partir de este despliegue de aportaciones, surgen distintos modelos de ciudadanía, en los cuales el liberalismo elemental (Nozick), el comunitarismo (Etzioni) y el liberalismo social (Rawls), los defensores de la política deliberativa, fundamentados en el intersubjetivismo



del lenguaje (Habermas) y el republicanismo (Petit), vierten sus singulares concepciones sobre la ciudadanía. A. Cortina, recogiendo éstas y otras dimensiones, articula, en su libro *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, las siguientes: legal, política, social, económica, civil, intercultural, compleja, cosmopolita. Con estos componentes, genera la siguiente síntesis: «ciudadano es aquel que es su propio señor o su propia señora, junto a sus iguales, en el seno de la comunidad política». Se congregan en esta definición el componente de la autonomía y el de la igualdad.

De la síntesis de los autores anteriormente citados, resulta la siguiente definición: *es ciudadano quien 1) pertenece a una comunidad, 2 y 3) cumple con las obligaciones y disfruta de los derechos de esa comunidad, 4) se ajusta a una consensuada visión de la justicia, 5) posibilitando así la construcción de la personalidad autónoma propia y la de sus iguales.*

- Sobre los derechos del ciudadano extranjero, pueden verse los capítulos I, II y III del título 1 de la Ley de extranjería, donde se recogen los derechos y las libertades de los extranjeros.

Sobre el fenómeno de la migración y sus diferentes subconceptos, puede verse el capítulo I del libro de Carlos Giménez Romero, anteriormente citado, páginas 19 a 30. A continuación, se presenta un esquema de las teorías que explican el fenómeno de la migración

| Categorías              | T. Modern.   | T. Independencia   | T. Articulación   |
|-------------------------|--|--|---|
| Fundamentos Científicos | Ciencias Sociales, Sociología, Demografía, Antropología Social, Historia y Geografía, Psicología Social, Derecho, Política, teorías del cambio social y del desarrollo.          | Ciencias Sociales, Sociología, Demografía, Antropología Social, Historia y Geografía, Psicología Social, Derecho, Política, teorías del cambio social y del desarrollo.                                      | Ciencias Sociales, Sociología, Demografía, Antropología Social, Historia y Geografía, Psicología Social, Derecho, Política, teorías del cambio social y del desarrollo.   |
| Defensores              | 1940. Escuela de Chicago.  | Gunder Frank.<br>Prebitch.<br>Intelectuales del Tercer Mundo.  | – Teóricos neomarxistas e interaccionistas.<br>– Teóricos de la acción comunicativa.  |
| Conceptualización       | Las sociedades progresan pasando del subdesarrollo al desarrollo, de lo rural a lo urbano, de lo tradicional a lo moderno. Si los individuos se esfuerzan, mejoran su situación. | Desarrollo y subdesarrollo no son dos etapas dentro de una evolución lineal, sino los dos polos de una relación de desigualdad y subordinación.<br>«Estoy subdesarrollado porque te desarrollas a mi costa». | Articulación de los modos de producción.<br>A lo largo de la historia, el capitalismo se ha servido de formas no capitalistas a las que ha absorbido y aprovechado para el sostenimiento de la primacía del capital sobre el factor social. |

## Continuación

| Categorías     | T. Modern.   | T. Independencia   | T. Articulación   |
|----------------|--|--|---|
| Migración      | Proceso de mejora o de búsqueda del progreso. Paso de la pobreza a la riqueza.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Las migraciones son flujos de mano de obra barata desde los países de la periferia hasta los países centrales y dominantes.</li> <li>– Mecanismo de extracción de plusvalía.</li> </ul>   | Las migraciones serían, desde esta perspectiva, un proceso complejo relacional entre origen y destino. Relaciones creadoras de vínculos y redes interdependientes.  |
| Migrante       | Un emprendedor, un agente de su propio cambio.   | Un trabajador obligado a huir de su país para seguir subsistiendo, al mismo tiempo que enriquece a los países subordinantes de los países pobres o dependientes, de donde aquéllos proceden.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– El migrante es el instrumento para establecer esa relación anteriormente aludida.</li> <li>– Lazo de unión entre el país de origen y el de destino.</li> </ul>   |
| Elementos      | Combinación de los factores de expulsión con los de atracción.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Países subordinantes o centrales.</li> <li>– Países dependientes o periféricos.</li> <li>– Relación de subordinación que origina desigualdad y pobreza.</li> <li>– Exportación de fuerza de trabajo, de materias primas y de cerebros.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Fenómeno de desterritorialización.</li> <li>– Familias birresidenciales.</li> <li>– Transmigrantes.</li> <li>– Germen de la teoría de la transnacionalización y de la superación del estado nación.</li> </ul> |
| Asp. Positivos | Reconoce a las migraciones como mejora, como bipolaridad, y al migrante como un emprendedor.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Explica la correlación entre migraciones y desigualdad internacional.</li> <li>– Demuestra la existencia de grandes beneficios para los países receptores y los efectos negativos para el país emisor.</li> </ul>                                 | Supera a las dos teorías anteriores, intentando explicar lo que ellas no explican.  |
| Asp. Negativos | Es parcial, lineal, individualizante y psicologista. No explica por qué no se emigra de cualquier lugar a cualquier lugar, ni la <i>pauta concentrada</i> de las migraciones. No aborda los contextos de desigualdad y subordinación. Única unidad de análisis: el emigrante. Única salida para las políticas de integración: adaptarse. | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Cae en un negativismo.</li> <li>– Analiza sólo las grandes estructuras económicas y políticas.</li> <li>– Concibe al emigrante sólo como un sujeto pasivo.</li> <li>– Tampoco explica la <i>pauta concentrada</i> de las migraciones.</li> </ul>  | Podría caer en el riesgo de las grandes síntesis: olvidar lo positivo de los extremos sin construir un constructo coherente.  |

Teorías interpretativas del fenómeno de la migración. Esquema confeccionado por Martín Rodríguez Rojo.

7. *Avance de solución al problema o hipótesis*

Si realmente se han comprendido los documentos recomendados, la hipótesis que puede emanar de esa comprensión es doble:

a) *Hipótesis oficialista*

La ciudadanía otorgada al inmigrante hacia España está condicionada por la solución a la inmigración que la política migratoria española obliga a pasar por tres pasos: 1) control de flujos de inmigrantes y expulsión de la excedencia, b) integración social de los inmigrantes y c) cooperación al desarrollo. El inmigrante, por tanto, no es considerado como un ciudadano de pleno derecho.

b) *Hipótesis ideal y éticamente necesaria para solucionar el fenómeno migratorio y, por tanto, el derecho a la ciudadanía plena, de forma radical, justa y humana*

No se considera al inmigrante como ciudadano de pleno derecho, si el fenómeno de la inmigración no se procura solucionar acudiendo, antes, al problema social de la injusticia y de la desigualdad, es decir, que los países desarrollados contribuyan, con prudente eficacia y sabia racionalidad, al desarrollo de los subdesarrollados o explotados.

8. *Recogida de datos*

Se extraerán de los documentos estudiados.

9. *Organización de los datos*

Se puede usar el siguiente esquema:

|                   | Control de flujos y expulsión | Integración social | Contribución al desarrollo antes que cualquier otra medida | Observaciones y matizaciones |
|-------------------|-------------------------------|--------------------|--|------------------------------|
| Documento 1 ..... | .....                         | .....              | .....  | .....                        |
| Documento 2 ..... | .....                         | .....              | .....  | .....                        |
| Documento 3 ..... | .....                         | .....              | .....  | .....                        |
| Documento 4 ..... | .....                         | .....              | .....  | .....                        |
| Documento 5 ..... | .....                         | .....              | .....  | .....                        |
| Documento 6 ..... | .....                         | .....              | .....  | .....                        |
| .....             | .....                         | .....              | .....  | .....                        |

Organización de los datos extraídos de los documentos estudiados.

### 10. Análisis de los datos

El análisis de los datos se hará interpretando los datos a la luz de los derechos humanos, de las declaraciones del PENUD y de la ética racional, de tal forma que se construyan argumentos en pro de una o de otra alternativa o hipótesis que se constituirá en el avance de solución ofrecida por los alumnos, divididos en grupos.

A modo de ejemplo, véanse los siguientes argumentos que ofrece el profesor M. Rodríguez Rojo en los siguientes párrafos, parte del artículo mencionado y que son la continuación de los párrafos transcritos más arriba.

Hasta aquí, una breve descripción de ciudadanía, según los autores citados. Estamos preparados para responder a la pregunta que nos hicimos al principio. Trasladado este interrogante al campo de la migración, la pregunta se concreta en la siguiente: ¿Se considera ciudadanos de todo derecho a los inmigrantes? —La respuesta es no. Pero es necesario matizar ese no. Lo haremos a continuación, apoyándonos en la Ley de Extranjería, reformada el 13 de junio del 2000.

En los capítulos I, II y III del título 1 de esta Ley se recogen los derechos y libertades de los extranjeros. Dice el artículo 3: *Los extranjeros gozarán en España, de los derechos y libertades reconocidos en el Título 1 de la Constitución en los términos establecidos en los Tratados Internacionales, en esta Ley y en las que regulen el ejercicio de cada uno de ellos.* Obsérvese que en este artículo existe una cierta restricción al disfrute de estos derechos, en igualdad de condiciones entre los extranjeros y los nacionales españoles, puesto que se advierte que dicho disfrute se acomodará a los términos de esta Ley. Evidentemente, esta Ley es menos permisiva para los extranjeros que los tratados aludidos lo son para los españoles.

Los derechos y libertades a los que se refiere la Ley son los siguientes:

1. Derecho y obligación de conservar la documentación que acredite su identidad, tanto la del país de origen como la adquirida en España.
2. Derecho a la libertad de circulación.
3. Derecho a la participación pública. Léase la redacción: *Los extranjeros residentes en España podrán ser titulares del derecho político de sufragio en las elecciones municipales, en los términos y con las condiciones que, atendiendo a criterios de reciprocidad, sean establecidos por Tratado o por Ley para los españoles residentes en los países de origen de aquéllos.*

*Comentario:* ¿Qué se entiende por residentes: los temporales, los permanentes? ¿En qué términos se concede ese mismo derecho a los españoles en los países recíprocos? ¿Se concede este derecho a los extranjeros cuyo país no tiene firmado con España un Tratado o Ley similar? ¿Por qué sólo se concede votar en las elecciones municipales? Como se deducirá, la concesión de este derecho es muy limitada.

4. Libertades de reunión y manifestación.

5. Libertad de asociación.

Otra limitación: sólo podrán ser promotores los residentes.

6. Derecho a la educación.

Nótese: *Sólo los extranjeros residentes* tendrán derecho a la educación de naturaleza no obligatoria en las mismas condiciones que los españoles. Los no residentes no tendrán derecho a tal disfrute; por ejemplo, a ingresar en la universidad, que es una enseñanza no obligatoria.

7. Derecho al trabajo y a la Seguridad Social. Pero sólo los autorizados a trabajar.

8. Libertad de sindicación y de huelga. Pero sólo los extranjeros residentes en España.

9. Derecho a ayudas en materia de viviendas. Pero sólo los residentes.

10. Derecho a Seguridad Social y a los servicios sociales. Este artículo, cuando se refiere a los extranjeros residentes, les concede los servicios y las prestaciones de la Seguridad Social en las mismas condiciones que a los españoles, es decir, las generales y las básicas. Cuando no son residentes, sólo tienen derecho a los servicios y a las prestaciones sociales básicas.

11. Sujeción de los extranjeros a los mismos impuestos que los españoles.

Me permito traer a colación la siguiente noticia tomada del diario *El País*, cuyo autor, Claudiu Cornel Tiru, titula «¡Como el mismísimo Drácula!» ([http://www.elpais.es/articulo/opinion/mismisimo/Dracula/elpporopi/20060716elpepiopi\\_10/Tés/](http://www.elpais.es/articulo/opinion/mismisimo/Dracula/elpporopi/20060716elpepiopi_10/Tés/)), para mostrar a qué aberraciones puede llegarse acogiéndose a este derecho de enviar los ahorros al país de origen, conforme a los procedimientos establecidos en la legislación española. Es ésta:

Soy rumano. Vivo en España desde hace siete años y estoy casado con una asturiana desde hace tres. Tengo 36 años, soy economista y hablo cinco idiomas. Ahora tengo un trabajo, no sólo adecuado a mi formación, sino que además me gusta. Pero para conseguirlo primero he recogido almendras, he fumigado naranjas, he lavado y cambiado ruedas a camiones, he repartido publicidad, he hecho reparaciones en una casa, he sido camarero y también repartidor. Nunca me he dedicado a la trata de blancas, ni al asalto de chalés, ni al tráfico de coches de lujo [...]. Siempre que he podido he enviado dinero a mis padres a través de empresas especializadas como Western Union, Money Gram... Pero recientemente, por circunstancias que no vienen al caso, hice una transferencia de 50 euros desde mi cuenta del Banco Herrero, ahora Sabadell, a una cuenta de mi padre, en Rumanía, por la que me cobraron una comisión de 59,91 euros. ¡El 120% de lo que enviaba! Nunca hubiera imaginado que me encontraría con un verdadero «chupa sangre» en España, yo, que soy de Transilvania, como el mismísimo Drácula.

12. Derecho a la intimidad familiar.

13. Aunque reglamentariamente se podrá determinar el tiempo previo de convivencia en España que se tenga que acreditar en estos supuestos.

14. Derecho a la tutela judicial efectiva.
15. Derecho al recurso contra los actos administrativos.
16. Derecho a la asistencia jurídica gratuita.

*Concluyendo:* el acceso al país de destino es difícil, está lleno de requisitos. ¿Esta siembra de dificultades es coherente con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, artículo 13, 1 y 2: «Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado», «Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país»? La respuesta debe cimentarse en el previo reconocimiento de que este artículo 13, en 1 y 2 restringe el derecho mencionado al Estado. Es revisable, como dijimos antes por boca de Ricardo Zapata-Barrero (2000, 49), el hecho de que el Estado pueda limitar la entrada de inmigrantes en sus territorios. Hay argumentos para ampliar la interpretación de acceso a otro país y no restringirla. Por lo cual, habría que dudar del derecho a controlar las fronteras en el caso de la migración honrada y necesitada. De lo contrario, no podremos hablar de plena ciudadanía para los inmigrantes económicos.

La normativa sobre la residencia de los inmigrantes en el país receptor, en este caso España, intenta garantizar que ningún inmigrante habite en dicho territorio sin medios económicos, de tal manera que su estancia entre los autóctonos no acarree riesgos ni cargas. Se especifican y se limitan los tiempos, los plazos y las condiciones de estancia. Sobre todo, se pretende que nadie que no pueda subsistir por sí mismo, bien como consecuencia de su trabajo autónomo o de su salario, permanezca en el país ni temporal, ni menos aún, durante toda su vida.

La segunda y tercera condición para ser ciudadano, decíamos, consiste en cumplir con unas obligaciones y, a cambio, poder gozar de unos derechos. Ya nos hemos referido a esta circunstancia anteriormente, cuando hablamos de los derechos concedidos a los extranjeros. Pasamos, por tanto, al cuarto requisito para la ciudadanía: *ajustarse a una consensuada visión de la justicia*.

Me estoy refiriendo a la manera de entender el hecho de la convivencia. La gran virtud que rige la convivencia es la justicia. En definitiva, convivir es ajustarse a unas normas comúnmente aceptadas. Estas normas se imponen a todos y es obligación de los ciudadanos acatarlas, respetarlas y cumplirlas. Si así se hace es porque la ciudadanía entiende que tal manera de obrar es justa, conviene al bien común. Se ajusta al bienestar del conjunto. El cumplimiento de las mismas proporciona a cada uno la alegría que le pertenece por su dignidad de persona. Consecuencia de la justicia o de dar a cada uno lo que le pertenece es acatar y cumplir las normas. Hecho que manifiesta que cada miembro de la comunidad está dispuesto a prescindir del todo para ajustarse a la parte que le pertenece, admitiendo que al otro también le corresponde su parte alícuota. Ese respeto mutuo resultante constituye la esencia de la convivencia que, a su vez, es fruto del consenso sobre el derecho a la vida que cada individuo sustenta. Cuando los miembros de un colectivo, de una sociedad o de una

comunidad política se comprometen a convivir, están dando por supuesto que aceptan una cosmovisión similar, elaborada por un entendimiento tácito sobre la manera de comprender lo que es justo.

¿Se puede afirmar que los inmigrantes aceptan esta interpretación de la justicia y que, por tanto, coinciden con la cosmovisión que impera mayoritariamente en el país de destino que les recibe? Difícil cuestión y comprometida respuesta. Estamos tocando el problema de la interculturalidad, el de la integración de los extranjeros en la masa receptora indígena, el de la necesidad de eliminar los fundamentalismos religiosos y culturales. Tema que ahora no podemos explicar con la extensión que se merece. Como síntesis, me atrevo a adelantar las siguientes orientaciones matriciales:

- Es justo que la comunidad receptora espere que el inmigrante, por el hecho de ingresar voluntariamente en una comunidad, acepte los principios básicos de convivencia que rigen en esa comunidad.
- En la medida en que el extranjero acepta y cumple los principios de convivencia, se va haciendo ciudadano, sujeto de derechos que le serán proporcionados paralelamente a la aceptación y al cumplimiento de los deberes correspondientes.
- Dicha aceptación no implica que el extranjero, dueño de otra cosmovisión, tenga que abandonar su forma de pensar y de hacer. No es lo mismo aceptar y cumplir las normas del país receptor, que abandonar su propia manera de interpretar la vida y el mundo.
- Por otra parte, parece claro que quien va aceptando al otro y a la otra cultura intente armonizar progresivamente ambas concepciones culturales.
- El instrumento más adecuado para conseguir tanto la aceptación y el cumplimiento de las normas imperantes en la comunidad donde reside como para armonizar las distintas culturas e, incluso, para crear nuevos planteamientos comúnmente aceptables, es el diálogo, la discusión amable y el debate basado en argumentos y en procedimientos pacíficos de conversación. Todo lo contrario a la imposición y coacción por ninguna de las partes: ni la entrante ni la receptora.
- En tanto en cuanto el inmigrante y el autóctono se relacionen dialógicamente, es esperable el surgimiento de nuevos planteamientos culturales y normativos que, cual paraguas común, abarque las distintas perspectivas y bajo el cual se conquisten nuevos entendimientos, nueva ciudadanía.
- De esta manera, se pondrán las bases que faciliten el paso de la ciudadanía nacional a la transnacional y cosmopolita.

Por último, tocaré la quinta dimensión de la ciudadanía: *la construcción de la personalidad autónoma propia y la de sus iguales*.

Es una consecuencia de los cuatro elementos anteriores. La persona que, perteneciendo a una comunidad, sintiendo a ese grupo humano como algo propio, cumpla con sus obligaciones y obtenga derechos a cambio, derechos y deberes considerados como tales por ser fruto de una misma interpretación



de la vida y la convivencia, esa persona, digo, se hace a sí misma, crece en personalidad, es decir, será cada vez más autónoma y también más heterónoma o respetuosa y atenta a la proximidad del otro, para quien querrá los mismos derechos en cuyo uso y disfrute todos se igualan. Este tipo de ciudadano será un señor de sí mismo, capaz de tomar decisiones autónomas y críticas. Será un constructor de ciudadanía. ¿Pueden los inmigrantes llegar a conseguir este objetivo? Sin duda, siempre y cuando se les faciliten las cuatro dimensiones anteriores y se esfuercen por arribar a las cinco metas de la ciudadanía. El grado de conquista de esa ciudadanía dependerá de la intensidad y de la calidad con que se establezcan las relaciones sociales entre el indígena y el visitante.

*Resumiendo*, ¿es ciudadano del país receptor el extranjero, el inmigrante, que arriba a las costas de un nuevo territorio nacional? No lo es de pleno derecho, si consideramos las leyes y la conducta histórica que se vienen desarrollando de facto por parte de los pobladores autóctonos respecto a los advenedizos. Existen muchos obstáculos que impiden al migrante hacerse y ser considerado como un sujeto de plenos derechos y deberes. Sin embargo, sería posible y en buena medida existen casos en que esta condición de ciudadano se consigue en mayor o menor grado. Éstos son los hechos. Otra cosa es lo que debería de ser. Es lo que trataremos a continuación.

Nos prestará su sabiduría para este tratamiento el profesor Bonifacio de la Cuadra, que, el día 31 de julio del 2006, escribió en *El País* un artículo sobre esta cuestión. Este arriesgado autor defiende la siguiente tesis: existe un derecho fundamental que se enmarca en el más amplio de la autodeterminación de la persona. Se enuncia a continuación: *Todo ser humano tiene derecho a circular libremente por el mundo y a que su ciudadanía universal sea respetada*. De este principio, se deriva el derecho a la migración y, por tanto, a residir en el lugar que la persona desee. El citado profesor sigue apostando por una *segunda tesis o reconocimiento de otro derecho*: desde la perspectiva de considerar a los inmigrantes como ciudadanos del mundo que son, afirma, existe el derecho de participación política, y específicamente el derecho al voto, que, no se olvide, sigue denominándose, *sufragio universal*.

Argumentos:

1. Constitución Española, artículo 13: «Solamente los españoles serán titulares del derecho a votar, con la excepción del derecho a votar en las elecciones municipales. En 1992, se amplió esa excepción, de modo que el votante extranjero pueda también ser votado en dichos comicios. De hecho, existen alcaldes extranjeros (europeos, de momento) en algún pueblo de Andalucía. Pero se podría ampliar a otros de otras nacionalidades no europeas, según dice el coordinador del Aula de Migración del Colegio de Abogados de Madrid, Fernando Oliván (Otrosí, abril de 2006).
2. En el II Foro Mundial de las Migraciones, con representantes de 1.193 organizaciones altermundialistas, pertenecientes a 84 países, reunidos en Rivas-Vaciamadrid (Madrid) del 22 al 24 de junio de 2006, se proclamó que: «La ciudadanía universal es una necesidad para los procesos de con-

vivencia. Todas las personas que llegan a un nuevo país deben tener todos los derechos que son inherentes a la condición de ciudadano, sin vincularse a la nacionalidad, incluido el voto».

Como se deducirá de los argumentos expuestos, si, de facto, los inmigrantes no son ciudadanos de primera, como los propios nativos nacionales, no es por falta de razones, sino por sobra de intereses poco humanitarios. ¿Vamos hacia las metas aquí enunciadas: ciudadanía cosmopolita y libre elección de residencia? Sería deseable. Lo importante es detectar ya, en pensadores y expertos sobre migraciones, que el sólo fundamento de la nacionalidad y de mercado para basar en él la razón de la ciudadanía va quebrándose y aparecen otros argumentos más universales con suficiente y esperanzadora apoyatura filosófica y jurídica. Argumentos que hablan de justicia, cosmopolitismo, libre circulación, derecho de autodeterminación, globalización, etc. En la época de las migraciones, suena el grito de «ciudadanos del mundo, presentes».

#### *11. Expresión de los datos o informe de resultados*

Será el resultado de la secuencia de los pasos desarrollados hasta este momento, y de los que faltan por describir.

#### *12. Conclusiones*

Forman parte del informe, aunque conviene resaltarlas en epígrafe distinto. Deben referirse a las dos hipótesis o avances de solución al problema investigado y apoyarse en razones extraídas del análisis de los datos.

#### *13. Compromisos*

El objetivo de este paso consiste en motivar a los alumnos para que el estudio realizado no los deje pasivos ante un problema tan acuciante como es éste de la migración y la ciudadanía. Aunque sea poco, algo se puede hacer desde la familia, el barrio, la ciudad donde cada alumno o alumna vive y convive. Sería muy recomendable que, por grupos y/o por persona, se manifestara sincera y transparentemente la buena acción a la que cada cual se comprometiera a llevar a cabo en su ambiente. Estamos aportando, así, un nuevo significado de la universidad y de la cultura: no crear eruditos evasivos que se conformen con simplemente «contemplar la realidad», sino personas que pasen a la acción transformadora de sí mismas y de la sociedad.

#### *14. Evaluación y reformulación del trabajo realizado a lo largo de la investigación del problema*

Puede dedicarse un tiempo a la evaluación de la ejemplificación del descriptor núm. 2: «El migrante, ¿es considerado ciudadano del mundo?». Consta de

tres secciones: «¿Qué hemos aprendido?», «¿Cómo lo hemos aprendido?» y «¿Qué ventajas posee este método del ABP sobre el método tradicional de la transmisión informativa?».

Podría sintetizarse así el resultado de esta última pregunta. Exponemos aquí la opinión de las autoras, que no tiene por qué coincidir con la opinión de los alumnos y las alumnas participantes en esta experiencia. Las características que rellenan las casillas de la tabla que a continuación se expone, se apoyan en lo que generalmente se podría esperar de la aplicación de los pasos marcados en el desarrollo del método de investigación.

|                      | Lección magistral                              | ABP  |
|----------------------|--|--|
| Objetivos            | Enseñar<br>Escuchar<br>Memorizar<br>Repetir    | Aprender<br>Participar indagando<br>Comprender haciendo<br>Transformar la realidad |
| Contenidos           | El programa académico                          | Los problemas de la vida.  |
| Método               | Transmisivo<br>Pasivo                          | Investigador<br>Activo   |
| Recursos             | Los que existan dentro del aula.               | También los que sean útiles y se encuentren fuera del aula                         |
| Organización escolar | Grupo colectivo de aula<br>Trabajo individual. | Grupos reducidos<br>Trabajo en equipo  |
| Evaluación           | Exámenes<br>Pruebas estadísticas               | Autoanálisis reflexivo<br>Pruebas participativas<br>o de coevaluación contrastada. |

Características diferenciales entre el método «Lección magistral» y el método «ABP».

Deseamos que esta experiencia sirva de experimento piloto para la aplicación de una nueva metodología requerida por la reforma dimanante de la declaración de Bolonia y que, actualmente, constituye una preocupación de las universidades españolas y europeas, en general.

## Bibliografía

- ABAJO, J. E. (1997). *La escolarización de los niños gitanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- ARANGUREN, J. L. (1994). *Propuestas morales*. Madrid: Tecnos.
- AYUSTE, A.; FLECHA, R.; LÓPEZ, F.; LLERAS, J. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica: Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- BENAVIDES, J. E. (2005). *Inmenso Estrecho*. Madrid: Kailas.
- CAMPS, V.; GINER, S. (1998). *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.
- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Vol. 1. *La sociedad red*. Madrid: Alianza.

- CLAVIJO, C.; AGUIRRE, M. (2002). *Políticas sociales y Estado de bienestar en España: las migraciones*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado.
- CORTINA, A. (1994). *Ética mínima*. Madrid: Tecnos.
- (2003). *Ciudadanos del mundo*. Madrid: Alianza.
- CORTINA, A. y otros (1994). *Un mundo de valores*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Unesco.
- ESSOMBA, M. A. (1999). *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Graó.
- FLECHA, R.; MEDINA, A. (1999). «Transformació del model escolar al model social d'educació de persones adultes». *Temps d'Educació*, núm. 20. Barcelona: Universitat de Barcelona, p. 175-186.
- FREINET, Celestin (1972). *La educación moral y cívica*. Barcelona: Laia.
- GIMÉNEZ, C. (2003). *Qué es la inmigración*. Barcelona: Integral.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- HABERMAS, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- (1996). *Between facts and norms: Contributions to a discourse theory of law and democracy*. Cambridge: Polity Press.
- (1997). *Ciencia y técnica como «ideología»*. Madrid: Tecnos.
- (1997). *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.
- LYOTARD, J. F. (1989). *La condición postmoderna*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- MCCARTHY, C. (1994). *Racismo y currículo*. Madrid: Morata.
- MCI (2005). «Apuntes para el debate sobre inmigración». *Cuadernos de Análisis*, núm. 19. Madrid: MCI.
- ORTEGA, P.; MINUÉS, R. (2001). *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona: Paidós.
- TEDESCO, J. C. (1998). *Los fenómenos de segregación y exclusión social en la sociedad del conocimiento y la información*. Conferencia pronunciada en el II Congreso Estatal de Educación Social. Madrid, 5-7 de noviembre.
- TEJEDOR MARDOMINGO, M.; NIETO BEDOYA, M. (2006). «Los programas universitarios para mayores del mundo rural: la experiencia de Guardo como un elemento de desarrollo para la mujer rural», en ESTEVE, J. M. *Género y pedagogía social*. Málaga: Universidad de Málaga.
- TONUCCI, F. (1996). *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Buenos Aires: Losada.
- VALLE LÓPEZ, C. del; TEJEDOR MARDOMINGO, M. (2006). «Cultura, convivencia y aprendizaje dialógico en los programas universitarios para mayores». En *Actas III Congreso de Programas Universitarios para Mayores*. Almería: Universidad de Almería.
- VATTIMO, G. (1996). *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidós.