



www.cibereduca.com



**V Congreso Internacional Virtual de Educación
7-27 de Febrero de 2005**

REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN CÍVICA EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS EDUCADORES

Lluís Ballester Brage
lluis.ballester@uib.es

Joan Carles Rincón i Verdera
jcarles.rincon@uib.es

Universitat de les Illes Balears (UIB).
Departament de Ciències de l'Educació.
Edificio Guillem Cifre de Colonya.
Carretera de Valldemossa km. 7,5;
07071 Palma-España.

RESUMEN

Este texto se propone abordar dos de las grandes cuestiones de la educación cívica democrática, por una parte, los debates y posicionamientos actuales sobre los valores en una sociedad en transformación; por otra, la estructuración de la formación de los educadores que han de desarrollar dicha educación cívica. ¿Cuáles deben ser las ideas centrales que den fundamento al currículo de educación cívica para los educadores? Las ideas políticas y los debates sobre la transformación social tienen una gran importancia. No se puede desarrollar la educación cívica sin una correcta comprensión de dichos temas, en especial si se pretende desarrollar una formación no abstracta.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. Introducción. La revalorización de la educación cívica	3
2. Humanismo y acción cívica: la educación comprometida	4
3. La educación cívica: la formación de la personalidad moral social.....	5
4. El concepto de ciudadanía: liberalismo, republicanism, comunitarismo	8
5. Hermenéutica y movimientos sociales de liberación: la cosa pública, el diálogo y la comunicación	11
BIBLIOGRAFÍA.....	155

1. Introducción. La revalorización de la educación cívica

Dewey (2002), como muchos otros autores clásicos (Durkheim, 2002; Piaget, 1999: 27-61) nos han hecho ver que la educación cívica¹ debe incidir directamente en la sociedad para mejorarla, ayudando a resolver los problemas sociales y convivenciales que los seres humanos tienen planteados. Estos problemas, en tiempos de insostenibilidad, no son sólo locales, sino sistémicos (Colom, 2000), y en una sociedad como la postmoderna, del saber, la información y la comunicación, en una sociedad unilateralmente economicista, consumista y global (sociedad en crisis, fundamentada en un materialismo práctico de carácter economicista), tales problemas no sólo se agudizan, sino que no nos deberían dejar indiferentes.

La realidad, sin embargo, es muy distinta, pues vivimos tiempos en que las familias, la escuela y sus educadores se ven impotentes frente al monopolio educacional que ostentan las nuevas tecnologías de la comunicación, los medios de comunicación de masas o de marcas-logos (Klein, 2001, 2002; Rausell y otros, 2002). En este sentido, la educación moral cívica² debería contemplarse como una materia obligatoria en los currículos formativos de los futuros educadores, con la finalidad de contribuir a la formación de docentes críticos y reflexivos, de intelectuales transformativos, profesionales conscientes de sus responsabilidades éticas y morales, formativas y educacionales: profesionales comprometidos en su corresponsabilidad social (cooperación, colaboración, altruismo social), en su solidaridad ética transnacional (Cortina, 1997; Sánchez, 1998). En un reciente artículo, el profesor Peces-Barba le atribuía una gran importancia a dicha formación e insistía en que dicha actividad educativa: "...no debe suponer crear ciudadanos sumisos. Se debe impulsar la libertad crítica, la independencia y la autonomía de todos para rechazar a gobernantes corruptos, autoritarios o falaces, y para desterrar la manipulación y la mentira de la vida pública. Es una asignatura, en fin, capaz de formar a ciudadanos libres e iguales en derechos." (2004).

De acuerdo con esta misma inquietud general mostrada por Peces-Barba y otros muchos autores, desde hace varias décadas se viene produciendo un fuerte movimiento de reivindicación de la necesidad de la educación en valores. Esto ha llevado a pedagogos, filósofos, psicólogos y otros especialistas a desarrollar modelos que intentan dar una orientación sobre cómo hacer una

¹ Desarrollada sin separar la teoría de la práctica, y, por lo tanto, desde planteamientos no sólo técnico-instrumentales. Dicho enfoque de la educación cívica implica saber para intervenir de forma eficaz y eficiente según metodologías adaptadas a las finalidades ético-morales propuestas, tal como se presentará a continuación.

² Esta relación entre el término "moral" y el término "cívica" representa una reivindicación de la ética hegeliana opuesta a la moralidad abstracta. Se trata de una ética de la vida en comunidad, traducida en una moral de las relaciones entre ciudadanos.

pedagogía de los valores. Entre los principales modelos se pueden mencionar: el modelo de transmisión de valores; el modelo de clarificación de valores; el modelo de formación de la persona de orientación religiosa; o el modelo de desarrollo de la autonomía y de la capacidad crítica. En este último modelo se inserta la presente propuesta, de la que avanzamos una parte de la concepción epistemológica, así como su traducción en una asignatura viable.

2. Humanismo y acción cívica: la educación comprometida

Quizá sea el momento de olvidarnos, aunque sólo sea por un tiempo, de las premisas del postestructuralismo francés (Ballesteros, 2000), y volver la vista al pasado, con el objeto de recobrar la historia y, con ella, el espíritu humanista. En el campo educativo, los años sesenta y setenta fueron una época de esplendor en el desarrollo del pensamiento educacional. Los discursos pertenecían a paradigmas humanistas que postulaban el antiautoritarismo y un compromiso fáctico (engagement) para la oposición a los sistemas del poder establecido (establishment). Se trataba de planteamientos liberadores, sociocríticos, en ocasiones utópicos, insertados en la práctica pedagógica. La educación, desde esta perspectiva, era claramente una vía para la liberación personal y social. La formación ideológica, politizadora, crítica y comprometida, en aquellos discursos, era evidente. En la actualidad, en el nuevo milenio, sin embargo, tal evidencia ha desaparecido, desapareciendo también el interés por las cuestiones ideológicas, e incluso por la ideología misma (se trata del final de las ideologías).

Este hecho se refleja con toda claridad en el marco educacional. Efectivamente, en el plano educativo la reflexión teórica, paulatinamente, ha ido ocupando el espacio que en la formación docente ocupaba la ideología y la crítica. La nueva condición ideológica, si es que aún se la puede seguir llamando así, tiene en los valores individuales y en el antihumanismo contemporáneo su más claro exponente. El sentido liberador que la ideología poseía hasta hace poco tiempo (comienzo de los ochenta del siglo pasado) ha desaparecido. La nueva condición de la ideología persigue el ajustamiento del ser humano a una sociedad tecnológica, a través de una moral del consumo y una educación consumista (Giroux, 2003). Este hecho no es ajeno a los actuales planes de formación de los educadores, centrados, sobre todo, en cuestiones objetivas, metodológicas, procedimentales, técnicas, instrumentales, organizativas y didácticas, dejando a un lado las materias de más claro contenido ideológico, las que, por cierto, son las verdaderamente educativas, pues transmiten valores ético-morales (Bárcena y Mélich, 2000), colocándolas, como mucho, en el plano de la optatividad.

En la actualidad nos encontramos en un período articulante, en el sentido de que se inicia la postmodernidad como alternativa a la modernidad (Gervilla, 1997); aquélla tiene su base en la

nueva ilustración tecnológica del saber, la información y la comunicación, con sus nuevas tecnologías de la informática, la robótica y la telemática (Castells, 1997; Burbules y otros, 2001; Pozo, 2003). Como es sabido, en toda situación histórica articulante se da siempre, por un lado, una sinergia emergente, originada en la nueva condición dominante (postmodernidad); y, por otro lado, y en sentido contrario, un descenso en la implantación de las condiciones que definían la época anterior (modernidad). Es lo que Toffler ha descrito metafóricamente como el *entrechocar de las olas* (Toffler, 1992; Toffler y Toffler, 2000). Hoy por hoy, ¡qué duda cabe!, los discursos liberadores han sucumbido ante las decisiones eficaces (tecnología de la organización y marketing educacional). Los humanismos de carácter social han sido reemplazados por los antihumanismos individualistas. La educación crítica y liberadora ha dado paso a una educación para el ajustamiento, desentendiéndose de la formación de las actitudes y los valores, centrándose excesivamente en la preocupación por las múltiples “inserciones” de los individuos (“inserción laboral”, “inserción escolar”, etc.).

Lógicamente, como en toda situación articulante, en ese entrechocar de olas, en la actualidad conviven dos concepciones ideológicas o paradigmáticas diferentes: la una, antihumanista, basada, fundamentalmente, en la tecnociencia, en el tecnocientífico y en la necesidad de conocimiento para seguir desarrollando la tecnología, ahora convertida en discurso de salvación de la humanidad: Luhmann y los sistemas (Luhmann, 1990); y la otra, humanista y social, que se asienta, sin obviar las posibilidades individuales, en la fuerza liberadora del colectivo: Habermas y el mundo de la vida (Habermas, 1990). Es hora de alejarnos de radicalismos epistemológicos y acercarnos a posiciones colaborativas, participativas y cooperativas entre las ciencias. En este sentido, la cibernética de segundo orden (nueva teoría general de sistemas o teorías de los sistemas observantes), la nueva teoría de la información y de la comunicación, y las ciencias cognitivoconstructivas inspiradas en la teoría del caos, pueden resultar un camino válido para llegar a una vía epistemológica compartida de gran valor, tendente, por una parte, a la superación de la clásica división de los saberes; y, por otra, a acortar las distancias existentes entre el mundo de la vida y de los sistemas (Gleick, 1988; Laszlo, 1990; Morin, 1994; de Rosnay, 1996; Nicolis y Prigogine, 1997; Prigogine, 1997; Maturana y Varela, 1999).

3. La educación cívica: la formación de la personalidad moral social

Hoy, no obstante, en el marco de la formación de los futuros educadores deberíamos plantearnos seriamente qué posibilidades le quedan al ser humano como persona, o quizás cuestionarnos empíricamente la propia existencia de la persona para diferenciarla, sencillamente, del sujeto, pues se dice que el nuestro es un tiempo sin valores, sin finalidades, sin todo aquello que definía la

identidad del ser humano moderno (Martín, 1997; Gimeno, 2003). No se trata de un juego de palabras o de metáforas narrativo-hermenéuticas, se trata de delimitar el ideal antropológico (y con él el de los futuros formadores) que hoy, para bien o para mal, no pasa por la categoría de persona, sino por la de sujeto (en ausencia de valores o en una multiplicidad de ellos).³

Creemos que hay una sustancial diferencia entre las categorías de *persona* y de *sujeto*, referida, fundamentalmente, a la existencia, o no, de contenidos materiales, críticos y reflexivos (idea del bien, concepto de vida buena), pues, no en balde, toda educación, y la cívica mucho más, es ideológica, está cargada de valores (Haydon, 2003). El mismo Charles Taylor califica este debate como "el más grande de los problemas intelectuales de la cultura humana".⁴

La negatividad destructora es la característica de nuestro tiempo: Nietzsche destruyó la conciencia moral; Marx, la conciencia burguesa; Freud, la conciencia psicológica; Einstein, la conciencia de la ciencia; Heidegger, la conciencia de la historia de la filosofía; y Levi-Strauss, la conciencia antropológica y cultural occidental y su supuesta superioridad. La postmodernidad es la destrucción del ser humano, pues la muerte de Dios, de los grandes sistemas y de la historia contemporánea, lleva solapada, como el reverso de la moneda, la muerte del ser humano moderno. Este hecho, en el terreno de la educación moral cívica, tiene unas repercusiones gravísimas, pues si muere el ser humano con él también muere la moral, en su doble vertiente (personal y social), y su exigencia: los valores, los ideales, las normas, los principios, los fines, en definitiva, el civismo.

Centrémonos en el sujeto kantiano e interroguémonos por el docente al que nos estamos refiriendo cuando hablamos de la formación de formadores, así como de la configuración de un intelectual crítico atento a los problemas reales que emergen de una sociedad consumista y materialista. ¿Qué modelo antropológico hemos recibido de la herencia ilustrada? La idea de ser humano que subsiste en la actualidad se acerca, hasta coincidir, con el sujeto trascendental kantiano, un sujeto autónomo, es decir, reflexivo y crítico, pero estrictamente formal, procedimental, frío, calculador y vacío de contenidos (contractualista). Si éste es el prototipo hacedor de formas de vida entonces, no cabe la menor duda, todo se vuelve relativo e historicista, con lo cual lo único que puede subsistir de la moral es su dimensión estructural-formal, alejándonos, por potencialmente inculcadores y adroctrinantes, de cualquier contenido material e ideológico. El sujeto trascendental kantiano es unilateralmente racionalista, procedimental y normativista, con poco espacio para los valores o las virtudes, sin contenido ético sustantivo.

³ Hay que clarificar dos aspectos conceptualmente relevantes, por una parte, no hablamos del concepto de "persona" del raíz cristiana desarrollado por el personalismo de Mounier y otros autores, sino del concepto desarrollado en el contexto de la antropología filosófica crítica; por otra parte, no hablamos del concepto de "sujeto" desarrollado por la psicología cognitiva (Rivière, 1987), mucho más rico en matices.

⁴ *Sources of the Self. The Making of the modern Identity*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1989 (ed. española de Ana Lizón, Paidós, Buenos Aires, 1996, p. 128).

En este plano, habría que preguntarse para qué queremos sujetos autónomos, autoconscientes de sí mismos y con capacidad de autodeterminación si no sabemos hacia donde nos dirigimos, si desconocemos las metas que deben orientarnos, si no tenemos un ideal de vida buena, de plenitud humana en lo personal y en lo social (Camps, 2003; Camps y Giner, 2000). El sujeto trascendental kantiano, como la sociedad postmoderna, está en crisis, y quizá sea el momento para reinventar y actualizar el valor intrínseco de la persona en sus dos vertientes, la individual y la social. Hay quien dice que para crear primero es preciso destruir, y a partir de ella configurar un espacio común de convivencia plural, de liberación del pasado y de apertura al porvenir: educación a través del conflicto (Jares, 2001). En este nuevo espacio, la formación de los formadores debe tener en cuenta, no sólo la metodología, sino también los valores, y debe hacerlo con criterios de rigor, desde planteamientos tecnológicos que no se acaban en el plano puramente instrumental. En la actualidad se da una marcada tendencia a reducir la racionalidad tecnológica a la racionalidad técnico-instrumental. La racionalidad tecnológica que estructura todo conocimiento, y en particular, el educacional, debe implicar, no sólo una racionalidad técnico-instrumental (coherencia de medios procedimentales y objetivos concreto-operativos), sino también un conocimiento de los grandes principios, fines y objetivos del sistema y de sus acciones (racionalidad ético-prudencial), además, por supuesto, de un conocimiento científico del sistema, situación, contexto o realidad sobre la que se interviene (racionalidad científico-epistémica).

De esta manera, la eficacia de una acción pedagógica basada en la racionalidad práctica posibilita y permite un análisis de la viabilidad prudencial o ético-moral de los valores que intervienen, y que no pueden ser ignorados en la toma de decisiones pedagógicas sobre los procedimientos de actuación. La racionalidad práctica nos asegura que las acciones desarrolladas se orientan en la dirección deseada, dando a nuestras actuaciones consistencia ético-moral; una vez conseguido esto, el saber educativo debe asegurar también un conocimiento metodológico planificado y operativo que nos permita normativizar y orientar, eficaz y eficientemente, el modo cómo conseguir los objetivos que se han propuesto. Lo verdaderamente problemático consiste en los aspectos derivados de la razón prudencial, pues en el marco de la pluralidad propia del contexto de la sociedad civil democrática, éstos son complejos, cuando no contrapuestos (Barranco y otros, 1997). Se trata de conseguir que nuestras acciones sean eficaces y eficientes, es decir, en controlar los procedimientos que ponemos en juego para la resolución de los problemas y la transformación de la realidad, sin ignorar los presupuestos que se desprenden de la ciencia y de la ética que serán, respectivamente, las guías epistemológicas y axiológicas de nuestras actuaciones tecnológicas. El planteamiento metodológico en el seno de la educación cívica en los planes de formación de los

educadores precisa de la razón epistémica, instrumental y prudencial: saber, saber hacer, y hacer conforme a metas axiológicas comprometidas (Rincón, 2001).

4. El concepto de ciudadanía: liberalismo, republicanismo, comunitarismo

Una vez que hemos dibujado, a grandes trazos, nuestro posicionamiento epistémico, podemos centrarnos en torno al modelo de formador que defendemos y que la educación cívica ha de ayudarnos a configurar. Para ello es preciso acercarnos, previamente, a la idea de ciudadanía en la que nos apoyamos. El concepto de ciudadanía no es, en absoluto, simple, y puede poseer distintas connotaciones e interpretaciones según el punto de vista político e ideológico en el que nos movamos (Bárcena, 1997), aunque se puede definir como el reconocimiento por parte del estado a los individuos que lo integran del derecho al disfrute de las libertades fundamentales, en especial de los derechos civiles y políticos. Tal capacidad política y jurídicamente reconocida es la que constituye a los individuos en ciudadanos. Dicho concepto, planteado inicialmente por Marshall en 1950, se ha ido matizando según diversos enfoques, a grandes trazos, podemos decir que en la actualidad nos encontramos con tres grandes líneas de pensamiento que tratan el tema de forma diferenciada: el liberalismo, el republicanismo y el comunitarismo. Veamos, brevemente, siguiendo a J.M. Puig (2000, pp. 177 a 180) y R. Gargarella (1999), cuáles son las notas características de cada uno de ellos:

- El **liberalismo**, desde los trabajos de Von Mises (2001) hasta los de John Gray (2001) o Gary Gutting (1999) introduce grandes matices en sus concepciones⁵, pero se puede considerar que entiende la ciudadanía como un estatus que proporciona protección y seguridad jurídica a todos aquellos que ostentan la condición de ciudadanos. La ley, en principio, es siempre una restricción de la libertad que debería ser evitada o reducida a una mínima expresión. La libertad es entendida negativamente, es decir, como no-interferencia sobre la acción de cada sujeto, pretendiendo conseguir que los ciudadanos sean dejados en paz, sin interferencia en sus vidas. La ciudadanía no se entiende como una implicación personal en lo público, sino como un garante de los derechos, al tiempo que faculta a los ciudadanos para reclamarlos y exigirlos: los ciudadanos son sujetos de derechos respecto al estado y al resto de la ciudadanía. En este sentido, el estado se mantiene neutral ante las concepciones de la vida buena, limitándose a proporcionar unos mínimos procedimentales de justicia. Políticamente la democracia se entiende como la programación-planificación del estado en beneficio de los intereses particulares, de grupo o de presión. Desde esta

⁵ Son claramente diferentes los modelos conservadores de Von Mises, Nozick o Gray, de los modelos sociales de Rawls o Dworkin.

perspectiva, las votaciones deben orientarse en función del propio interés, eligiendo aquellas opciones que mejor vayan a satisfacerlos, aunque tales intereses no sean los más ventajosos para el conjunto global de la ciudadanía. La acción política se convierte, consecuentemente, en una acción estratégica de negociación y presión, que intenta alcanzar los mejores resultados en relación a los propios intereses. La democracia, por lo tanto, no se relaciona con la virtud política, sino con la capacidad de regular las relaciones entre personas y grupos, en función del poder que cada uno ostente legítimamente (votos en las urnas). En este sentido, lo colectivo se reduce a un conjunto de transacciones individuales regidas por las leyes del mercado (mano invisible).

- Para el **republicanismo** la ciudadanía es una actividad pública participativa, a través de la cual se contribuye a que la vida en común sea una vida buena. El modelo republicano toma la concepción liberal de los derechos y le suma la idea de que un ciudadano se identifica con su comunidad política legitimada por procedimientos democráticos. La ley merece el máximo respeto porque no limita la libertad, sino que la produce, creando el marco en el que la ciudadanía contribuye al bien común por medio de la participación. Jurgen Habermas resume el sentido de la unión entre los derechos garantizados y la necesaria participación política, al señalar: "...el modelo republicano de la ciudadanía nos recuerda que las instituciones de la libertad, aseguradas en términos de derecho constitucional, tendrán o no valor, conforme a lo que haga de ellas una población acostumbrada a la libertad, acostumbrada a ejercitarse en la perspectiva de primera persona del plural, de la práctica de la autodeterminación. El papel del ciudadano institucionalizado jurídicamente ha de quedar inserto en el contexto de una cultura política habituada al ejercicio de las libertades."(Habermas,1998: 628) La libertad, consecuentemente, se entiende de manera positiva, como ausencia de dominación, no permitiendo que nadie pueda interferir de manera arbitraria en la vida de los ciudadanos. Se trata de que los ciudadanos puedan ejercer sus deberes públicos sin ninguna clase de dominación. Desde esta perspectiva, los derechos no son sólo individuales, sino cívicos de participación y expresión política, siendo aquéllos consecuencia de los derechos que garantizan la vida en común. Se trata de que todos los ciudadanos sean capaces de participar en la vida pública mediante procedimientos de deliberación que permitan alcanzar formas de acuerdo y entendimiento hacia el bien común. Políticamente la democracia se entiende como una forma de socialización y de acción política en un contexto moral, ético y cívico. Por lo tanto, en las votaciones los electores deben comportarse como controladores de la calidad global de los resultados de la acción política

de sus representantes. Se trata de la defensa de la adecuación de la acción política al bien común. Los políticos deben consagrarse a la deliberación y a la búsqueda de acuerdos justos, en un ejercicio de comunicación pública orientada al entendimiento y a la formación cívica para el ejercicio de las virtudes cívicas. En este sentido, la ciudadanía supone el deber de participar en aquellas prácticas cívicas que permitirán alcanzar acuerdos en los modos de organizar la convivencia colectiva para que responda al bien común.

- El **comunitarismo** (Taylor, 2003) parte de una concepción “fuerte” de la ciudadanía y del ciudadano, en cuanto miembros activos y participativos en las tareas que exige la esfera pública de su comunidad de pertenencia, que incluyen tanto la deliberación y el debate social y político, como la participación efectiva en la construcción de dicha comunidad. El comunitarismo destaca la importancia de la cultura para entender el orden político: los seres humanos, sus formas de organización política y la consecución del autogobierno no pueden ser comprensibles sin referencia a los vínculos y las tradiciones socioculturales. Consideran que la justicia no es la primera ni la principal virtud, sino tan solo una virtud que debe actuar cuando han fallado otras más fundamentales, como el cuidado, la solidaridad, el altruismo o la cooperación. Por otra parte, la justicia, lejos de tener un carácter ahistórico y universal, depende de la comprensión compartida que de ella tengan los miembros de la comunidad. Desde esta perspectiva, frente a la defensa de los derechos individuales y de la libertad personal, los comunitaristas entienden que tanto la libertad como el bienestar que proporcionan los derechos únicamente son posibles en el seno de una comunidad, con lo cual la comunidad antecede a los sujetos. El sujeto no se hace autónomo en solitario, sino que lo consigue en el seno de una comunidad que le da las herramientas para lograrlo. La autonomía sólo puede llegar a ejercerse y a desarrollarse en el seno de un entorno social con ciertas cualidades. De ahí que sea necesario reivindicar una política del bien común que sostenga y defienda la comunidad como un todo. En este sentido, el Estado debe ser activista, comprometido con ciertos planes de vida y con cierta organización de la vida pública. Es más, el compromiso estatal debería extenderse a cuestiones vinculadas con la vida personal, pues el ideal del autogobierno compartido no puede tomar una postura indiferente ante la esfera privada de los ciudadanos. Por otra parte, se reconoce la importancia de que los individuos intervengan activamente en la vida política de su comunidad, ya que una ciudadanía poco comprometida políticamente terminaría frustrando o haciendo imposible el logro del autogobierno.

Nuestra propuesta se apoya, en gran medida, por una parte, en la concepción republicana y comunitarista de ciudadanía⁶, y, de otra, en las teorías educacionales crítico-constructivas y en el espíritu socialista libertario que subsiste en gran parte de los actuales movimientos sociales de liberación que trabajan por y para la libertad (Russell, 2003, Pettit, 1999). Nuestro discurso educacional bebe y vive de los discursos ideológicos y liberadores de la década de los sesenta y setenta, y es, por lo tanto, un discurso sociocrítico, politizador, comprometido y remoralizador para la postmodernidad. Una postmodernidad que, sin embargo, no rompe con el pasado, sino que conserva las condiciones iniciales, toma de ellas lo que aún tienen de positivo y las actualiza en un discurso del desarrollo de la personalidad moral para la formación de un ser humano capaz de distanciarse de la realidad y, siendo reflexivo, crítico y autocrítico, transformarla y humanizarla. Por otro lado, nuestra propuesta no es antitecnológica, sino posttecnológica, convencido de que la tecnología, el saber, la información y el conocimiento son necesarios e indispensables, aunque, alejándonos, rotundamente, de una concepción absolutamente técnico-instrumental de la realidad (tecnocrática), poco respetuosa con los planteamientos ecológicos (Domingo, 1991).

5. Hermenéutica y movimientos sociales de liberación: la cosa pública, el diálogo y la comunicación

Si estamos convencidos de que la educación ha de ser crítica, reflexiva y comprometida con los valores humanos, entonces, como educadores y como formadores de formadores, no podemos obviar las posibilidades que el método hermenéutico puede aportar a nuestras actuaciones, pues nos ayuda a describir las vivencias y aclarar el sentido de las experiencias en las que consistimos (ser en el mundo y ser con los otros). La hermenéutica es especialmente sensible a los problemas de sentido presentes en las acciones y en las expresiones de los sujetos, donde surgen las verdaderas cuestiones morales. Su objetivo es analizar la estrecha relación existente entre el pensamiento y el ser, de modo que si queremos enseñar a ser debemos enseñar a pensar, y el pensamiento no es nada si no es reflexivo y crítico de lo recibido. Educar no consiste en reproducir lo que hay, sino en descubrir sus insuficiencias y superarlas. Cuando dialogamos construimos la realidad intersubjetivamente, confiriéndole sentidos. Para la teoría crítica de la sociedad, para la hermenéutica crítica, la educación dialoga con su historia y con los educadores, fomentando la escucha del otro, enseñando, incluso, a no tener razón. Enseñando también a desarrollar las

⁶ Hay quien considera que el comunitarismo es una forma de republicanismo radicalizada (Rubio Carracedo, 2000), en el sentido de superar la democracia estadística, para pasar a una democracia comunitaria, es decir, participativa.

capacidades críticas en el proceso de autoaprendizaje⁷, tal como decía Gadamer: “no olvidar jamás que uno se educa y que el llamado educador participa sólo (...) con una modesta contribución” (2000, 15). En la hermenéutica crítica de Gadamer el educador es uno más en un proceso abierto y diversificado, en el cual. “se trata por encima de todo de aprender a atreverse a formar y exponer juicios propios” (2000, 20). Esta recuperación crítica del humanismo permite descubrir lo más auténtico del proceso educativo, el proceso de creación y autocreación de sujetos libres en sociedades justas.

El poder, sin embargo, no dialoga con los humanismos, sino que los reduce de los currículos, permitiendo, como mal menor, sus manifestaciones menos beligerantes o, cuando no, integrándola en el propio sistema. Para recuperar la ilusión, es preciso insistir en la necesidad de practicar el diálogo, enseñar a pensar y educarnos: la educación es educarse (Gadamer, 2000). Dialogar no significa radicalizar la opinión de cada uno, sino construirla, justificarla y modificarla hasta transformarla en pensamiento colectivo. La actitud dialógica no es innata, sino un proceso práctico que requiere de aprendizajes. Para no caer en el relativismo (y su última consecuencia, el escepticismo) en el que todo el mundo tiene razón, el diálogo ha de ser una práctica esencial en el sistema, no una actividad puntual. La excesiva y unilateral tecnificación de la educación, lejos de afianzar el diálogo intersubjetivo, ha excluido los valores, desviando su transmisión a otras instancias (los mass medias), lo cual, unido a la decepción que la vida pública produce en las personas, refuerza el antihumanismo, el individualismo y el desinterés por lo social, por la república, por la cosa de todos (Boix, 1996).

Si gran parte del siglo XX fue una época de ideologías y de esperanzas en la revolución, el siglo XXI lo es del auge de los movimientos sociales de liberación a los que la gente se incorpora voluntaria y solidariamente (pacifismo, ecologismo, feminismo, voluntariado, organizaciones no gubernamentales, movimiento antiglobalización económica..., etc). Si queremos, la nuestra puede ser una época de remoralización, de recuperación de la actitud moral, y de confianza, frente a la violencia y la agresión, en el lenguaje, la razón y las emociones (inteligencia emocional) para la resolución de los conflictos (Goleman, 2002), a través de la comprensión del punto de vista del otro, del diálogo y del establecimiento de una sociedad de auténtica comunicación moral y no simplemente material (Arendt, 1998). La educación cívica debe llevarse a cabo en estos movimientos, es decir, desde la práctica y el compromiso, desinstitucionalizándose: son los propios ciudadanos y las solidaridades primarias y secundarias las que pueden regenerar la sociedad.

⁷ El constructivismo coincide perfectamente con esta reivindicación del sujeto como el gran protagonista de su proceso de aprendizaje, tal como se quiso plantear en la LOGSE. Verbos cognitivos, como “descubrir”, “reflexionar” o “comprender” tan presentes en el constructivismo, son los verbos fundamentales de las propuestas hermenéuticas a lo largo del siglo XX.

Ahora bien, como ya hemos dicho anteriormente, tal actuación remoralizadora debe hacerse desde planteamientos metodológicos, pues el hecho de que nos decantemos por teorías educacionales críticas no nos exime de conocer para intervenir. No hay suficiente con la buena voluntad de los ciudadanos, que es condición necesaria, aunque no suficiente. En tanto que planteamientos tecnocientíficos, la teoría debe revertir en la práctica y, a la par, la práctica ha de mejorar la teoría. Por último, creemos que esta educación moral cívica es una buena excusa para empezar a dar, en el plano formal, un cierto sentido a los temas transversales propiciados por la LOGSE, pues la educación institucionalizada, si se acerca a la vida, a la cultura de la ciudadanía, y se aleja del excesivo academicismo, puede ser un buen campo de actuación para la formación humana (Pujol, 1996; Rodríguez, 1999).

No vamos a caracterizar en profundidad los valores o virtudes que respaldan el *pathos* del educador que deseamos formar, puesto que es imposible materialmente en este trabajo, sino a decir, escuetamente, que debe ser un ser humano capacitado y competente (ciencia, técnica y ética), racional y razonable, sentimental y afectivo, justo, no violento, tolerante, solidario, cooperativo, altruista, atento a las demandas del prójimo, respetuoso con los derechos humanos, comunicativo (inter e intrasubjetivamente), con capacidad para el consenso (y no menos para el disenso), capaz de establecer nuevas relaciones con su entorno natural y social, y con capacidad de esfuerzo y sacrificio.

Desde esta perspectiva, entendemos que la educación cívica, en el marco de la formación de los educadores, debe marcarse como principales objetivos prácticos:

- 1) Realizar una lectura de las distintas maneras de entender la educación cívica como marco general para la construcción humana y solidaria de la democracia como forma de vida (el problema de los valores en el mundo educacional y la transversalidad como eje de actuación).
- 2) Conocer y distinguir los conceptos básicos relacionados con la educación cívica (la educación moral sociopolítica y los derechos humanos).
- 3) Analizar la importancia de la educación cívica en el contexto de la sociedad postmoderna (el papel de los movimientos sociales de liberación en la construcción de la democracia como moral y el estado de justicia social).
- 4) Relacionar la educación cívica con los temas transversales propuestos en la LOGSE (análisis de las materias más idóneas para la contextualización transversal y su ubicación fuera del centro escolar).
- 5) Capacitar al educador para el diseño y evaluación de programas de intervención en educación cívica (saber para intervenir eficaz y eficientemente).

6) Desarrollar el espíritu reflexivo y crítico en el análisis y la comprensión de los fenómenos socioeducativos (la globalización económica y los retos del futuro).

En función de los objetivos detallados se especifican como contenidos orientativos de la materia⁸ ocho grandes bloques temáticos interrelacionados:

- 1) Educación y valores educativos en tiempos de crisis⁹: ciudadanía, civismo, democracia como moral, estado de justicia social y transversalidad.
- 2) Educación para la participación, la convivencia, la tolerancia, la paz y la no violencia y la solidaridad: la formación de la ciudadanía y la civilidad. Análisis de los conflictos y su resolución pacífica.
- 3) Educación para el consumo: los usuarios, sus derechos y obligaciones en un consumo cualitativo sostenible y responsable.
- 4) Educación para la relación en el espacio, educación vial: urbanismo, urbanidad, civilidad y ocio.
- 5) Educación para la igualdad entre los sexos: la coeducación, la educación sexual y la violencia de género.
- 6) Educación para la salud: el conocimiento de nuestras posibilidades y el uso responsable del deporte y el ejercicio físico.
- 7) Educación intercultural y multicultural: la complejidad y la diversidad de la realidad cultural global.
- 8) Educación para el desarrollo sostenible: ambientalismo, ecologismo y globalización económica.

No se trata aquí de hacer una propuesta curricular, sobre la que estamos trabajando, sino solo de apuntar algunos de los contenidos centrales del proyecto de educación cívica.

⁸ Aquí se presenta una propuesta organizada por temas, pero no se puede olvidar que los conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades de análisis que se pretenden formar deben ser también asumidos por el conjunto del agentes del proceso formativo (padres, el resto de profesores en todas sus materias, los educadores sociales, monitores de tiempo libre, etc.), además de desarrollarse como objetos de autoaprendizaje, en el sentido que le atribuye Gadamer (2000).

⁹ Los dos primeros temas apuntados han sido también pensados por Peces-Barba (2004), aunque con un excesivo énfasis en la traducción jurídica de los mismos: “principales aspectos de la ética pública desde su raíz moral última, que es la idea de dignidad humana. Su desarrollo son los valores superiores de libertad, de igualdad, de solidaridad o de seguridad. El paso de la ética pública al derecho, con la mediación del poder político, llevará al estudio de las relaciones entre ética, poder y derecho en el mundo moderno. Los principios jurídicos, los derechos fundamentales y los procedimientos, las reglas de juego que marcan los comportamientos posibles, completan el programa”

BIBLIOGRAFÍA

- ARENDRT, H. (1998): *La condición humana*, Barcelona, Paidós.
- BALLESTEROS, J. (2000): *Postmodernidad: decadencia o resistencia*, Madrid, Tecnos.
- BÁRCENA, F. (1997): *El Oficio de la Ciudadanía*, Barcelona, Paidós.
- BÁRCENA, F. y MÈLICH, J.C. (2000): *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, Barcelona, Paidós.
- BARRANCO, J. y otros (1997): *Discriminaciones sociales y etnias en un mundo intercultural y complejo: orientación teórica y praxis didáctica.*, Valencia, Nau llibres.
- BOIX, C. (1996): *Partidos políticos, crecimiento e igualdad*, Madrid, Alianza.
- BURBULES, N.C. (2001): *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*, Barcelona. Granica.
- CAMPS, V. (2003): *Virtudes públicas*, Madrid, Espasa-Calpe.
- _____ y GINER, S. (2000): *Manual de civismo*, Barcelona, Ariel.
- CASTELLS, M. (1997): *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, Madrid, Alianza.
- COLOM, A.J. (2000): *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*, Barcelona, Octaedro.
- CORTINA, A. (1997): *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, Alianza.
- DEWEY, J. (2002): *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid, Morata.
- DOMINGO, A. (1991): *Ecología y solidaridad. De la ebriedad tecnológica a la sobriedad ecológica*, Madrid, Sal Terrae.
- DURKHEIM, E. (2002): *La educación moral*. Madrid, Morata.
- GADAMER, H.G. (2000): *La educación es educarse*, Barcelona, Paidós.
- GARGARELLA, R. (1999): *Las teorías de la justicia después de Rawls. Un breve manual de filosofía política*, Barcelona, Paidós.
- GERVILLA, E. (1997): *Postmodernidad y Educación. Valores y cultura de los jóvenes*, Madrid, Dykinson.
- GIMENO, J. (2003): *El alumno como invención*, Madrid, Morata.
- GIROUX, H.A. (2003): *Juventud, multinacionales y política cultural*, Madrid, Morata.
- GLEICK, J. (1988): *Caos. La creación de una ciencia*, Barcelona, Seix Barral.
- GOLEMAN, D. (2002): *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós.

- GRAY, J. (2001). *Las dos caras del liberalismo : una nueva interpretación de la tolerancia liberal*. Barcelona, Paidós.
- GUTTING, G. (1999). *Pragmatic Liberalism and the Critique of Modernity*. New York, Cambridge University Press.
- HABERMAS, J. (1990): *La lógica de las ciencias sociales*, Madrid, Tecnos.
- HABERMAS, J. (1998): *Facticidad y Validez: Sobre el Derecho y el Estado Democrático de Derecho en Términos de Teoría del Discurso*. Madrid: Editorial Trotta.
- HAYDON, G. (2003): *Enseñar valores. Un nuevo enfoque*, Madrid, Morata.
- JARES, X. (2001): *Educación y conflicto: guía de educación para la convivencia*, Madrid, Popular.
- KLEIN, N. (2001): *No Logo. El poder de las marcas*, Barcelona, Paidós.
- _____ (2002): *Vallas y ventanas. Despachos desde las trincheras del debate sobre la globalización*, Barcelona, Paidós.
- LASZLO, E. (1990): *La gran bifurcación*, Barcelona, Gedisa.
- LUHMANN, N. (1990): *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*, Barcelona, Paidós.
- MARTÍN, H. (1997): *La invención de lo humano*, Madrid, Iberoamericana.
- MATURANA, H. y VARELA, F. (1999): *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano*, Barcelona, Anthropos.
- MISES, LUDWIG VON (2001). *La acción humana: tratado de economía*. Madrid, Unión Editorial.
- MORIN, E. (1994): *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.
- NICOLIS, G. y PRIGOGINE, I. (1997): *La estructura de lo complejo* Madrid, Alianza.
- PECES-BARBA, G. (2004): “La educación en valores, una asignatura imprescindible”. Diario *El País*, 22 de noviembre de 2004.
- PETTIT, Ph. (1999): *Republicanismo: una teoría sobre la libertad y el gobierno*, Barcelona, Paidós.
- PIAGET, J. (1999): “Los procedimientos de la educación moral”, pp.27 a 61 en Piaget, *De la pedagogía*. Barcelona, Paidós.
- POZO, J.I. (2003): *Adquisición de conocimiento*, Madrid, Morata.
- PRIGOGINE, I. (1997): *El fin de las certidumbres*, Madrid, Taurus.
- PUIG, J.M. (2000): “La escuela como comunidad democrática”, en *Encuentros sobre educación*, Volumen 1, pp. 167 a 188.

- PUJOL, R.M^a. (1996): *Educación y consumo: la formación del consumidor en la escuela*, Barcelona, ICE/Horsori.
- RAUSELL, C. y otros (2002): *Democracia, información y mercado*, Madrid, Tecnos.
- RINCÓN, J.C. (2001): “Ciencia y tecnología: modos de acercarnos a la realidad educativa”, en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Volumen 13, pp. 89 a 113.
- RIVIÈRE, A. (1987). *El sujeto de la Psicología Cognitiva*. Madrid, Alianza.
- RODRÍGUEZ, T. (1999): *La cultura contra la escuela*, Barcelona, Ariel.
- ROSNAY, J. de (1996): *El hombre simbiótico*, Madrid, Cátedra.
- RUBIO CARRACEDO, J. (2000). *Educación moral, postmodernidad y democracia. Más allá del liberalismo y del comunitarismo*. Madrid, Trotta.
- RUSSELL, B. (2003): *Caminos de libertad*, Madrid, Tecnos.
- SÁNCHEZ, S. (1998): *Ciudadanía sin fronteras*, Bilbao, Desclée De Brouwer.
- TAYLOR, C. (2003). *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. Madrid, Fondo de Cultura Económica de España.
- TOFFLER, A. (1992): *La tercera ola*, Barcelona, Plaza y Janés.
- _____ y TOFFLER, H. (2000): *La creación de una nueva civilización. La política de la tercera ola*, Barcelona, Plaza y Janés.

©CiberEduca.com 2005

La reproducción total o parcial de este documento está prohibida sin el consentimiento expreso de/los autor/autores.
CiberEduca.com tiene el derecho de publicar en CD-ROM y en la WEB de CiberEduca el contenido de esta ponencia.

® CiberEduca.com es una marca registrada.
©™ CiberEduca.com es un nombre comercial registrado