

Educar en competencias morales y cívicas

Notas acerca de la dimensión educativa de la ciudadanía

Teresa González Luna Corvera*

La educación tiene como fin esencial el desarrollo continuo de las personas y las sociedades. Las políticas educativas, en tanto criterios permanentes mediante los cuales los gobiernos se relacionan con la sociedad, son una estructuración privilegiada de las personas y de las relaciones entre individuos, entre grupos y entre naciones.

Sabemos que la educación es un proceso complejo, culturalmente mediado y socialmente desarrollado. Tiene un carácter tensional y, como dice Pérez Tapias, siempre oscila entre dos polos: el de la “facticidad”, lo que de hecho se da, y el de la “idealidad”, que expresa la meta a la que se aspira y le imprime de entrada un punto de vista normativo. Constatamos también que la educación se mantiene vinculada a la forma en que se organiza y se piensa la dimensión política de la sociedad: en todas las culturas se presenta una correlación entre sistema educativo y sistema político, pero de manera muy particular en el caso de las sociedades democráticas. La democracia, por el ideal de justicia que incorpora y las exigencias de participación que comporta, es portadora de una dimensión utópica y también conlleva esta tensión entre “facticidad” e “idealidad”.¹

Es fundamental preguntarnos sobre la forma en que se generan y se reproducen las visiones sobre lo que debe ser un buen ciudadano. Ideas, principios, modelos y dilemas que acompañan el tema de la ciudadanía, toman cuerpo también en los abordajes clásicos de las teorías pedagógicas sobre los fines de la educación, las cuales ubican sus fines en el individuo o en la sociedad: el enfoque individualista, para el que los fines educativos están en los individuos considerados aisladamente, y el enfoque culturalista, que enfatiza los determinantes sociales de la educación. La dimensión educativa de la ciudadanía se nutre de las dimensiones histórica, jurídica, filosófica y ética de la ciudadanía y se articula con ellas, pero tiene su propia especificidad.

“La democracia es el sistema político que menos puede desentenderse de la educación de los individuos, pues requiere que éstos actúen como ciudadanos, es decir, como sujetos responsables noblemente interesados por la cosa pública”.² Tanto la tradición liberal como la tradición republicana de la política coinciden en considerar la competencia cívica como condición del ejercicio de la ciudadanía y en la educación como medio para desarrollarla. La formación del carácter del ciudadano aparece como condición posibilitadora de la vida democrática. Sin embargo, ambas tradiciones entienden y atienden desde distintas

*Investigadora del CEG de la U de G.

concepciones y por vías diferentes las exigencias educativas de los individuos y de las sociedades.

El pensamiento liberal nutre el enfoque individualista que se basa en una concepción de la naturaleza humana como algo preexistente en relación con cualquier proceso educativo. Establece lo propio del individuo, considerado aisladamente, como límite para la educación, calificando de manipuladora e inhumana cualquier acción que no respete ese límite. De esta posición se desprenden pedagogías directivas, que son autoritarias y defensoras del *status quo*. Esta herencia liberal en la educación relega a la esfera privada el campo de los valores y lo excluye como objetivo explícito de la educación institucionalizada. Se considera que cada alumno puede aprender por sí mismo lo que está bien (y lo que está mal) y llegar a tener sus propios valores.

Desde esta visión se apuesta por la implantación de una “razón pública”, cuyo carácter instrumental le priva de ciertas dimensiones formativas esenciales. Se defiende un tipo de educación cívica en la que lo que importa es la índole abstracta y universal del orden político liberal, sin tener en cuenta las creencias individuales y las formas en que las personas perfilan sus ideales de excelencia y moralidad. Al separar la ética privada y la ética pública, advierte Bárcena, desaconsejan hacer de la virtud cívica un fundamento de la vida democrática.

A partir de los principios del liberalismo, se produce una demanda contradictoria a la escuela en las sociedades occidentales modernas. Desde el argumento de que las instituciones públicas deben mantenerse neutrales acerca de las diversas visiones de “vida buena” y de que coexiste una pluralidad de proyectos individuales

de vida, se pide a la escuela socializar eficazmente a los niños en el mundo adulto, que los eduque para que se adapten a un determinado rol y función social, a la vez que los enseñe a pensar por sí mismos. Paradójicamente, como bien dice Bolívar, se demanda que la institución escolar proporcione, por un lado, un conjunto de patrones normativos para la inserción en la esfera pública de la vida adulta, es decir, que eduque a los alumnos como futuros ciudadanos y los capacite para integrarse en la vida social (particularmente en el mundo laboral); por otro, que promueva también el potencial intelectual individual como la independencia y autonomía de juicio, para elegir por sí mismo y tener hasta principios morales propios. Frente a estos dos objetivos, que se pretende coexistan en las condiciones de la modernidad occidental, la función educativa y la tarea docente se complican.³

En otro abordaje de demandas contradictorias a la educación, Manley señala que, por un lado, el sistema educativo desempeña el papel de guardián de determinadas normas (excelencia intelectual, verdad científica, pertinencia tecnológica), con lo que tiende a ser exclusivo y a generar un proceso de exclusión; por otro, le corresponde iniciar el proceso de “apaciguamiento e integración social” y evitar la ideología de la exclusión. Contradicciones como las señaladas por Bolívar y Manley ilustran el por qué se denuncia a la educación como factor de exclusión social, a la vez que se solicita su intervención como institución clave de integración.

Un grupo amplio de autores sostiene, con sobrada razón, que el principio de neutralidad defendido en el pensamiento liberal es imposible en la educación, ya que el proceso educativo promueve un

cambio de estado en la persona, cambio en el que la idea del valor juega un papel esencial. En otras palabras, la educación tiene efectos que no son neutrales. Si se acepta que los valores son sustanciales en la educación, elementos que hacen que un proceso educativo lo sea, entonces el principio de neutralidad no opera. Ni la educación ni la ciudadanía se pueden pensar al margen de sus consecuencias prácticas y de la tradición que determina sus orientaciones, como tampoco se pueden definir en abstracto.

La concepción ampliada de los derechos humanos trasciende la visión liberal de los derechos civiles, cuyo énfasis está en la autonomía privada de los individuos respecto de la acción y el poder del Estado. La ciudadanía no es sólo cuestión de titularidad de derechos ni una condición de libertad privada y derechos políticos básicos, sino también una condición que tiene que ver con la calidad de vida de todos aquellos que forman parte de la sociedad, dentro de las cuales se destaca la educación como derecho y como condición de calidad de vida. La ciudadanía en la tradición liberal es planteada en términos de exigibilidad y no de participación, por lo que hasta organismos internacionales como la CEPAL sugieren complementarla con la tradición republicana, en la cual la ciudadanía está asociada a la “cosa pública”: “El ciudadano no es sólo receptor de prestaciones que responden a la titularidad de derechos, también se interesa por los asuntos públicos y participa de la razón comunicativa a escala comunitaria y societal”.⁴ Bajo esta óptica, se aspira a ligar el ejercicio de la ciudadanía al compromiso de los individuos con el destino de la sociedad y a su participación en la vida comunitaria, al control ciudadano sobre los poderes públicos y a la presencia de los individuos en la circulación de ideas y opiniones en el espacio público.

Desde la visión comunitarista se plantea la necesidad de recuperar el sentido comunitario y pensar la escuela como espacio y tiempo de construcción de valores. Bolívar encuentra que la escuela pierde irremediamente la función de acción hegemónica de transmisión de la información, pero “sigue siendo una institución imprescindible en la tarea de articular conocimientos, valores y actitudes en la formación de ciudadanos con autonomía y mentalidad propias”.⁵ Desde el comunitarismo se piensa que la escisión que hace el pensamiento liberal entre los ámbitos público y privado de la moralidad



es una de las razones por las que se suele mantener en la práctica una educación en valores limitada a la forma, sin promover valoraciones específicas. Además de suprimir esta contraposición heredada entre lo público y lo privado, se considera que es necesario contar con un cierto consenso intersubjetivo y una preocupación compartida sobre los comportamientos o modos de vivir, para pensar en una acción educativa explícita para educar en valores.

Sobre el objetivo de la educación como pleno desarrollo de la personalidad humana, los comunitaristas afirman que éste no puede lograrse al margen de la comunidad y de las vinculaciones entre las personas. Desde una concepción normativa, la educación es una actividad intrínsecamente moral y fundada en el desarrollo del carácter de los ciudadanos, para promover en ellos el interés por el ejercicio de las virtudes cívicas. En la tradición republicana del humanismo cívico, el énfasis está en la conexión entre virtud cívica y práctica democrática.

El enfoque culturalista en la educación niega cualquier aspecto inmanente de naturaleza humana. La comunidad guarda cierta autonomía en relación con el individuo y la educación pasa a ser una forma consciente y organizada de aculturación.⁶ Las críticas a esta línea advierten que, al establecer una norma de adaptación y aculturación para que el individuo cumpla determinados roles sociales, se configura más un adoctrinamiento que propiamente un proceso educativo.

Si bien las distintas versiones del comunitarismo albergan riesgos, lo cierto es que en esta perspectiva se resalta de manera especial el vínculo entre la educación y la formación de los ciudadanos en las sociedades actuales, y se descubren diversas vías para pensar la educación cívica en los contextos

institucionales. La condición de ciudadano se alcanza con el ejercicio de los deberes propios de la práctica de la ciudadanía, la cual supone cierta educación y motivación. Oldfield expresa directamente este nexo al afirmar que, al no ser una práctica natural, la ciudadanía implica varias condiciones: a) los individuos necesitan ser fortalecidos en términos de conocimientos, habilidades, información y bienestar; b) las personas requieren de oportunidades derivadas de una mayor descentralización del poder político y económico; y c) las personas necesitan estar motivadas para implicarse en la práctica de la ciudadanía.⁷

En el terreno propiamente pedagógico, por ejemplo, para Freinet “todo está por hacer o por rehacer” en el asunto de forjar al ciudadano consciente de sus derechos y de sus deberes, que sepa jugar su papel esencial como miembro activo de una sociedad democrática. Luego de reconocer que la influencia de la escuela sólo cubre una parte reducida del conjunto de la vida, y que es mucho más determinante la influencia de la familia y el medio ambiente en la formación cívica, afirma que “la moral no se enseña, se practica”. En consecuencia, propone crear espacios sociales en los que los niños se habitúen a actuar como personas y como ciudadanos, además de replantear las técnicas de trabajo al interior del ámbito escolar.

En el contexto de América Latina, Freire sugiere una educación que tenga como principio y fin la cuestión de la libertad, la cual se configura en la *praxis*, en la medida en que se funda en el saber-hacer. Gracias a la libertad, los aspectos públicos y privados de la vida se entrelazan, confirmando una dimensión humana a la vida. Sin embargo, los hombres no escogen las condiciones de vida en que nacen; su voluntad, que se

materializa por medio de sus elecciones, se forma sobre determinadas condiciones vinculadas a las realidades objetivas de sus vidas. Su libertad, por tanto, está ligada al conocimiento de sus necesidades y a las condiciones de poder satisfacerlas.

Respecto al individualismo, como dice Camps, existen distintas corrientes de pensamiento y movimientos sociales (marxistas, socialistas, feministas y multiculturalistas) que comparten razones para rechazarlo: “la afirmación de la soberanía del individuo nunca ha valido para todos y cada uno de los individuos, muchos han quedado fuera de las prebendas proclamadas, sólo porque pertenecen a sectores, a países, a culturas menospreciadas o ignoradas por los más ricos y poderosos”.⁸ En tanto la democracia no se basa exclusivamente en unas reglas de distribución del poder y formas de representación, sino que también implica un juego de “responsabilidades compartidas”, no se trata de renunciar al individualismo sino de aprender a hacer compatible el respeto por el individuo con las exigencias de la convivencia y de la política.

A partir de la consideración de que no es posible seguir pensando la educación y la formación como si nada de lo que pasó en el siglo xx tuviese la menor importancia para las prácticas sociales, incluida la práctica de la educación, Bárcena y Melich se pronuncian por



rescatar la dimensión ética de la educación, capaz de reconocer la humanidad allí donde se encuentre. Presentan una visión de “la educación como acontecimiento ético”, a partir de los aportes de Arendt (la educación como natalidad), Ricoeur (la educación como narración) y Levinas (la educación como hospitalidad). Se afirma que, en tanto en la relación educativa “el rostro del otro irrumpe más allá de todo contrato y de toda reciprocidad”, la relación con el otro no es contractual o negociada, es una relación de “acogimiento” y una relación ética basada en una nueva idea de responsabilidad.⁹

La pedagogía necesita llevar a cabo una reflexión profunda sobre la cultura en la que se inserta su concepto de educación y sus discursos; es hora de que se tome en serio el hecho de que el ser humano es un ser histórico, impensable fuera del aquí y el ahora. En franca oposición a los intentos de pensar la educación desde los estrechos marcos conceptuales y bajo el dominio de la planificación tecnológica, la tarea pedagógica se concibe como “radical novedad”. Se trata de una pedagogía crítica de las sociedades modernas, articuladas sobre un pasado lleno de víctimas inocentes (Auschwitz), que se propone crear un mundo no totalitario y avanzar en su vocación democrática.

En síntesis, la “pedagogía de la radical novedad” defiende una pedagogía de la exterioridad y de la alteridad, que pretende atender lo que está fuera de la lógica del sistema. Comprende una pedagogía del “nacimiento”, del “comienzo” y de la “esperanza”. De “nacimiento”, porque la educación tiene que ver con el trato con los que acaban de llegar al mundo (los recién nacidos). Del “comienzo”, en tanto que la educación es una acción y la persona formada representa el inicio y la sorpresa, el comienzo de todo. Y de la “esperanza”,

porque todo lo que nace tiene ese duro deseo de durar.

Conectar memoria y narración es una de las acciones que incluye esta visión para, en vez de huir, aprender del pasado. El cultivo de la memoria y del recuerdo para acercarse a los otros y descubrir así la radical alteridad del otro, y la narración como recurso del que dispone la memoria para contar la historia de los que se fueron. Bárcena y Melich consideran que una cultura basada en la formación de la memoria es pertinente en la educación ética y política de los ciudadanos. La proposición “recordar para hacer justicia, cuidar del presente y asegurar un porvenir mejor” es la apuesta reflexiva por lograr que la memoria del pasado, que crea identidad y tiene significación emocional, contribuya a formular el sentido que los acontecimientos ocurridos tienen para el presente y ejercer una ética de la vigilancia.

Otro de los principios que gobiernan la idea de la educación como acontecimiento ético es el de la heteronomía, que no niega la importancia de la autonomía. Según Levinas, la identidad autónoma se erige sobre la base de una heteronomía, en el sentido de que el sujeto construye su subjetividad desde el otro, en tanto “el rostro del prójimo significa para mí una responsabilidad irrecusable que antecede a todo consentimiento libre, a todo pacto, a todo contrato”.¹⁰ La propuesta consiste en completar los principios pedagógicos con la inclusión de la heteronomía y la razón anamnética, lo que supone desarrollar prácticas de formación de la responsabilidad incondicional hacia el otro y de recuerdo de las víctimas de la historia.

Educar es, ante todo, una *praxis* orientada a capacitar a las personas a leer e interpretar la realidad y, sobre todo, a asumir responsabilidades frente a esa realidad.

Educar en la moral es, por consiguiente, formar en y para la responsabilidad frente a los demás. A partir de estos supuestos, Ortega y Mínguez sostienen que la educación moral consiste en desarrollar la capacidad del individuo para pensar y actuar autónomamente desde parámetros de justicia y equidad, es decir, educar en las competencias morales y cívicas que son indispensables al ciudadano que desea una sociedad justa y pacífica y un planeta respetuoso con la vida.

Esta concepción de la educación moral centra la atención en las competencias relacionadas con tres ámbitos: diálogo y convivencia entre los pueblos e individuos de culturas distintas; acción responsable contra la desigualdad y la exclusión; y relaciones más respetuosas con el medio natural y urbano.¹¹ La educación para una vida moral no se agota en facilitar al sujeto un adecuado desarrollo del juicio moral, sino que implica sobre todo desarrollar hábitos virtuosos de manera que los principios morales se expresen en su vida cotidiana. Educar significa, entonces, educar en la responsabilidad moral que tiene lugar en el encuentro con el otro.

Un planteamiento educativo de esta naturaleza, que considera que la formación cívica es parte del desarrollo de la propia personalidad y requiere de patrones morales de conducta social, incluye: a) el desarrollo de la capacidad de escucha, acogida y cuidado del otro, como condición inicial de relación moral con los demás; b) el carácter heterónomo originario de la relación moral con los otros, que da cuenta de la responsabilidad primera para con el otro; c) el aprendizaje de capacidades que permiten el análisis crítico y la comprensión moral de la realidad y la autorregulación de la conducta; d) la empatía que favorece

al educando ponerse en el lugar del otro y asumir su causa; y e) la capacidad de asumir los retos sociales y participar en las soluciones que se consideren adecuadas en la promoción del bien social.

En esta propuesta, Ortega y Mínguez integran una serie de factores que son de vital importancia en las prácticas sociales educativas, por lo general ignoradas en varios de los estudios y programas que se hacen a propósito de la educación ciudadana. Ciertamente la tarea es compleja: la educación en valores exige, entre otras cuestiones, un cambio profundo en los modos de pensar acerca de la escuela, en las estructuras y dinámicas de su funcionamiento y en las relaciones entre los maestros, alumnos y la comunidad educativa en su conjunto.

En primer lugar, se requiere de la acción competente y concertada de los profesores y el compromiso de los centros educativos para integrar los valores morales en los contenidos y procesos educativos. Si se admite que las organizaciones educan en actitudes y valores más por el ambiente y las relaciones vividas en su interior que por lo que aisladamente enseña cada profesor en su aula, entonces se sugiere favorecer en las escuelas un clima y estilo de vida que represente para todos una experiencia diaria de convivencia de las diversas opciones posibles en una sociedad democrática.

Los cambios en el “hacer” de la escuela no son posibles sin una competencia ético-moral por parte de los mismos profesores y sin la recuperación de su protagonismo y autoridad moral en la tarea educativa. Lejos de limitarse a ser meros ejecutores de las políticas educativas o de las peticiones de los padres, los profesores han de tomar conciencia de sus propios valores, “aquellos que más significativamente orientan su propia vida”, además de mostrar las actitudes

propias de la democracia y promover la reflexión sobre lo que ocurre en la realidad. Esto aparece asociado a las competencias pedagógicas (aprender a enseñar) implicadas en el quehacer educativo de los maestros, entre las que se encuentran las que tienen que ver con el desarrollo de las habilidades de comunicación y la deliberación, el pensamiento analítico y crítico, el conocimiento de la realidad y valoración del medio como espacio de vida para todos, y el ejercicio de la responsabilidad.¹² Asimismo, esto tiene que ver con la integración de los valores en el currículum, pero ya no sólo en cuanto a la estructuración —por lo general vertical— de las disciplinas, áreas y temas de conocimiento, sino principalmente en relación con lo que ocurre dentro de las aulas.

Con lo expuesto hasta ahora se confirma que los cambios en la educación sólo se producen cuando éstos son asumidos por los actores de la misma. No es suficiente la presencia de los valores en el currículo escolar, ya sea como contenidos asociados a las áreas de conocimiento o como temas transversales, ni la existencia de un marco jurídico (leyes educativas) que prescriban su enseñanza, para garantizar su aprendizaje.

Por último, aparece la familia como otra de las mediaciones de primer orden en el aprendizaje de los valores morales. La familia, con su función *acogedora*, es el *hábitat* más natural para la apropiación de los valores, aunque no es la única agencia socializadora y educativa en la sociedad actual.¹³ En este sentido, la institución escolar tiene un carácter complementario como ámbito educativo de los valores, no supletorio de la acción educativa de la familia: “La escuela no es la vida del niño, ni siquiera el espacio o ámbito en el que se producen sus experiencias más significativas”.¹⁴ Por el contrario, es la familia la que permite una experiencia continuada del valor. Además de la continuidad, el aprendizaje de los valores exige experiencias



suficientemente estructuradas y coherentes, pero fundamentalmente un clima de afecto, de aceptación y comprensión en las relaciones que se establecen entre niños y adultos.

Ahora bien, la educación moral “se propone como meta que el niño piense moralmente por sí mismo cuando su desarrollo lo permita, que se abra a contenidos nuevos y decida desde su autonomía qué quiere elegir”.¹⁵ Se trata, según Cortina, de una moral abierta que pretende educar en la autonomía, de modo que las personas sean capaces de pensar, juzgar y decidir por sí mismos. La autonomía no significa “hacer lo que me venga en gana”, sino “optar por aquellos valores que humanizan, que nos hacen personas, y no por otra cosa”. Tampoco quiere decir que los padres y educadores no influyan en la manera de pensar de sus hijos y alumnos, bajo el argumento de que es la manera de respetar su autonomía; por el contrario, lo que importa es la disposición de los adultos a ayudar a los niños a pensar por sí mismos en cuanto sea posible, teniendo en claro el cómo y en qué dirección se hace, y transmitir aquellas cosas que cada adulto considera humanizadoras.

Educar moralmente es, pues, educar en valores, más que en modelos de hombre. Sin dejar de reconocer lo atractivo de los héroes en las narraciones históricas, que concretizan ideales de una época y lugar, lo que es susceptible de universalizar son los valores que encarnan las personas y no el ideal de hombre. No se trata de

Mostrar modelos para que se reproduzcan, porque la reproducción, la copia y la fotocopia matan la vida. Lo que importa, a fin de



cuentas, es avistar valores y aprender a saborearlos, sabiendo que, por atractivos que resulten unos personajes u otros, yo voy a tener que crear el mío, el que nadie puede representar por mí; pero que merece la pena hacer con valores que valgan.¹⁶

A partir del “mapa físico de la ética” en el que ubica las distintas tradiciones éticas en el pensamiento occidental, Cortina intenta articular un modelo de educación moral en el que trabaja en torno a las siguientes ideas: las personas son constitutivamente seres morales y están dotadas de una estructura moral (Zubiri); y la moralidad se concibe como un ineludible modo de estar en forma (Ortega y Gasset). Incluye también ideas de la tradición comunitarista (la pertenencia a comunidades, entre ellas la comunidad política), la tradición aristotélica (la búsqueda de la felicidad), la tradición utilitarista (la necesidad del placer), y la tradición kantiana y ética discursiva (la capacidad de actuar por leyes que los hombres se dan a sí mismos).

En el modelo de Cortina la formación de actitudes es una tarea tan básica como la transmisión de contenidos. Las actitudes propias de una persona moralmente educada consisten en la “responsabilidad” ante la realidad natural y, sobre todo, ante la realidad social; “seriedad” ante la realidad (profundidad); “buena voluntad” y “pensar positivamente”. Al pensar en el proceso de formación de los niños propone agregar otras actitudes o agruparlas en torno a la idea de buena voluntad y pensar positivamente: disposición a expresar sus ideas, sentimientos y necesidades; escuchar a los otros; compartir con los demás; aprender de las diferencias; buscar soluciones a los problemas y resolver los conflictos a través del diálogo. La formación de estas actitudes implica,



necesariamente, la actitud de respeto por parte de los adultos.

La moral como contenido supone plantear la cuestión de los criterios desde los que se toman las decisiones. Cuando se habla de moral a las personas, niños y adultos, se alude habitualmente a un conjunto de normas o de criterios que el destinatario experimenta en principio como ajenos. Dada la estructura moral del individuo, el criterio que opera en él al elegir entre opciones es, según Cortina, el que busca las que le permiten “apropiarse de aquellas posibilidades que le ayudan a auto poseerse”, es decir, “las que cada vez nos hacen ser más nosotros mismos”.

Los contenidos morales han ido cambiando históricamente. En efecto, los diversos grupos humanos no tienen por morales los mismos contenidos. De esta diversidad de contenidos en el tiempo y en el espacio no se desprende el particularismo, por el que se inhibe la posibilidad de descubrir elementos comunes a todas las culturas y del diálogo, ni el relativismo, que declara que la calificación moral de una acción como buena o mala depende de cada cultura o cada grupo. Para Cortina, el “relativismo es humanamente insostenible”.

A la hora de los hechos “quien tiene por irracional quitar la vida, dañar física y moralmente, privar de libertades..., no lo cree sólo para su sociedad, sino para cualquiera”.¹⁷

Todo modelo de educación cívica debe, al menos, bosquejar los rasgos de ese ciudadano autónomo que desea formar, no dando por bueno cualquier modelo de ciudadanía. Cortina opta por un modelo a la vez nacional y universal que deriva, por un lado, de un proceso de diferenciación, por el que el ciudadano se sabe vinculado a los miembros de su comunidad (identidad

que lo diferencia de los miembros de otras comunidades); por otro, un movimiento de identificación, en tanto que persona, con todos aquellos que son también personas, aunque de diferentes nacionalidades. Este modelo de “doble ciudadanía” se configura a partir de la autonomía personal, la conciencia de derechos que deben ser respetados, el sentimiento del vínculo cívico con los conciudadanos, la participación responsable en el desarrollo de los proyectos comunes y el sentimiento del vínculo con cualquier ser humano. La introducción de este modelo no está exenta de dificultades y conlleva, entre otras acciones, involucrar afectivamente a los niños en el doble simbolismo, desarrollar claras identidades nacionales e implicarlos en proyectos tanto locales como globales.

Parafraseando a Villoria, quien habla a propósito de la ética y la administración pública, se puede afirmar —con mayor sentido todavía— que los valores son el alma de la educación, que el estudio de la educación es un estudio de valores y que su práctica es un ejercicio de distribución de valores.

Bibliografía

- BÁRCENA, Fernando, *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*, Paidós, Barcelona, 1997.
- BÁRCENA, Fernando y Joan-Carles MELICH, *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, Paidós, Barcelona, 2000.
- BOLÍVAR, Antonio, *La evaluación de valores y actitudes*, Anaya, Madrid, 1999.
- CAMPS, Victoria, *Paradojas del individualismo*, Editorial Crítica, Barcelona, 1999.
- CEPAL, *Equidad, desarrollo y ciudadanía. Agenda Social II*, Alfaomega y CEPAL, Colombia, 2001.

- CORTINA, Adela, *El quehacer ético. Guía para la educación moral*, Aula XXI / Santillana, Madrid, 1999.
- DELORS, Jacques (coord.), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, UNESCO, México, 1997.
- DELVAL, Juan e Ileana ENESCO, *Moral, desarrollo y educación*, Anaya, Madrid, 1998.
- FREINET, Celestin, *La educación moral y cívica*, Fontamara, México, 2001.
- ORTEGA, Pedro y Ramón MÍNGUEZ, *La educación moral del ciudadano de hoy*, Paidós, Madrid, 2001.
- PÉREZ TAPIAS, José Antonio, *Claves humanistas para una educación democrática. De los valores humanos al hombre como valor*, Anaya, Madrid, 1996.
- VILLORIA MENDIETA, Manuel, *Ética pública y corrupción: curso de ética administrativa*, Editorial Tecnos y Universitat Pmepu Fabra, Barcelona, 2000.

Notas

- ¹ José Antonio Pérez Tapias, *Claves humanistas para una educación democrática*, Anaya, Madrid, 1996.
- ² *Ibid.*, p. 35.
- ³ Véase Antonio Bolívar, *La evaluación de valores y actitudes*, Anaya, Madrid, 1999.
- ⁴ CEPAL, *Equidad, desarrollo y ciudadanía. II Agenda social*, CEPAL y Alfaomega, Bogotá, 2001, p. 174.
- ⁵ Bolívar, *op.cit.*, p. 15.
- ⁶ Oliver Rebolou identifica en este enfoque culturalista a Dewey y a Durkheim.
- ⁷ Véase la referencia a Oldfield en Fernando Bárcena, *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*, Paidós, Barcelona, 1997, p.144.
- ⁸ Victoria Camps, *Paradojas del individualismo*, Editorial Crítica, Barcelona, 1999, p.10. Esta filósofa considera que las paradojas del individualismo derivan de entender la soberanía del individuo como un absoluto, sin tener en cuenta que la vida en común excluye los absolutos.
- ⁹ Fernando Bárcena y Joan-Carles Melich, *La*

educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad, Paidós, Barcelona, 2000, p.15. Para los autores, la historia es la historia de todo lo bueno que se encierra bajo el nombre de civilización, pero también es la historia de lo inhumano, del totalitarismo. El siglo xx, siglo del horror con sus campos de concentración, obliga a repensarlo todo. Auschwitz es el símbolo del mal radical, del exterminio absoluto, de la crueldad sin límites. Después de Auschwitz la historia se ha quebrado y “ya no podemos educar como antes”.

¹⁰ *Ibid.*, p. 30.

¹¹ Sin negar que son legítimas otras opciones de educación moral que ponen el acento en los procedimientos, Ortega y Mínguez plantean la necesidad de atender estos tres problemas que reclaman actuaciones urgentes desde la responsabilidad, ya que su transgresión pone en juego la realización personal y colectiva.

¹² En un planteamiento coincidente la UNESCO considera que, en tanto las fronteras entre el aula y el mundo se desdibujan, los docentes deben prolongar el proceso educativo fuera de la escuela, realizando experiencias de aprendizaje externas y estableciendo vínculos entre los contenidos escolares y la vida cotidiana de los alumnos. Destaca el papel crucial de los docentes al afirmar que cualquier reforma educativa debe partir de su consenso.

¹³ Más aún, la familia y la escuela tienen ahora un duro competidor en lo que a transmisión y formación de valores sociales y morales se refiere: los medios de comunicación social.

¹⁴ Pedro Ortega y Ramón Mínguez, *La educación moral del ciudadano de hoy*, Paidós, Barcelona, 2001, p.43.

¹⁵ Adela Cortina, *El quehacer ético. Guía para la educación moral*, Aula XXI/Santillana, Madrid, 1999.

¹⁶ *Ibid.*, p. 76. Esta visión se opone al “modelo de saco de virtudes” que consiste en ir recogiendo virtudes para ser transmitidas en la educación.

¹⁷ Cortina, *op.cit.*, p. 93.