Educación y democracia

II ENCUENTROS SOBRE EDUCACIÓN
EN EL ESCORIAL (UCM)

CURSO ORGANIZADO POR LA FUNDACIÓN EUROPEA SOCIEDAD Y EDUCACIÓN

DIRECTORES

MIGUEL ÁNGEL SANCHO GARGALLO

MERCEDES DE ESTEBAN VILLAR

SECRETARIA

NAZARETH ECHART

Comunidad de Madrid
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

¿Qué políticas y sistemas educativos para una educación cívica?

CONCEPCIÓN NAVAL
Vicerrectora de la Universidad de Navarra
Directora del Grupo de Investigación en Educación para la Ciudadanía

Mi aproximación al tema, en el intento de dar respuesta a esta pregunta que se nos ofrece: "¿Qué políticas y sistemas educativos para una educación cívica?", va a ser desde la perspectiva educativa. Cabrían distintos niveles de estudio de la cuestión: desde la sociología, la psicología, etc., que pueden ser objeto de otra sesión y que también aparecerán aquí incidentalmente.

Se plantea una cuestión un tanto peculiar, a la que responderé tratando de analizar primero los términos de la pregunta que hace referencia a: "políticas", "sistemas educativos" y finalmente "educación cívica".

Quizá la decisión adoptada por el Consejo de Europa de declarar el año 2005 como Año Europeo de la Ciudadanía a través de la educación, puede ofrecer un punto de partida a los dos términos que pienso serán la clave en esta sesión que podría enunciarse así: ¿qué educación, para qué ciudadanía?, parafraseando el proyecto que desde la Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO se llevó a cabo hace unos años[1].

[1] En la *Oficina Internacional de la Educación* –O.I.E.– con sede en Ginebra se desarrolló desde 1993 el proyecto: What Education for What Citizenship. Culminó con la creación del foro internacional Citied sobre este tema –disponible en Internet– y la construcción de un sistema experto (cfr. http://www3.itu.ch.imt/citied-ibe/).

I.–INTRODUCCIÓN

Algo tan natural y tan complejo como es vivir en sociedad tiene diversas maneras de ser afrontado y, sobre todo, aprendido, ya que requiere un aprendizaje, especial quizá en el momento actual.

Política y educación tienen en esta perspectiva una estrecha relación, entendiendo educación en sentido amplio, que también incluye necesariamente el desarrollo de las disposiciones sociales, ya que la educación nunca es una tarea individualista. La educación se entiende mejor cuando se la ve como una práctica social realizada desde la persona.

Utilizar el término en plural, *políticas*, puede desviar la atención hacia otro lugar: a medidas concretas de gobierno orientadas a un determinado fin; en este caso concreto, a la consecución de una educación cívica.

En la medida en que hablando de políticas ganamos en concreción, en ejemplos de medidas llevadas a la práctica, sin embargo corremos el peligro de perder en perspectiva de reflexión. De ahí que en esta sesión aludamos a algunos ejemplos para tratar de alcanzar después unas reflexiones que pueden servir de punto de comienzo para un diálogo posterior.

La puesta en práctica de una determinada política educativa da lugar a los *sistemas educativos*. Un sistema es una realidad compleja en la que distintos elementos diferenciados se interrelacionan con vistas a un objetivo.

El sistema educativo (cfr. Medina y otros, 2001, 762) ha sido caracterizado –idealmente– por la coherencia entre sus fines, contenidos –conocimientos, aptitudes, valores–, ambiente, estrategias didácticas y organización, que se ponen en práctica en función de lograr las metas deseadas.

El último término de los elementos enunciados es la *educación cívica*, en el que me extenderé algo más.

¿Qué queremos significar cuando decimos educación cívica, o educación para la ciudadanía, o como se la prefiera llamar?

Quizá convenga dar un paso atrás para tomar perspectiva, antes de tratar de responder a la cuestión, para darnos cuenta de un hecho innegable: la intensidad y magnitud internacional de un movimiento

de búsqueda y recuperación de la educación moral y cívica en los últimos años (cfr. por ejemplo: en EEUU, Bahmueller & Patrick, 1999; en Inglaterra, Crick, 1998; Kerr, 1999c, en Australia, Print, 1999; y también cfr. Bell, 1995; Cogan y Derricott, 1998; Hahn, 1998; Kennedy, 1997; Kerr, 1999a, b; Nai–Kwai Lo y Si–Wai, 1996; Pinhey y Boyer, 1997; Naval, Print y Veldhuis, 2003 entre la ingente bibliografía existente).

Aunque el análisis de las causas de este hecho nos llevaría lejos (cfr. Naval, 2003), se trata en parte de una reacción al intelectualismo reinante décadas atrás que confundía educación y enseñanza, olvidando en cierto modo la realidad del aprendizaje y la formación como constitutivos necesarios de la actividad educativa. Educar –es casi una insolencia decirlo– no es sólo, ni primordialmente, transmitir conocimientos (cfr. Delors, 1996, Altarejos y Naval, 2004). Es innegable la necesidad y el lugar privilegiado que la formación intelectual tiene, pero el hecho de que algo tenga más importancia no significa que sea el primer objetivo del educador. Antes –cronológicamente hablando– está la educación estética, afectiva, moral. Todos esos aspectos de la educación se realizan siempre en un concreto entorno histórico y social que no se puede olvidar sin hacer traición a una genuina tarea educativa.

Dice Audigier (1996) que a la educación cívica se la suele invocar en tiempos de crisis; y no le falta razón, si echamos un vistazo a nuestro alrededor. Aunque la educación tiene desde siempre esa dimensión social, y su actuación es vital para la configuración de toda comunidad humana, hoy día se la observa y se confía en ella como solución a muchos problemas –precisamente políticos, sociales, de convivencia, etc– que tenemos planteados en las democracias occidentales.

Surge así la necesidad, el anhelo de una nueva educación para la ciudadanía; más bien, educación para la ciudadanía democrática que venga a solventar –a veces se apunta a ella como si fuera una pócima mágica– las patentes dificultades relacionadas con la globalización, el multiculturalismo, los movimientos migratorios, las tecnologías de la información y la comunicación, la violencia, la falta de compromiso cívico –también entre los jóvenes–, la ruptura de los lazos sociales y familiares, la falta de interés o respeto por lo común, etc.

Uno de los grandes problemas aquí es la confusión entre "educación" y "escuela", porque se carga sobre esta última (sea en la educación infantil, primaria, secundaria, bachillerato, incluso universidad, o educación formal en general, sistemas educativos reglados) problemas que le exceden. La propia pregunta que da título a esta sesión podría interpretarse en esa línea.

Pero insistamos en la pregunta: ¿qué se quiere significar cuando decimos educación para la ciudadanía?

Consultando la bibliografía más reciente en torno a este tema, ésta apunta a que precisamente una de las críticas que se hace a la educación para la ciudadanía democrática (ECD) actual es la falta de un marco teórico adecuado (cfr. Westheimer and Kahne, 2002, Naval, 2003). Es decir, cuando hablamos de educación cívica, qué ciudadano es el que tenemos en mente; o cómo se ven o querrían verse a sí mismos esos niños y niñas, esos estudiantes, al realizar actividades cívicas o sociales, de voluntariado, etc. Los medios son importantes, pero más lo son los fines. ¿Qué educación se busca promover?; sí, pero ¿para qué ciudadanía?: no sólo la que ya hay, sino señalando el adónde sería deseable llegar. La educación sin un fin (en sentido de motor, plenitud, meta) pierde sentido; sería no ya el fin, sino el final (*the end*) de la educación como acertadamente señala Postman (1999).

II.–ALGUNAS REFORMAS

Entre las políticas y sistemas educativos que más han avanzado en los últimos años en Europa, en el intento de elaborar un marco teórico y una práctica de ECD, podrían señalarse[2]:

- la reforma educativa inglesa;
- el proceso de incorporación a la vía/vida democrática que desde 1989 se ha seguido en los países del Centro y Este de Europa, con la implicación de docentes y escuelas, en esa línea;
- el proyecto ECD del Consejo de Europa.

[2] Aquí no hay lugar para un tratamiento más detallado; puede verse Naval (2003) para mayor información.

La fecha de 1989 fue un hito histórico en las democracias europeas, al igual que lo está siendo la ampliación de la Unión Europea en este año 2004, con los retos que esta decisión supone en el ámbito cultural, social, económico, etc. Queda por ver también la evolución que se seguirá en países como Turquía, cuya incorporación a la UE está actualmente en debate. ¿Qué límites cabe poner a Europa?

En el ámbito internacional no tan próximo podríamos destacar, entre otros, el proceso de educación cívica seguido en Australia, que incorpora –entre otras medidas– la realización de programas obligatorios de aprendizaje/servicio en las escuelas. El balance de esta medida, sin embargo, no está siendo todo lo satisfactorio que se esperaba para la promoción a largo plazo de disposiciones sociales activas (cfr. el estudio hecho por Warburton and Smith, 2003).

Aunque sea brevemente, vamos a hacer algunos comentarios a dos de las medidas mencionadas más arriba: la reforma educativa inglesa y el proyecto de ECD del Consejo de Europa.

a) Inglaterra

En Inglaterra se incorpora la ECD en las escuelas a fines de los años 90 en el marco del Curriculum Nacional establecido en 1988 (cfr. Lister 1998; Kerr 1999[a], NFER, 1999; Crick, 2000). Se incorpora –son éstas unas pinceladas elementales y por fuerza incompletas– como transversal o materia cros–curricular, y se explicita en términos de objetivos de aprendizaje por edades y niveles.

Para una información actualizada puede verse la web de la *National Foundation for Educational Research* (NFER), donde se recoge el informe elaborado en junio de 2004 a petición del *Department for Education and Skills* (DfES), con los resultados de una investigación hecha en torno a esta temática en Inglaterra con 18.000 estudiantes de 100 escuelas[3].

Los factores que se subrayan en ese Informe como determinantes para la eficacia de los programas son varios, pero principalmente se

[3] Cfr. http://www.nfer.ac.uk/research/citizenship.asp

detecta la necesidad de que las escuelas tengan una visión totalizadora y coherente al desarrollar la educación cívica en el currículum, enfocando a la escuela como comunidad y en relación con el entorno social en el que está inmersa.

Otros factores de éxito son:

- una comprensión clara, coherente y amplia de lo que se entiende por educación para la ciudadanía;
- la creación de un ethos (modo de comportamiento) en la escuela que favorezca este aspecto de la educación;
- contar con el apoyo por parte de los gestores más veteranos y con un coordinador dedicado y entusiasta;
- conceder igual valor y status a la ciudadanía en las distintas materias;
- reconocer la necesidad de la preparación y perfeccionamiento del profesorado;
- dedicar tiempo y recursos suficientes;
- la implicación activa de los estudiantes en las actividades de la escuela.

El mencionado informe sugiere la necesidad de que las escuelas revisen cómo enseñan educación para la ciudadanía dos años después de haberse introducido esta nueva materia en el currículum. Apunta la conveniencia de explorar las sinergias entre currículum, *ethos* y comunidad, y la urgente necesidad de revisar el planteamiento de aquellas escuelas que adoptaron un enfoque minimalista.

Otras recomendaciones que formula son:

- Las escuelas deben adoptar un enfoque unitario que incluya no sólo las dimensiones moral y social, sino también los conocimientos básicos de la vida política y las cuestiones candentes de la actualidad.
- La conveniencia de que los políticos adopten un punto de vista amplio y flexible sobre la ciudadanía y la educación.
- Se afirma la necesidad de la formación inicial y continua del profesorado.

En el inicio de todo este proceso se sitúa el trabajo de un Grupo Asesor sobre "Educación para la ciudadanía y la enseñanza de la democracia" que, dirigido por B. Crick, elaboró un documento (publicado en 1998), habitualmente conocido como *Informe Crick*, que fue la base de acción para el Gobierno. Para la comprensión de este informe y del completo proceso llevado a cabo, me parece especialmente sugerente el artículo que este profesor publicó en 1999 en el *Journal of Philosophy of Education,* señalando los cinco puntos que a él le parecían los presupuestos de la educación para la ciudadanía y que puede tener interés señalar aquí. Es interesante lo que el mismo autor señala al final del artículo: se le pidió escribir sobre el informe y él responde con una reflexión sobre los presupuestos del informe, aún con el riesgo de no gustar a la audiencia por no hablar directamente del informe[4]. Enuncia así esos presupuestos: libertad, tolerancia, justicia (*fairness*), respeto a la verdad (*respect for truth*) y respeto al razonamiento (*respect for reasoning*). A mi modo de ver, estas ideas –sin duda acertadas– deberían completarse con una referencia al respeto no sólo a la verdad, sino también al bien, y por supuesto al bien común; y, en cuanto al respeto a la capacidad de razonar, añadiría también el respeto a la capacidad de respuesta de los demás y el respeto a sus sentimientos.

b) Consejo de Europa

Otro hito respecto a políticas educativas es el proyecto *Educación para la Ciudadanía Democrática* del Consejo de Europa, a través del Consejo para la Cooperación Cultural que, en el contexto de los organismos internacionales, ha tenido una cierta repercusión desde su comienzo en 1997 hasta nuestros días.

El programa de actividades que propone se centra en tres áreas prioritarias:

- desarrollo de políticas en torno a la ECD;

[4] Dice: "Those who think themselves to be purely practical are always deceiving or under–estimating themselves. They sometimes need help to understand their own presuppositions" (p. 351).

- establecer contactos y relaciones entre prácticas de base, lugares especialmente privilegiados para realizarlas y quienes las llevan a cabo. Sugiere prestar atención a la escuela y a otras organizaciones de aprendizaje;
- llevar a cabo estrategias de comunicación: captar la atención hacia la ECD, difundir buenas prácticas y los resultados de los proyectos realizados.

Se aconseja un enfoque multidisciplinar, totalizador y orientado al aprendizaje. Este enfoque supone incluir una gran cantidad de colaboradores en la red de ECD, con lo que se abre a muy diversos agentes sociales: ONGs, Universidades, empresas, organismos intergubernamentales (como la UE, UNESCO), fundaciones privadas, otros socios del Consejo de Europa, etc.

Un rasgo clave de la política educativa que propone, que ya es una opinión extendida al menos en teoría, es no ceñirse a los entornos de aprendizaje formal, sino abrirse a los no formales y a los informales[5].

Una publicación de referencia respecto a este proyecto de ECD es *Policies and regulatory frameworks* (2002, Council of Europe Publishing). Recoge el informe elaborado por K. O´Shea de los temas clave tratados en el seminario de 2001 en Estrasburgo sobre ECD, políticas y marcos reguladores. Se centra en tres objetivos:

- revisar políticas y prácticas en el área de ECD en Europa;
- facilitar la cooperación europea en materia de ECD para la toma de decisiones, y puesta en práctica de medidas en distintos países por las organizaciones nacionales e internacionales y por los que están en las prácticas de base;
- diseñar y elevar propuestas para el desarrollo futuro de la ECD.

Lo apuntado sobre el proceso seguido en Inglaterra, así como las reformas llevadas a cabo a instancias del proyecto del Consejo de Europa con vistas a la promoción de la ciudadanía, invita a hacer

[5] Es conocida –aunque discutida– la distinción entre educación formal, no formal e informal, distinguiéndose estas dos últimas por el hecho de existir o no una intencionalidad educativa.

unas reflexiones finales como respuesta a la pregunta que inicialmente se planteaba: "¿qué políticas y sistemas educativos para una educación cívica?".

III.–REFLEXIONES FINALES / DESAFÍOS

Apuntaré cinco reflexiones finales:

a) Humanismo cívico

Una primera consideración que cualquier observador se hace es la necesidad de políticas no excluyentes, de aunar fuerzas, de apoyar desde los distintos ámbitos de la sociedad a todo lo que pueda favorecer o se refiere a la educación. Dar prioridad a la educación, a la cultura, a la promoción de las personas –a los individuos concretos–, es invertir en un presente y un futuro más humanos.

Una organización social que llegara incluso a la sofisticación en cuanto a desarrollo de medios materiales, pero que no estuviera realmente al servicio de las personas, o bien utilizara esos medios en contra de los más débiles o necesitados, o sin respeto hacia aquellos que no los poseen, ¡penosa sociedad sería!; y más penosa aún la educación que pudiera desarrollar.

Este enfoque apunta a lo que algún autor ha denominado "humanismo cívico" (cfr. Llano, 1999) que, siguiendo las huellas desde el renacimiento florentino hasta nuestros días, atraviesa la tradición anglosajona. El humanismo cívico incluye a autores variados, tanto cognitivistas como antifuncionalistas, y otros no estrictamente liberales.

Una idea clave de esta corriente de pensamiento es la llamada "nueva ciudadanía". ¿Qué se entiende por esta nueva ciudadanía? Contesta Llano: "Lo que la *ciudadanía posmoderna* –en su mejor sentido– ha captado con notable agudeza es que el parámetro clave para la comprensión actual de la ciudadanía es la *cultura*. Sólo desde esta dimensión básica –la cultural– se puede entender lo que implica la *nueva ciudadanía*, y cuáles son los caminos para que su discurso se desprenda de una retórica agobiante y llegue a ser un factor de

integración y responsabilidad cívica en la presente complejidad social" (p. 117); y más adelante señala: "Lo que de entrada distingue a la nueva ciudadanía de la ciudadanía moderna o convencional es precisamente su estrecha conexión con la acción humana. (...) se ha de referir al libre protagonismo cívico en la configuración de la sociedad" (p. 118).

Para entender de qué estamos hablando cuando decimos "humanismo cívico", pienso que hay dos conceptos básicos a tener en cuenta: participación y responsabilidad. Dice el mencionado filósofo: "entiendo por *humanismo cívico* la actitud que fomenta la responsabilidad de las personas y las comunidades ciudadanas en la orientación y el desarrollo de la vida política. Postura que equivale a potenciar las virtudes sociales como referente radical de todo incremento cualitativo de la dinámica política" (p. 15).

Así se describe el humanismo cívico (de un modo que podría servir como criterio de valoración de las políticas y sistemas educativos) como aquella concepción teórica y práctica de la sociedad en la que se valoran y promueven tres características que mutuamente se exigen y potencian entre sí:

- el protagonismo de las personas humanas;
- la consideración de las comunidades humanas como ámbitos imprescindibles, y aún decisivos, para el desarrollo pleno de las mujeres y los hombres que las componen;
- conceder un alto valor a la esfera pública en cuanto ámbito de despliegue de las libertades sociales y como instancia de garantía para que la vida de las comunidades no sufra interferencias ni presiones abusivas por parte de poderes ajenos a ellas.

Al tratar de entender el porqué del deterioro presente de las energías cívicas, interesa caer en la cuenta de que las causas son variadas, complejas y muchas veces combinadas. Sería simplista volver la mirada sólo al sistema educativo como origen del problema y tratar de solucionarlo inyectando dinero al sistema.

Causas combinadas sobre las que merece la pena hacer el esfuerzo de pensar y actuar son, entre otras (cfr. Llano, 1999, 19):

- el deterioro de la enseñanza;
- la implosión de la familia;
- el acotamiento de la ética al recinto privado;

b) Adecuación /marco común

Una segunda reflexión es la consideración de que no hay políticas ni sistemas educativos universales, sino que conviene adecuarlos siempre al punto de partida, a las tradiciones de las que partimos –tanto en el ámbito sociológico como psicológico–.

La aludida necesidad de un marco teórico común no contradice esta afirmación para que pueda haber un cimiento común sobre el que potenciar la diversidad. Es una de las exigencias educativas de la diversidad en el mundo contemporáneo. Las sociedades plurales en las que vivimos ofrecen dilemas a la educación para la ciudadanía (cfr. Kymlicka, 1995). Solamente con un marco adecuado, que respete lo humano y busque lo que de más humano hay en cada cultura, es posible salir del problema.

Se indaga hoy con interés en la búsqueda de las llamadas buenas prácticas, –también en contextos educativos– que puedan ser exportables de unos lugares a otros; también se trata de localizar estándares de calidad y objetivos de aprendizaje que puedan servir como normas básicas para el aprendizaje. Como es obvio, estos procesos tienen un interés –y grande– siempre que se sitúen en el lugar que les corresponde: son experiencias, con sus ventajas y sus inconvenientes; ésta es la naturaleza del saber educativo. Quizá valga la pena caer en la cuenta de que se trata de un saber (cfr. Altarejos y Naval, 2004) fundamentado en la experiencia; dependiente de la subjetividad; que tiene carácter contingente; posee una certeza relativa; y su verdad es gradual: nos movemos en el terreno de lo mejor y lo peor, no de verdades absolutas (cfr. Inciarte, 1974, 213).

c) Familia, escuela, sociedad

Para la educación en general y para la educación cívica en concreto, la escuela no es la panacea, aunque sí un lugar adecuado y privilegiado para realizarla.

Antes, durante y después de los años de escuela o de educación formal en el sistema educativo reglado, hay otros contextos, ámbitos y agentes que influyen tanto y más que la escuela. Me refiero a la familia, a la sociedad en general, a las tecnologías de la información y la comunicación, los tradicionales medios de comunicación, los grupos de amigos, el vecindario, las comunidades intermedias, la misma configuración urbana de las ciudades, etc. No pidamos a la escuela y a la universidad lo que éstas no pueden dar.

Aquí se situaría el genuino sentido de "políticas" en el enunciado de esta cuestión. Política no es sólo legislación, no es sólo transversalidad; política es participación social. De ahí la responsabilidad precisamente política de la comunidad educativa para una ECD; pero no sólo de la escuela, sino de todos los agentes sociales implicados.

Entre estos agentes sociales hay uno privilegiado al que cada vez se observa con más atención y constituye uno de los temas emergentes en el debate actual sobre la educación cívica: se trata de la *familia*, en relación con la temática de lo femenino. Artículos recientes como el de Mallett, "Understanding Home", publicado en T*he Sociological Review* (2004), son una muestra de lo que aquí se indica.

La familia es el lugar natural de la educación estética, afectiva y moral, base de la educación cívica o social, y que se realizan simultáneamente con ella. En la familia germinan –tiene unas condiciones muy adecuadas para que germinen– las disposiciones sociales, núcleo de toda educación para la ciudadanía.

Las relaciones familiares afectan decisivamente al modo en que el niño, la niña, se ve, se entiende a sí mismo y se comporta como un ser social. Es allí donde aprende que no es un ser puramente individual; que está necesariamente relacionado con otros; que tiene ciertas obligaciones que no son el resultado de un contrato o un consenso, sino simplemente la consecuencia de haber nacido de unos padres. Si pensáramos las relaciones y obligaciones familiares principalmente como cuestiones contractuales, la relación entre sus miembros se convertiría en un fenómeno realmente extraño.

Las relaciones de afecto y de autoridad dentro de la familia son naturales y pueden ser, tanto para los padres como para los hijos, una escuela donde se aprende a gobernar y ser gobernado, donde

gobierno y formación se entrelazan, y esto es parte de la madurez humana.

Además en la familia se aprende a cuidar no sólo de uno mismo, sino también de los más próximos, lo cual es un paso intermedio para cuidar de otros más lejanos, con los que también me une algo. Así aprende el niño a descubrir, respetar y cuidar el bien de otros, de todos, como parte de su propio perfeccionamiento.

Por otro lado, en la familia se aprende a aceptar a los demás miembros por lo que son, no por lo que hacen o son capaces de hacer, y a buscar lo mejor para cada uno con generosidad, sin resentimientos. Se acepta, aunque alguno lo haga a regañadientes, que un hijo sea distinto, que uno destaque en una faceta y otro en cambio lo haga en otra, etc.

El respeto, la concesión de autonomía para llegar a ser lo que cada uno puede ser (cfr. Sennet, 2003) es base de toda esta tarea. Un respeto que no es inhibición o abstenerse de ejercer obligaciones formativas que como padres se tienen.

El valor de la familia para cada persona (cfr. Cadahía, 1975) está en relación con la afirmación de la personalidad y con el sentimiento de seguridad (la familia es el ámbito donde todos se sienten importantes y es así posible la proyección creadora de cada uno). De ahí que las relaciones familiares son relaciones que perduran en el tiempo y en el sujeto (cfr. Pollock, 1987).

d) Libertad y participación

Una educación cívica que se basa en principios como los enunciados –respeto, aceptación, aprendizaje del bien común, apertura, etc– sólo es posible (se realice donde se realice) en un clima de confianza en uno mismo y en los demás. La confianza es el requisito adecuado para la educación en general, y en concreto para la educación cívica. Ésta tiene como núcleo dos conceptos medulares en toda democracia y estrechamente relacionados con la confianza: libertad y participación.

Así podríamos responder a la pregunta sobre "¿qué políticas y sistemas educativos?", apuntando a aquellas políticas y sistemas que favorezcan la participación social; que lleven a asumir la inter-

dependencia necesaria; que faciliten salir del individualismo, del ensimismamiento, del narcisismo (cfr. Polaino, 2004, 66-72); que establezcan un espacio donde puedan surgir y crecer las disposiciones sociales en la estimación de los demás.

Aquellos sistemas o políticas que no favorecen el ejercicio de la libertad y responsabilidad personales, sino que parecen amodorrar al ciudadano, que se queda cómodamente en casa o amparado en un Estado sobre–protector, no parecen ser los más adecuados para suscitar una ciudadanía activa y comprometida. A veces se atisba una visión un tanto negativa de la responsabilidad, frente a la diosa adorada libertad –que es realmente libertad de elección–. Se olvida que la responsabilidad es consecuencia de la libertad.

¿Qué promueve la participación? La confianza, sin duda, pero también la existencia de metas compartidas. Se participa cuando hay identificación con un proyecto que realizamos con otros. "Enseñar" a participar –suscitar participación– es el objetivo de una adecuada educación para la ciudadanía.

Polaino ha resumido así las actitudes de los padres que pueden ser más convenientes para este aprendizaje de las disposiciones sociales en general (2004, 106):

- aceptación incondicional de los hijos;
- implicación de los padres respecto a la persona del hijo;
- coherencia personal;
- estilo educativo con expectativas precisas y límites claros (cfr. Newman & Newman, 1987).

El aprendizaje de la participación hoy supone aprender a digerir la complejidad de lo real en este mundo globalizado en que vivimos, teniendo en cuenta que (cfr. Torelló, 1976) contactamos con la realidad del mundo no sólo con la razón, sino también con nuestros "actos emocionales": mediante la experiencia y el sufrimiento, la curiosidad y el deseo, la voluntad y la acción.

De aquí la importancia que tiene la educación afectiva para la educación cívica. Es un hecho que el mundo aparece como peligroso en la medida en que se tiene miedo (cfr. Quiroga, 2001), pero esto no puede llevar a olvidar que "los sentimientos no son meramente

subjetivos. Todos los sentimientos nos presentan facetas de la realidad, no solamente estados míos" (Zubiri, 1992, 342).

La educación afectiva ayuda a templar nuestras reacciones, y precisamente una persona es madura cuando deja de vivir por reacción, cuando pone en juego la libertad, esa capacidad de autodeterminación hacia el bien; y lo hace no tanto por una obligación imperiosa, sino por amor; con ausencia de coacción no sólo externa, sino con libertad interior.

e) Formación de padres y profesores

Bien es verdad que, tanto si nos referimos a la escuela como a la familia, hay un elemento que conviene subrayar como necesario: privilegiar las medidas encaminadas a la formación del profesorado y de los padres. De lo que ellos sean y hagan dependerá, en gran parte, lo que esos niños sean dentro de unos años. No será determinante, pero sí influyen decisivamente más y primero los padres, luego los profesores, aunque siempre está la libertad de cada cual y las complejas circunstancias en que nos encontramos a lo largo de la vida. Es evidente que de unas relaciones familiares abiertas y positivas pueden crecer hijos con problemas de inserción social.

Ahora bien, eso no puede llevarnos a olvidar que, por ejemplo, el estilo emocional de los padres contribuye a suscitar un determinado estilo afectivo en los hijos (cfr. Polaino, 2004, 127). Vuelvo a Polaino: ¿puede un hijo querer si no ha sido querido?, ¿si no ha tenido la experiencia de sentirse querido?; ¿puede un niño no querer, aunque haya sido querido?; ¿no influirá en su estilo afectivo, y a través de él en su talante sentimental, el modo en que le hayan querido, atendido, comprendido, etc.? Esta es la base de la seguridad personal, de la confianza en uno mismo y de la apertura a los demás; es el punto de apoyo para hacer lo que Sennett llama un "giro hacia fuera" (cfr. Sennett, 2003).

Esa formación de los padres y los profesores, que les haga capaces de ejercer su tarea, es fundamental; y, sin embargo, muchas veces se da por supuesta. Padres y profesores, sin quitar un ápice de protagonismo al que se educa, son pieza clave en la tarea educativa; su formación, tanto inicial como continua, no debe ser descuidada.

Llegamos por este camino a una conclusión un tanto paradójica: y es que, antes de preguntarnos por políticas y sistemas educativos, quizá sea más importante preguntarnos por las disposiciones, capacidades –conocimientos, actitudes, habilidades– de los ciudadanos, que son los que realmente sostienen las buenas instituciones y las normas emanadas de ellas (cfr. Peña, 2003). Se trata de fomentar esa buena disposición a tomar parte en los asuntos públicos y a actuar de modo adecuado, de aprender a participar (cfr. Naval, 2003): no ser indiferente, indagar causas; estar orientado a la justicia, a la solidaridad, al bien común; se trata, en definitiva, de procurar un vivo sentido de la libertad y responsabilidad personales.

Las fórmulas para ese logro no pueden darse como un recetario, pero sí se puede indicar con claridad –como aquí se ha tratado de hacer– la orientación de las llamadas "políticas y sistemas educativos".

BIBLIOGRAFÍA

AUDIGIER, F., *Teaching about society passing on values. Elementary law in civic education. A secondary Education for Europe.* Estrasburgo, Council of Europe Publishing, 1996.

ALTAREJOS, F. y NAVAL, C., *Filosofía de la educación*, Pamplona, EUNSA, 2004 (2ª ed.).

BAHMUELLER, C. & PATRICK, J. (1999) (Eds) *Principles and Practices of Education for Democratic Citizenship* (Bloomington, Indiana, ERIC Clearinghouse Center for Civic Education).

BELL, G.H. (1995) *Educating European Citizens*. London: David Fulton Publishers.

COGAN, J.J.; Derricott, R. (1998) *Citizenship for the 21st Century. An International perspective on Education.* London: Kogan Page.

CRICK, B. (Chair) (1998) *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: Final Report of the Advisory Group on Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools* (London, QCA).

CRICK, B., "The presuppositions of Citizenship education", *Journal of Philosophy of Education*, 33, 3, 1999, 337-352.

CRICK, B. (2000) *Essays on Citizenship* (London and New York, Continuum).

DELORS, J. (coord.), *La educación encierra un tesoro*, Santillana–UNESCO, Madrid, 1996.

HAHN, C.L. (1998). *Becoming Political: Comparative Perspectives on Citizenship Education.* New York, NY: State University Of New York Press.

HERRERA, M., "Entre la emancipación democrática y la lógica del dominio", *Nueva Revista de política, cultura y arte,* 93, 2004, 119-130.

INCIARTE, F., *El reto del positivismo lógico*, Rialp, Madrid, 1974.

KENNEDY, K.J. (1997) *Citizenship Education and the Modern State.* Londres: Falmer Press.

KERR, D., *Re–examining Citizenship Education: The Case of England–National Case Study for IEA Citizenship Education Study Phase* . Slogh, NFER, 1999a.

KERR, D. (1999b) *Citizenship Education: An International Comparison.* (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Paper 4). Londres: QCA.

KERR, D. (1999c) "Changing the political culture: the Advisory Group on Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools", *Oxford Review of Education*, 25 (1 & 2), pp. 275-284.

KERR, D., "Citizenship Education in England: The Making of a New Subject", On–line Journal of Social Science Education, 2, 2003 (accedido: junio, 2004): http://www.sowi–onlinejournal.de/2003-2/index.html

KYMLICKA, W., *Multicultural Citizenship*, Oxford University Press, Oxford, 1995.

LISTER, I.: "Citizenship and citizenship education in Britain", in O. Ichilov (ed): *Citizenship and Citizenship Education in a Changing World*. London, Woburn Press, 1998.

LLANO, A., *Humanismo cívico*, Ariel, Barcelona, 1999.

MALLETT, S., "Understanding Home: a critical review of the literature", The Sociological Review, 52 (1), 62-89.

MCLAUGHLIN, T., Citizenship Education in England: The Crick Report and Beyond, Journal of Philosophy of Education, 34/4, 2000, 541-570.

MEDINA, R., RODRIGUEZ, T, GARCÍA, L. y RUIZ, M., *Teoría de la educación*, UNED, Madrid, 2001.

NAI–KWAI LO, L.; SI–WAI, M. (eds.) (1996) *Research and Endeavours in Moral and Civic Education*. Hong–Kong, Hong Kong Institute of Educational Research.

NAVAL, C. y ALTAREJOS, F.: "Educar para la participación", en García Garrido, J.L. (ed.), *La sociedad educadora*, Madrid, Fundación Independiente–Caja Madrid, 2000 (2ª ed. 2002), pp. 226-244.

NAVAL, C., *Educar ciudadanos. La polémica liberal–comunitarista en educación*, Pamplona, EUNSA (2ª ed.), 2000.

NAVAL, C. y LASPALAS, J. (eds.), *La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinar*, EUNSA, Pamplona, 2000.

NAVAL, C., PRINT, M. y VELDHUIS, R., "Education for Democratic Citizenship in the New Europe. Context and Reform", en *European Journal of Education*, vol. 37, Monográfico "Challenges for Citizenship Education in the New Europe", 2002, pp. 107-128.

NAVAL, C., Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual, *Revista de Educación*, Núm. Extraordinario *Ciudadanía y educación*, pp. 169-189, MECD, 2003.

NEWMAN, B., and NEWMAN, P., *Development through life. A Psychological Approach*, 4ª ed, Dorsey Press, Chicago, 1987.

PEÑA, J., "El retorno de la virtud cívica", en Rubio, J.; Rosales, J.M., y Toscano, M. (eds.), "Educar para la ciudadanía: perspectivas ético–políticas", *Contrastes*. Suplemento 8, Málaga, 2003, 81-105.

PINHEY, L.A. BOYER, C.L. (eds) (1997) *Resources on civic education for democracy: International Perspectives*. ERIC Clearinghouse for Social Studies and Adjunct ERIC Clearinghouse for International Civic Education? Year Book, nº 2 Indiana University.

POLAINO, A., *Familia y autoestima*, Ariel, Barcelona, 2004.

POLLOCK, A., *A Lasting Relationships. Parents and Children over three centures*, University Press of New England, Hanover and London, 1987.

POSTMAN, N., *El fin de la educación. Una nueva definición de la escuela*, Eumo Octaedro, Barcelona, 1999.

QUIROGA, F. (2001) *La dimensión afectiva de la vida* (Pamplona, Cuadernos del Anuario Filosófico, nº 143, Servicio de publicaciones Universidad de Navarra).

QUIROGA, F. (2003) *La madurez afectiva* (Costa Rica, Promesa).

SENNETT, R. (2003) *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, Barcelona, Anagrama.

TORELLÓ, J.B. (1976) *Psicología abierta* (Madrid, Rialp).

TURNER, R.H., *Family Interaction*, John Wiley& Sons, New York, 1970.

WARBURTON, J. and SMITH, J., "Out of the Generosity of Your Heart: Are We Creating Active Citizens through Compulsory Volunteer Programmes for Young People in Australia", *Social Policy & Administration*, 37 (7), 2003, 772-786.

WESTHEIMER, J. and KAHNE, M.: *What kind of citizen? The Politics of educating for Democracy*. Paper presented at the annual meeting of the American Political Science Association, Boston, MA, 2002.

ZUBIRI, X., *Sobre el sentimiento y la volición*, Alianza Editorial–Fundación Xavier Zubiri, Madrid, 1992.