

ACTAS DEL XIV CONGRESO NACIONAL Y
III IBEROAMERICANO
DE PEDAGOGÍA



Zaragoza, 17- 20 de Septiembre de 2008

**EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA CIUDADANA, SENTIDO DE
PERTENENCIA Y MADUREZ SOCIO-IDENTITARIA**
D^a Concepción Naval Durán
Universidad de Navarra

Resumen:

El propósito de esta ponencia es mostrar cómo la identidad, la pertenencia y la madurez socio-identitaria se convierten en ejes de la educación de la sociabilidad. Se parte de la constatación de la crisis de la sociabilidad que vivimos y del retorno a las tesis del valor de la comunidad (sentido de pertenencia), del que también somos testigos, junto al auge contemporáneo de la educación para la ciudadanía. Cierra el primer apartado una panorámica de la investigación actual sobre el desarrollo de la sociabilidad, capacidad y cualidad humana que supone una madurez socio-identitaria. En la segunda parte, se señala de modo sucinto las dimensiones básicas que a mi juicio debe tener una educación de la sociabilidad.

1. Introducción

"El problema es saber si lo social es un barniz que cubre al ser humano, o si es algo más profundo, que gradualmente alcanza las capas más íntimas y más recónditas; si la colectividad humana es solamente una fuerza de domesticación y de represión de instintos fijos, inmutables y universales, por lo tanto ligados a lo biológico, o si ella tiene un poder verdaderamente creador en el sentido que las tendencias humanas están afectadas hasta las raíces por los procesos sociales, los cambios culturales y el desarrollo histórico" (Erny, 1981: 113).

Si nos preguntamos por algunos rasgos sobresalientes de la educación, así como de la reflexión que sobre ella se ha realizado en el siglo XX en el mundo occidental, es probable que nuestra respuesta apunte a aspectos tales como: la promoción de la autonomía personal, los conceptos de autoridad y libertad, la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación, el multiculturalismo y las cuestiones relacionadas con la identidad, la polémica entre procedimientos y conocimientos que en algunos casos se ha dado en la escuela, entre otros (Enkvist, 2000).

Però si nos fijamos más en las últimas décadas podríamos decir que hay un tema estrella: la necesidad de promocionar una educación que tenga en cuenta -más y mejor- los aspectos morales y cívicos. Es un modo de responder a la crisis de sociabilidad en la que estamos inmersos y que se denuncia con relativa frecuencia. La sociabilidad (con muchos otros temas que con ella están enlazados) es una cuestión palpitante, ascendente, no sólo en el ámbito educativo, sino en general en las humanidades y las ciencias sociales. Un problema que tenemos planteado actualmente en las relaciones humanas es, en gran medida, que nos ignoramos mutuamente o, dicho de otra manera: la fragmentación y la indiferencia (Touraine, 1997). Nos lamentamos por la escasa cohesión social que percibimos y ésta se nos presenta cada vez más dificultosa. ¿Qué nos ha pasado en el ámbito personal y comunitario, psicológico y sociológico para llegar a ese punto?

Los resultados de un estudio que estamos llevando a cabo en nueve países del mundo sobre las ilusiones y los miedos que los niños tienen ante el futuro personal, local y global, corroboran -aunque los resultados están aún en una fase incipiente-, desde Norteamérica hasta Sudáfrica, pasando por Europa y Oriente Medio, lo que aquí estoy tratando de apuntar: niños y niñas de 9 a 11 años sienten más miedo o preocupación que ilusión por el futuro, se

trate de su futuro personal, familiar, del de su país, o del futuro del mundo. Algunos resultados de la investigación muestran, por ejemplo, cómo los niños manifiestan preocupación por cómo afectará a las ciudades en las que viven el incremento de la violencia, el desempleo, el racismo y la falta de medios en algunos sectores sociales. Pero las mayores preocupaciones y deseos de esa población juvenil se centran en las relaciones humanas: amistad, parentesco y compañía; y dentro de éstas, la más apreciada, con diferencia, es la relación familiar, por encima de la amistad. Niños y niñas coinciden, aunque estas últimas destacan más los vínculos familiares.

Podríamos decir que estamos en la etapa histórica que concede gran importancia a la sociabilidad. Puesto que es posible definir a la persona en función de su racionalidad, su libertad y su sociabilidad, podemos ver cómo en distintos momentos históricos ha primado cada uno de esos aspectos y se ha llegado incluso a exagerar su importancia, cayendo en reduccionismos. Es indudable que el hecho de poner el acento en exceso en lo intelectual condujo a los racionalismos y también al llamado "pensamiento débil", o que ponerlo en la libertad condujo a la pedagogía del *laissez-faire* o en su otro extremo al autoritarismo. Ahora podríamos decir que estamos en otro movimiento pendular, de reconocimiento y promoción de la sociabilidad, necesario para superar el individualismo que reina entre nosotros y que tantos críticos ha tenido en los últimos años, aunque no conviene perder de vista tampoco el peligro de olvidar el valor de la individualidad.

Aquí me propongo sugerir, al final, algunas bases para una educación de la sociabilidad con objeto de lograr ese equilibrio tan necesario y tantas veces amenazado entre lo individual y lo colectivo. Personal y social no son términos opuestos. Es más, en el ser humano, lo "personal" se "deshace" si falta la vertiente social.

Partiré de una consideración de la situación actual. Me interesa especialmente el mundo infantil, aunque es evidente que este aspecto de la educación es necesario y debe ser una constante a lo largo de toda la vida. Al tratar de la formación de la sociabilidad, no voy a fijarme sino ocasionalmente en cuestiones estructurales, relevantes desde un punto de vista sociológico. Mi interés se centra en el nivel personal, especialmente en el educando, aunque es obvio que al hablar de él también surgirán algunas reflexiones en torno a la tarea del educador.

Espero contribuir con estas páginas –siguiendo el hilo argumental de la ponencia marco¹– a destacar ciertas cuestiones que pueden ayudar a mejorar la educación de la sociabilidad. En otras ocasiones me he centrado en la educación para la ciudadanía; aquí he optado por un punto de vista más comprensivo, lo que supone dar un paso atrás necesario para tomar distancia, ganar en perspectiva y energías para abordar esta problemática tan vital actualmente y a cuya resolución hemos de contribuir todos.

El texto se estructura en dos partes. La primera ("La sociabilidad, tema candente y ascendente") tiene un carácter fundante, es la parte fundamental y prepara la segunda ("Aspectos clave para el desarrollo de la sociabilidad") que es más breve. Partimos de la constatación de la crisis de la sociabilidad que vivimos y del retorno a las tesis del valor de la comunidad (sentido de pertenencia), del que también somos testigos, junto al auge contemporáneo de la educación para la ciudadanía. Cierra el primer apartado una panorámica de la investigación actual sobre el desarrollo de la sociabilidad, capacidad y cualidad humana que supone una madurez socio-identitaria. En la segunda parte, señalo de modo sucinto las dimensiones básicas que a mi juicio debe tener una verdadera educación de la sociabilidad. Una breve conclusión y la bibliografía cierran el texto.

2. La sociabilidad tema candente, tema ascendente

Dice Taylor que para comprender la sociedad en la que vivimos tenemos que entender cómo hemos llegado a la situación en que estamos (Taylor, 1990: 31-47). Vamos a tratar de indagar por tanto, aunque sea de modo breve, cómo, por qué vías, se ha llegado a generar el déficit de sociabilidad que padecemos.

2.1. Crisis de sociabilidad y retorno de la comunidad

He subrayado ya el énfasis que en la investigación actual se pone en los aspectos éticos y cívicos de la educación. Hay dos hitos que pueden ayudar a entender este movimiento que, en favor de lo que se ha dado en llamar educación para la ciudadanía, se observa en países tan distintos como el Reino Unido, Polonia, Estados Unidos, Australia o España, por citar sólo algunos, aunque cabría preguntarse a qué educación nos referimos o a qué ciudadanía estamos apelando (cfr. Naval, 2003: 169-189).

El primero de esos acontecimientos a los que me refiero es la caída del Muro de Berlín (1989), con todos los antecedentes que tuvo y las consecuencias que de él se derivaron, no sólo en los países del Este de Europa, sino también en el mundo entero. El segundo, que está en estrecha relación con él, es un movimiento intelectual que tuvo consecuencias sociales posteriores: la crítica al liberalismo extremo, que desde diversos puntos de vista se ha realizado, entre otras, la crítica comunitarista. Ambos elementos tienen un trasfondo común: subrayar la dimensión personal del ser humano, reclamando la libertad, pero destacando al mismo tiempo su dimensión social.

La caída de los regímenes comunistas abrió la puerta a una nueva etapa en la historia del mundo occidental: el advenimiento de la tercera ola de la democracia, como algunos autores la han denominado. Lógicamente, los movimientos ciudadanos en la Europa del Este tuvieron sus antecedentes: la revalorización en la segunda mitad del siglo XX de lo que podríamos denominar "lo ciudadano"²: el "movimiento ciudadano" en los Estados Unidos (1950/1960), las "iniciativas ciudadanas" en Alemania Occidental (1968/1980), incluso la incorporación de sus ideas a la Constitución de Brandeburgo de 1992 (en el art. 21.3), por citar algunos ejemplos.

Una realidad emergió como necesidad imperante: la necesidad de aprender a vivir en libertad en un entorno cultural, familiar y social bastante deteriorado en muchos de los países del Este de Europa. El Consejo de Europa habla de "aprender la democracia" con un sentido quizá más reducido de aquél al que me estoy refiriendo. En dichos países, las estructuras familiares y sociales carecían de la vitalidad necesaria para regenerar la vida comunitaria, y los ciudadanos mostraban una desgana y dejadez que les impedía en términos generales despertar y levantarse con la energía suficiente, crear un nuevo estilo de vida. No es extraño entonces que en esa situación se mirara a la escuela como la tabla de salvación, y concretamente se pensara que la introducción en ella de una asignatura sobre educación para la ciudadanía democrática, con la denominación que en cada caso se adoptó, fuera la clave para la solución de todos los problemas. La experiencia nos dice que ésa es una medida más entre otras muchas que se puedan tomar, nunca la única, ni tampoco seguramente la más decisiva.

Al mismo tiempo, surgen diversos movimientos críticos con el liberalismo extremo, entre ellos y de modo particular el comunitarismo –así se conoce habitualmente a la crítica al liberalismo de ciertos autores que destacan el valor de la comunidad– que se sugiere como movimiento intelectual a finales de los años 80 del pasado siglo, primero en Estados Unidos y Canadá, para después expandirse a Europa (Naval y Sisón, 2000). Esta corriente de pensamiento ha influido en las políticas educativas y especialmente en la promoción de una

forma de educar que tenga en cuenta el plano moral y cívico de la persona y no sólo su dimensión intelectual.

El comunitarismo otorga un gran valor a la faceta social de la persona: afirma que un sujeto no puede definirse, constituirse, desarrollarse o perfeccionarse al margen del contexto socio-cultural e histórico que inevitablemente le rodea. Las comunidades lingüísticas y morales en las que estamos inmersos forman parte de nuestra identidad personal, así como las instituciones sociales en las que estamos encuadrados.

El problema está en que para la ideología liberal, la comunidad aparece como un fenómeno residual. En la modernidad, los lazos comunitarios se deshacen en beneficio de modos de asociación contractuales y pautas de comportamiento más bien racionalistas e individuales. Progreso, razón e individuo son conceptos en los que se apoya el pensamiento político del liberalismo, pero pueden llegar a dañar seriamente la vida social. De ahí que el ocaso de la comunidad fuera un tema clave para los fundadores de la sociología del siglo XIX: Tönnies, Weber, Simmel, Durkheim, Plessner, Parsons y Dumont entre otros.

Pero este enfoque crítico de la noción de comunidad ha entrado en crisis en las últimas décadas. Esa crisis se ha manifestado en el declinar de la ideología del progreso, por otro lado la postmodernidad se ha encargado de criticar con dureza la "omnipotencia" de la razón ilustrada. Desde diversas perspectivas se reclama, pues, una contextualización del conocimiento y de las normas morales y sociales.

Se recupera así el concepto de comunidad, vinculándose a ella en su retorno ciertos conceptos especialmente relevantes que han tenido gran eco entre los investigadores: la identidad personal, el pluralismo, el multiculturalismo, los grupos intermedios, la integración, etc. El problema que permanece sin resolver, en el fondo, es cómo aunar unidad y diversidad, tanto en el ámbito psicológico como en el sociológico; o, según dice Ch. Mouffe: "cómo conseguir la integración y afirmar la identidad sin negar la diversidad y la especificidad de los diversos componentes" (Mouffe, 1993: 101).

Así, la comunidad puede dejar de ser vista como algo arcaico y aparece como una forma de asociación humana que varía según las épocas históricas. Esta recuperación de la noción de comunidad, de la sociabilidad humana, del carácter relacional del ser humano, que en la modernidad se había poco menos que eclipsado, y que vuelve a surgir con fuerza ahora, conduce a la revalorización de las pequeñas comunidades, que son el ámbito natural de aprendizaje de esa sociabilidad. Sin embargo, la crítica más habitual que se hace por ejemplo a los comunitaristas es que corren el riesgo de excluir al otro, al extranjero, o a la persona diferente.

En un interesante artículo publicado por Fendler (2006) en *Curriculum Inquiry* se sigue la pista al concepto de comunidad en el ámbito educativo durante estos últimos años, subrayando la importancia de *construir la comunidad (community building)*. Analiza el autor los distintos modos de construir una comunidad que aparecen en la literatura educativa.

En concreto, analiza cómo se emplea el concepto *comunidad* en propuestas didácticas como: a) la comunidad de la clase (*classroom community*); b) la comunidad de enseñanza-aprendizaje (*teacher-learning community*); y c) las comunidades de práctica (*communities of practice*).

Así ese concepto aparece en dos planos: a) con un significado político (en términos de ciencia política, como por ejemplo se muestra en el debate liberal-comunitarista); y b) imbricado con nociones psicológicas referentes a la identidad, así como con otras relativas al liderazgo y a determinados aspectos de la rendición de cuentas (en cuanto que afecta a modos de participación y a las relaciones entre las personas).

Sugiere además el citado autor que la expresión comunidad tiene actualmente tres significados diferentes:

- a) Comunidad en tanto que una tercera vía que funciona como alternativa a dos opciones insatisfactorias (Abowitz, 2000; Furman, 1998; Redding, 2001; Wenger, 1998): el control estatal (comunitaristas) y el libre mercado individualista (liberalismo). La dificultad que se atisba es que los problemas de la diversidad no se afrontan en el nivel local, y los problemas de la unidad no se resuelven en el nivel global.
- b) Comunidad como solidaridad: se refiere a la solidaridad como medio para *capacitar (solidarity for empowerment)* para afrontar los problemas de la asimilación y la homogeneización: la comunidad es un arma estratégica que permite capacitar para un cambio efectivo. La diferencia se ve aquí como una fuente de fortaleza, más que como una barrera que hubiera que eliminar. En esa línea van en cierto modo algunas teorías críticas de la educación. También la crítica feminista habla de comunidad como capacitación: lograr primero la igualdad y después exigir la diferencia (Mouffe, 1992).
- c) Comunidad como afecto, emoción y cuidado: es el sentido que hace referencia a los lazos emocionales y que se caracteriza por poner el énfasis en la seguridad, en lo que hace que nos sintamos acogidos y a gusto. Pero el discurso de la seguridad emocional puede generar simultáneamente tanto inclusión como exclusión (Tönnies, 1979, Sergiojanni, 1994) ya que pone las emociones como fundamento de la comunidad en las escuelas.

Este enfoque lleva a considerar cuatro puntos conflictivos: a) la dicotomía razón-emoción; b) la universalidad de las emociones (confianza, cuidado, seguridad); c) la *construcción* de enemigos: la comunidad puede señalar a los que son diferentes como tales; y d) la moderna separación entre individuo-sociedad: resulta anacrónica la idea de un individuo moderno autónomo.

Así cabe poner en cuestión el concepto de comunidad y por tanto adoptar un punto de vista crítico respecto a la relación entre comunidad y diferencia, *comunalidad (commonality)* y diversidad. En otras palabras, se sugiere idear un concepto de comunidad que evite la asimilación y la homogeneidad.

En conclusión, la investigación sobre el concepto de comunidad de Fendler muestra que los debates educativos, planteados anteriormente en términos de sociedad y democracia, ahora se plantean en términos de comunidad, pero esto no significa que se trate de un debate menos restrictivo y en ocasiones resulte tan opresivo como el anterior.

Estos debates tienen en el mundo de la educación unas consecuencias directas, y se materializan fundamentalmente en el recurso a conceptos tales como: la ciudadanía, la autonomía, la identidad y la sociabilidad. Aquí nos interesa destacar este último, aunque todos ellos están en estrecha relación.

Un fenómeno curioso que se ha dado en el movimiento internacional en favor de la educación moral y cívica es que se la ha ubicado, en la práctica, casi exclusivamente en el ámbito escolar —en la comunidad escolar—, dejando de lado, al menos en un primer momento, la decisiva influencia de otras comunidades, muy especialmente las relaciones familiares y la sociedad en su conjunto, pero también los medios de comunicación y las modernas tecnologías de la información y de la comunicación. De hecho, son muchos los países que en estos últimos años han incorporado a su currículum escolar esa materia con la esperanza, utópica en gran medida, de resolver de este modo los problemas sociales que se presentan.

La necesaria rectificación no se ha hecho esperar en distintos lugares, como por ejemplo en Inglaterra, donde desde finales de los 90, en el marco del Currículum Nacional, implantado en 1988 (Crick, 1998 y 1999; Delors, 1996; Kerr, 1999 a, b y c, 2003), se ha incorporado esta materia. En un informe que se realizó en junio de 2004, a petición del

ministerio británico, tras una revisión de la práctica llevada a cabo en 100 escuelas que acogían a unos 18.000 estudiantes, una de las sugerencias de mejora que se planteó fue la necesidad de tener muy presentes los vínculos con el entorno social en que la escuela está inmersa³. Se señala en dicho informe la conveniencia de buscar sinergias entre currículum, *ethos* y comunidad. Es preciso, sin embargo, reconocer que la escuela es un ámbito más en el proceso educativo, todo lo importante que se quiera, pero su trabajo es precedido, apoyado y completado por el que se hace en otros ámbitos. Entre ellos, y principalmente, las relaciones familiares, que son el ámbito natural y primario de la educación y que reclaman mucha más atención de la que habitualmente se les suele dar.

2. 2. Auge de la educación para la ciudadanía

La necesidad sentida de una educación moral y cívica, junto con la experiencia de su insuficiencia cuando ésta se reduce al ámbito escolar, es lo que ha llevado a la búsqueda de nuevos horizontes para este aspecto de la educación. Llano señala tres elementos imprescindibles a tener en cuenta en su configuración: a) el protagonismo de las personas, de los seres humanos; b) la consideración de las comunidades humanas como ámbitos decisivos para el desarrollo de las mujeres y los hombres que las componen, pero sin que queden atrapados en ellas; y c) conceder un alto valor a la esfera pública, como ámbito de despliegue de las libertades sociales e instancia de garantía de ellas, para así evitar interferencias y presiones abusivas por parte de poderes externos (Llano, 1999: 43-47).

Por un lado se vuelve la mirada, con cierta nostalgia, a las relaciones familiares y se comenta la necesidad de recuperar las virtudes cívicas (Cerezo, 2005: 11-15). Desde otro punto de vista se habla de la influencia de la globalización, las tecnologías de la información y la comunicación⁴, y de la necesidad de considerar desde un punto de vista más ecológico la realidad que nos rodea. Finalmente, hay también quienes ven necesario tener muy presente la dimensión social de la educación superior. Esto no quiere decir que lo que se haga en la escuela no sea decisivo, sino que la labor que se desarrolla en ella tiene sus límites, como los tienen también otros ámbitos y agentes educativos. De hecho, el deterioro que ha sufrido la enseñanza, la crisis que ha padecido la familia y la postergación de la ética al ámbito de lo privado, son elementos que están relacionados y que han influido decisivamente en la situación social actual, lo que nos lleva a reconocer la necesidad de una educación que promueva lo que algunos autores han denominado un "humanismo cívico" (Llano, 1999: 19).

No es fácil alcanzar una comprensión adecuada de la educación, de sus ámbitos y de sus reglas. A la educación se la mira con frecuencia como un instrumento esencial para el cambio social, sea cual sea el partido político en el poder. Esto ocurre cuando se trasladan algunas prácticas políticas a la escuela de una manera precipitada y sin haber comprobado los resultados beneficiosos que puedan tener. Todo sucede como si el deseo de obtener cuanto antes el apoyo para el gobierno de turno tuviera más peso que el bien o el daño que se pueda ocasionar en los alumnos. Es un precio demasiado alto el que se hace pagar a los alumnos y en definitiva a la sociedad. La escuela puede contribuir a la mejora social cuando se la respeta y se potencia su ámbito propio, no cuando se introduce en ella como por ósmosis el desinterés por los conocimientos, o se olvida que puede contribuir a una auténtica y real igualdad entre las personas, si al mismo tiempo se busca potenciar al máximo las capacidades personales de los alumnos y de su libertad.

Como denuncia Enkvist (2000)⁵, en la postmodernidad⁶ los conocimientos dejaron de tener cierta importancia en la escuela, y por el camino, en la educación actual hemos dejado olvidados algunos temas clave, como son, por ejemplo: el cultivo del pensamiento (aprender a pensar, aprender a juzgar por cuenta propia); la necesidad de enseñar a leer, escribir y conversar; el aprendizaje de los idiomas; y la búsqueda de una socialización que se abra a la

sociabilidad. Este último punto es el que aquí nos ocupa y vincula a la escuela con la familia y con la sociedad en su logro.

Se ha pasado por alto con cierta superficialidad que las bases de la socialización y del desarrollo de la sociabilidad se ponen en la familia, cuando se da una relación adecuada con la madre y los demás miembros del hogar. Del mismo modo, se ha menospreciado la importancia decisiva que para la sociabilidad tiene la autodisciplina; es decir, cómo la falta de autodominio incapacita al niño para ver las cosas desde la perspectiva de los otros y a menudo genera violencia y confrontación, porque, entre otras cosas, hace que resulte difícil escuchar a los demás, además de influir negativamente en la propia salud psíquica. La carencia de ese temple necesario, que se puede generar en la infancia, ocasiona también problemas de aprendizaje en la escuela, porque habitualmente va asociado con dificultades de atención, concentración y memoria.

2.2.1. La globalización y las tecnologías

Es un hecho constatado en la educación actual la acentuación de su dimensión social. Esto es manifiesto tanto en los promotores de la educación intercultural o multicultural, como en los que abogan por una educación cosmopolita. En este hecho ha tenido gran influencia sin ninguna duda el fenómeno de la globalización, así como la difusión masiva de las diversas culturas a través de los medios de comunicación y, más recientemente, a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

La globalización es un factor de primer orden en el panorama cultural y vital contemporáneo, con las tensiones que acarrea, en la práctica, entre identidad y diversidad. También lo son los movimientos migratorios, con las implicaciones sociales, culturales, económicas, familiares y educativas que llevan consigo. Ambos fenómenos son un auténtico reto que hay que seguir afrontando, sin taparse los ojos para no ver las consecuencias que tienen en nuestra sociedad.

Las TIC, especialmente quizá Internet y el teléfono móvil, son tecnologías que fascinan, que suscitan una especial ilusión cuando alguien se inicia en ellas. Es habitual, por ejemplo, el testimonio de tantos que manifiestan "perder la noción del tiempo" cuando están navegando en Internet. Esta es una tónica general en quienes se inician en el uso de las TIC, que pudimos observar en varias encuestas realizadas entre jóvenes navarros durante los años 2002 y 2003 (Naval, Sádaba y Bringué, 2003; Naval, Lara, Portilla y Sádaba, 2002)⁷.

El reto que tenemos planteado es precisamente descubrir qué partido podemos sacar de estos recursos para la educación, y, muy concretamente, para la educación en su dimensión social y política, es decir, para suscitar sociabilidad, que es uno de los tesoros perdidos en la sociedad actual.

Las TIC, los medios de comunicación en general, tienen una virtualidad educativa, que conviene explorar, en cuanto puede servir para desarrollar disposiciones comunicativas y participativas de las que estamos especialmente necesitados, aunque eso sí conviene también plantearse sus limitaciones. Por otra parte, la educación no puede pasar por alto el impacto social que los medios de comunicación y las TIC tienen, especialmente entre los jóvenes (Lupia y Philpot, 2005: 1112-1142). El desafío consiste en que medios y tecnologías sean oportunidades para promover confianza y participación social, y no más bien lo contrario, es decir, fuente de aislamiento.

Estos datos pueden hacernos reflexionar sobre la utilidad de un uso adecuado de los medios de comunicación de cara a la promoción de la sociabilidad. El primer paso sería reconocer los límites de los medios: son cauces para informar, mostrar temas y eventos de interés, pero eso es algo distinto de suscitar la reflexión, el sentido crítico y otras actitudes que se desarrollan con la práctica. También es necesaria una implicación más activa por parte de

la familia y de la escuela en lo que se refiere a los medios de comunicación y al papel que estos pueden tener en el aprendizaje de conocimientos y suscitación de actitudes.

Pero además de los medios de comunicación y las TIC, hay otros temas emergentes que caracterizan la educación para la vida ciudadana que ha tenido un auge tan notable en las últimas décadas. Nos referiremos seguidamente a dos de ellos: la virtud cívica y las relaciones familiares.

2.2.2. La virtud cívica

Está cada vez más extendida la conciencia de que la estabilidad y la salud de las democracias occidentales no dependen sólo de la existencia de instituciones o procedimientos democráticos, ni de contar con leyes justas que miren al bien común. Todo eso es importante, pero, en el fondo, son condiciones necesarias, no suficientes, para el florecimiento de las sociedades. Es necesaria además la virtud individual de los ciudadanos, ciertas disposiciones personales—algunos prefieren hablar de “competencias”— que incluyen conocimientos, hábitos y habilidades que convierten a los miembros de una sociedad en buenos ciudadanos o, al menos, ciudadanos decentes. La Comisión Europea desea contar con ciudadanos activos, participativos y, añadido yo, necesitamos también ciudadanos que libre y responsablemente se impliquen en la consecución de lo que llamamos bien común.

De este modo la virtud es hoy un término que ha vuelto al ámbito del discurso político y de la teoría de la educación, después de años de repudio y ostracismo (Cerezo, 2006; Macedo, 2000; Rubio, 2002). No obstante, las definiciones que de la virtud se dan, así como el lugar y alcance que en la vida personal y social se le asignan, son muy variados según se adopte una perspectiva más liberal, más comunitaria o más republicana, según los casos. Así, encontramos por ejemplo las clásicas virtudes sociales descritas en el libro IV de la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles, que en su libro *Animales racionales dependientes* (2001), trata de rehabilitar Maclntyre desde una perspectiva comunitaria, denominándolas “virtudes de la dependencia”. Desde otro punto de vista contamos con la relación de virtudes cívicas liberales de Galston (1991) o la propuesta más bien republicana que recientemente Cerezo (2006) ha hecho en el panorama nacional. En cualquier caso, y salvadas las diferencias, lo indiscutible es que la virtud cívica vuelve a la palestra como real, posible y conveniente.

2.2.3. Las relaciones familiares

Otro de los temas emergentes en el ámbito de la educación en estos últimos años, que me parece de importancia destacar, especialmente en el marco de la sociabilidad que nos ocupa, es el reconocimiento de la trascendencia de la familia como comunidad, como ámbito educativo (Bernal, 2005). Es un tema en alza; concretamente, se destaca la relevancia de las relaciones familiares en la formación humana (Naval, 2005).

Una clara muestra de lo que aquí se indica es, por ejemplo, el volumen monográfico de la revista *Family Relations*, coordinado por J. A. Mancini y G. L. Bowen, que vio la luz en diciembre 2005 (nº 54) bajo el título “Families and Communities”. Igualmente, cabe destacar la contribución de P.P. Donati, que desde hace varias décadas viene abogando, en el ámbito de la sociología, por una ciudadanía societaria y subrayando el lugar que la familia tiene en ese marco relacional (Donati, 1989, 1993, 2003). También merecen ser destacados dos libros recientes: el del sociólogo francés J. Lavoué (2004) titulado *Souffrances familiales, souffrances sociales: Nouveaux contextes de la relation d'aide*, y la obra de Segrin y Flora (2005), *Family Communication*, sobre la difícil y trascendental cuestión de la comunicación en la familia.

En síntesis, podríamos decir que, la variada bibliografía reciente que se ha publicado sobre la familia, generalmente con un enfoque psicológico o sociológico, se puede agrupar en

tres categorías: a) libros o artículos que se refieren al marco teórico o conceptual de la familia (capital social, organización social, sentido de comunidad, etc.); b) los que abordan temas metodológicos en su relación con la investigación sobre la familia; y c) los que se preocupan por las aplicaciones de la teoría a la práctica profesional o a políticas públicas. Es especialmente numerosa la producción en los dos últimos apartados, metodología y aplicaciones prácticas (Brossoie, Graham, 2005).

¿Qué estudios son los que más interesan para sugerir unas bases para la educación de la sociabilidad? Pienso que aquéllos que estudian a la familia como unidad, teniendo en cuenta las relaciones familiares, los lazos familiares que unen a sus miembros, los conflictos que se generan en el seno familiar y cómo resolverlos, la socialización y la sociabilidad, entre otros temas.

En este sentido, la lectura de la obra de R. H. Turner (1975), *Family Interaction*, ha sido—para mí—reveladora en la comprensión de este asunto desde un enfoque psicológico-sociológico, apoyado fundamentalmente en estudios empíricos, pero que no excluye sino que pide una reflexión teórica⁹. El estudio de la familia desde el punto de vista de las relaciones familiares es un tema destacado en las últimas décadas, pero la riqueza del enfoque de este autor radica, en mi opinión, en que considera a la familia como unidad sin dejar de abordar por ello el estudio de sus distintos aspectos. La investigación en torno a la familia se plantea desde una triple perspectiva en esta obra: a) se analiza la familia en tanto que pequeño grupo; b) se pone el acento en los procesos; y c) se examina cómo afectan las influencias externas al sistema familiar.

Hemos visto cómo la globalización, las TIC, la virtud cívica y las relaciones familiares se presentan como elementos emergentes clave en la promoción de una educación para la vida ciudadana. Pero nuestro interés no se limita a esto; se centra en la búsqueda de unas bases adecuadas para la realización de una educación de la sociabilidad centrada en los aspectos personales, de ahí que convenga indagar también previamente en la investigación actual sobre el desarrollo de la sociabilidad (sentido de pertenencia y madurez socio-identitaria). De este punto vamos a ocuparnos seguidamente.

2.3. La investigación actual sobre el desarrollo de la sociabilidad

Que la sociabilidad es un tema en auge en las ciencias humanas y sociales es un hecho que ya hemos consignando en estas páginas. Ahora interesa preguntarnos por las líneas de investigación recientes de más interés para diseñar una adecuada formación de la sociabilidad, principalmente en los niños, lo que como se verá implica hacer referencia directa al ámbito familiar.

En el entorno de la reflexión teórico-filosófica, destacan las corrientes que ponen el acento en la persona y su dimensión social, mientras que en el ámbito de la investigación empírica, podemos destacar tres por su repercusión en el estudio de la sociabilidad, que serían a grandes rasgos: a) la teoría del *attachment* en psicología; b) el interaccionismo simbólico en la psicología social; y c) el constructivismo social.

En este terreno, un serio problema radica en que los distintos ámbitos del saber que tienen como sujeto común al ser humano en su dimensión social, suelen realizar sus pesquisas y exponer sus conclusiones con casi total independencia, y sin contar con un marco común de referencia que les permita colaborar e inspirar una adecuada intervención educativa cuya fundamentación sea pluridisciplinar. La psicología ha tendido en ocasiones a centrarse más en lo individual; la psicología social con frecuencia se ha reducido a la experimentación; la sociología ha mirado más a lo “macro” que a lo “micro”; el trabajo social y la psiquiatría se han orientado por criterios en ocasiones demasiado pragmáticos; la terapia familiar y el trabajo social se han centrado especialmente en la metodología. Todos los enfoques aquí citados son

necesarios en su justa medida; el peligro es extrapolar sin ningún tipo de cautelas o absolutizar sus descubrimientos, como desafortunadamente ha sucedido en ocasiones.

Pero planteemos la cuestión de modo positivo, ¿qué aporta la investigación empírica (la psicología y la sociología) que pueda servir para orientar una educación de la sociabilidad? ¿Cómo podemos conectar esa investigación con la reflexión teórica que desde la teoría de la educación se hace? Hay líneas fructíferas de investigación empírica, como se verá a continuación, de las que quisiera dejar constancia aquí de su existencia y de la urgencia de buscar en un futuro puntos de unión con ellas. Señalaré cinco líneas de trabajo, algunas de mayor peso que otras (Naval, 2005).

a) Desde la psicología, algunos hallazgos muy provechosos para una educación de la sociabilidad provienen de la teoría del *attachment*, que, como es sabido, subraya la importancia que tienen para el desarrollo personal las relaciones de afecto que se establecen entre padres e hijos —especialmente con la madre—. Influyen a lo largo de toda la vida en la madurez afectiva de la persona.

Los trabajos de Bowlby (1973, 1997) están en el origen de esta teoría. Destaca este autor que unas relaciones familiares que denomina “seguras” son la clave de actuaciones posteriores fluidas, cordiales, sin problemas. Esta línea de trabajo ha tenido un gran desarrollo posterior, con abundante investigación empírica (cfr. por ejemplo: Erdman, P. & Caffery, T., 2001).

La *attachment theory* sigue vigente y ha demostrado ser fructífera, dentro de sus límites. Una buena exposición de esta teoría se puede encontrar en el manual de Cassidy y Shaver (1999) *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*.

b) Merecen también ser destacadas las investigaciones psicológicas y sociológicas que centran su atención en el *desarrollo del niño (child development)*. Son estudios empíricos sobre cómo se desarrollan los niños y qué contribuye a su adecuado desarrollo. En una línea de mayor fundamentación teórica se sitúan los estudios sobre el *desarrollo social de los niños*, que gracias sobre todo a Turiel (1989) han tenido una gran repercusión en la psicología. Según dicho autor, la conducta social no puede entenderse sin estudiar el conocimiento social: cómo se origina el conocimiento de los otros, el de uno mismo y el de las relaciones con los demás. En este mismo ámbito podemos situar, aunque su enfoque sea muy diferente, los trabajos de Schaffler sobre el desarrollo de la sociabilidad de los niños, con acertadas sugerencias sobre los primeros años de vida. También Vigotsky insistió en el carácter social de la actividad humana, al igual que Doise y Mugny que formularon las teorías del conflicto socio-cognitivo.

Los principales enfoques en el estudio del mundo social de los niños, como apunta Delval (1989), son cuatro: a) la escuela de aprendizaje social, b) el enfoque sociológico, c) la escuela psicodinámica, y d) el enfoque cognitivo-estructural.

c) Hoffman (2002) en su estudio sobre el desarrollo moral y la *empatía*, destaca otro punto relevante en la investigación reciente. Se trata de ver cómo la empatía puede afectar en las relaciones entre padres e hijos, para así poder fomentar en los hijos la interiorización de principios éticos. Desde la psicología infantil y del desarrollo, Hoffman trata de establecer las dimensiones conductuales, cognitivas y emocionales de lo que denomina “desarrollo moral prosocial”.

La investigación actual en el ámbito de la educación moral se ha enfocado con frecuencia y a veces ha quedado reducida al estudio de los procesos de socialización⁹, las relaciones de interacción social, o la promoción de una conducta prosocial. Son enfoques válidos pero necesitados de un marco más general que es necesario si hablamos de formación de la sociabilidad. En este sentido, Allport (1968, 1) decía que comprender nuestra naturaleza

social es “el problema clave de la psicología social”. No faltan voces discordantes en este ámbito, como Campbell se lamentaba (cfr. 1975: 1104) en su *American Psychological Association Presidential Address* de que: “Psychology and psychiatry (...) not only describe man as selfishly motivated, but implicitly or explicitly teach that he ought to be so”.

Por ello, quiero destacar aquí, debido a su trascendencia para la educación, una corriente psicología que responde a un enfoque positivo y optimista ante la vida. A eso apuntaban Colby y Damon (1995: 342-370), al plantearse cómo desarrollar un compromiso moral o cómo promover un “*connected sense-of-self*”¹⁰. En la misma línea se sitúa el volumen de enero de 2000 de la revista *American Psychologist*, dedicado a la *psicología positiva (Positive Psychology)*. Se trata de ayudar a afrontar las inevitables situaciones negativas que surgen en la vida, sabiendo transformarlas en positivas. Las preguntas cuyas respuestas buscan estos autores son, entre otras: ¿qué razones positivas hay para convivir con los demás?; ó ¿qué capacidades conviene fomentar en las personas y en las comunidades, no sólo para ayudarles a sobrevivir, sino también para desarrollar al máximo sus capacidades? Estas sí son bases adecuadas para una educación de la sociabilidad (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000: 5-14).

d) Una parte de la investigación contemporánea en el mundo de la educación y de las ciencias sociales, especialmente desde la psicología, se ha orientado, y es interesante reseñarlo aquí, a la consideración de lo que se ha llamado la creación de un “*sense of community*”. ¿Qué significa tener “sentido de comunidad”? ¿cómo generarlo o cómo reconstruirlo?

En 1974 Sarason destacó la importancia del “*psychological sense of community*” y propuso que fuera el concepto central de la psicología comunitaria, subrayando que es una de las mejores bases para la formación de la identidad personal. A raíz de ello surgieron una gran cantidad de estudios teóricos y empíricos en torno a este concepto y llegó a ser plenamente reconocido. De entre todas las teorías que tratan de definir este concepto, la de McMillan y Chavis (1986: 6-23) es una de las más influyentes y el punto de partida de la mayor parte de la investigación reciente. Estos autores definen el sentido de comunidad como un sentimiento de pertenencia al grupo que suscita confianza y compenetración emocional. Para que surja, es necesario que cada individuo sepa y experimente que es importante para los demás y para el grupo, y que sus necesidades serán tenidas en cuenta por causa de su compromiso y unión con los demás.

De ahí que Peck afirme que una comunidad es: “un lugar donde los conflictos pueden ser resueltos sin derramamiento de sangre (ni física ni emocionalmente) y con sabiduría y gracia a la vez. Una comunidad es un grupo que puede luchar con elegancia” (Peck, 1987).

El sentido de pertenencia a una comunidad podemos decir que implica básicamente cuatro elementos: a) asociación (supone la existencia de fronteras, seguridad emocional, formas de pertenencia e identificación, de un sistema común de símbolos e implicación personal); b) influencia mutua; c) integración / interdependencia; y d) conexión emocional.

Es casi un lugar común hablar de la necesidad de fomentar ese sentido de pertenencia a un lugar, a un grupo, a una tradición, es decir, de la necesidad de un arraigo, que no significa carencia de autonomía o de sentido crítico. No obstante, tanto el concepto de *comunidad*, como el de *sentido de pertenencia a una comunidad*, tienen diversos significados según los lugares y los intereses. En general se identifica con la conexión emocional que se da entre sus miembros, la identificación con ella y la cohesión de grupo. La pregunta que va más allá de la definición es cómo incrementar el sentido de comunidad y el compromiso con ella, y es la que se plantea repetidamente en la educación social y cívica contemporánea.

El sentido de pertenencia a una comunidad se desarrolla gracias a la experiencia de vivir insertos en pequeñas comunidades de las que nos sabemos y sentimos miembros.

También es importante que otras instancias sociales colaboren en la promoción de ese sentido de comunidad, como, por ejemplo, trata de hacerlo el nuevo urbanismo desde la arquitectura. Según el *New Urbanism*, el diseño y la ubicación de las casas y las calles, los parques, tiene una relación directa con la existencia o ausencia de lazos comunitarios (Rogers, 1999). Ahora bien, aunque el entorno, la ciudad, el pueblo, tienen un papel importante a la hora de suscitar vínculos sociales, no cabe ninguna duda de que los artífices principales de ellos son las personas. En este sentido, son especialmente valiosas las tesis de Simmel sobre la sociología del espacio.

Por otra parte, cuando Putnam y otros autores escriben *Better Together* tienen en el fondo la misma preocupación de la que venimos hablando: cómo restaurar la comunidad; en su caso, la comunidad americana (Putnam, Feldestein, Cohen, 2003). Recientemente se ha aplicado incluso este concepto a las comunidades de aprendizaje a distancia u *on line*, tratando de suscitar el sentido de comunidad en esa situación especial de no presencialidad (Rovai, 2002).

e) Mención aparte merece, en el ámbito que nos ocupa, el desarrollo de la competencia social, línea de investigación surgida en los últimos años (López de Dicastillo, Iriarte y González Torres, 2004, 2006; López., Etxebarria, Fuentes y Ortiz, 1999). Desde hace tiempo los investigadores estudian el desarrollo social del niño y su capacidad para crear lazos de unión con otras personas. También indagan sobre el proceso de socialización, la transmisión de valores, normas, costumbres y conocimientos de unas generaciones a otras y la incorporación de los jóvenes como ciudadanos y miembros activos a la sociedad.

Así, conceptos tales como los de habilidades sociales o competencia social son usados a menudo para referirse a capacidades cuyo desarrollo es fundamental para alcanzar una mayor satisfacción y bienestar tanto personal como interpersonal.

Sin embargo, es en los últimos tiempos cuando se han convertido en un objeto de estudio de primer orden, especialmente dentro del contexto escolar. Se ha producido un crecimiento exponencial de trabajos e investigaciones, así como una demanda de programas de intervención y una conciencia social generalizada de su necesidad, debida entre otros motivos, a las noticias que aparecen en los medios de comunicación vinculadas con el aumento de la violencia escolar.

Conviene subrayar que la mejora de la convivencia no implica únicamente la resolución de problemas, sino también y prioritariamente su prevención: la promoción de comportamientos cívicos positivos, de actitudes cooperativas, prosociales, enriquecedoras.

Aproximarse a la competencia social exclusivamente desde una concepción negativa, identificándola con la capacidad para resolver los conflictos que puedan surgir en las aulas, equivale a cercenar las posibilidades de la actuación educativa.

En este sentido, el desarrollo de la competencia social hay que vincularlo más bien con los planteamientos de la Orientación para la Prevención y el Desarrollo (Bisquerra, 2000, 2005) y de la Psicología Positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000), que subrayan la importancia de promover las competencias y cualidades positivas que mejoran a las personas y a las sociedades. En definitiva, ponen el énfasis en el potencial de la educación para preparar para la vida, para ayudar al alumno a ser agente activo y responsable de su proyecto vital, para afrontar cualquier situación que suponga cambios y en definitiva para crecer como una persona que convive con otros.

Este interés por la sociabilidad humana, unido al deseo de solucionar problemas tales como la falta de participación ciudadana, la violencia, el aislamiento o la soledad, ha dado origen a un considerable volumen de estudios y de publicaciones sobre cuestiones como la inteligencia emocional, las habilidades sociales y la competencia social, entre otras. Es a partir de los años 60 cuando comienzan a aparecer este tipo de trabajos pero, sobre todo,

proliferan en la década de los 90, debido al énfasis que en la investigación psicológica se pone en los aspectos del desarrollo social y emocional, que habían sido descuidados.

Hasta aquí esta primera parte que nos ha permitido comprobar que la sociabilidad es un tema emergente en la investigación actual. Nos adentramos ahora, tomando como punto de partida lo visto, en una breve reflexión sobre cuáles serían los elementos clave que, en el momento actual, convendría tener en cuenta para llevar a cabo una genuina educación de la sociabilidad.

3. Aspectos clave para el desarrollo de la sociabilidad

Cuando hablamos de educación de la sociabilidad hay una realidad que conviene no perder nunca de vista, y es que estamos hablando, ante todo, de educación en sentido pleno, y por tanto de educación de personas, entre cuyos elementos característicos, definitorios, está la sociabilidad, junto con la libertad y la racionalidad, aunque contando también con la corporalidad (García Amilburu, 2003: 15-34).

Si perdemos de vista este hecho, olvidaremos la unidad de la formación, a la que toda tarea educativa tiene que contribuir. Armonizar unidad y diversidad en distintos ámbitos y niveles es un reto que se debe afrontar en toda tarea educativa. Hoy vivimos ese desafío de modo más intenso, al sentir agudamente la realidad de la diversidad cultural.

Desde hace unos años, con mucha frecuencia se oye hablar de la necesidad de una educación intercultural que promueva la aceptación de las diferencias. Es real su necesidad, tanto en el ámbito individual como en el social, y se vuelve más evidente al contemplar ciertos conflictos internacionales, pero a veces corremos el peligro de subrayar más lo que nos diferencia que lo que nos une o asemeja. Por eso conviene insistir en la grandeza del concepto de la verdadera educación, que incluye en sí las distintas adjetivaciones que podemos darle (estética, afectiva, moral, intelectual, cívica). Esa es la clave para la posible solución de muchos problemas, también los sociales, pues entre todos hemos de llevar a buen puerto la educación de personas, singulares y concretas, que tienen una irrenunciable dimensión social.

Educar podríamos decir que es, de algún modo, despertar a alguien, facilitar que salga del cascarón. Educar la sociabilidad es también despertar la intimidad que cada uno tiene (intimidad con uno mismo que posibilitará una intimidad con otros). No es tarea grata despertar a alguien, porque causa cierta incomodidad al que se despierta y al que le despierta, que tiene una función de mediador (ayuda a alguien). Ese despertar es abrir los ojos a la realidad, a los otros, es salir del sueño, del ensimismamiento narcisista, del solipsismo; salida que nos permite comunicarnos con otros. No es tarea fácil, pero tampoco es tan difícil, porque en todos hay una nostalgia de encuentro con un tú que dé sentido a la propia vida. A veces, fruto quizá de malas experiencias, resentimientos, esa capacidad de apertura se ha podido atrofiar o aletargar, pero sigue latente sin duda alguna.

Son muchos los aspectos que convendría ir abordando al analizar las bases para una educación de la sociabilidad, aunque aquí no habrá ocasión para hacerlo. Fundamentalmente, las recomendaciones para una adecuada educación para la convivencia tienen en su base el cultivo de cuatro dimensiones de la persona que serían el fundamento de la educación de la sociabilidad y de la madurez socio-identitaria: la afectividad, la memoria, la imaginación y el interés. También mencionar algunos aspectos relacionados con la corporalidad, que son básicos para fomentar la sociabilidad.

Cabría poner en relación –aunque este punto requeriría una explicación más detallada– esas dimensiones con las principales características de la persona: la apertura con la educación de la afectividad y de la memoria, la racionalidad con la educación de la imaginación, y la libertad con la educación de los intereses.

Un punto de interés sería ver hasta qué punto las dimensiones a educar y que son la

base de la educación de la sociabilidad pueden ponerse en relación con actitudes o virtudes sociales (Aristóteles, 1970 libro IV). Mi hipótesis es que sí hay una relación en los siguientes términos: la educación de la afectividad dice referencia, al autocontrol, a la templanza y a la fortaleza, al honor, a la autoestima, a la necesidad de ser valorado; la educación de la memoria conecta con la piedad —no entendida como compasión sino en cuanto reconocimiento de lo recibido, que es fuente de identidad— y también con la gratitud; la educación de la afectividad y la memoria proporcionan el equilibrio afectivo necesario para la vida de relación con los demás; la educación de la imaginación apunta a la de la prudencia y a la justicia y también a la veracidad; la educación de los intereses se basa en la educación afectiva y se relaciona también con la veracidad, la aceptación crítica de la autoridad y de las normas, y con la liberalidad; por último, la educación para la comunicación y la cooperación tiene que ver con varias actitudes sociales que sería difícil separar: la afabilidad, la cordialidad, la liberalidad, la gratitud, la reparación. Pero no será posible profundizar aquí en este tema —que es realmente interesante— porque conviene ir terminando.

4. Conclusión

La polvareda que se ha levantado recientemente a raíz del texto de Putnam (2007) "E Pluribus Unum: diversity and community in the Twenty-first Century", redactado con motivo de la recepción del 2006 Johan Skytte Prize, nos da idea de la relevancia actual del tema que en ella se aborda. También pone de manifiesto los sentimientos y pensamientos que se suscitan al abordar la relación entre diversidad y unidad, entre pertenencia al grupo y solidaridad o madurez socio-identitaria, o al analizar fenómenos tales como el de la globalización o la inmigración.

La tesis mantenida a lo largo de estas páginas es que una adecuada educación (que ha de tener una dimensión social y cívica) puede ayudar a repensar estos conceptos en armonía y colaborar en la formación de ciudadanos activos y comprometidos. Tal educación tiene que afrontar de manera radical un tema clave: el desarrollo de la sociabilidad o, usando la terminología de la psicología actual, debe tratar de mejorar la competencia social de los alumnos. La identidad, la pertenencia y la madurez socio-identitaria se convierten en ejes de la educación de la sociabilidad. Se sugiere así lo ya mencionado en la ponencia marco: la idea de que la formación para la convivencia pacífica ciudadana no busca la confrontación, sino la sinergia y la convergencia de líneas de trabajo que identifiquen el desarrollo cívico como objetivo de formación, y los sistemas educativos y las comunidades como instrumentos de desarrollo, identidad y diversificación.

Cualquiera de los elementos básicos para una educación de la sociabilidad, supone disposiciones intelectuales y de carácter que deben ser cultivadas, que necesitan una habituación. Así, podemos concluir destacando la vigencia de una máxima pedagógica, un tanto trasnochada para algunos, aunque cada vez son más los que reconocen su vigencia, que podría enunciarse así: para aprender hay que actuar, que sólo se aprende de verdad si se toman decisiones y se ejecutan. En el aprendizaje de la sociabilidad es patente que "lo que debemos hacer, después de haberlo aprendido, lo aprendemos haciéndolo" (Aristóteles, 1970: 1150 & 12-18).

Así, cada vez es más claro, y con esto concluimos, que el verdadero artífice de la educación, también en su dimensión social, es el educando: el que aprende. El educador, en sus diversas modalidades (padres, profesores), sobre todo goza y sufre con "la profesión más enorgullecida y (...) la más humilde que existe" (Steiner y Ladjali, 2005, 65), ya que enseñar es —en palabras de Steiner, 2004: 173— ser cómplice de una posibilidad trascendente.

NOTAS

¹ Concretamente en la ponencia marco se insiste en la idea del desarrollo cívico como objetivo y de la sociedad civil como agente moral.

² Me refiero a un estudio que estamos llevando a cabo coordinado por C. Holden de la Universidad de Exeter (UK) que se basa en otra investigación realizada en 1994 (Hicks, D. and Holden, C. (1995). *Visions of the Future. Why we need to teach for tomorrow*. Oakhill: Treham Books). Respecto a los resultados iniciales en Navarra: cfr. Repáraz y Naval (2007). *Ilusiones y miedos de los niños ante el futuro*. Pamplona: Institución Futuro.

³ Cfr. P. Häberle, "La ciudadanía a través de la educación como tarea europea", conferencia inaugural del Simposium Internacional Educación y valores de ciudadanía: experiencias y aportaciones de Europa" organizado por UNESCO, MEC y Universidad Carlos III en Noviembre 2005. Cfr. (consultada en Enero 2005): <http://www.ugr.es/%7Eredce/REDCE4/articulos/21haberle.htm>

⁴ Cfr. <http://www.nfer.ac.uk/research-areas/citizenship/>

⁵ En adelante abreviaré con la sigla TIC la expresión: tecnologías de la información y la comunicación.

⁶ Es sugerente —aunque la traducción al castellano es mejorable y tiene un planteamiento algo negativo en algunos pasajes— la obra de Inger Enkvist (2000) *La educación en peligro*, en la que denuncia lo que llama la "antipedagogía del siglo XX".

⁷ Me ha parecido especialmente enriquecedor el libro de J. L. Pinillos (1998). *El corazón del laberinto: crónica del fin de una época* (Madrid: Espasa Calpe) donde describe con gran acierto la postmodernidad como el marco cultural en el que estamos instalados y considera detenidamente su génesis y principales artífices.

⁸ La primera publicación está disponible en formato pdf en la web del Gobierno de Navarra, Instituto Navarro de Deporte y Juventud (accedido, noviembre 2003: www.cfnavarra.es/indj/juventud).

⁹ Agradezco al profesor Robert Constable (Loyola University, Chicago) la sugerencia que, desde su larga experiencia como trabajador social en los EEUU y en varios países del Este de Europa, en su día me hizo de acudir a este libro.

¹⁰ A lo largo del siglo XX, podríamos distinguir varias corrientes en el ámbito de la educación moral (cfr. Carr, 1983). De una manera, quizá en exceso simple, podríamos decir que hay tres grandes orientaciones: a) educación como socialización; b) educación como autonomía; y c) educación como adquisición de hábitos positivos buenos, es decir, virtudes.

¹¹ Colby y Damon subrayan certeramente cómo todos somos conscientes de la influencia de las experiencias sociales, pero al mismo tiempo es manifiesta la necesidad de la reflexión individual.

Referencia bibliográfica

ABOWITZ, K.K. (2000) *Making meaning of community in an American high school. A feminist-pragmatism critique of the liberal-communitarian debates*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

ALLPORT, G.W. (1968) The historical background of social psychology, en G. LINDZEY and E. ARONSON (eds.) *The handbook of social psychology* Vol. 1. Reading, MA: Addison-Wesley, 1-80.

- ARISTÓTELES (1970) *Ética a Nicómaco*, ed. y trad. de M. ARAUJO y J. MARÍAS. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- BERNAL, A. (ed.) (2005) *La familia como ámbito educativo*. Madrid: Instituto de Ciencias para la Familia, Rialp.
- BISQUERRA, R. (2000) *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- BISQUERRA, R. (2005) *Acción tutorial y educación emocional*. Barcelona: Donbosco.
- BOWLBY, J. (1969) *Attachment and loss: Attachment* (Vol. 1). New York: Basic Books.
- BROSSOIE, N. and GRAHAM, B. (2005) Families and Communities: An Annotated Bibliography, *Family Relations*, 54, 666-675.
- CAMPBELL, D.T. (1975) On the conflicts between biological and social evolution and between psychology and moral tradition, *American Psychologist*, 30, 1103-1126.
- CARR, D. (1983) Three approaches to Moral Education, *Educational Philosophy and Theory*, 15, 39-52.
- CASSIDY, J. and SHAVER P. (1999) *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications*. New York and London: Guilford Press.
- CEREZO, P. (ed.) (2006) *Democracia y virtudes cívicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- COLBY, A. and DAMON, W. (1995) The Development of extraordinary commitment, en KILLEN, M., *Morality in everyday life. Developmental Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 342-370.
- CONSTABLE, C. and LEE, D.B. (2004) *Social Work with Families. Content and Process*. Chicago: Lyceum Books.
- CRICK, B. (1999) The presuppositions of Citizenship Education, *Journal of Philosophy of Education*, 33, 3, 337-352.
- 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.
- DELORS, J. (coord.) (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- DELVAL, J. (1989) La representación infantil del mundo social, en TURIÉL, E. *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza, 266-267.
- DONATI, P. (1989) *La famiglia como relazione sociale*. Milán: Angeli.
- DONATI, P. (1993) *La cittadinanza societaria*. Roma: Laterza.
- DONATI, P. (2003) *Manual de Sociología de la Familia*. Pamplona: EUNSA.
- ENKVIST, I. (2000) *La educación en peligro*. Madrid: Grupo Unisón Editores.
- ENKVIST, I. (2006) *Repensar la educación*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- ERDMAN, P. y CAFFERY, T. (2001) *Attachment and family systems*. New York: Brunner Routledge.
- ERNY, P. (1981) *Ethnologie de l'éducation*. Paris: PUF.
- FENDLER, L. (2006) Others and the problem of community, *Curriculum Inquiry*, 36/3, 303-326.
- FURMAN, G.C. (1998) Postmodernism and community schools. Unraveling the paradox, *Educational Administration Quarterly*, 34 (3), 298-328.
- GALSTON, W. (1991) *Liberal purposes. Goods, virtues, and diversity in the liberal state*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- GARCÍA AMILBURU, M. (2003) Claves y dimensiones del desarrollo de la persona, en RUIZ CORBELLÁ, M. (coord.) *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona: Ariel Educación, 15-34.
- GONZÁLEZ TORRES, M. C. (2001) Las concepciones psicológicas del yo en la postmodernidad: implicaciones para la educación moral y cívica, en C. NAVAL y C. URPI

- (eds.) *Una voz diferente en la educación moral*. Pamplona: EUNSA, 41-78.
- HÄBERLE, P. (2005) La ciudadanía a través de la educación como tarea europea. Conferencia inaugural del Simposium Internacional Educación y valores de ciudadanía: experiencias y aportaciones de Europa, organizado por la UNESCO, MEC y Universidad Carlos III, en noviembre. Publicada en (accedida en enero 2005): <http://www.ugr.es/%7Eredce/REDCE4/articulos/21haberle.htm>
- HICKS, D. and HOLDEN, C. (1995) *Visions of the Future. Why we need to teach for tomorrow*. Oakhill: Treham Books.
- HOFFMAN, M. L. (2002) *Desarrollo moral y empatía*. Barcelona: Idea Books Universitaria.
- KERR, D. (1999a) *Re-examining Citizenship Education: The Case of England-National Case Study for IEA Citizenship Education Study Phase*. Slough: NFER.
- 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), 275-284.
- KERR, D. (2003) Citizenship Education in England: The Making of a New Subject, *Journal of Social Science Education*, 2, (accedido: junio, 2004): <http://www.sowi-onlinejournal.de/2003-2/index.html>
- LAVOUE, J. (2004) *Souffrances familiales, souffrances sociales: nouveaux contextes de la relation d'aide Paris*. Paris: L' Harmanttan.
- LLANO, A. (1999) *Humanismo cívico*. Barcelona: Ariel.
- LÓPEZ DE DICASTILLO, N., IRIARTE, C. y GONZÁLEZ TORRES, M.C. (2004). Aproximación y revisión del concepto «competencia social», *Revista Española de Pedagogía*, LXII, 227, 143-156.
- LÓPEZ DE DICASTILLO, N., IRIARTE, C. y GONZÁLEZ TORRES, M.C. (2006) La competencia social y el desarrollo de comportamientos cívicos: la labor orientadora del profesor, *Estudios sobre educación*, 11, 127-147.
- LUPIA, A. and PHILPOT, T.S. (2005) Views from the Inside the Net: How Websites affect Young Adults's Political Interest, *The Journal of Politics*, 67, 4, 1122-1142.
- MACEDO, S. (2000) *Diversity and distrust. Civic Education in a Multicultural Democracy*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- MACINTYRE, A. (2001) *Animales racionales y dependientes*. Barcelona: Paidós.
- MCMILLAN, D.W. and CHAVIS, D.M. (1986) Sense of community. A definition and theory, *American Journal of Community Psychology*, 14 (1), 6-23.
- MOUFFE, Ch. (1992) Citizenship and political identity. *October*, 61, 28-32.
- MOUFFE, Ch. (1993) La citoyenneté et la critique de la raison libérale, en J. POULAIN y P. VERMEREN (eds.) *L'identité philosophique européenne*. Paris: L'Harmanttan-Association Descartes.
- NAVAL, C. (2000, 2ª ed.) *Educación ciudadanos*. Pamplona: EUNSA.
- NAVAL, C. (2003) Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual, *Revista de Educación*. Núm. Extraordinario 2003, Ciudadanía y educación, 169-189.
- NAVAL, C. (2005) Ámbito familiar: confianza y respeto, en BERNAL, A. (ed.) *La familia como ámbito educativo*. Madrid: Rialp-ICF, 145-162.
- NAVAL, C. y SISÓN, J. (2000) Las propuestas comunitaristas en América y en Europa, *Arbor*, CLXV, 652, Monográfico "Comunidad", 589-611.
- NAVAL, C., LARA, S., PORTILLA, I., SÁDABA, Ch. (2002) *Impacto de las Tecnologías de la Comunicación en la Juventud Navarra 2001*. Pamplona: Instituto Navarro de Deporte y

Juventud, Gobierno de Navarra, Universidad de Navarra.

NAVAL, C., SÁDABA, Ch., BRINGUÉ, X. (2003) *Impacto de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en las relaciones sociales de los Jóvenes Navarros*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Instituto Navarro de Deporte y Juventud.

PECK, M.S. (1987) *The Different Drum. Community Making and Peace*. New York: Simon and Schuster.

PINILLOS, J. L. (1998) *El corazón del laberinto: crónica del fin de una época*. Madrid: Espasa Calpe.

PUTNAM, R., FELDSTEIN, L. and COHEN, D. (2003) *Better Together*. New York: Simon and Schuster.

PUTNAM, R.D. (2007) *E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-first Century*. The 2006 Johan Skytte Prize Lecture, *Scandinavian Political Studies*, 30, 2, 137-174.

REDDING, S. (2001) The community of the school, en S. REDDING and L.G. THOMAS (eds.) *The community of the school*. Lincoln, IL: The Academic Development Office, 1-24.

REPÁRAZ, Ch. y NAVAL, C. (2007) *Ilusiones y miedos de los niños ante el futuro*. Pamplona: Institución Futuro.

ROGERS, R. (1999) *Towards an Urban Renaissance*. Urban Task Force. London: Taylor and Francis.

ROVAL, A. P. (2002) Building sense of community at a Distance, *International Review of Research in Open and Distance Learning*.

Cfr.: <http://www.irrodl.org/content/v3.1/roval.html> (accedido Noviembre 2005).

SARASON, S.B. (1974) *The psychological sense of community. Prospects for a community psychology*. San Francisco: Jossey-Bass.

SEGRIN, C. and FLORA, J. (2005) *Family Communication*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

SELIGMAN, M.E.P. and CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000) Positive Psychology, *American Psychologist*, January, 55, nº 1, 5-14.

SERGIOVANNI, T. (1994) *Building community in schools*. San Francisco: Jossey Bass.

SIMMEL, G. (1986) *El individuo y la libertad. Ensayos de crítica de la cultura*. Barcelona: Península.

SIMMEL, G. (1986) *Sociología 2. Estudios sobre las formas de socialización*. Madrid: Alianza Editorial.

STEINER, G. (2004) *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela.

STEINER, G. y Ladjali, C. (2005) *Elogio de la transmisión*. Madrid: Biblioteca de ensayo Siruela.

TAYLOR, Ch. (1990) La filosofía y su historia, en R. RORTY, J.B. SCHNEEWIND, Q. SKINNER *La filosofía en la Historia*. Barcelona: Paidós, 31-47.

TÖNNIES, F. (1979) *Comunidad y asociación*. Barcelona: Península

TOURAINÉ, A. (1997) *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.

TURIEL, E. (1989) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.

TURNER, R.H. (1975) *Family Interaction*. New York: John Wiley and Sons.

VÁZQUEZ, G. (1994) La educación social y moral, en VV. AA. *Teoría de la educación*. Madrid: Taurus, 153-174.

WENGER, E. (1998) *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Abstract: The purpose of this paper is to show how identity and social-identity maturity become the axes for education in civic participation. The paper begins with a recognition of the crisis of sociability which affects our societies today, and the renewed recognition of the thesis of the value of the community, of which we are also witnesses, together with the contemporary

rise of the Education for Citizenship. The paper closes its first section with a panorama of current research on the development of sociability, which is a human capacity and quality which requires social-identity maturity. In the second part of the paper, I briefly identify those basic dimensions which (in my judgment) should structure a program for education in civic participation.

Concepción Naval es profesora titular de Teoría e Historia de la Educación. Becaria pre-doctoral del Programa de Formación de Personal Investigador del MEC y post-doctoral de la *Fulbright Commission* y de Caja Madrid. Actualmente es profesora de Teoría de la Educación y vicerrectora en la Universidad de Navarra. Dirige la Revista *Estudios sobre Educación* y es miembro del Editorial Board del *Journal of Social Science Education* y del *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, entre otros. Su investigación se ha centrado en la educación ciudadana y la participación social, el impacto social en los jóvenes de las tecnologías de la comunicación, y la innovación educativa en la educación superior.

Palabras clave: sociabilidad, convivencia ciudadana, sentido de pertenencia, identidad, madurez socio-identitaria, educación de la sociabilidad, educación para la ciudadanía.

Key Words: sociability, civic participation, civil harmony, sense of belonging, identity, social-identity maturity, education in civic participation, education for citizenship.