

<b>V. La educación del ciudadano y el civismo .....</b>	<b>61</b>
1. <i>Educación del hombre y del ciudadano .....</i>	63
2. <i>La educación ciudadana en la historia .....</i>	64
3. <i>Civismo .....</i>	65
4. <i>La educación ciudadana moderna .....</i>	67
5. <i>Segunda Guerra Mundial y Guerra Fría .....</i>	68
6. <i>Convivencia privada y convivencia pública .....</i>	72
7. <i>Moral y civismo .....</i>	72
8. <i>Desarrollo ciudadano .....</i>	73
9. <i>Orientaciones y enfoques .....</i>	74
10. <i>Fin de la Guerra Fría .....</i>	75
11. <i>¿Qué ciudadanía? .....</i>	77

## V. La educación del ciudadano y el civismo

El pensamiento político moderno concede a la educación un papel esencial dentro del proceso de construcción del cuerpo político (aunque, como hemos visto, hay autores como Locke que reconocen la importancia de la educación pero no consideran necesaria la educación pública). Si se toman como base los conceptos de Rousseau de contrato social y voluntad general (conceptos que han tenido históricamente gran importancia en la edificación de las naciones modernas), se plantea de inmediato un problema teórico de conciliación de intereses potencialmente divergentes: los intereses del hombre en tanto individuo y en tanto voluntad general. Para resolver este problema Rousseau pensó en la educación pública. Veamos sus argumentos.

El ciudadano es un producto de la transformación del estado natural al estado civil por medio del contrato social:

Ese pasaje —dice Rousseau— produce en

el hombre un cambio importante, pues lo obliga a sustituir una conducta fundada en el instinto y a dar a sus acciones la moralidad que le faltaba antes.

El ciudadano sustituye al hombre natural. El hombre civil, el ciudadano, es aquel que es miembro activo de una comunidad política, aunque se puede vivir dentro de un Estado y no ser miembro de la comunidad política, como sucede con las personas que tienen la condición de súbditos bajo una monarquía. En el estado natural la persona detenta, como algo inherente, un conjunto de derechos naturales (estos derechos equivalen actualmente a los derechos humanos que las leyes de todos los estados modernos protegen).

El surgimiento de la idea de derechos unidos a la persona coincide en la historia con el advenimiento de la persona privada y con el universalismo cristiano, y fue recogida en la Declaración de los Derechos del Hombre y

del Ciudadano, que obliga a los Estados a respetar esos derechos. Se trata de una idea liberal según la cual los derechos (libertad, propiedad, expresión, resistencia a la opresión, etcétera) son limitados por los derechos de los otros. Al Estado, pues, corresponde la tarea de asegurar la vigencia de esos derechos.

En la teoría de Locke, el Estado se reduce a cumplir esas funciones de protección; sin embargo, en Rousseau la concepción de los derechos es más orgánica: la comunidad no es un agregado de individuos sino una totalidad, como sucedía en la *polis* ateniense. No obstante, el paso del estado de naturaleza al estado civil no debe suponer ninguna opresión: si el hombre es libre naturalmente, él debe encontrar esa libertad dentro del estado civil. En esa transición, sin embargo, la libertad se transforma. Lo que el hombre pierde lo reencuentra, pero bajo otra forma: la libertad natural se convierte en libertad civil.

Si se observa bien, el hombre cambia totalmente de estado; el contrato reposa sobre “la alienación total de cada socio con todos sus derechos, a

toda la comunidad”, de modo que él pierde todo su poder; en cambio, lo que el socio gana es un contrato que va a fundar la legitimidad de un poder soberano que tomará en cuenta los intereses de todos los contratantes. La capacidad para contratar del hombre se desprende de su libertad natural, pero él permanece libre dentro del estado civil recién constituido, aunque ya no decide solo. El hombre se transforma en *ciudadano* al determinar, junto con todos, la voluntad general que se convierte en la ley.

La libertad cívica impone la referencia a la voluntad general que es, por definición, la voluntad de todos. La “alienación” que encierra el contrato se refiere a todo aquello que afecta a la comunidad —delimitación que sólo el cuerpo político soberano puede establecer. De modo que la separación del poder político y de la vida privada se convierte en una clave fundamental de la nueva organización, aunque es evidente que persiste una ambigüedad entre estas dos esferas.

Rousseau distingue, entonces, al hombre natural del hombre civil y propone una educación para cada una

---

---

de estas figuras. No es suficiente ser miembro de una colectividad, hay que *sentirse* parte de ella. Esta es una condición insoslayable del cuerpo político. El estado civil supone una moralidad en el sentido pleno de la palabra y su funcionamiento depende del respeto a las leyes, de determinados valores, costumbres y maneras de actuar: el hombre natural es todo para él, él es unidad numérica, un todo absoluto; en cambio, el hombre civil es una unidad fraccionaria que tiende al denominador, cuyo valor no se define en relación con él mismo sino con el resto del cuerpo social.

En este orden de ideas, la educación pública ocupa un papel fundamental: su función es desnaturalizar al hombre, despojarlo de su existencia absoluta y darle en su lugar una relativa, transportar su yo dentro de la unidad común. Este es el objeto de la educación pública. Dado el principio republicano de la soberanía popular, se produce una exigencia para forjar una ética común que introduzca una cohesión mínima en el todo social. La rectitud cívica es la cualidad del ciudadano que actúa de acuerdo a la justicia.

## 1. EDUCACIÓN DEL HOMBRE Y DEL CIUDADANO

La educación es un medio institucional que permite transformar al hombre, pero no toda educación —según Rousseau— contribuye a la formación del ciudadano. Hay, en realidad, dos tipos de educación: la *natural*, que sirve para guiar al niño en su desarrollo, desde el nacimiento hasta el punto donde adquiere conciencia de sí mismo y se enfrenta a los problemas de la moral y la religión (esta educación es la que describe ampliamente el ginebrino en su obra *Emilio*, quien recibe orientaciones definitivas sobre moral y religión a través del vicario saboyano). Pero junto a la educación natural, Rousseau formula la necesidad de una *educación pública* (desarrollada por él en sus escritos políticos):

Formar ciudadanos no es cuestión de un día y para formar hombres hay que instruir a los niños... La educación pública, bajo reglas prescritas por el gobierno, y bajo el control de magistrados, es una de las máximas fundamentales del gobierno popular legítimo... Si los niños son educados en común, en el seno de la igualdad, si son imbuidos de las leyes del Estado y de las máximas de la voluntad general, si son

instruidos para respetarlas por encima de todas las cosas, no dudemos que aprenderán a quererse como hermanos y a no desear jamás lo de los demás. (Artículo sobre economía política de la *Enciclopedia*).

El padre y la madre son los encargados de la educación natural, pero la educación pública es facultad exclusiva del Estado. De la misma manera que las responsabilidades del ciudadano son evaluadas por el Estado, la educación para el cumplimiento de esas responsabilidades no puede dejarse en manos de los padres y del ámbito familiar. “Por esa misma razón —dice Rousseau— no se debe dejar la educación ciudadana de los niños a las luces y los prejuicios de los padres; esa debe ser tarea del Estado que es el más interesado en ella”. Los magistrados encargados de la educación de los niños son representantes del cuerpo político y de la misma manera que Emilio, para aprender, se enfrenta a las cosas, el futuro ciudadano debe aprender confrontando a los magistrados (educación negativa). El hombre natural desemboca necesariamente en el hombre civil: después de encontrar a Sofía, Emilio debe estudiar “la naturaleza del gobierno en

general, las diversas formas de gobierno y, en fin, el gobierno en particular, para saber si le conviene vivir ahí”. (Rousseau, *Emilio*.)

## 2. LA EDUCACIÓN CIUDADANA EN LA HISTORIA

Esta idea dualista revela las dificultades teóricas que Rousseau enfrenta para integrar las dimensiones privada y pública del ser humano y defender los derechos de cada uno frente a toda forma de poder. Pero es evidente la dificultad de pensar al hombre moderno al margen del ciudadano. La convivencia supone una construcción ética toda vez que el hombre natural no existe y que nuestra representación de los derechos no obedece al respeto que le debemos a una supuesta naturaleza humana sino a las autolimitaciones éticas que cada uno nos imponemos. En estas condiciones, la educación pública es un imperativo insoslayable. No es posible recrear en la sociedad moderna la democracia ateniense por la simple razón de que el hombre moderno no se ha liberado de las presiones económicas y que, al contrario, existe en esta sociedad un grave peligro: que el interés privado (léase

---

---

la economía) absorba el tiempo y el interés del individuo y produzca un abandono de la cosa pública.

Durante la Convención Francesa, el diputado Rabaut St. Etienne hizo la distinción entre instrucción pública y educación nacional:

La primera debe dar las luces, la segunda las virtudes. La educación nacional debe dársele al niño desde que nace, ella constituye una institución para la vida entera. La educación en materia de civismo no se detiene jamás; el hombre debe devenir digno de la Revolución y de la Igualdad". (Proyecto de educación nacional presentado en la Convención el 21 de diciembre de 1792. Una educación para la democracia).

Otra concepción resultó triunfante: la de Condorcet, quien sostenía que para que los ciudadanos amaran las leyes, como quería Platón, deberían ser permanentemente libres a fin de conservar la independencia de razón, pues sin ella el ardor por la libertad no queda sino en mera pasión y jamás llega a convertirse en virtud:

Se requiere que los ciudadanos conozcan los principios de la justicia natural y los derechos esenciales del hombre que están

condensados en las leyes, pero, asimismo, deben saber distinguir entre la abnegación de la razón y la sumisión que se debe a las leyes (esta última es producto de las luces, que le muestran el peligro asociado a su violación). Se necesita que amen las leyes, sabiéndolas juzgar. (Reporte y proyecto de decreto sobre la organización general de la instrucción pública, 1792).

Condorcet decía que debería darse una instrucción general en ciencias políticas si se quería que el pueblo disfrutara de una "libertad constante". Esta instrucción debería ser "independiente de todas las instituciones sociales". La política debe estar en manos de los actores, pero éstos deben ser *éclairés* (ilustrados). La idea de la educación pública es indisociable de este ideal, pues el objeto de ella es educar el juicio. Ella ofrece los medios de análisis que permiten la complementariedad entre el régimen político y las virtudes de sus miembros. La virtud política es producto de la instrucción y es absurdo esperar que surja espontáneamente.

### 3. CIVISMO

En los dos siglos transcurridos desde entonces, no siempre la educación pú-

blica distinguió entre “las luces” (inteligencia) y “las virtudes” (obligaciones morales y políticas), como quería Rabaut St. Etienne. No obstante, la preocupación por el cultivo de las virtudes ciudadanas se expresó con fuerza desde temprano. La idea moderna del civismo o educación cívica, y la aparición de un cuerpo de conocimiento dirigido a capacitar al ciudadano para el ejercicio de la democracia se remontan a los años de la revolución francesa. A fines del siglo XVIII se conocieron los primeros catecismos laicos. En pleno 1789 circuló en París el *Catechism du Genre Humain ou de l'Education Sociale* de Boissel, que provocó el anatema, en la Asamblea Nacional, del obispo de Clairmont. Sin embargo, no sería sino hasta fines del siglo XIX cuando lograría consolidarse en algunos países modernos la enseñanza del civismo.

Como se sabe, la revolución francesa fue seguida de una Restauración, y los ideales republicanos —entre ellos la idea de la democracia y el sufragio universal— suscitaron acalorados debates durante el siglo XIX. Asimismo, la idea de educación universal tuvo enconados oponentes: los defensores de la democracia argumentaban que

poco valía el sufragio por sí solo, que junto con él debería asegurarse que cada ciudadano recibiera la capacitación para ejercer sus derechos. En Inglaterra, durante la discusión de la Ley de Instrucción para Niños Pobres, en 1807, un líder conservador sostenía:

Aunque en teoría parece bueno, el proyecto de ley para dar educación a las clases trabajadoras y pobres puede ser perjudicial para la moral y felicidad de ellos mismos pues, al ser educados, se les enseña a despreciar sus modos de vida, en lugar de hacer de ellos buenos sirvientes. En vez de enseñarles subordinación, se les hará facciosos y refractarios, se les capacitará para hacer panfletos sediciosos, libros viciosos y publicaciones contra la cristiandad.

Sin embargo, las posturas conservadoras de este tipo fueron perdiendo terreno ante las ideas de otra parte de la burguesía que veía en la educación universal una condición insoslayable para la prosperidad. Al proponer, en 1870, la educación elemental obligatoria, W. E. Foster sostuvo:

El florecimiento de nuestra industria depende de la velocidad con la cual proveamos al pueblo de educación elemental.

---

---

Trabajadores no educados son trabajadores incompetentes y si dejamos a nuestra fuerza de trabajo sin educación, será pronto superada en la competencia mundial.

A la postre, bajo el impulso del movimiento obrero, la educación universal triunfó pues se entendió que ella era indispensable para la igualdad política:

Todavía existe —decía Jules Ferry en 1882— una distinción que impide la igualdad política de Francia: la distinción entre los que han recibido la instrucción obligatoria y los que no la han recibido.

El triunfo de la idea de la educación universal llevó a los gobiernos a redefinir los fines y los medios de la educación. Se adoptó el principio de la educación laica (circunscribiendo la fe religiosa a la esfera privada) y se adoptó el criterio de que la educación obligatoria debería servir, simultáneamente, para capacitar al trabajador y formar al ciudadano. En cuanto a los contenidos, el currículum moderno se alejó del modelo renacentista, con eje en las humanidades, y adoptó el paradigma de las ciencias. Poco a poco comenzó a consolidarse en las escuelas públicas un currículum con base

científica que dedica una asignatura (el civismo) al tema de la educación ciudadana.

#### 4. LA EDUCACIÓN CIUDADANA MODERNA

La formación ciudadana ha cristalizado, tradicionalmente, en el curso de instrucción cívica o civismo. A fines del siglo XIX y principios del XX, con el triunfo de los Estados nacionales y el apogeo nacionalista que habría de desembocar en la Primera Guerra Mundial, el civismo adquirió enorme importancia como vehículo de afirmación de la identidad nacional. Sin embargo, con el paso del tiempo este curso quedó muy lejos de cumplir con el sueño de Condorcet y se convirtió en una materia informativa, abstracta, rutinaria y aburrida. El rasgo más sobresaliente que adquirió fue su despolitización y se observó que existía un afán de los Estados por enfatizar en el alumno las obligaciones sobre los derechos. En Inglaterra se adoptó un paradigma conservador. Un documento inglés, de principios de siglo, decía así:

El propósito de la escuela es la educación, en el sentido completo de la palabra. La alta función del profesor es preparar al



niño para la vida del buen ciudadano, crear y fomentar en él la aptitud para el trabajo y para el uso inteligente de su tiempo libre, y desarrollar aquellos rasgos de carácter que son más influenciados por la vida escolar como la lealtad a los compañeros, lealtad a las instituciones, modestia y hábitos mentales ordenados y disciplinados.

En muchos países, además, se adoptó un sistema autoritario de organización escolar, estructurado sobre la base de relaciones centralizadas y jerárquicas, a la manera de una fábrica. Este modelo organizativo fue juzgado por el filósofo Foucault como un medio poderoso de control y una fuente de conductas conformistas (véase Michel Foucault, *Vigilar y castigar*), y estudios recientes mostraron, por otro lado, que el *currículum oculto* en estas escuelas no favorecía las conductas libres y sí, en cambio, inducía comportamientos de subordinación entre los niños.

## 5. SEGUNDA GUERRA MUNDIAL Y GUERRA FRÍA

La emergencia de los totalitarismos que hizo crisis en la Segunda Guerra Mundial produjo una nueva etapa de

revisión del civismo y la educación ciudadana. Como reacción ante el nazismo y el comunismo surgieron, en Estados Unidos e Inglaterra, movimientos importantes en favor de una mejor educación para la democracia. En 1934 se fundó en Londres la *Association for Education and Citizenship*, que se propuso promover una educación más relevante para la ciudadanía utilizando métodos progresistas. Sin embargo, la fuerza de la tradición, combinada con las tensiones políticas internacionales fue, durante y después de la guerra, un obstáculo para que cristalizara en las escuelas un auténtico cambio. La preparación política era contemplada con temor por las clases dirigentes de los países de Occidente: la politización de la ciudadanía podía revertirse, como un *boomerang*, contra sus promotores y convertirse en un arma al servicio del “enemigo”. Este temor de admitir el libre juego político se relacionaba con el orden mundial que emergió de la Segunda Guerra. Lo que generó no fue la paz sino una guerra no declarada, la Guerra Fría, es decir, un orden configurado por dos superpotencias que representaban no sólo poderes opuestos sino también ideologías —formas de ver el mun-

---

do— encontradas en sus respectivas zonas de influencia. De un lado, Estados Unidos, que se ostentaba como defensor de la democracia y, por otro, la Unión Soviética, que simbolizaba al comunismo. Surgió más tarde, formalmente, un “tercer mundo”, pero su tercerismo declarado no evitó que el dominio político de su espacio también fuera disputado por las superpotencias. La Guerra Fría frenó el progreso de la democracia y, consecuentemente, contribuyó a inhibir la reforma de la educación ciudadana.

En Inglaterra, por ejemplo, la reforma educativa impulsada por la Ley de 1944 volvió a asignar a la educación ciudadana un papel meramente formal y, a la postre, irrelevante. Es verdad que esa ley concedió, por primera vez, estatuto legal al concepto de “educación para la ciudadanía”, pero su formulación fue decepcionante toda vez que se restringió a disponer que a los niños “se les capacite para desarrollar sus diversas aptitudes y habilidades y se les prepare para cumplir sus responsabilidades ciudadanas”. En 1949, el ministro inglés de Educación sostenía que la preparación ciudadana era un asunto relativo al “carácter”

y recomendaba a los maestros estar atentos a fomentar en los niños “las virtudes simples de la humildad, servicio, autocontrol y respeto”. Se mantenía la orientación pasiva. En los años de la posguerra, bajo el impulso del Estado de bienestar, se consolidó una concepción de la ciudadanía que veía al ciudadano como un simple depositario de derechos: a los derechos cívicos y políticos se agregaron los derechos sociales (servicios de educación, salud y empleo). A partir de esos años surgió la propuesta de reorganizar el currículum abandonando las asignaturas y sustituyéndolas por las áreas: así surgió el concepto de área de *Social Studies* (Ciencias Sociales) que era una amalgama no siempre coherente de conocimientos provenientes de diversas disciplinas como la historia, la geografía, la economía y la política. A esta área le correspondía, ahora, la tarea de educar para la ciudadanía.

No pasó mucho tiempo para que se presentaran críticas esenciales al esquema curricular de áreas. En algunos casos se volvió a las asignaturas bajo la presión de los profesores; en otros, se produjo una renovación de contenidos. En todos, empero, la educación

ciudadana volvió a quedar sepultada en un discurso formalista y abstracto. Podría decirse que en los años de la Guerra Fría dominó en la educación ciudadana un paradigma (que corresponde a una concepción determinada del ciudadano) cuyos rasgos esenciales fueron:

1. La educación ciudadana se concentró en una asignatura, el civismo, y se orientaba exclusivamente a la esfera cognoscitiva.
2. El civismo tenía un carácter fundamentalmente informativo y teórico, desligado de toda práctica.
3. Enfatizaba el tema de la identidad y subestimaba los aspectos propiamente políticos. No estimulaba la participación política.
4. En el cuerpo de la asignatura se ofrecía una descripción acrítica, neutral, de las instituciones sociales, entre ellas, las políticas, utilizando un lenguaje formal, abstracto y legalista. Tenía, además, los siguientes rasgos: no fomentaba el pensamiento crítico; no promovía los valores básicos de la democracia; no explicaba el cambio social; tampoco el conflicto, ni ofrecía instrucción al alumno para enfrentarlo; subraya-

ba los éxitos, disimulaba los fracasos, etcétera.

5. El método en la clase era expositivo y deductivo (iba de lo general a lo particular).

Al inicio de los años ochenta, en los países democráticos tradicionales comenzó a percibirse una acusada tendencia hacia la abstención electoral, de la que participaban notoriamente muchos jóvenes pero, al mismo tiempo, comenzó a darse una nueva “ola democratizadora” en el resto del mundo. Las cosas estaban cambiando, aunque el cambio tenía direcciones encontradas. En algunos países se produjeron respuestas que coincidieron en la necesidad de revisar el campo de la educación ciudadana. He aquí dos ejemplos de este tipo de respuestas:

1. *Francia.* En 1985 se llevó a cabo en este país una reforma curricular que enfatizó la necesidad y urgencia de la educación ciudadana. Se abandonó el concepto tradicional de civismo y se adoptó el de “educación del ciudadano”, el cual fue instituido como materia esencial. Se le integró dentro de los “dominios fundamentales” que determinan los co-

---

---

nocimientos y las competencias que habrán de adquirir los alumnos, y los fines de la asignatura se dividieron en dos categorías: a) hacer adquirir a los alumnos el sentido del interés general, y b) permitir a cada alumno convertirse en un ciudadano ilustrado. La idea de ciudadanía incluye, pues, la capacidad de pensar el interés general (que se expresa en los actos cívicos y que constituye, como puede verse, un elemento con significado ético o, si se quiere, con carácter moral) y la formación de un ciudadano ilustrado, tarea propia de toda sociedad democrática. Pero la inteligencia y la formación no son suficientes: falta, además, la conciencia de formar parte de una comunidad, la identidad (Raymond).

2. *España*. Tras la caída de Franco, se aprobó una nueva constitución de base democrática (1978), y a raíz de ese hecho se produjo una revisión simultánea de la educación cívica y de la educación moral. Una de las propuestas más difundidas sostenía que el objeto de la educación cívica es la formación de hombres y mujeres solidarios, críticos y res-

ponsables, que aseguren la participación activa de los ciudadanos en una sociedad democrática. El civismo no debe reducirse a la mera instrucción; además de conocimientos, la educación cívica supone valores, principios, hábitos, habilidades, conductas, convicciones, pautas, elementos que son adquiridos por el alumno con la participación del maestro, que busca el método adecuado para crear la conciencia cívica. “Hay que estimular en los niños una forma de comportarse ligada a la vida, a su historia, al ambiente en que se mueven, para lograr una maduración de la personalidad”. En el centro del civismo se encuentra la adquisición de hábitos y normas de disciplina, aunque no se trata de obligar a que se observe una normatividad rígida. Se trata de las normas y hábitos que en el marco de una comunidad democrática hacen más agradable la vida. “El punto de partida conceptual es que la vida humana es producto de una convención, es decir, que es producto de un acuerdo tomado entre los seres humanos” (Joan Pagés, *et al.*, 1984). Finalmente, la Ley Orgánica del Derecho a la Edu-

cación (LODE, 1978) estableció en los centros escolares un modelo de gestión basado en la participación democrática.

#### 6. CONVIVENCIA PRIVADA Y CONVIVENCIA PÚBLICA

Un hecho interesante de esta propuesta española es que buscaba recuperar una visión integral de la educación y se proponía abordar, simultáneamente, las dimensiones privada y pública de la persona. En su texto, Pagés y colaboradores distinguen entre las bases para la convivencia privada y las bases para la convivencia pública: a) *Bases para la convivencia privada* son las del niño, en cuanto persona, que ayudan al control de su conducta. En la educación básica el niño debe adquirir y potenciar hábitos de autorregulación o de regulación del comportamiento propio. Por ejemplo, control de la agresividad; cumplimiento de las tareas individuales, buena disposición hacia todos los compañeros (aprender a renunciar a la amistad selectiva y no excluir de su ámbito de relación a determinados compañeros); aceptar y ser consciente de sus propias limitaciones; desarrollar un concepto po-

sitivo de sí mismo y de los demás; utilizar un lenguaje respetuoso y tener buenos modales; preocuparse por su higiene y orden personal, y b) *Bases para la convivencia pública* son las propias del niño en cuanto ciudadano, a saber: ayudar a los compañeros; utilizar el material y demás recursos de la escuela sin estropearlos; aceptar y llevar a cabo responsabilidades concretas; participar activamente en la discusión de temas diversos y aportar su punto de vista; ante una situación conflictiva, saber aceptar las aportaciones de los demás y no limitarse a defender el propio punto de vista; reconocer que cada cual tiene el derecho de pensar y actuar de forma diferente; saber trabajar con los demás; respetar a las personas y el ambiente natural y social en el que se desenvuelven (Pagés, *et al.*, 1984).

#### 7. MORAL Y CIVISMO

Es evidente la cercanía del civismo con la moral. El civismo prepara para el cumplimiento de las normas sociales; la educación moral induce a la formación de valores, juicios y reglas que cada persona adopta ante la vida.

---

La ética —dice Savater— es ante todo una perspectiva personal, que cada individuo toma atendiendo a lo que es mejor para su buena vida; en cambio, la política busca otro tipo de acuerdo, el acuerdo con los demás, la coordinación de muchos sobre lo que afecta a la comunidad.

Es obvio, sin embargo, que un valor, una vez integrado a la personalidad, se aplica tanto en la vida privada como en la pública. La separación entre estas dos dimensiones de la persona es difícil puesto que la vida es una y la segmentación entre lo público y lo privado es producto de una abstracción. En consecuencia, para efectos educativos, se debe buscar un sustento unitario para ambas dimensiones. Este sustento conceptual lo constituye, sin duda, la formación moral (entendida en sentido amplio o laico). La educación moral convencional apela a diferentes enfoques: a) como adaptación social o socialización (cuando se transmiten de modo heterónomo las normas); b) como apoyo para que el alumno descubra por sí mismo los valores que tiene dentro de sí, sin saberlo (clarificación de valores); c) como desarrollo de la capacidad de juicio moral y, finalmente, d) la educación

moral como formación de hábitos virtuosos. Pero el concepto de personalidad moral puede orientar el esfuerzo formativo integral de la escuela, como lo propone Puig Rovira en su obra *La construcción de la personalidad moral* (1966). Puig hace una propuesta cuyos rasgos son los siguientes: a) la educación moral se concibe como un proceso de construcción de sí mismo; b) esa formación personal se da en el seno de una comunidad; c) la educación moral pretende construir la personalidad, algo difícil de definir pero que se descubre de inmediato en el trabajo educativo: las alumnas y los alumnos manifiestan siempre un modo de ser irreplicable al cual van dando forma en la escuela, fuera de ella y a lo largo de la vida. Se trata, pues, de construir una persona global y no sólo algunas de sus cualidades.

## 8. DESARROLLO CIUDADANO

Como una reacción ante numerosos problemas sociales que, se consideraba, amenazaban a la democracia (divisiones raciales, violencia, apatía electoral), en Estados Unidos se originó, desde los años ochenta, un conjunto de iniciativas dirigidas a perfec-

cionar la educación ciudadana. Ésta, dicen R. E. Gross y T. L. Dyneson (1991), ha sido por largo tiempo el medio a través del cual se espera que cada nueva generación adquiera el conocimiento, las habilidades y los valores necesarios para mantener y perpetuar la república. Incluye más elementos que una descripción del sistema de gobierno o la descripción de sus relaciones institucionales: en ella se integran procesos educativos formales e informales que buscan transmitir conocimiento apropiado, habilidades, valores y conductas a los jóvenes destinados a convertirse en ciudadanos. Aunque en la escuela es responsabilidad del área de ciencias sociales, la educación ciudadana corresponde a toda la escuela; es un barómetro de la democracia y, al mismo tiempo, es una acción preventiva contra fuerzas sociales antiohísticas. Para que la sociedad estadounidense conserve su unidad, sin perder su pluralidad, necesita compartir: a) un lenguaje común; b) una filosofía económica común; c) una ideología política común, y d) un conjunto de principios morales y éticos. La ciudadanía (los conocimientos, valores y actitudes que a ella corresponden) se adquiere a través de diversos procesos socia-

les y culturales que ocurren en diferentes escenarios (el hogar, la escuela) y a través de distintos actores y medios (padres, maestros, televisión). Gross y Dyneson presentan una teoría en donde el desarrollo ciudadano se divide en seis fases, como se observa en la tabla de la p. 75.

## 9. ORIENTACIONES Y ENFOQUES

La educación ciudadana debe ayudar al joven a transitar del mundo familiar al mundo social. En la educación ciudadana de Estados Unidos, nos informan Dyneson y Gross, han prevalecido dos orientaciones distintas: a) la del aprendizaje cívico, y b) la del aprendizaje sociocívico. La primera hace énfasis en los contenidos políticos dentro del currículum escolar. Se preocupa por enseñar datos, conceptos y valores que corresponden a la forma de gobierno de ese país. La segunda enfoca a la ciudadanía desde una perspectiva más amplia, la cual incluye aspectos sociales, económicos y políticos, y se interesa por las consecuencias que tienen distintas relaciones sociales y culturales. Comparado con el que se da en la primera orientación, el aprendizaje sociocívico es más

---

## Las seis etapas del desarrollo ciudadano

---

- Etapa 1** Ciudadanía biológica: dependencia infantil y crianza materna.  
Del nacimiento a los 3 años.
- Etapa 2** Ciudadanía familiar: ampliación de las influencias familiares.  
De los 4 a los 5 años.
- Etapa 3** Ciudadanía social formativa: iniciación de las dependencias no biológicas.  
De los 6 a los 9 años.
- Etapa 4** Ciudadanía social estratificada: desarrollo de categorías sociales y conductas de pertenencia a grupos.  
De los 10 a los 12 años.
- Etapa 5** Ciudadanía de grupo por edad cronológica: relaciones sociales horizontales, dentro y entre grupos.  
De los 13 a los 15 años.
- Etapa 6** Ciudadanía social compleja: búsqueda de ubicación y de la identidad adulta.  
De los 17 a la edad adulta.
- 

*Fuente:* T.L. Dyneson y R. E. Gross, "An Eclectic Approach to Citizenship: Development Stages", en *Social Studies*, vol. 76, pp. 23-27, enero-febrero de 1985.

vernáculo y tiene gran éxito pues adapta al joven a las circunstancias cambiantes de la vida cotidiana. Es una educación político-práctica, a través de la cual se intenta ir más allá de los formalismos en los que suele entraparse el conocimiento estrictamente político, y se apoya en las transacciones que enfrenta el joven día a día.

Por otra parte, estos autores identificaron ocho distintos enfoques de la educación ciudadana en Estados Unidos, los cuales aparecen en la tabla de la p. 76.

### 10. FIN DE LA GUERRA FRÍA

La caída del Muro de Berlín (1989), que simbolizó el derrumbe del comunismo, y los efectos culturales de la revolución tecnológica dieron lugar a una nueva situación y a un cuestionamiento del concepto de ciudadano y de educación ciudadana. Estos conceptos se sometieron a revisión después de que se advirtieron una serie de cambios: una grave declinación de la participación electoral; expresiones significativas de rechazo a la política y de desprestigio de la autoridad política; aparición de un movimiento re-



---

## Enfoques de la educación ciudadana en Estados Unidos

---

1. *Ciudadanía como persuasión, socialización e indoctrinación.* Se basa en la presunción de que los niños necesitan aprender las normas y valores de la sociedad y la cultura.
2. *Ciudadanía como sensibilización ante los sucesos actuales.* Se basa en el supuesto de que para ser buenos ciudadanos los muchachos deben familiarizarse con los sucesos importantes del momento.
3. *Ciudadanía como el estudio de Historia, Civismo, Geografía y ciencias sociales afines.* Se sustenta en el supuesto de que los buenos ciudadanos se hacen a través de la acumulación de datos sobre el escenario, la historia, el gobierno y la economía de la nación.
4. *Ciudadanía como participación cívica y como acción cívica.* Este enfoque se basa en la idea de que el buen ciudadano es capaz de participar directamente en los asuntos de la sociedad adulta.
5. *Ciudadanía como pensamiento científico.* El supuesto que la sustenta es que los alumnos deben ser entrenados en ciertos procesos intelectuales y procedimientos que los ayudarán a asumir sus responsabilidades.
6. *Ciudadanía como proceso jurídico (legal).* Supone que los conceptos constitucionales tradicionales son la base para la buena ciudadanía en una sociedad democrática.
7. *Ciudadanía como desarrollo humanístico.* Supone que la ciudadanía descansa en el crecimiento y desarrollo de una persona saludable y bien ajustada a su medio.
8. *Ciudadanía como preparación para la interdependencia global.* Este enfoque refleja la creciente preocupación sobre los programas restringidos a lo nacional que descuidan las necesidades mundiales crecientes, los vínculos y las responsabilidades de la humanidad.

---

Fuente: T.L. Dyneson y R.E. Gross, "Citizenship Education and the Social Studies: Which is Which?", en *Social Studies*, vol. 73, pp. 229-234.

---

---

levante reivindicando a la sociedad civil; el estallido de numerosos conflictos relacionados con la identidad cultural y el surgimiento de una fuerte corriente académica de crítica al modelo democrático liberal. Acompañando a la nueva situación, emergió un amplio debate sobre el tema que nos ocupa.

## 11. ¿QUÉ CIUDADANÍA?

La preocupación por la grave crisis de convivencia por la que atraviesa el mundo ha llevado a evaluar el concepto tradicional del ciudadano como receptor pasivo de derechos. Este debate teórico, por así decirlo, deja entre paréntesis a la educación ciudadana. Las críticas más importantes que se han hecho son las siguientes:

1. *Crítica neoliberal.* La derecha política critica dos cosas: a) que en el concepto tradicional se privilegien los derechos sobre las obligaciones, y b) la existencia de los llamados derechos sociales (educación, vivienda, empleo). Antes que solución, dice, los derechos sociales perpetúan el problema de la pobreza y re-

ducen a los ciudadanos a una existencia pasiva y dependiente bajo el tutelaje burocrático. Hay ciertas responsabilidades —subrayan— que cada ciudadano debe cumplir para ser aceptado en la sociedad: debe mantenerse a sí mismo (los holgazanes son una vergüenza para la sociedad) y cumplir con las responsabilidades comunes. Una manera de mejorar las conductas ciudadanas es enfrentándolas a la competencia propia del mercado: el mercado es un gran educador.

2. *Crítica feminista.* Algunas autoras que se identifican con el movimiento feminista critican el concepto tradicional diciendo que el razonamiento moral de las mujeres prefiere el lenguaje de las obligaciones sobre el de los derechos (Gilligan). Otras han señalado que algunas cualidades de las mujeres podrían servir de base para la ciudadanía. “La maternidad enseña a las mujeres a ser responsables, a conservar la vida y a proteger a los vulnerables y esas enseñanzas podrían servir de base para la vida política” (Elshtain y Ruddick).

### 3. *La participación como solución.*

Por su parte, la izquierda critica la pasividad intrínseca en el concepto tradicional del ciudadano y propone, como solución, la participación a través de las democracias locales. La participación creará una ciudadanía virtuosa. Contra la corrupción, el egoísmo, el elitismo y las conductas deshumanizadas, lo que debe hacerse es promover la participación de la ciudadanía. Clásicos como Rousseau y Mill sostuvieron que la participación enseña responsabilidad y moderación. Desafortunadamente, dicen varios autores (Oldfield, Mead y Andrews, entre otros), esta fe en las virtudes de la participación peca de optimista pues hay evidencias numerosas de participación que registran conductas mezquinas, egoístas y fenómenos de corrupción.

4. *Republicanismo cívico.* Otra fórmula participatoria la representan los republicanos cívicos que, siguiendo a los griegos, a Maquiavelo y Rousseau, defienden la tesis de que la participación en la vida pública es la fuente principal de las virtudes ciudadanas y encarna la más alta

forma de vida a la que un hombre puede aspirar. Esta opción se presenta como alternativa de quienes han vuelto la espalda a sus obligaciones públicas y se han refugiado en su mundo privado, imagen que ellos identifican con una existencia parcializada, alienada y miserable. Se trata, evidentemente, de una idealización que no toma en cuenta a las circunstancias del mundo moderno (¿cuántos ciudadanos pueden presumir de que están exentos de presiones económicas y pueden dedicarse de tiempo completo a la política como lo hacían los atenienses?) y tampoco corresponde a la convicción compartida por la mayoría de los ciudadanos modernos de que la vida privada es la principal fuente de placeres y satisfacciones (de esta convicción participan la derecha, la izquierda y el centro). Esta orientación de la opinión no se debe a que la vida pública se haya empobrecido —dicen Kymlicka y Norman (1994)—; es la vida privada la que se ha enriquecido.

5. *Los teóricos de la sociedad civil.* Las teorías que enfatizan el protagonismo político de la sociedad ci-

---

---

vil se relacionan estrechamente con el comunitarismo de los años ochenta; enfatizan la necesidad de la civilidad y la autorrestricción como saludables para la democracia. Ni el mercado ni la participación son suficientes para aprender las virtudes cívicas. Es en las organizaciones voluntarias de la sociedad civil (las ONGs) en donde se pueden internalizar valores como la responsabilidad, la obligación mutua y la solidaridad. Aquí no se amenaza con castigos, sólo con la sanción moral que representa la reprobación de los amigos. El Estado es fuente de corrupción; por el contrario, la sociedad civil es una escuela efectiva de virtudes ciudadanas.

6. *Crítica multicultural.* La ciudadanía no es sólo un estatus, es también identidad. En el concepto tradicional se asume que existe una identidad compartida, pero es obvio, dicen los defensores de esta posición, que los miembros de grupos específicos (mujeres, homosexuales, indígenas, negros) no participan de esa identidad y se sienten excluidos. Los derechos comunes—abstractos— fueron definidos pa-

ra un miembro del grupo dominante (de los blancos, en el caso de Estados Unidos) y por esa razón el concepto tradicional de ciudadano no ajusta para los demás grupos. No se puede tratar como iguales a grupos que son, por naturaleza, desiguales. El punto de vista tradicional de que la ciudadanía hace iguales a los hombres es falso. Por el contrario, es una condición que incluye sólo a algunos y excluye a otros. Se necesita, por lo tanto, sustituir la noción convencional de ciudadanía única por la noción de ciudadanía diferenciadas o de ciudadanía multicultural.

Estas críticas, a su vez, han sido objeto de contracríticas. Es difícil pensar que experiencias en el mundo privado (como participar en la sociedad civil o la maternidad) puedan ser escuelas efectivas para aprender a desenvolverse en el mundo público. La maternidad no puede ser experimentada por todos los ciudadanos y muchos datos informan que en el universo del mundo privado, incluso en el de las organizaciones no gubernamentales, se registran conductas egoístas o movimientos en donde intereses cor-

porativos y sectoriales dominan y se oponen al interés general de la comunidad. Su crítica al Estado frecuentemente deriva en prejuicio contra la política y en dogma antigubernamental. Las ONGs no tienen frecuentemente una organización democrática. Por el contrario, se puede observar que algunas de ellas poseen organizaciones jerárquicas, en donde determinados individuos desempeñan una forma de liderazgo que poco tiene que ver con los valores y principios de la democracia. La familia, por otra parte, es una entidad privada que puede ser, en ocasiones, una auténtica escuela de despotismo, y entidades como las iglesias actúan, a veces, como propagadoras de intolerancia y prejuicio hacia otras iglesias. Es difícil esperar que de las agencias privadas surja la conciencia que responda por el cuerpo político, pero por otro lado, ¿qué poder puede intervenir para corregir a esas entidades?

La participación en los términos de los republicanos cívicos es una utopía. Pero, ¿qué decir de la participación que propone la izquierda, una participación que exalta las virtudes educativas de la acción y hace omisión del pensamiento crítico? Por otra parte, con frecuencia la izquierda confunde la participación ciudadana con movimientos de masas que niegan, en los hechos, los valores y principios de la democracia y recrean un orden en donde la resultante depende no de la razón y el derecho sino de la fuerza de masas. La idea del mercado educador es, desde muchos puntos de vista, un argumento deleznable. “Difícilmente —decía Rousseau— el interés particular se va a aliar al bien general” y el juego de la competencia mercantil sólo exacerba los particularismos egoístas. La historia ha mostrado que la economía es una mala maestra de la política. He aquí un debate que habrá de continuar hasta el próximo milenio.