

Supuestos filosóficos de la formación ciudadana

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXX, núm. 4, pp. 75-117

Javier Brown César*

RESUMEN

El punto de partida de este artículo es el desarrollo de un enfoque crítico del currículo nacional en materia de formación cívica y ética que se introdujo después de las reformas que se dieron en 1992. En la parte crítica se asume que un sistema político autoritario desarrollará, de manera natural, un enfoque de la educación cívica que tiende a mantener a la población en un bajo nivel de participación en actividades cívicas y en una actitud de sumisión ante las diferentes autoridades públicas. Se propone un enfoque diferente, partiendo de la idea de que la reducción de la educación cívica al conocimiento de la Constitución sólo produce autómatas cívico-legalistas, pero no ciudadanos plenos.

Se analizan dos grandes tópicos desde un punto de vista filosófico: los temas que se deben incluir en el currículo y los enfoques metodológicos más adecuados para desarrollar un proceso de mediación entre los principios universales del derecho y las circunstancias particulares. Los temas de la legítima autoridad y disciplina se presentan como componentes principales de los primeros años del currículo nacional. La parte metodológica se concentra en algunas estrategias que permiten producir intencionalmente situaciones típicas de la vida diaria como un punto de encuentro entre la abstracción de las normas y la concreción de las situaciones vitales, y como una forma de producir una experiencia interna de la ley.

ABSTRACT

This article starts with a critical approach to the civic and ethic national education curriculum, developed in Mexico after the reform process that occurred in 1992. The critic part assumes that an authoritarian political system tends to focus on an approach of civic education that keeps citizenship in low level of participation in civic activities and in an attitude of submission before the different public authorities. Assuming that the reduction of civic education to knowledge of the Constitution produces legalized-automats, a different approach is proposed. Two major topics are analyzed from the philosophical point of view: subjects that must be included in curriculum and methodological approaches trend to develop a mediation of the universal principles of law with particular circumstances. The issues of legitimate authority and discipline are introduced here as main components of the first years of the national civic curriculum. The methodological part focuses on some strategies in which daily situations are intentionally produced as a meeting point between the universality of law and the particularity of life situations, aiming to produce an inner experience of law.

* Investigador del CEE. El autor agradece los comentarios y sugerencias de Salvador Martínez a este trabajo.

INTRODUCCIÓN

Durante el siglo xx, la figura del Estado educador fue la fórmula de contingencia¹ que determinó la conducción del sistema educativo mexicano a lo largo de casi todo ese periodo. El régimen político que privó fue el presidencialismo autoritario; la forma de la nación mexicana podía condensarse en una expresión: Estado de bienestar autoritario. Muchos analistas políticos reconocen la estabilidad que vivió México desde que se conformó el partido de Estado en 1929, pero pocos señalan los aspectos turbios de esta “paz” posrevolucionaria: la emergencia de movimientos guerrilleros, sobre todo en el sur del país; los desequilibrios regionales entre el norte, el centro y el sur; los niveles crecientes de miseria y pobreza hacia finales del siglo; los movimientos sociales de protesta que fueron objeto de represión, censura y violencia institucionalizada (legitimada desde el poder); la tortura y la violación sistemática de los derechos humanos; el daño ecológico, la depredación y el crecimiento urbano desordenados; la corrupción, la impunidad y el abuso del poder público.

Hacia fines del siglo xx, el partido oficial perdió la hegemonía y, ya en el siglo xxi, ha dejado de ser el partido dominante. La visión romántica de la paz posrevolucionaria dará paso, si es que la transición

¹ “En términos sociológicos, esto es justamente la función de los patrones normativos en el sistema educativo, porque simbolizan una idea unitaria cuya universalidad no requiere imposiciones, ya que especifican la función educativa; o sea, por un lado, los patrones de la representación independiente de la realidad se ajustan al mundo pero, por el otro, se adhieren con sus premisas a la fórmula de contingencia... La serie de fórmulas simbólicamente generalizadas que utiliza el sistema educativo para estructurar las contingencias que surgen por el proceso de diferenciación funcional ofrece a la pedagogía puntos de referencia para la reespecificación interpretativa” (Luhmann y Schorr, 1993: 121-122). Lo que nosotros afirmamos no es que la metáfora del Estado educador es la única fórmula de contingencia que el sistema educativo ha adoptado, pero sí que es la principal, ya que da sentido y reinterpreta cualquier otra fórmula que compita por la hegemonía, incluida la propia capacidad de aprendizaje (tanto del sistema como de las personas). A pesar del potencial que la teoría sistémica de Luhmann tiene para el análisis del sistema educativo, debemos aquí asumir presupuestos teóricos que permitan acercarnos al nivel de las interacciones en el aula. Adicionalmente, los planteamientos teóricos de Luhmann nos llevarían a cuestionar la idea del ciudadano como parte del sistema político y, desde luego, también la idea de participación inclusiva y de la representación popular auténtica vía partidos políticos. Al respecto, véase Torres Nafarrate, 1996: 45-61 (especialmente: 54 ss.).

política permite abrir ámbitos de transparencia y espacios de claridad, a otra historia diferente: las aberraciones, olvidos y atrocidades de un régimen que, bien o mal, dominó el destino de la nación mexicana durante 71 años. Desgraciadamente, el sistema educativo ha sido, en muchos sentidos, un espejo de su creador: ha reproducido el autoritarismo y la mano de obra servil y barata (mal valorada), ha generado desigualdades, y nos ha llevado a una vaga noción de lo que es la identidad nacional y a una muy frágil cultura política.

Estamos en el umbral de un cambio cultural caracterizado por la emergencia de nuevas realidades: las elecciones mostraron el poder del voto en manos de cada individuo, pero también las limitaciones de un régimen político que basa sus procesos democráticos en el ejercicio discontinuo de una voluntad popular que se expresa, en ocasiones, de manera voluntarista y caprichosa en las urnas; la organización ciudadana del proceso electoral demostró fuerzas civiles que habían permanecido latentes, pero han aparecido también focos de resentimiento y anomia sociales. Nuestro cometido es preguntarnos por el tema de la formación ciudadana en el contexto actual de transición política; desde luego, no suponemos que ésta será una transición a la democracia,² pero sí que por primera vez en la historia reciente de México se abre la posibilidad de que en el poder público se dé la alternancia en el poder político y una cúspide dividida (esto es, a pesar de que un partido pueda gobernar desde el Poder Ejecutivo, no cuenta con activos suficientes en el Poder Legislativo para mantener intacta la deficiente política de contrapesos entre los poderes públicos).³

Nuestra investigación se desarrollará en los siguientes momentos: a partir de la historia de la educación cívica en México, reflexionaremos sobre el significado y el sentido de los nuevos planes y programas de estudio; a continuación realizaremos una crítica al modelo de educación ciudadana promovido desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), y finalizaremos con una propuesta mínima alternativa, la cual tiene implícita la intuición de lo que puede llegar a constituir un Modelo de Educación Ciudadana Integral (MECI).

² Sobre estos temas hemos argumentado en Brown, 1999c: 90 ss.

³ Los politólogos llaman a esto un gobierno dividido.

I. ACCIDENTES HISTÓRICOS

Hace ya más de dos mil años, Aristóteles sentó un principio firme en su *Política*: la virtud del ciudadano varía de acuerdo con el régimen.⁴ Las virtudes ciudadanas “exigibles” para un régimen despótico no son las mismas que las “requeridas” para una democracia. Pero entonces, si nuestro régimen político se caracteriza por su autoritarismo, ¿qué tipo de ciudadanos forma? En la época en que Justo Sierra “dictaba las grandes directrices del Plan Nacional de Educación” (Meneses, 1998a: 679), Abraham Castellanos, quien había asimilado “como pocos hombres de su tiempo las preocupaciones educativas de las generaciones anteriores al siglo xx” (*ibid.*: 674), “proponía en *Reforma escolar mexicana* (1907)... toda una doctrina educativa nacional, digna de recordarse aquí por sus acentos de modernidad y por su certera visión del futuro” (*ibid.*: 679). Castellanos proponía una visión de la educación cívica que, de haber prevalecido y de haberse mantenido en el tiempo, hubiera cambiado el curso de la historia del país.

Dos ideas de Castellanos son de extraordinaria fecundidad: primero, que la educación cívica es el mejor antídoto para contrarrestar el esquema dominación-sometimiento incuestionado, en su esencia desarraigante y típico de regímenes autoritarios. Permanecer pasivos ante la educación cívica “es renegar del hombre, es infiltrar el veneno de la sumisión incondicional en el alma de los seres queridos” (citado en Meneses, 1998a: 681). Segundo, que la educación cívica es una noción compleja: “La educación cívica comprende el conjunto de las emociones vitales de los pueblos, las cuales impulsan a venerar los principios de libertad, igualdad y fraternidad; la clave de esta moral, que hace respetar al hombre y acata el buen gobierno, forma la base de las leyes equitativas y regula las [*sic.*] intereses económicos. La educación cívica hace al hombre consciente de sus derechos, y se basa en conocimientos históricos no de reyes ni batallas sino del orden sociológico que revela el nacimiento progresivo de las formas de gobierno. El programa imperfecto de las escuelas rudimentarios

⁴ “Siendo como son varias las formas constitucionales, necesariamente habrá varias formas de ciudadanía, y especialmente en lo que atañe al ciudadano que obedece” (Libro III, capítulo 3).

[sic.]... impide el gobierno democrático, al ocultar el conocimiento de los derechos, hermanados con la dignidad personal” (*ibid.*: 681-682). Pero la idea de Castellanos que más inquietud nos causa en estos momentos es que los contenidos de los planes y programas no deben (aunque sí pueden) reducirse al conocimiento de la Constitución nacional: “enseñar sólo lo que dice la Constitución es caer en uno de los más grandes errores pedagógicos” (*ibid.*: 682).

En los *Discursos a la nación mexicana*, Castellanos agregaría un tema de gran actualidad en estos momentos: el logro de la unidad nacional. La actualidad de los Méxicos divididos es innegable: el norte y el sur, los mestizos y los indígenas,⁵ la clase opulenta y los marginados. En su tiempo, Castellanos consideraba que la escuela debía preparar para la vida (una idea que sobre todo desde el Informe Dolors se ha vuelto un lugar común): “La escuela rudimentaria no protege a la raza porque no prepara para la vida. La escuela completa sí prepara para la vida” (citado en Meneses, 1998a: 684). El principio que entonces enunciaba Castellanos para las escuelas indígenas tiene vigencia aun para nuestras actuales escuelas de élite: “No bastaba enseñar al indígena únicamente a hablar, leer y escribir el español y las operaciones básicas de aritmética. Era preciso formarlo en la escuela completa que lo prepararía para la vida y lo integraría al resto del [sic.] la sociedad mexicana” (*ibid.*: 685). El imperativo de formar para la vida e integrar a las personas al resto de la sociedad nos parece ahora de extraordinaria vigencia, y es uno de los temas actuales del debate educativo: la educación que habilita al ciudadano para convivir con otros en una sociedad democrática. No obstante, ya desde principios de siglo, Abraham Castellanos había puesto el tema sobre la mesa. ¿Por qué las visionarias ideas de Castellanos no prosperaron? Fueron aplastadas por un cúmulo de accidentes históricos, que harían que la visión preponderante de la educación nacional, fuera dominada por los imperativos del Estado educador, que aun antes de

⁵ Desde luego, no compartimos la visión reduccionista de quienes afirman que el México dividido se refiere sólo a la dialéctica indígenas-mestizos; nosotros consideramos que varias tensiones dividen a México; por ende, el tema de la unidad nacional debe plantearse en otro nivel: no se trata de un deseo romántico de paz terapéutica, sino de la elevación del nivel de vida de sectores olvidados, de la recuperación de los discursos olvidados y de la reconciliación pública mediante el uso de la razón.

la época en que Castellanos escribió sus mejores obras, eran ya una especie de ley práctica del sistema educativo.

Desgraciadamente, cuando Castellanos redactaba su *Reforma escolar*, la noción del Estado educador se consolidaba de manera inexorable. "Fue en 1887 en el periodo de sesiones de la XIII Legislatura... que se aprobó la instrucción obligatoria y con ello entró el significado de Estado educador en lo constitutivo de nuestra vida nacional" (Morfín López, 1999: 56). Si en 1887 se ponía el primer puntal del Estado educador con la noción de educación obligatoria,⁶ en 1908, en las sesiones del Consejo Superior de Educación Pública, se imponía, con toda claridad, el principio fundamental del Estado que educa: "... queda el Estado encargado del papel de educador. Me parece que esto está fuera de discusión, que no debe discutirse en el Consejo. Es una autorización que se ha otorgado al Ejecutivo, quien asume todas las responsabilidades que de ella se pudieran derivar" (Sierra, 1991: 302).

La visión del Estado educador, promovida sobre todo por Justo Sierra, sepultaría aun antes de nacida la visionaria concepción de Castellanos y, junto con ella, tres esperanzas que ahora, en este siglo XXI, creemos pensar por primera vez: 1) la de formar ciudadanos arraigados en nuestras comunidades, críticos del sometimiento incondicional y, por ende, de toda autoridad ilegítima; 2) la de promover una educación cívica integral, que vaya más allá del conocimiento de la Constitución particular y más allá de la narración de las gestas y las

⁶ Noción que Justo Sierra defendería en más de una ocasión. Por ejemplo, en el artículo publicado en *La Libertad* en noviembre de 1881, Sierra afirmaba rotundamente: "La instrucción debe ser obligatoria porque es el mejor medio de generalizarla, porque así se hace al hombre crecer moral e intelectualmente, se le hace más hombre" (Sierra, 1991: 100). Sorprende en realidad la posición de Sierra por un argumento absolutamente central que parece cuestionable: para hacer crecer moral e intelectualmente al hombre lo mejor es obligarlo a hacer cosas. Desde luego, Kant se opondría a esta forma de concebir el deber: "... todo deber impuesto desde afuera es heteronomía, el auténtico deber es autónomo, surge de la voluntad libre que se autodetermina dándose a sí misma su propia ley". Desde luego que no compartimos ni los supuestos de Kant ni los de Justo Sierra, pero en el punto medio aristotélico entre ambos principios extremos, creemos que se encuentra el *quid* de la obligación moral, la cual no es ni impuesta como obligación autoritariamente desde fuera, ni dictada absolutamente por el individuo, sino ante todo asumida como libre determinación de personas que actúan por deber para lograr el desarrollo, conservación y reproducción de una comunidad de vida determinada (de esta forma, la obligación nace de un encuentro entre lo individual y lo universal, sobre esto habrá que volver más adelante).

batallas heroicas de un pueblo caracterizado por su destino singular; 3) la de integrar la nación mexicana bajo un *ethos*⁷ común que supere la división entre los dos Méxicos e invite a que los indígenas se incorporen a la vida comunitaria “occidentalizada”.

Los accidentados inicios de la educación cívica en México sólo ponen en evidencia las paradojas de un sistema político con pretensiones de Estado nacional omniabarcador: la paradoja de un partido de Estado que se pretende representativo del todo, pero que en los hechos es excluyente y poco abierto al diálogo promotor de consensos; la paradoja de un Estado que se dice popular, pero que relega las causas populares en favor de la concupiscencia de las élites en el poder (expresada en corrupción de la cosa pública, en la privatización de lo público);⁸ la paradoja de un Estado que aspira al buen gobierno pero que oprime a la ciudadanía con sus políticas paternalistas, asistencialistas y autoritarias.

La historia posterior de la educación cívica en México no podría ser más deslucida: plagada de ambigüedades, fluctuó entre las cartillas morales, los conocimientos de historia, los actos cívicos y un vago sentimiento patriótico (que en realidad se acerca más al patrioterismo que a la virtud del patriotismo). Las ambigüedades comenzarían a manifestarse pronto. En 1874 se publicó la *Cartilla pedagógica para uso de los directores y ayudantes de las escuelas municipales y particulares de la república mexicana* de Idelfonso Estrada y Zenea, la cual era un documento que contribuía, según su autor, “a la formación del carácter y suministra a los niños hábitos de atención a sí mismos y a los semejantes” (Meneses, 1999: 87). La *Cartilla pedagógica* parecía un instrumento ordenado a la formación de ciertas cualidades ciudadanas (el cuidado de sí mismo y de los semejantes), pero la idea de que la educación moral era una “ciencia que dirige las acciones humanas” (Meneses, 19981: 778) no prosperaría; en su lugar, la historia patria se perfilaría, en el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria de enero de 1907 (obra también de Justo Sierra), como la ciencia que, al presentar casos ejemplares, motiva-

⁷ Sobre el concepto de *ethos* y sus diferentes dimensiones, véase Brown (1999b: 12 ss).

⁸ Sobre la concupiscencia por el poder consúltese Brown (1999a: 98-99). El tema de la privatización de lo público lo hemos analizado en Brown (1999c: 48-53).

ría iniciativas ciudadanas: "La enseñanza de la historia patria sugerirá constantemente el civismo; hará notar los servicios prestados para resolver complejos problemas sociales y hará sentir que la conciencia nacional se ha ido formando por el esfuerzo solidario de buenos ciudadanos" (Sierra, 1991: 710).

La historia patria narrada ejemplarmente, y el civismo orientado patrioteramente prevalecerían, a la postre, sobre los intentos de introducir la educación moral en las escuelas,⁹ entendida como algo diferente de la nostalgia por la mitología histórica y el vago sentimiento de patriotismo cerrado y excluyente. La *Cartilla de Estrada y Zenea*, que fue el primer documento orientado a la educación moral en el México independiente, tendría un futuro análogo al del *Código de moralidad para las primarias*¹⁰ del cubano Araizas, que fue implantado en los años de la administración de Plutarco Elías Calles¹¹ y al de la *Cartilla moral* de Alfonso Reyes,¹² que Ernesto Zedillo, como secretario de Educación, intentó reintroducir durante la administración de Carlos Salinas de Gortari: el olvido.

⁹ "... la SEP descuidó, desde 1928, el problema de la educación moral, uno de los aspectos más importantes de la obra educativa. Ni en los libros de texto ni en los programas escolares se encuentran más que superficiales referencias a la moralidad. Dentro del laicismo del Estado es posible y necesario formular las creencias y condiciones de supervivencia en una sociedad pluralista... El código de moralidad es indispensable no sólo para la convivencia de los ciudadanos sino para la misma seguridad del propio Estado" (Meneses, 1998c: 584).

¹⁰ El *Código* "Consta de 11 postulados, de cada uno de los cuales derivan ciertos propósitos para la realización del niño... El primer postulado dice: los niños que ejercen mayor dominio sobre sí mismos pueden servir mejor a su país. De ahí se sigue el dominio de la lengua, de la cólera, de los pensamientos ruines, etcétera. Los otros postulados se refieren a la salud; la bondad (tolerancia, altruismo); el juzgar correctamente; la confianza en sí mismo; el cumplimiento del deber; el ser digno de confianza; la veracidad, el empeño por hacer bien las cosas; la cooperación y la lealtad" (Meneses, 1998b: 474-475).

¹¹ "Durante la administración de Calles reapareció una preocupación que había estado viva en la época del porfiriato: la formación moral del niño... El gobierno revolucionario... no iba a cometer el error de preparar hombres anodinos, sin moralidad" (*ibid.*: 474).

¹² Para Alfonso Reyes la superioridad del hombre sobre el animal radica en la conciencia del bien. La moral es el código orientado al bien que nos ordena a una serie de respetos: primero, hacia la propia persona, tanto en cuerpo como en alma; segundo, a la familia; tercero, hacia la sociedad humana en general y a la sociedad particular en la que cada uno vive; cuarto, a la patria, como "campo de acción en que obra nuestro amor por toda la humanidad"; quinto, hacia la especie humana; y sexto, a la naturaleza que nos rodea para, amándola y estudiándola, "ser más felices y más sabios" (Reyes, 1994: 57 ss).

II. CRÍTICA AL MODELO VIGENTE

“La educación moral era de especial importancia en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, tanto que la SEP iba a emplear la *Cartilla* de Reyes junto con otras obras de consulta. Sin embargo, el grupo que estudiaba el asunto decidió rechazarla... los maestros tildaron la *Cartilla* de moralista, anacrónica y fuera de contexto... Parecería que la dirección del SNTE advierte que la educación ética sería socialmente su perdición sindical” (Meneses: 1999: 92-93). Llamaremos la atención sobre la última afirmación, que está tomada de un texto de Gastón García Cantú:¹³ la educación ética sería la perdición del sindicato. Iremos más lejos todavía: la educación ética, entendida cabalmente, sería la perdición del régimen político autoritario, y no sólo del sindicalismo corporativo.

Sin embargo, el 4 de junio de 1993, la SEP dio a conocer los nuevos planes de estudio para la secundaria, en cuyas prioridades encontramos: “Profundizar y sistematizar la formación de los estudiantes en Historia, Geografía y Educación Cívica, al establecer cursos por asignatura, que sustituyen a los del área de Ciencias Sociales. Con este cambio se pretende que los estudiantes adquieran mejores elementos para entender los procesos de desarrollo de las culturas humanas... así como participar en relaciones sociales regidas por los valores de la legalidad, el respeto a los derechos, la responsabilidad personal y la soberanía social”.¹⁴ La señalada prioridad manifiesta una intencionalidad clara; debemos ahora constatar si esta intencionalidad se traduce en un diseño operativo concreto: en programas de estudio que efectivamente fomenten lo que se pretende lograr.

Nuestra hipótesis de entrada es que bajo un régimen autoritario, la promoción de un modelo de educación ciudadana que pretenda ser auténtica e integralmente democrático no es deseable, ya que con este modelo se formarían los ciudadanos que desmontarían en sus

¹³ Publicado en *Excelsior*, el 31 de julio de 1992. Citado en Meneses (1999: 93).

¹⁴ “Nuevo Plan de Estudios para la Educación Secundaria: Información General”, en *La Jornada*, 4 de junio de 1993: 31.

bases el modelo autoritario de dominación.¹⁵ Por ello, la propuesta de la SEP de educación ciudadana no puede ser ni integral, ni auténticamente democrática. No puede ser integral porque entonces formaría en el futuro ciudadano todas las pautas deseables para convivir en una sociedad ordenada y democrática ideal, pero inexistente en México. No puede ser auténticamente democrática porque si inculca la responsabilidad, la libertad, la solidaridad, la participación, el pluralismo, el debate crítico propositivo, la civilidad,¹⁶ el autogobierno y la cooperación social ordenada, no deja nichos de acción en los que puedan incrustarse prácticas autoritarias estabilizadas. La consecuencia preocupante es que el modelo actual de la SEP no es apto para formar a los demócratas del futuro sino, ante todo, para perpetuar los autoritarismos del pasado. Debemos argumentar en favor de nuestra hipótesis, pero para ello requerimos una rejilla de análisis.

Por el lado de la integralidad del modelo, es importante introducir distinciones en aquello que se ha de formar, o sea, en que las pautas de conducta deseables se refieran a las diferentes dimensiones del patrón de la experiencia humana y no sólo a alguna de ellas. En esta dimensión, los planes y programas de estudio en materia de educación cívica y ética pueden enfatizar algún aspecto del contenido dejando de lado otras dimensiones igualmente significativas para la configuración de un *ethos* democrático. ¿Cuáles son estas dimensiones de la formación ciudadana?

Donald Rowe propone la siguiente tipología, de acuerdo con la importancia que los programas de educación cívica den a las diferentes dimensiones de la experiencia:¹⁷

- 1) La concepción de la enseñanza cívica como patriotismo. Implica la promoción de la lealtad mediante el examen y la exaltación de la historia oficial con los beneficios que el gobierno en turno ha logrado para la población. En este modelo, la lealtad al Estado se pone por encima del respeto a la justicia, la verdad o los derechos humanos.

¹⁵ O por lo menos se generarían presiones inusitadas para la construcción de un medio social plenamente democrático. El corolario de la hipótesis enunciada sería: el modelo SEP es insuficiente (o inadecuado) para formar a la ciudadanía bajo normas genuinamente democráticas.

¹⁶ Hemos caracterizado estas prácticas como constitutivas de la forma y el estilo de vida democráticos en Brown (1998b).

¹⁷ Respecto a esta tipología, véase Suzan (1997: 79 ss).

- 2) La concepción de la enseñanza cívica como responsabilidad paterna. Implica delegar la formación en materia de educación cívica a los padres, quienes pueden escoger el tipo de educación cívica que corresponde a los valores que ellos quieren promover.
- 3) La enseñanza cívico-religiosa. Para apoyar este enfoque se suele argumentar que la educación religiosa, con sus estándares morales bien definidos, claros y contundentes, puede ser la mejor manera de enseñar las virtudes cívicas.
- 4) La enseñanza cívica centrada en el conocimiento de la Constitución. En este caso, el contenido se restringe a describir los derechos ciudadanos y las instituciones públicas (abarcando así las denominadas partes dogmática y orgánica de la Constitución). De esta forma no existe bajo este enfoque un énfasis especial en el desarrollo de habilidades y actitudes que permitan al sujeto hacer frente a su compleja realidad política.
- 5) La enseñanza cívica a partir del pluralismo o conflicto sobre valores. Modelo que enfatiza la formación de ciudadanos que no sólo sean tolerantes, sino que tengan la capacidad de poner en común proyectos con aquellas personas con diferentes maneras de pensar o sentir, acordando reglas comunes y procedimientos y formas para la resolución de disensos.
- 6) La enseñanza cívica basada en los sentimientos y en los afectos. Para este modelo, lo básico es que las personas tengan conciencia de que la educación cívica se refiere, en última instancia, a las personas y su calidad de vida en sociedad.
- 7) La enseñanza cívica basada en la experiencia que ofrece el entorno escolar o comunidad escolar. Este modelo tiene como supuesto que la escuela misma debe ser una especie de laboratorio democrático, que permita a los estudiantes experimentar la democracia por sí mismos, atendiendo a cuestiones que tengan que ver con su vida diaria.
- 8) La enseñanza cívica basada en la experiencia que ofrece la acción comunitaria. Esto significa privilegiar los programas de acción comunitaria como un medio para reforzar el espíritu colectivo, la responsabilidad, el altruismo y el involucramiento con diversas causas sociales.
- 9) La enseñanza cívica centrada en el desarrollo de habilidades requeridas para la participación ciudadana. Este modelo se afianza

en los conocimientos y la experiencia del alumno, los cuales vincula con la práctica de soluciones grupales a problemas comunes, generados al estilo de ámbitos propios de la vida cotidiana.

La tipología de Rowe nos proporciona una forma de analizar los datos implícitos en los distintos acentos temáticos que se dan a la educación cívica y nos permite analizar la orientación particular de los programas de la SEP. En el momento actual, negar los cambios en materia de educación cívica es un error tan grave como exaltar lo poco que se ha logrado. Pero la tipología de Rowe tiene, a nuestro juicio, un problema de clasificación: pone al mismo nivel aspectos de contenido y aspectos de método —así como un caso de quién debe educar— que, tanto en la teoría como en la práctica, deben diferenciarse con claridad. Por ende, y para ser más precisos, habrá que distinguir entre el acento puesto en el contenido y el puesto en el método y dentro de cada una de estas esferas, en temas y en dinámicas de enseñanza-aprendizaje. Las nueve categorías de Rowe se pueden desglosar como sigue:

- 1) Modelos de educación ciudadana centrados en los contenidos o en el qué se enseña y aprende: enseñanza cívica como conocimiento de la Constitución.
- 2) Modelos de educación ciudadana centrados en el método (didáctica) o en el cómo se enseña y aprende: la enseñanza cívica a partir del pluralismo o conflicto sobre valores, basada en los sentimientos y en los afectos, en la experiencia que ofrece el entorno escolar o comunidad escolar, así como la que ofrece la acción comunitaria, centrada en el desarrollo de habilidades requeridas para la participación ciudadana.

Queda un caso suelto que se refiere al quién enseña, y que debe considerarse ciertamente como atípico en el caso de México: la importancia de los padres como principales (e incluso únicos) educadores, lo que implica descargar al modelo educativo predominante en la escuela de presiones para formar ciudadanos democráticos.

Tomando como rejilla de análisis la tipología de Rowe, se podría demostrar que el énfasis temático y metodológico de la propuesta de la SEP —y por desgracia de los libros de texto privados que se han apegado a este modelo— implica una concepción restringida de la

práctica de la democracia. Por el lado del contenido, la enseñanza cívica y ética en México se sigue restringiendo, desde la primaria hasta la secundaria, a una mezcla de ambiguo patriotismo, sentimientos colectivos difusos, vago respeto a sí mismo, mitología histórica, y conocimiento genérico de la Constitución.

El conocimiento de la Constitución comienza muy pronto, en tercer grado de primaria, y continúa durante el resto de la formación. Los programas de secundaria son, en realidad, una nómina comprehensiva de información sobre la Constitución, comenzando por el marco general de lo que son las leyes, para continuar con los derechos de niños y jóvenes, los derechos y deberes para una vida sana (con el respectivo conocimiento del texto del artículo 4o. constitucional), el derecho¹⁸ a la seguridad personal, el derecho al tiempo libre, el derecho al trabajo (y desde luego, el artículo 123 de la Constitución), las libertades, la igualdad de derechos y obligaciones y la lucha contra la discriminación. El programa de segundo grado comienza con el tema de la nación, el territorio, la población, el gobierno y la definición de Estado-Nación,¹⁹ continúa con la forma de organización republicana (de vieja raigambre en el texto de la ley, pero de muy reciente vigencia, en el mundo de los hechos), la división de poderes, el municipio, los derechos políticos, las autoridades y los represen-

¹⁸ Los autores del modelo, desde luego, consideran que en el derecho no puede haber malicia alguna, que el derecho positivo vigente es en realidad un modelo. Con ello, obvian, por un lado, el principio de perfectibilidad de la ley humana (las leyes humanas no pueden ser inmutables y eternas) y la posibilidad de elevarla a nivel de norma. Nosotros afirmamos que el derecho vigente puede contener aberraciones: "Como medio de organización de un poder político que está referido a los imperativos funcionales de un sistema económico diferenciado y atenido a su propia lógica, el cual acaba determinando la estructura del orden social, el derecho moderno resulta ser, precisamente por esa razón, un medio profundamente equívoco de integración de la sociedad. Muy a menudo el derecho presta al poder ilegítimo una apariencia de legitimidad" (Habermas, 1998b: 102-103). Por ello, consideramos que la formación ciudadana comienza con la introyección de criterios que permitan discernir entre la autoridad legítima y la ilegítima, entre las órdenes fundamentadas o no fundamentadas, y entre la disciplina exigible y la disciplina orientada a la manipulación.

¹⁹ En realidad, debe sorprender que los programas enseñen un paradigma político que en la actualidad es ampliamente cuestionado. El modelo de Estado-Nación muestra un desgaste evidente y, desde luego, no puede ser sustituido con el paradigma de la Nación-Estado.

tantes electos, el voto, las elecciones y los partidos y la soberanía nacional,²⁰ entre los temas por destacar. En la justificación del modelo, las autoridades que lo elaboraron argumentan que “los contenidos de Civismo se organizan en cuatro aspectos”:²¹ la formación de valores, el conocimiento y comprensión de los derechos y deberes y el fortalecimiento de la identidad nacional. Lo que para nosotros se manifiesta como el aspecto ausente es precisamente la formación en valores. Notable resulta también que los autores del modelo no puedan superar el nocivo prejuicio anticlerical y hablen de civismo (desde luego, un civismo entendido muy vagamente, y que por supuesto informa sobre todo menos sobre cómo convivir civilizadamente en la ciudad) y no de formación moral, por ejemplo.

La metodología atiende todavía a un sistema de educación frontal, con un maestro exponiendo dogmáticamente frente a un grupo un tema dado, lo que implica la aplicación de un currículo oculto²² de prácticas autoritarias que contradice los contenidos supuestamente democráticos; además se diseñan, para los alumnos, actividades que reflejan la percepción de fondo de que el adolescente es una especie de retrasado mental, cuya cabeza jibarizada no da pie a la creatividad ni a la iniciativa personal, sino sólo a actividades colectivas impuestas autoritaria

²⁰ Ésta es, sin duda, otra fórmula desgastada y puesta ampliamente en cuestión: ante un mundo donde las fronteras han sido dinamitadas por un sistema mundial que se comunica intensivamente, la noción de soberanía se nos aparece como una especie de resquicio nostálgico. Quizá habrá entonces que comenzar a hablar de autonomía, autogobierno y autodeterminación, y no de soberanía: “En el nuevo horizonte de la sociedad mundial que la red global de las posibilidades de comunicación ha creado, han surgido formas de organización supraestatal con competencias y posibilidades de gobierno estatales. De la mera inexistencia de un Estado mundial no nos es lícito inferir la permanencia de la soberanía estatal individual. El margen de acción soberano de los Estados en particular se ve limitado... por, cuando menos, tres factores: primeramente, por un desarrollo de la técnica armamentista que ha hecho de la evitación de la guerra como una situación extrema un imperativo de supervivencia de las grandes potencias; en segundo lugar, por la organización supraestatal de la disposición sobre el capital y la fuerza de trabajo... y, finalmente, por la instancia moral de un público mundial cuyas fracciones discurren por entre los Estados...” (Habermas, 1992: 102).

²¹ Los nuevos planes y programas de primaria y secundaria en civismo se pueden consultar en el sitio web de la SEP: www.sep.gob.mx. Especialmente, éstos difieren poco de la propuesta de 1993.

²² “Este currículo enseña sutilmente el autoritarismo, la arbitrariedad, el racismo, la conformidad servil y desaprobada la independencia, la crítica objetiva y la seguridad propia” (Meneses, 1999: 94).

y rutinariamente: así, sobre la formación prevalece la información y sobre la construcción de un *ethos* colectivo, la memorización.

El déficit metodológico es explicable: el modelo de la SEP no pudo sacudirse la carga positivista, y menos aún si tomamos en cuenta el corte tecnocrático de las administraciones públicas recientes. Los autores del modelo argumentan que: “Una de las grandes dificultades en la enseñanza del civismo consiste en presentarlo ante el alumno, como un compendio de normas y de leyes sin ningún referente real”. Y apuntan: “Para superar esta forma de enseñanza se hace necesario que los maestros ensayen, cuando sea pertinente, análisis y reflexiones de problemas cotidianos de la vida en sociedad...”. Nótese bien el énfasis: que los maestros ensayen, no los alumnos: éste es el modelo didáctico frontal en su más pura expresión. De esta forma, no se supera el verticalismo autoritario, se consagra. La justificación de los planes y programas de civismo es, en realidad, la “Crónica de una muerte anunciada”. En términos médicos, el modelo de la SEP nació muerto, y no somos nosotros precisamente los que firmamos el acta de defunción, sino Abraham Castellanos, a principios del siglo pasado; recordemos que Castellanos decía que enseñar sólo lo que dice la Constitución²³ es caer en uno de los más grandes errores didácticos.²⁴

²³ Incluso, el conocimiento de la Constitución debe ser posterior, en el orden didáctico, a la práctica de actitudes y valores democráticos al interior del salón de clase; lo primero es el fomento de prácticas democráticas que permitan contextualizar e incluso criticar la Constitución y el derecho vigentes. “El derecho no puede engendrar una cultura política democrática, sino que siempre dependerá de una cultura democrática que lo fomente, lo facilite y le dé contexto” (Habermas, 1996: 92).

²⁴ Nosotros distinguimos entre pedagogía (entendida como teoría —ciencia— de la educación) y didáctica (como el estudio de modelos y métodos de enseñanza-aprendizaje). Reducir la pedagogía a la didáctica o incluso al currículo equivale a empobrecerla (lo que efectivamente llegó a suceder: “La formulación de que el ‘reconocimiento didáctico de los objetos de la enseñanza’ apunta hacia el ‘valor educativo’, mientras que la metodología se ocupa sólo de la forma de la enseñanza, es decir, de la pregunta de cómo enseñar, indica que la didáctica se encuentra definitivamente en camino a ser la princesa docente: la didáctica como la ciencia de la educación. Con ello queda establecido el futuro concepto dual de la didáctica: por un lado, se ve confrontada con la metodología en el esquema binario de didáctica y metodología y, por el otro es, a la vez, la instancia que trasciende ese esquema, la ciencia de la educación” (Luhmann y Schorr, 1993: 229-230).

El aspecto no evidente del déficit metodológico (y desde luego, tecnológico)²⁵ consiste en que, bajo los supuestos del modelo de la SEP, subyace la convicción de que sólo puede haber argumentación racional y discusión informada en cuestiones y juicios de hecho, mas no así en cuestiones y juicios de valor.²⁶ Debido a esta convicción, se da lo que Suzan Reed señala como ausencias en el contenido (cuestiones) y que nosotros consideramos aquí como un problema metodológico: falta de cuadros sinópticos, de aplicación del conocimiento a casos no mencionados en los libros, de análisis detallados de casos prácticos específicos y de la asunción de roles en situaciones simuladas. Estas ausencias notables hablan elocuentemente en favor del prejuicio positivista del modelo: si los argumentos valorativos o los juicios práctico-morales no son objeto de discusión racional,²⁷ no tiene ningún caso contemplar este tipo de dinámicas, porque resulta claro, para los tecnócratas, que a los casos prácticos específicos no pueden aplicarse principios éticos generales (este tipo de aplicación sólo vale para la deducción de hipótesis a partir de enunciados legaliformes) y que la asunción de rol implica también la adopción

²⁵ Aquí seguimos de cerca las observaciones de Luhmann: el sistema educativo carece de una tecnología adecuada para transparentar la doble contingencia inherente al proceso enseñanza-aprendizaje, como se desarrolla en el aula de clases: "Cuando la tecnología de un sistema cumple suficientes presupuestos, cuando por ejemplo brinda nitidez en la separación de la proporción de los *inputs* y probabilidades de éxito en el ámbito de las estrategias, se puede programar el proceso del sistema con la consecuencia de que los errores se hagan reconocibles y atribuibles y el proceso se haga controlable incluso por los no implicados en él. Cuanto menos se cumplan estos presupuestos (y entonces hablamos de déficit de tecnología), tanto más arriesgada, tanto más insensata en última instancia se vuelve la programación" (Luhmann, 1996: 90). La tragedia de nuestros sistemas educativos es que precisamente los errores no se pueden reconocer ni atribuir y, por ende, no aprendemos a aprender del error, sólo del acierto (lo patético es que el que no aprende de sus errores los vuelve a cometer).

²⁶ "En el empirismo de Hume el nivel del 'es', el enunciado descriptivo ('juicio de hecho'), consistía en 'ideas', y estaba completamente desconectado del 'deber-ser' ético, que sólo podía ser objeto de un sentimiento (irracional por lo tanto). Era el 'juicio de valor' de Weber. La reinterpretación posterior, fregeano-russelliana, sitúa la imposibilidad de esta deducción en un plano exclusivamente lógico-formal" (Dussel, 1998: 136-137). Para un intento de fundamentación del carácter veritativo de los juicios de valor, véase Habermas, 1995: 124 ss.

²⁷ En su *Ética*, Moore afirma que lo bueno es una cualidad simple e indefinible: "Bueno... si con eso damos a entender esa cualidad que aseguramos posee una cosa cuando decimos que la cosa es buena, no puede definirse en el más importante sentido de la palabra" (1997: 86). La posición de Wittgenstein en *Tractatus* es aún más radical, de lo ético no puede ni siquiera hablarse: "El punto fundamental es la teoría de lo que puede ser expresado (*gesagt*) mediante proposiciones —esto es, mediante el lenguaje— (y, lo que es lo mis-

de una actitud valorativa (por ende, la asunción de rol sólo es válida, para la tecnocracia, en la medida en que se refiere a papeles caracterizados por su alejamiento aséptico de las pasiones y emociones humanas, por su objetividad pretendidamente científica²⁸ y por su estabilización en términos de clientelas-mercado y público-administración).

III. HACIA UN NUEVO MODELO

El actual modelo de la SEP tiene como punto de partida un énfasis en el contenido más que en el método, en la información más que en la formación, en la repetición más que en la innovación; además, da por supuesto que quien enseña es el Estado educador.²⁹ Pero, “Cuando se habla del fin de la presidencia imperial, cuando el gran reto del partido oficial es democratizarse, cuando la modificación de las instituciones afecta la posición de los sindicatos, la cultura patrimonialista, no se puede sostener más como vigente esta concepción del Estado-educador” (Morfín, 1999: 57). Y desde luego tampoco los planes y programas de estudio de formación cívica y ética, originados en

mo, lo que puede ser pensado) y lo que no puede ser expresado mediante proposiciones, sino sólo mostrado (*gezeigt*); creo que esto es el problema cardinal de la filosofía” (“Carta de Ludwig Wittgenstein a Bertrand Russel de agosto de 1919”, citada en “Introducción” al *Tractatus*: viii). Si asumiéramos como punto de partida la filosofía del *Tractatus* no podríamos hablar sobre ética ni sobre política. Así lo manifiestan claramente los siguientes aforismos: “4.113. La filosofía delimita el ámbito disputable de la ciencia natural... 4.114. Debe delimitar desde dentro lo impensable por medio de lo pensable... 4.1212. Lo que puede ser mostrado no puede ser dicho... 6.421. Está claro que la ética no resulta expresable”. La ética y la política caerían, así, fuera del ámbito de lo pensable (y de lo discutible), y por ende, según la filosofía del primer Wittgenstein nada podría ser dicho con sentido sobre ellas, sólo podría ser mostrado. Estos supuestos están en la base del modelo. Emile Durkheim, por su parte, defiende el carácter racional de la moral y, por lo tanto, la posibilidad de expresarse acerca de la esfera moral: “... enseñar la moral, no es predicarla, no es inculcarla, es explicarla... negarle al niño toda explicación de este género no es tratar de hacerle comprender las razones de las reglas que debe seguir, es condenarle a una moralidad incompleta e inferior” (Durkheim, 1947: 113).

²⁸ Según como lo dicta el principio de la neutralidad valorativa.

²⁹ El supuesto es el modelo del Estado educador elaborado por Justo Sierra: “Tal figura surgió a partir de una crítica sistemática a los presupuestos liberales que habían sido plasmados en la constitución de 1857” (Morfín, 1999: 56).

este modelo de Estado. Como ya mencionamos, el contenido de los planes y programas es, ante todo, de carácter patriótico (vía libros de texto de historia) y centrado en el conocimiento de la Constitución. Con este modelo lo único que se logrará para la ciudadanía es constituir autómatas cívico-legalistas pero no ciudadanos plenos. La ciudadanía no se agota en el ejercicio de derechos y deberes constitucionales ni tampoco en el conocimiento de una historia patria de corte mitológico.³⁰

La ciudadanía deseada se configura también por el desarrollo de competencias para la convivencia respetuosa, por una comunicación crítica-propositiva libre de coacciones y distorsiones, por el trabajo colectivo y la cooperación social ordenada y por la asertividad en el juicio moral. Estas actitudes y aptitudes, desde luego, no pueden ser exigidas por ninguna Constitución: las constituciones sólo establecen mínimos éticos exigibles, pero es claro que la convivencia ordenada bajo un esquema de cooperación recurrente exige de las personas, en muchas ocasiones, máximos éticos; esto es, acciones que inviertan la ley económica de la vida.³¹ Mientras estas competencias mínimas no sean desplegadas, la ciudadanía permanecerá en estado semiconsiente: conoce sus derechos pero es indiferente a los demás (porque los derechos no obligan al buen trato sino, ante todo, proscriben el mal trato), conoce la historia de su país pero no se la ha apropiado para darle sentido a su vida (porque la historia patria conocida no es igual al fragmento de historia que en cada caso es relevante para que una persona dé sentido a su vida en una comunidad determinada).

³⁰ Esta mitología suele fundamentarse en el culto a los héroes, como individuos excepcionales que llevan adelante a un pueblo. Las figuras del caudillo, del mártir revolucionario, del visionario independentista son formas de hacer que las fuerzas sociales aparezcan como realizaciones individuales: "la sociedad no es la obra de individuos que comprende en tal o cual fase de su historia; no es tampoco el suelo que ocupa; es ante todo un conjunto de ideas y de sentimientos, de ciertas maneras de ver y sentir, cierta fisonomía intelectual y moral que es distintiva del grupo entero... ¿qué es la historia de un pueblo sino el genio de este pueblo desarrollándose en el tiempo? (Durkheim, 1947: 258-259).

³¹ En la vida como economía, como desinterés y como caridad, Antonio Caso había definido el principio económico como "el máximo de beneficio con un mínimo de esfuerzo". Este principio rige para la naturaleza biológica y para el patrón de la experiencia inmediata, pero en el nivel de la convivencia social, en el nivel de la caridad, se exige una inversión significativa del principio: "el máximo de esfuerzo con el mínimo de beneficio".

El marco adecuado para contextualizar la educación ciudadana no se refiere, en primer lugar, a las normas constitucionales, sino a un acto previo a la facticidad de la legislación vigente: la definición de criterios generales de interacción y la definición de pautas y expectativas de comportamiento recíprocas, lo que apunta a concebir la educación ciudadana como educación moral.³² Esto bien podría interpretarse como la preparación previa necesaria para tener una experiencia interna de la ley, que medie hacia la conciencia de la validez de la norma positiva vigente (que no su aplicación, porque el menor de edad, a pesar de estar protegido en muchos aspectos de su vida privada y pública por la ley, no puede constituirse todavía en un sujeto pleno, en persona jurídica). Esta mediación parece necesaria, ya que la socialización del menor se da en un medio positivizado por el derecho vigente, en una sociedad estatal legalmente constituida, pero la primera vinculación del menor no es con la ley vigente (ya que no se constituye todavía como un sujeto pleno de derechos y deberes, por lo que todavía debe ser tutelado), sino con el marco más amplio de las normas del trato social³³ que regulan la convivencia al interior de las agrupaciones humanas secundarias³⁴ y con las pautas intuitivas de la convivencia, donde los derechos y obligaciones mutuos no están sancionados por la ley, sino por la “santidad” de la tradición,³⁵ los usos y costumbres.

³² “En particular, desde el punto de vista de cualquier actor dado, la definición de las pautas de derechos y obligaciones mutuos, y de los criterios que los dirigen en su interacción con los otros, es un aspecto crucial de su orientación general hacia la situación. A causa de esta relevancia especial para el sistema social, los criterios morales llegan a ser el aspecto de la orientación de valor que tiene mayor importancia directa para el sociólogo” (Parsons, 1959: 33). “Puede decirse que es moral todo lo que constituye fuente de solidaridad, todo lo que fuerza al hombre a contar con otro, a regular sus movimientos con arreglo a algo más que los impulsos de su egoísmo, y la moralidad es tanto más sólida cuanto más numerosos son sus lazos y más fuertes... La sociedad no es... un acontecimiento extraño a la moral o que no tiene ella más que repercusiones secundarias; por el contrario, es la condición necesaria” (Durkheim, 1993, II: 204).

³³ “Ser un tipo dado de persona no significa solamente poseer los atributos requeridos, sino también mantener las normas de conducta y apariencia que atribuye el grupo social al que se pertenece” (Goffman, 1997: 86).

³⁴ “Una nación no puede mantenerse como no se intercale, entre el Estado y los particulares, toda una serie de grupos secundarios que se encuentren lo bastante próximos de los individuos para atraerlos fuertemente a su esfera de acción y conducirlos así en el torrente general de la vida social” (Durkheim, 1993, I: 44).

³⁵ Desde luego que esta “santidad” de la tradición no es tal, ya que sólo hay tradición cuando se le puede trascender: “Tradiciones hay porque podemos trascenderlas. Lo que no podemos trascender no constituye tradición. El latido del corazón se repite por todas las generaciones. Al no poder trascenderlo no constituye tradición” (Hinkelammert, F., citado en Dussel, 1998: 165, nota 341).

Un modelo alternativo debería ante todo constituirse en un planteamiento metodológico y no tanto en una propuesta de contenidos. El conocimiento de la ley debe ser mediado, porque los seres humanos no somos animales con instintos fuertes que permitan que cada *input* sea procesado trivialmente para arrojar los *outputs* deseados: no se trata del esquema simple estímulo-respuesta: "... la categorización y valoración meramente 'estimúllica' del animal 'gatilla' o lanza la respuesta de manera necesaria, instintiva, específica, inmediatamente —con algunas excepciones entre las especies superiores—" (Dussel, 1998: 142). Desgraciadamente, éste es el principio de la educación cívica en México: su origen es el conductismo burdamente entendido. Se trata de un conductismo muy rudimentario y simplificado; se supone que, por ejemplo, el conocimiento de la sociedad llevaría, sin mediación³⁶ alguna, a una respuesta instintiva, específica e inmediata: la conciencia del individuo de ser parte cooperativa de la sociedad. Este principio olvida que el ser humano es el animal con el aparato instintivo más débil y, por ende, se encuentra sujeto a múltiples aberraciones:³⁷ de ahí que entre conocer la sociedad y sus funciones, y la voluntad para integrarse productiva y funcionalmente a ella, se den mediaciones significativas: "En el ser humano... se abre un espacio entre: a) la categorización conceptual, la valorización consciente, el proceso lingüístico autoconsciente y responsable, y b) la respuesta posible". Entre la realidad y la respuesta se da todo un proceso de valoración, de procesamiento consciente y de asunción responsable (Dussel, 1998: 143). Este momento de la mediación es dejado brutalmente de lado por el modelo de la SEP: el individuo que conoce el sentido de la sociedad puede decidir no cooperar en la

³⁶ Sobre el concepto de mediación como proceso, véase Polo (1999: 24 ss).

³⁷ Véase Lonergan (1999: 276 ss). "Al igual que la aberración individual, también la aberración de grupo radica en una interferencia en el desarrollo del sentido común práctico... la aberración de grupo conduce a una aberración en el principio generador de un orden social en desarrollo... Además de la aberración del sujeto dramático, del individuo egoísta, del miembro de una clase o de una nación dadas, hay otra aberración a la cual todos los seres humanos son proclives... Todo especialista corre el riesgo de convertir su especialidad en una aberración, al no reconocer ni apreciar la importancia de otros campos. El sentido común comete casi invariablemente ese error..." (*ibid.*: 279, 281, 283-284).

empresa colectiva; por ello, el “conocimiento de”, debe ser trascendido por medio de la voluntad para. El “conocimiento de” sólo prepara para asumir una forma de libertad negativa: se es libre de (coacciones), pero no se es libre para,³⁸ y menos aún, para liberarse de sí mismo.³⁹

Por lo tanto, afirmamos que la relación primera del niño con la ley se da a través de la mediación de sus comunidades de referencia inmediata: la familia, la colonia, el barrio, la escuela. La ley tiene en estas instancias un poder coactivo directo; por ejemplo, sobre la familia se dan las restricciones propias del código civil (contrato de matrimonio, herencia, personalidad jurídica, potestad y propiedades, divorcio, etc.) y del código penal para las penas (violencia intrafamiliar, maltrato, abuso de menores, etc.), pero esta coacción es sentida por el menor de una manera diferente: como ámbito restringido de su horizonte y práctica de vida. La consecuencia no tan visible de esto es que la educación ciudadana no comienza con una revisión del derecho positivo vigente que comprenda la memorización de derechos y deberes ciudadanos (no es una nemotecnia de la parte dogmática de la Constitución, sino una *praxis* vital socialmente circunscrita), sino con figuras institucionalizadas que se han configurado en el curso de la historia, antes incluso que toda ley positiva y cuya comprensión debe ser previa a la de la historia nacional: la au-

³⁸ Sobre las diferencias entre la libertad de y la libertad para véase Llano (1999: 75 ss). Es fundamental señalar las limitaciones de la libertad de: “No se puede vivir una libertad de en sentido negativo y, por lo tanto, cerrado, porque el ejercicio efectivo de mi libertad... requiere su inserción en una comunidad de ciudadanos, en la que sea posible aprender a ser libres, a base de enseñanzas y correcciones, de cumplimiento de las leyes, de participación en empresas comunes y de entrenamiento en el oficio de la ciudadanía” (*ibid.*: 79).

³⁹ “La libertad de sí mismo entronca en la más castiza tradición filosófica de signo so-crático, según la cual ningún objeto de este mundo puede agotar nuestra capacidad de asomarnos al misterio de lo real” (Llano, 1999: 88). “Tal es la paradoja del ser humano: que sólo estando libre de sí mismo, de sus prejuicios y negativas experiencias, puede ganarse a sí mismo, en una verdad que le acoge y le trasciende” (*ibid.*: 89). “... lo que reclama la conciencia moral es una autonomía efectiva, verdadera, no solamente de no sé qué ser ideal, sino del ser que somos” (Durkheim, 1947: 112).

toridad, el castigo,⁴⁰ el mandato, la obediencia,⁴¹ la disciplina,⁴² el amor, el respeto, el afecto, el aprecio, la generosidad. El marco inicial de la vida civil del niño se da sobre todo bajo las esferas familiar y de su comunidad de referencia inmediata (barrio, calle, colonia, predio, residencia, ejido, etc.). Por ende, la formación ciudadana comienza idealmente con la apropiación de estas primeras estructuras institucionalizadas que median entre la positividad del derecho vigente y la conformación de la identidad del yo.⁴³

⁴⁰ Desde luego, no se trata de legitimar el castigo, la sumisión y la obediencia, sino de hacer conscientes, en el niño, estos mecanismos. Se trata de una apropiación de formas institucionalizadas de convivencia, que se constituyen como referencias primeras del niño en su mundo de vida: la madre dice no (restringe), el padre encierra (castiga). Se trata también de que el niño pueda discernir entre una autoridad legítima y una ilegítima, entre el castigo justo y el injusto, por ejemplo. "Castigar no es torturar a otro en su cuerpo o en su alma; es, frente a la falta, afirmar la regla que la falta ha negado... Para el niño... el castigo no es más que un signo material por el cual se traduce un estado interior: es una anotación, un lenguaje, por el cual bien sea la conciencia pública de la sociedad, bien sea la conciencia del maestro en la escuela, expresan el sentimiento que le ha inspirado el acto reprobado" (Durkheim, 1947: 166-167). "Puesto que castigar es reprobación, el mejor castigo es aquel que traduce de la manera más expresiva posible, pero con el menor desgaste, la reprobación que constituye. Sin duda... una reprobación conduce a un tratamiento de rigor. Pero estos tratamientos de rigor no tienen sus fines en sí mismos; no son más que medios, y por consiguiente no están justificados más que en tanto que son necesarios para alcanzar el fin que es su razón de ser, es decir dar al niño la impresión lo más adecuada posible de los sentimientos de que es objeto su conducta... se trata ante todo de reafirmar el deber en el momento en que es violado, con el fin de reafirmar su sentimiento en el culpable y en los que han sido testigos de la falta, la cual tiende a desmoralizarlos" (*ibid.*: 171).

⁴¹ "... se trata de saber lo que está prescrito: si el deber ha hablado, es necesario obedecer" (*ibid.*: 38).

⁴² "La disciplina es en sí misma un factor *sui generis* de la educación; existen en el carácter moral elementos esenciales que sólo a ella se deben. Por ella, y sólo por ella, podemos enseñar a los niños a moderar sus deseos, a reprimir sus apetitos de todas clases, a limitar y, por ende, a definir los objetivos de su actividad; y esta limitación es condición para la felicidad y la salud moral" (*ibid.*: 49). A pesar de su función positiva, el tema de la disciplina en el aula es problemático ya que puede ser utilizada como un instrumento de normalización y control o como un instrumento privilegiado de la educación moral (*ibid.*: 43). La primera versión de la disciplina será severamente juzgada por Foucault en *Vigilar y castigar*: la sociedad disciplinaria lleva al extremo de hacer de la educación una especie de aparato para la ortopedia social. Emile Durkheim, por su parte, defiende el valor de la disciplina debido a que cubre un doble objetivo: "realizar una cierta regularidad en la conducta de los individuos y asignarles fines determinados, que, a la vez, limiten su horizonte. La disciplina proporciona hábitos a la voluntad y le impone frenos" (*ibid.*: 53).

⁴³ Ciertamente, el modelo de la SEP contempla algunos de estos temas, pero lo fundamental es que al introducir la parte de conocimiento de la Constitución deja de lado estas mediaciones: el conocimiento de la Constitución parece valer por sí mismo y no como referente para dar significado a algunos aspectos de la vida colectiva. Para una visión panorámica del desarrollo de la identidad del yo véase Habermas (1992: 72 ss).

Cuando se habla de institucionalizar la democracia se hace referencia a la adopción de pautas de conducta. Las instituciones deben distinguirse claramente de las organizaciones: son la condición de su existencia. Si consideramos que las instituciones son “pautas de conducta humana definidas por sistemas públicos de normas” (Rawls, 1997: 444), entonces podemos intuir que la vida es como el arte y, más precisamente, como la música: puede ser armoniosa o conflictiva, llevar un ritmo apresurado o desplegarse lentamente en largos y adagios, puede tener un determinado tono o forma de ser, una intensidad y altas y bajas. No hay nada en los planes y programas de la SEP que permita construir artísticamente la ciudadanía, que moldee al ciudadano que necesitan las sociedades del nuevo milenio. Es un modelo que cae por su propio peso, porque en lugar de aligerar la política, la hace aún más pesada.⁴⁴

Nuestra convicción es que la educación ciudadana es ante todo una educación moral⁴⁵ de la persona, donde se encuentran lo universal y lo particular:⁴⁶ la norma y la situación concreta a la que se aplica, las virtudes privadas y las virtudes públicas. Por lo tanto, también sostenemos que de los vicios privados no nacerán las virtudes públicas;⁴⁷ y desde una formación cívica centrada en la nemotecnia de las nor-

⁴⁴ Sobre el tema de la pesantez en la política y sobre el aligeramiento de lo público véase nuestra crítica en Brown (1998a: 22).

⁴⁵ Desde luego, es importante distinguir entre la educación moral y la religiosa. La educación religiosa implica: “que los deberes más importantes y más numerosos no son los de unos hombres hacia los otros hombres, sino los que tienen hacia sus dioses. Las obligaciones principales no son respetar a su prójimo, ayudarlo, asistirlo, sino cumplir exactamente los ritos prescritos, dar a los dioses lo que les es debido e, incluso si es necesario, sacrificarse por su gloria” (Durkheim, 1947: 13-14).

⁴⁶ “... como toda regla consiste en una prescripción general, no puede aplicarse exacta y mecánicamente de la misma manera en cada circunstancia particular. Al agente moral le corresponde ver cómo conviene particularizarla” (*Ibid.*: 31).

⁴⁷ “En la razón pública permanece la convicción de que no es políticamente fiable aquel que no es capaz de llevar una vida personal moralmente digna. Esto es notorio... en el caso de la mentira. El vicio de mentir no se distiende en dos niveles, el privado y el público, sino que consiste en un hábito unitario que se ejerce allí donde salta la oportunidad de obtener un beneficio personal o colectivo a base de ocultar la verdad” (Llano, 1999: 95).

mas no habrá moralización posible de la política.⁴⁸ Ciertamente, no se trata de pasar el filtro de lo bueno y lo malo para juzgar los actos ajenos, sino ante todo de ponderar lo justo y lo injusto en función de un orden social determinado, de buscar criterios universalizables para la convivencia: “

Es necesario descubrir, en el antiguo sistema, las fuerzas morales que yacían ocultas bajo formas que disimulaban a las miradas su verdadera naturaleza, hacer aparecer su verdadera realidad y encontrar lo que deben llegar a ser en las condiciones presentes, puesto que ellas mismas no pueden permanecer inmutables. Es necesario, además, tener en cuenta los cambios que la existencia de una moral racional suponen y suscitan, a la vez (Durkheim, 1947: 21).

Es necesario diferenciar analíticamente entre los aspectos éticos de la vida buena realizados bajo principios pragmáticos concretos y los criterios morales universalizables, abstractos, que permiten discernir entre lo justo y lo injusto. La formación inicial del ciudadano se da en torno a un conjunto de criterios morales universales que se encuentran antes de toda ley vigente y que son el contorno del que emerge la legislación positiva: la autoridad, como fuente de la ley; el orden y la obediencia como racionalidad final de la ley; la comunicación de los preceptos como forma de promulgación de la ley. Sin embargo, la educación ciudadana no puede reducirse a la educación moral ni debe ser reducida a esta dimensión: la moralidad, entendida como núcleo universal de principios sobre la convivencia humana es parte de un plexo multidimensional en el que debe darse la educación ciudadana. Lo fundamental es el paso de la moralidad a la eticidad: la aplicación de los principios universales a situaciones concretas, de ahí que una forma de salir del verticalismo del modelo actual sea

⁴⁸ “La abolición del estado de naturaleza entre los Estados está por primera vez en el orden del día. Con ello cambian también las condiciones de autoafirmación de los pueblos. Y tampoco la jerarquía entre deberes políticos del ciudadano y deberes morales del hombre permanece intacta ante esta situación. Es la situación misma la que obliga a una moralización de la política” (Habermas, 1996: 221). Desgraciadamente, el modelo de la SEP se concentra en lo que Habermas denomina deberes políticos del ciudadano, dejando de lado los deberes morales, que para nosotros son absolutamente centrales.

mediante métodos que permitan el desarrollo de la capacidad de juicio, de la prudencia entendida en su sentido clásico,⁴⁹ como mediación entre lo universal y lo particular;⁵⁰ con esto privilegiaríamos la simulación de situaciones de la vida diaria mediante dilemas éticos legalmente procesables. El punto de partida no será aquí la ley, sino la situación concreta y simulada de la vida real, lo que aparece como mediación: la ley proporciona el criterio universal, siendo fundamental que los estudiantes apliquen el criterio universal a la situación concreta, la cual podría ser ensayada por los alumnos y no por los docentes (como apuntala el modelo de la SEP).

Retomaremos la tipología de Rowe para proponer otra forma de analizar las esferas de la formación ciudadana. La tipología mencionada se concentra ante todo en los “aspectos objetivos” del proceso didáctico. Pero existe otra forma de analizar los modelos de educación ciudadana, recurriendo ahora a las dimensiones subjetivas de la personalidad que intervienen en la conformación de la ciudadanía. Bajo esta diferente tipología, se sustenta la tesis de que estas dimensiones de la personalidad ciudadana están de tal manera entrelazadas que no es posible dejar de lado alguna de ellas sin que la cualidad ciudadana sufra menoscabo; sin embargo, parece que de estas dimensiones, la moral predomina sobre las demás. Así, las di-

⁴⁹ La *phronesis* (prudencia) aristotélica es una virtud práctica ordenada al bien: “La virtud de la razón práctica no debe concebirse como una facultad neutral de encontrar unos fines justos para unos medios prácticos, sino que está ligada inseparablemente a lo que Aristóteles llama *ethos*. *Ethos* es, para él, el punto de partida de toda ilustración filosófico-práctica” (Gadamer, 1994, II: 306).

⁵⁰ “En el funcionamiento de la prudencia, que procede por una especie de silogismo práctico, concurren dos premisas y dos conclusiones... La premisa mayor —universal— dictada por la *syndéresis* —o formulada a veces por la conciencia moral— y aceptada naturalmente por la voluntad —intención o apetito naturalmente recto—. La premisa menor —particular— presentada en mancomún por la prudencia y por las virtudes morales del apetito contiene los fines concretos y particulares en toda su concreción y particularidad: éste o el otro modo de conducirse por mí ahora y aquí y en estas circunstancias...” (García, 1986: 267-268). En última instancia, lo que la educación ciudadana debe enfatizar es la capacidad para el juicio práctico, para concluir a partir de la mediación entre lo universal (de la norma) y lo particular (de la situación concreta).

menciones de la personalidad que sugerimos que deben formarse para constituir un ciudadano pleno serán las siguientes:⁵¹

1) Dimensión intelectual. En este ámbito lo que está en juego es propiamente la racionalidad de la persona, su capacidad de sostener determinadas convicciones que puedan argumentarse y defenderse públicamente. El ámbito privilegiado de esta dimensión, a nivel de la cosa pública, es el espacio público político, que se desenvuelve idealmente bajo las premisas de lo que ahora se denomina democracia deliberativa o bajo los preceptos de una teoría discursiva del derecho. El énfasis de esta dimensión es la adquisición de competencias que permitan a los actores negociar públicamente normas y principios, sustentando la negociación bajo puntos de vista racionales. Se puede suponer, además, con Rawls, que esta racionalidad se conecta con la capacidad de ser razonable y ambas con el desarrollo del sentido del bien y del sentido de la justicia, esto es, con la orientación medios-fines dirigida al éxito pero mediada por un núcleo universalista de principios de justicia que puedan afirmarse en el nivel público.

2) Dimensión moral. En su origen latino, la moral⁵² se refiere a las costumbres; en la actualidad estas costumbres se codifican en el nivel de la convivencia pública como buenas costumbres. El énfasis de esta dimensión es la orientación del ciudadano por criterios universales de convivencia humana que guíen sus conductas hacia figuras de autoridad,⁵³ hacia líderes públicos; también se caracteriza por la orien-

⁵¹ Estas dimensiones no se presentan en un orden jerárquico, sino más bien se introducen aquí para pasar después a consideraciones evolutivas que nos permitan establecer un orden de secuenciación en las prioridades de la formación ciudadana.

⁵² En inglés, el término *mores* alude a las costumbres, pero también a algo más: al sentimiento, a la forma de ser, al *ethos*. De ahí que la educación moral democráticamente orientada consista ante todo en formar un ser: el ser del ciudadano democrático.

⁵³ Desde luego, hablamos aquí de autoridades legítimamente constituidas: "La verdadera autoridad no necesita mostrarse autoritaria" (Gadamer, 1996, I: 348). "Su verdadero fundamento es... un acto de la libertad y la razón, que concede autoridad al superior básicamente porque tiene una visión más amplia o está más consagrado, esto es, porque sabe más" (*ibid.*: 347-348). Desde luego, que esta noción cognitivista de la autoridad legítima puede ser superada (Durkeim basa la autoridad en el poder moral: "Por autoridad debe entenderse el ascendiente que ejerce sobre nosotros todo poder moral que reconocemos superior a nosotros", pero esta noción de poder moral no resulta del todo clara), pero sin duda es mejor a la noción tradicional de la autoridad: autoridad es todo aquel que tiene el poder para mandar y el derecho a exigir obediencia. Además, autoridad y poder sólo se dan porque hay quienes están dispuestos a obedecer. "El poder de un superior, sea el poder organizacional, el poder personal o, en último término, el poder del juicio personal, se encuentra orientado con el poder del inferior, el que se basa en alternativas de evitación bastante diferentes" (Luhmann, 1995: 155).

tación hacia el respeto⁵⁴ y la consideración de los otros, la disciplina autónomamente ejercida, el ejercicio de la autonomía y el de la libertad con responsabilidad. En esta dimensión lo que está en juego es lo que ambiguamente se denomina voluntad política, pero que no es otra cosa que la capacidad para tomar decisiones morales que orienten la acción. Estas decisiones morales conectan de manera directa con el derecho, su fundamentación, su facticidad y validez. Nuestra opción por considerar la dimensión moral como central en la formación ciudadana lleva a privilegiar este eje del desarrollo moral y a hacer de él el principio rector y ordenador de las restantes dimensiones (para decirlo brevemente, lo que se propondrá es un modelo de educación ciudadana que tiene en su núcleo la formación en competencias universales que se arraigan fuertemente en el juicio y criterio morales).

3) Dimensión cultural. Esta dimensión se refiere fundamentalmente al aspecto simbólico de las relaciones sociales, a la realidad simbólica previamente estructurada en la que es socializado cada sujeto.⁵⁵ Se trata, en pocas palabras, de un mundo simbólico de vida articulado en torno a una trayectoria y un destino compartidos, en torno a significados y valores comunes. Este aspecto es propiamente el que se enfatiza cuando se habla de formación en la identidad nacional. Sin embargo, el concepto de identidad cultural no queda especificado suficientemente si no se explicita de manera adecuada. Así, por ejemplo, la identidad cultural podría referirse a la adquisición generacional de usos, tradiciones y costumbres de la comunidad de referencia, a la conciencia de una historia común que proyecta hacia el futuro una comunidad vinculada por la conciencia de un destino, a una raíz indígena común, etcétera.

En estos momentos, resulta particularmente difícil articular de manera convincente el concepto de identidad en el medio de socie-

⁵⁴ Para consigo mismo y para los demás.

⁵⁵ Parsons hace notar que la cultura pende de tres criterios fundamentales para su definición: "primera, la cultura es transmitida; constituye una herencia o una tradición social; segunda, la cultura es aprendida; no es una manifestación, como contenido particular, de la constitución genérica del hombre; y tercera, la cultura es compartida. En ese sentido, la cultura es, de una parte, un producto de los sistemas de interacción social humana y, de otra, un determinante de esos sistemas" (Parsons, 1959: 34).

dades pluralistas y funcionalmente diferenciadas;⁵⁶ por lo tanto, se ha propuesto que la identidad se refiera ante todo a una cultura política común. En este caso, nos encontramos con la propuesta de Habermas de configurar la identidad cultural en torno al patriotismo de la Constitución,⁵⁷ esto es, al compartir socialmente una cultura política que se afianza en un núcleo de valores y principios idealmente de corte universal: “la exigida competencia de ‘actuar como ciudadanos de esta particular comunidad política’... ha de entenderse... en un sentido universalista, tan pronto como la comunidad política misma incorpora principios constitucionales universalistas. La identidad de la comunidad política, que no debe verse afectada en su integridad, tampoco por la inmigración, depende en este caso primariamente de los principios jurídicos anclados en la cultura política y no de una particular forma de vida étnico-cultural” (Habermas, 1998b: 642).⁵⁸ Este patrio-

⁵⁶ De la evidencia fáctica del pluralismo de las sociedades modernas se desprende que la cultura colectivamente vinculante no puede ser ya la historia contada ni por los vencedores ni por los vencidos; tampoco puede ser la historia original de la comunidad autóctona como existía antes de la conquista, tampoco es la historia de la conquista, ni la historia del sometimiento imperial, ni la historia de la liberación del colonizador, ni la historia de las revoluciones posteriores o de las guerras civiles, ni tampoco la historia de una raza (al estilo de las ideologías racistas de principios de siglo) o de un pueblo (al estilo de los mitos que hacen de un núcleo humano el redentor de la humanidad como un todo). Para el caso de México, el problema de la identidad es particularmente drástico: la Constitución enaltece al indígena, pero las instituciones y organizaciones lo marginan y segregan; el mestizaje es quizá, en última instancia, el sentido de identidad cultural, pero el riesgo es recurrir en las visiones románticas de la raza mestiza, al estilo de la *Raza Cósmica*, para hacer de ellas nuevas vanguardias del evolucionismo social y del redentorismo mesiánico. “La pretensión de universalidad de cada cultura... indica la presencia del principio material universal en todas ellas, lo que se opone al etnocentrismo. Etnocentrismo o fundamentalismo cultural es el intento de imponer a otras culturas la universalidad que mi (nuestra) cultura ‘pretende’, antes de haber sido intersubjetiva e interculturalmente probada. La pretensión sería de cada cultura a la universalidad debe probarse por el diálogo racional cuando hay confrontación entre culturas” (Dussel, 1998: 164, nota 340).

⁵⁷ “Una cultura política liberal sólo constituye el denominador común de... un patriotismo de la Constitución, que simultáneamente agudiza el sentido para la pluralidad e integridad de las diversas formas de vida que conviven en una sociedad cultural” (Habermas, 1998b: 628).

⁵⁸ La impresionante propuesta habermasiana de *Facticidad y validez* se concentra en los capítulos III y IV que tratan, respectivamente, del sistema de los derechos y de los principios del Estado de derecho. Habermas pretende, en estos capítulos, realizar una reconstrucción interna del derecho para “fundamentar un sistema de derechos que haga valer equilibradamente la autonomía privada y la autonomía pública de los ciudadanos” (*ibid.*: 184). Este sistema se caracterizaría por su universalidad.

tismo de la Constitución, podría a su vez entenderse en un sentido particularista: el patriotismo de una Constitución particular; o desde un sentido universalista:⁵⁹ el patriotismo de un núcleo duro de derechos humanos que debería ser garantizado por toda Constitución, para que genuinamente pudiera hablarse de una ciudadanía con pleno ejercicio de sus poderes ciudadanos. La opción es entonces limitar la cultura política a una Constitución en particular, con lo que quizá se dejen de lado derechos universalmente exigibles, que por aberración legal o humana no contempla la Constitución particular vigente; o ampliar la cultura política al núcleo universal de los derechos humanos, lo que a su vez permitiría una aproximación crítica a la Constitución particular de referencia: permitiría confrontar los derechos garantizados con los posibles derechos garantizables y establecer así la brecha que hay entre derechos fácticamente reconocidos y derechos exigibles, bajo argumentos que sostengan la validez de las normas no fácticamente reconocidas aún.

4) Dimensión emocional. Al introducir esta dimensión podríamos inducir la confusión entre moralidad y emociones. Por ello, es necesario establecer un criterio que fije la diferencia entre dimensiones emocional y moral de la formación cívica. Este criterio será la diferencia entre pautas de conducta que se refieren a la adquisición de orientaciones sociales generales y los sentimientos y emociones que llevan a adoptar estas pautas, y que de alguna manera se encuentran en su base.⁶⁰ Orientaciones sociales y, por ende, cuestiones morales, se-

⁵⁹ "... ¿qué significa universalismo? Que se relativiza la propia forma de existencia atendiendo a las pretensiones legítimas de las demás formas de vida, que se reconocen iguales derechos a los otros, a los extraños con todas sus idiosincrasias y todo lo que en ellos nos resulta difícil de entender, que uno no se empecina en la universalización de la propia identidad, que uno no excluye ni condena todo cuanto se desvía de ella, que los ámbitos de tolerancia tienen que hacerse infinitamente mayores que lo que son hoy; todo esto es lo que quiere decir universalismo moral" (Habermas, 1996: 218).

⁶⁰ Jürgen Habermas considera que los sentimientos morales desempeñan tres funciones en la vida pública de las personas: "Primero, los sentimientos morales desempeñan un importante papel en la constitución de los fenómenos morales. No percibiríamos determinados conflictos de acción como moralmente relevantes si no sintiésemos que la integridad de una persona está amenazada o ha sufrido menoscabo. Los sentimientos constituyen la base de nuestra percepción de algo como algo moral... En segundo lugar, y sobre todo, los sentimientos morales... nos proporcionan una orientación a la hora de enjuiciar el caso particular moralmente relevante. Los sentimientos constituyen la base experiencial de nuestros primeros juicios intuitivos: los sentimientos de vergüenza y culpa

rán: la disciplina, el respeto, la libertad, la conciencia de la autoridad y la coacción (de estas cuestiones morales no hablamos por lo general en términos de sentimientos; así, por ejemplo, nadie habla del sentimiento de la libertad, aunque sí de sentirse subjetivamente libre —se es o no se es libre—), tampoco nadie habla del sentimiento de autonomía pero sí de sentirse subjetivamente autónomo frente a otros —se es o no se es autónomo—. Las emociones y sentimientos han sido dejados de lado por el racionalismo moderno,⁶¹ pero sus repercusiones sociales son evidentes, por ejemplo vía la solidaridad, el afecto, la conmiseración, el respeto, la devoción, la benevolencia, el espíritu de sacrificio,⁶² la magnanimidad, etc. Este tipo de orientaciones vitales tienen repercusiones significativas en la dimensión moral; así, por ejemplo, el sentirse subjetivamente respetado puede llevar a desarrollar actitudes morales de respeto hacia otros, pero también puede desarrollar sentimientos de autoestima y llevar incluso a la magnanimidad o a la benevolencia. Vista en esta dimensión, la dimensión moral se fundamenta, ante todo, en la formación de sentimientos particulares que después puedan traducirse en pautas de

son la base de las recriminaciones que nos hacemos a nosotros mismos, el dolor y el sentimiento de humillación la base de las recriminaciones que hacemos a una segunda persona que me hiere, la indignación y la rabia la base de la condena a una tercera persona que hiere a otra... Tercero, los sentimientos morales no solamente desempeñan un importante papel en el caso de la aplicación de normas, sino también en la fundamentación de éstas. Al menos la empatía, es decir, la capacidad de, superando distancias culturales, saber ponerse en circunstancias de vida, formas de reaccionar y perspectivas de interpretación extrañas y que *prima facie* nos resultan incomprensibles, es condición emocional para esa asunción ideal de rol, que exige de cada uno asumir la perspectiva de todos los demás" (Habermas, 1996: 296-207).

⁶¹ El origen de este olvido moderno es Descartes que, aunque escribió sobre el tema, dio a la razón un rol hegemónico: la razón domina despóticamente sobre el cuerpo (el cual, desde luego, carece de inteligencia, es sólo una cosa extensa que no piensa: *res extensa* y no *res cogitans*). Siguiendo a Aristóteles afirmamos que el dominio de la razón sobre las pasiones no es despótico, sino político (democrático) (véase *Política*, Libro I: 2).

⁶² Desde luego, no se trata aquí de justificar la opresión, la miseria y el sufrimiento, sino de hacer entrar en juego el desinterés y el desapego como formas de convivencia superiores: "De este modo el deber y el sacrificio ya no nos aparecen como una especie de milagro por el cual el hombre, no se sabe de qué manera, se violentaría a sí mismo. Por el contrario, sometándose a las reglas y poniéndose al servicio del grupo, es como se convierte en un verdadero hombre" (Durkheim, 1947: 121).

conducta generales; el afecto puede traducirse en respeto, el amor en apego a la autoridad legítima, la solidaridad en disciplina (por ejemplo, cuando para ayudar a otros, se ordena primero el tipo de ayuda, la recolección de la misma y su dosificación).

5) Dimensión legal. Esta dimensión es la que enfatiza la formación ciudadana entendida como conocimiento de la Constitución. Pero, cuando la Constitución no es un referente valoral y un horizonte en el que pueden proyectarse los significados y el sentido de una comunidad determinada, entonces no es posible armonizar las dimensiones legal y cultural. Tal parece ser en estos momentos el caso de México. La cultura prevaleciente de impunidad y corrupción impide que la dimensión legal se incorpore en la cultura ciudadana. Entonces se da un desfase significativo y una estrategia quizá única: el desfase es entre la necesidad de transitar de un Estado autoritario de bienestar a un Estado de derecho democrático; la estrategia adoptada para intentar contrarrestar este desfase ha sido fundamentar la dimensión cultural, no en la dimensión legal (lo que implica, entre otras cosas, la no promoción de una cultura de la legalidad), sino en la historia oficial mitológicamente orientada.⁶³

IV. CUESTIÓN DE MÉTODO

El aprendizaje de comportamientos y valores, de costumbres y creencias, de orientaciones y tendencias, en fin, el aprendizaje de prácticas ciudadanas democráticas, se parece más a la forma como aprendemos a hablar que al modelo frontal de enseñanza-aprendizaje.⁶⁴

⁶³ “Es necesario descubrir esas fuerzas morales que los hombres, hasta el presente, han aprendido a representarse bajo la forma de alegorías... es necesario desprenderlas de sus símbolos, presentarlas en su desnudez racional, por decirlo así, y encontrar el medio de hacer sentir al niño su realidad, sin recurrir a ningún intermediario mitológico” (*ibid.*: 18).

⁶⁴ Modelo que se basa en la exposición dogmática y monológica del maestro. El supuesto epistemológico es que el alumno es una hoja en blanco en la que el maestro escribe sin participación alguna del alumno; sus operaciones privilegiadas serán, entonces, memorizar, recordar, repetir, responder, acertar (y no imaginar, crear, proponer, preguntar y aprender del error). Este modelo corresponde a la descripción que hace Freire de la educación bancaria, por ejemplo: “... el educador es el que piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados... El educador es quien habla, los educandos quienes escuchan dócilmente... El educador es quien disciplina; los educandos los disci-

Todos tenemos la experiencia primordial de haber aprendido un lenguaje: fuimos criados en un medio lingüísticamente mediado. El lenguaje, con sus juegos, es parte de la práctica de vida diaria de las personas que nos rodean; en este medio crecemos, aprendemos del lenguaje de otros y comenzamos a jugar con él. Gradualmente, desarrollamos la competencia requerida para poder hablar por otros, para establecer razonamientos coherentes, para evocar los recuerdos y para proyectar nuestro futuro. Incluso: "llamar al aprendizaje del habla proceso de aprendizaje es sólo un modo de hablar. Se trata en realidad de un juego: juego de imitación y de intercambio. La formación de voces y el placer que produce se conjuntan en el afán imitativo del niño receptor con el destello súbito del sentido... El término

plinados... El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción" (1993: 74 ss). Desde luego, un modelo didáctico diferente exigiría asumir presupuestos para los cuales no hay todavía metodologías efectivas disponibles, como sería el caso de un Modelo de Aprendizaje Centrado en el Conocimiento de los Alumnos (MACCA); esto es, un modelo que supere las etiquetas que se han utilizado en el aula para simplificar la compleja situación de enseñanza-aprendizaje. Detrás de etiquetas como niño incorregible, burro, indisciplinado, etc., se encuentra una persona que es opacada gracias a estos estereotipos: su personalidad auténtica permanece inaccesible. Por ello, el MACCA debe superar estas simplificaciones para proponer una metodología que permita, por lo menos, lo siguiente: primero, determinar bajo qué condiciones facilitadoras individuales (atención, nutrición, sensibilidad) se da el aprendizaje de cada alumno y bajo qué condiciones individuales obstaculizadoras (falta de atención, desnutrición, problemas visuales o auditivos) se dificulta; segundo, determinar bajo qué condiciones grupales (por ejemplo, en grupos integrados, cohesionados y solidarios) se facilita el aprendizaje de cada alumno y bajo qué condiciones grupales se dificulta; todo esto con el fin de llevar a cabo acciones correctivas en el nivel individual y grupal (en el nivel individual, por ejemplo, se pueden realizar exámenes de la vista que demuestren que los alumnos irregulares o indisciplinados tenían, en su mayoría, problemas visuales; en el nivel grupal, por ejemplo, se podría cambiar la distribución del grupo, con el fin de romper grupos informales nocivos para el clima del grupo). Para llevar a la práctica este modelo se requerirían nuevos instrumentos diagnósticos que permitan aproximarse al conocimiento de los alumnos en el nivel individual y grupal y desentrañar mejor (y desde luego, nunca de forma totalmente satisfactoria) quién y qué factores están detrás de cada calificación aprobatoria y reprobatoria, y por qué causas se pudo dar dicha calificación en cada caso individual. Para la operación del modelo requerimos volver al tipo de psicología que permite pasar de las clasificaciones genéricas al énfasis en las diferencias individuales: "La acción educativa... no se ejerce sobre una tabla rasa. El niño [cada niño] tiene una naturaleza propia y puesto que es a esta naturaleza a la que se tiene que informar, para actuar sobre ella con conocimiento de causa, necesitamos ante todo conocerla. Debemos preguntarnos, en primer lugar, en qué medida y de qué manera es el niño accesible al estado de espíritu que deseamos suscitar en él; cuáles son, entre sus aptitudes naturales, aquellas en que podemos apoyarnos para obtener el resultado deseado. Ha llegado el momento... de interrogar la psicología del niño, la única que puede informarnos necesariamente sobre este punto" (Durkheim, 1947: 125). Desde luego, un modelo con estas características implicaría una revolución en el nivel de sistema educativo, organización escolar y aula grupal.

‘competencia’ significa que la capacidad lingüística que se va formando en el hablante no se puede describir como una aplicación de reglas ni, por tanto, como un mero manejo correcto del lenguaje. Debe considerarse fruto de un proceso de ejercicio lingüístico más o menos libre el que alguien ‘discierna’ al final, por su propia competencia, lo que es correcto” (Gadamer, 1994, II: 13). La enseñanza de la democracia debería ser una experiencia análoga: crecer en un medio permeado por prácticas democráticas, ejercitarse y jugar placenteramente con ellas desarrollando la capacidad para discernir la forma correcta de actuar en determinadas situaciones de la vida.

Existen en este ámbito diferentes niveles de aptitudes y habilidades requeridas: los sentimientos y las disposiciones morales se afinan por vía del ejemplo antes que por vía de la palabra; las prácticas de convivencia, cooperación y debate se afinan en el ejercicio de las mismas y no en la contemplación de ellas o en la memorización de textos legales que sólo establecen el procedimiento y la norma general, pero que nunca justifican la norma ni llevan implícita ya una interpretación que permita aplicarlas *ipso facto*, a las situaciones concretas; la capacidad para discurrir se afina en el ejercicio del diálogo constructivo, el habla libre de distorsiones, el debate y la comunicación sin coacciones, y no en la exposición dogmática y monológica del sistema de los derechos por parte de un docente puesto de pie (y de esta forma yoicamente afirmado y confirmado) ante un grupo de personas que tienen que ver para arriba, si quieren observar al docente y no sólo el pupitre.

Si el objetivo de la educación ciudadana democrática es la formación de los futuros ciudadanos que han de convivir bajo instituciones democráticas, entonces el salón de clases mismo debe ser un laboratorio de democracia, una fábrica de demócratas. Algunos supuestos de reformas estructurales, como la descentralización del sistema educativo y el logro de consensos sociales colectivamente vinculantes en materia de política educativa nacional de largo plazo, se pueden vincular con un giro pragmático: el cambio del modelo de aprendizaje frontal, por un modelo centrado en el alumno y dirigido a la conformación del grupo como una red de cooperaciones sociales⁶⁵ orientada a fomentar la

⁶⁵ Lo que desde luego incluye enfatizar y promover el trabajo en equipo.

capacidad de aprender. Las dinámicas deben, entonces, tener como meta la simulación de situaciones de la vida diaria y la estabilización de comportamientos orientados por pautas de conducta en situaciones sociales y políticas características. Lo que se privilegia aquí no son los textos, sino la capacidad de aprender a convivir, conviviendo:

Lo que se hace preciso es, por lo pronto, que comencemos de nuevo a aprender “el aprender” y a tener un saber de los criterios. Mediante la mera introducción de “libros de texto” nuevos y cada vez más accesibles, no se ataja el desmoronamiento espiritual. La juventud no puede esperar, en suma, a que desde arriba le sean exigidas nociones más fundamentales y una reactiva reflexión; es justamente al revés, el privilegio de una juventud genuina y vigilante radica en desplegar y atenerse a las apelaciones de saber desde sí misma y para sí misma y, con ello, para la construcción del futuro (Heidegger, 1994: 42).

El modelo didáctico frontal implica una caída en el enseñar monológico: el diálogo, con todas sus potencialidades, queda aquí suprimido: “El que tiene que enseñar cree que debe y puede hablar, y cuando más consistente y sólido sea su discurso tanto mejor cree poder comunicar su doctrina. Éste es el peligro de la cátedra que todos conocemos... La incapacidad para el diálogo está aquí en el profesor, y siendo éste el auténtico transmisor de la ciencia, esa incapacidad radica en la estructura monologal de la ciencia y de la teoría moderna” (Gadamer, 1994, II: 207). El modelo frontal, monológico en esencia, quizá opere para la enseñanza de algunas ciencias duras, pero no para fomentar actitudes y aptitudes ciudadanas. La experiencia de la educación cívica debería ser dialógica, mucho más similar, en su estructura, a la negociación que a la transmisión de conocimientos:

Ya la palabra negociación incluye un énfasis del intercambio en el que los interlocutores se aproximan unos a otros. Se trata sin duda de formas de *praxis* social... La conversación, si tiene éxito, produce aquí un equilibrio, y tal es su verdadera definición; pero las personas que llegan en su intercambio mutuo a un equilibrio no quedan afectadas ni concernidas como personas, sino como administradores de los intercambios partidarios que representan. Sería atractivo, no obstante, estudiar de cerca los rasgos del

auténtico talento para el diálogo que caracterizan al hombre de negocios o al político triunfador y cómo éste sabe superar las resistencias del otro que impiden alcanzar un equilibrio. La condición decisiva es sin duda que se sepa ver al otro como otro. En este caso los intereses reales del otro que contrastan con los propios, percibidos correctamente, incluyen quizá unas posibilidades de convergencia... El encuentro con el otro se produce sobre la base de saber autolimitarse, incluso cuando se trate de dólares o de intereses de poder (*Ibid.*: 208).

El aprendizaje de un *ethos* democrático puede seguir siendo la labor penosa de memorizar las funciones de un diputado o los derechos enumerados en la Constitución, pero podría también ser una forma de aprender jugando, tal como Platón argumentaba en su *República*. Hay que partir además del supuesto de que los niños que ingresan a la primaria o a la secundaria y no la terminan, reciben de ésta quizá la única formación cívica de su vida en un sistema escolarizado.⁶⁶ El modelo de la SEP parece partir del supuesto de que, una vez aprendidas ciertas normas constitucionales abstractas y una vez memorizadas las funciones de órganos de gobierno, el sujeto podrá seguir aprendiendo a ser demócrata en su comunidad de referencia, pero ¿y qué pasa si en esta comunidad se dan injusticias graves, incumplimiento de las normas y aberraciones colectivas?, ¿qué hará un individuo que a un *ethos* autoritario no puede oponer más que su conciencia de que hay normas constitucionales que no operan, y que por ende no puede fungir como ejemplo de lo que una forma de ser antiautoritaria representa?

El modelo de educación ciudadana integral que se proponga puede afianzarse, antes que en leyes abstractas, en el desarrollo de competencias básicas para la vida (individual y social), el trabajo (y la cooperación social) y el lenguaje. Aprender a vivir en sociedad, aprender a cooperar, a hablar, a escuchar, a negociar y a llegar a acuerdos en sociedad. Esto parece en extremo simple, pero implica un giro en la orientación de los actuales programas de estudio en materia de civismo y de formación ética y cívica.

⁶⁶ "... más allá de la segunda infancia, es decir, de la edad escolar, si las bases de la moral no se encuentran ya formadas, no lo estarán jamás" (Durkheim, 1947: 25-26).

Un modelo con las características que se desean comienza a operar aun antes de la primaria; algunos de sus temas privilegiados podrían ser: la autoridad⁶⁷ y su legitimidad,⁶⁸ la obediencia y el discernimiento práctico de cuándo y a quién obedecer, la disciplina y sus bondades, los roles familiares y las relaciones de parentesco, las figuras de autoridad y los roles en su forma de operación en el barrio, la calle, la tienda, la iglesia, el mercado (el policía, el sacerdote, el administrador, el burócrata, el abogado, el médico, el presidente, el secretario); el cuidado y respeto de sí mismo: higiene, alimentación, salud preventiva, autoestima, autoimagen y autoaprecio; el cuidado de otros, su respeto, consideración y las actitudes de generosidad; el cuidado del medio, la basura y sus tipos y el cuidado de entornos regulados (parques, jardines, centros deportivos); los lugares públicos de referencia fundamentales: la iglesia, la agencia del ministerio público, el Congreso, el Palacio de Gobierno, la escuela, los auditorios, los museos, etc. Algunos de estos temas han sido cubiertos por el modelo actual, pero la ausencia notable son los temas que hemos introducido al principio: la autoridad, la obediencia y la disciplina.

El tránsito de la primaria a la secundaria y el desarrollo de la conciencia moral a lo largo del ciclo de educación secundaria pasa por el momento crítico de configuración de la identidad⁶⁹ del adolescente, de su maduración. Por ende, el modelo debe anticipar estos procesos. Si bien es cierto que en el nivel de las operaciones formales la "anticipación de procesos" no funciona, debido a que no se ha dado el ajuste estructural para que puedan realizarse ciertas operaciones (de ahí la imposibilidad de enseñar matemáticas a los menores de tres años, por ejemplo),⁷⁰ en el plano de la conciencia moral, sí es posible

⁶⁷ "Autoridad no es la superioridad de un poder que reclama obediencia ciega y prohíbe pensar. La verdadera esencia de la autoridad reside en no poder ser irracional, en ser un imperativo de la razón, en presuponer en el otro un conocimiento superior que rebasa el juicio propio. Obedecer a la autoridad significa entender que el otro... puede percibir algo mejor que uno mismo" (Gadamer, 1994, II: 45).

⁶⁸ "... el reconocimiento es decisivo para las relaciones con la autoridad. La cuestión puede ser simplemente en qué se basa este reconocimiento... Pero ¿qué otra cosa puede ser el reconocimiento dogmático sino el resultado de atribuir a la autoridad un conocimiento superior y la creencia consiguiente de que ella tiene razón. Sólo 'se basa' en eso. La autoridad domina porque es reconocida 'libremente'. La obediencia que se le tributa no es ciega" (*ibid.*: 236).

⁶⁹ Respecto al tema del desarrollo de la identidad véase Habermas (1992: 61 ss).

⁷⁰ Lo que correspondería a un nivel de pensamiento preoperatorio. Véase, al respecto, las fundamentales aportaciones de Piaget y su escuela sobre el desarrollo de la inteligencia en el niño.

la anticipación de procesos: “Por poner un ejemplo: realizativamente, es decir, cómo saber hacer, los niños dominan intuitivamente los juicios morales de una etapa mucho antes de tener la capacidad de hacer explícito ese saber intuitivo en las respuestas que dan a los conocidos dilemas morales que les plantea Kohlberg” (Habermas, 1996: 185-186). En esta etapa, se da el paso de un estadio de la conciencia moral preconventional⁷¹ a niveles convencionales⁷² y posconvencionales⁷³ lo que implica una puesta en cuestión transitoria: las normas, tradiciones, significados y sentidos comunitarios son considerados escépticamente por el adolescente; su validez es cuestionada en un momento en que la identidad se configura por la introyección de mandatos propios de las figuras de autoridad⁷⁴ críticamente asumidos, y por la introyección de afectos propios del ímpetu vital que lleva a cooperar con otros⁷⁵ e incluso a sacrificarse por otros. El momento de la secundaria es así privilegiado para el contacto con las normas vigentes. Pero este “contacto”, bajo los supuestos metodológicos arriba esbozados, no es una memorización de las normas, sino una vivencia intencionalmente provocada de las mismas. Por ende, las dinámicas de este periodo escolar deben privilegiar la simulación de situaciones de la vida cotidiana típicamente políticas y mediadas por las normas: desde los casos delictivos, su ponderación, su denuncia y procedimiento, hasta la realización de

⁷¹ Estas etapas se encuentran expuestas en detalle en Kohlberg (1992: 662 ss). En el nivel preconventional, la persona todavía no comprende el significado y función de las normas, dándose en su lugar un cumplimiento de las reglas respaldadas por sanciones (el evitar ser castigado). En la tipología de Eisenberg, este nivel corresponde a la orientación hedonística y pragmática.

⁷² En este nivel se da una comprensión primaria de la función de la norma como salvaguarda del bien de un colectivo determinado. En la tipología de Eisenberg este nivel es una combinación del nivel de orientación hacia las necesidades de los otros y del nivel de orientación centrada en la aprobación y/o orientación estereotipada.

⁷³ En esta etapa, la persona puede o no aceptar un orden social dado, condicionado a que las normas sociales no violen principios morales universales que estén por encima de ella (por ejemplo, principios universales de justicia). En la tipología de Eisenberg, este nivel implica el paso de la orientación empática a la orientación hacia valores interiorizados. El ideal, al final de la educación secundaria, es que una mayoría de alumnos se encuentre en la etapa seis del nivel postconvencional de Kohlberg, o en la etapa cinco de los valores interiorizados de Eisenberg.

⁷⁴ En terminología freudiana se trata de la conformación del super-yo.

⁷⁵ Lo que en terminología freudiana vendría a ser un *id* (ello) sublimado por las mediaciones del yo.

sesiones de cabildo simuladas, reuniones de gabinete temáticas, organización de órganos y procesos electorales, discusión y debate de iniciativas de ley, conformación de una organización no gubernamental o de asistencia privada, constitución de un grupo de acción política,⁷⁶ gestión de un diario (o una radiodifusora o televisora) que forme opinión pública, etcétera.

Los temas que conformen los contenidos de educación cívica y ética en la secundaria deberán promover, mediante adecuadas metodologías interactivas,⁷⁷ la apropiación de los principios y valores (morales) universalizables de la democracia: la convivencia civilizada y pacífica, el diálogo informado (saber escuchar, saber argumentar y saber hablar), el pluralismo (saber apreciar lo diverso), la participación (saber comprometerse), la responsabilidad (saber responder a otros y a sí mismo por las acciones propias), el sentido del bien y de lo racional, el sentido de la justicia y de lo razonable, los sentimientos de solidaridad e igualdad, la autodeterminación de los individuos y las naciones, la confianza mutua, la sinceridad, el respeto a sí mismo y hacia los demás, la autonomía y el autogobierno, entre algunos de los

⁷⁶ Un ejemplo de este tipo de grupos de acción política es la organización *Mothers Against Drunk Driving* (MADD), la cual "comenzó como un grupo de mujeres que había experimentado la pérdida de un ser querido o su grave lesión por culpa de un conductor borracho" (Flores, Siponzo y Dreyfus, 2000: 166). MADD "fue capaz de convencer a miembros de muchos grupos para que asumieran distintas prácticas de responsabilidad plena, contando con una fuerza social cada vez mayor" (*ibid.*: 172). De esta forma, lo que MADD logró fue cambiar prácticas sociales mediante la apropiación cruzada, un modo de hacer historia en la vida cotidiana —los autores entienden el hacer historia como una forma de cambiar "el modo en que nos entendemos a nosotros mismos y nuestro vínculo con las cosas" (*ibid.*: 25). La apropiación cruzada "ocurre cuando personas de un ámbito determinado generan una práctica y la entregan a personas de otro mundo, que pueden recibirla y utilizarla sin haberla generado por sí misma" (*ibid.*: 171). Lo que se necesita recuperar a partir de la educación ciudadana es precisamente esta capacidad de hacer historia, de abrir ámbitos de transparencia y de transformar la vida pública.

⁷⁷ En su *Pedagogía del oprimido*, Paulo Freire ofrece el ejemplo de una metodología interactiva: el primer momento sería la reducción de la temática significativa a un tema "bisagra" que permita articular la cosmovisión del educando con un programa didáctico que lleva implícita la educación como práctica de la libertad; en un segundo momento, se daría la codificación del tema bisagra "escoger el mejor canal de comunicación para este o aquel tema 'reducido' y su representación" (Freire, 1993: 150). En esta fase Freire propone algunos ejemplos como: el diálogo con especialistas, dramatizaciones del tema que funcionarían "como codificación, como situación problematizadora... y la lectura y discusión de artículos de revistas, diarios, capítulos de libros, empezando por trozos simples" (*ibid.*: 151). Todo esto es realizado en un medio de enseñanza-aprendizaje dialógico.

más importantes. El primer contacto con los poderes públicos constituidos a través de la ley puede entonces estar mediado por prácticas que forman un ciudadano potencial, o sea, una persona capaz de incorporarse a un esquema estable de cooperación social ordenada, libremente asumido.

De lo que antecede, puede deducirse que lo que requerimos en estos momentos es el desarrollo de nuevos contenidos para los programas de estudio de educación cívica desde el preescolar hasta la secundaria; necesitamos encontrar “el español y las matemáticas de la convivencia democrática”, afianzando a la vez la conciencia de la norma, la capacidad de socializar, la aptitud para comunicarse con otros y la competencia para deliberar y construir esquemas de cooperación social estables. Podemos seguir empeñados en enseñar valores de manera impositiva y en informar de manera tutelada u optar porque los futuros ciudadanos sean centros creadores de significados y valores democráticos, formando un *ethos* ciudadano bajo criterios universalistas. La opción es anclarnos en el autoritarismo o dar un giro copernicano definitivo hacia la normalidad democrática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. *Política. Ética nicomaquea*, México, Porrúa, 1994, xxx, 319 pp. (Sepan Cuántos; 70).

BROWN César, Javier. “Maquiavelo, el príncipe y el poder: una lectura postmoderna”, en *Bien común y gobierno*, núm. 42, mayo de 1998a, pp.11-22.

_____. “La práctica de la democracia”, en *Bien común y gobierno*, núm. 45, agosto de 1998b, pp. 35-44.

_____. “Psicopatología de la política mexicana”, en *Bien común y gobierno*, núm. 50, enero de 1999a, pp. 95-101.

_____. “Alexis de Tocqueville y la construcción de la democracia”, en *Bien común y gobierno*, núm. 52, marzo de 1999b, pp. 11-18.

_____. *México 2000: entre la transición y la ingobernabilidad*, México, Fundación Rafael Preciado Hernández, octubre, 1999c. (Documentos de Trabajo, 36), 114 pp.

DELVAL, Juan e Ileana Enesco. *Moral, desarrollo y educación*, Madrid, Anaya, 1994, 195 pp.

DURKHEIM, Emile. *La educación moral*, Buenos Aires, Losada, 1947, 264 pp.

_____. *La división del trabajo social*, Barcelona, Planeta, 1993, 2 vols.

DUSSEL, Enrique. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, Madrid, Trotta, 1998, 661 pp. (Estructuras y Procesos. Serie Filosofía).

FLORES, Fernando, Charles Spinosa y Hubert L. Dreyfus. *Abrir nuevos mundos: iniciativa empresarial, acción democrática y solidaridad*, Santiago de Chile, Taurus, 2000, 334 pp.

FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI, 1989, 16a. ed., 314 pp.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1993, 44a. ed., viii, 245 pp.

_____. *La naturaleza política de la educación*, Barcelona, Planeta, 1994, 204 pp.

FREUD, Sigmund. *Introducción al psicoanálisis*, Madrid, Alianza, 483 pp. (El Libro de Bolsillo. Sección Humanidades, 82).

_____. *El yo y el ello*, Madrid, Alianza, 1989, 221 pp.

GADAMER, Hans-George. *Verdad y método: I*. Salamanca, Sígueme, 1996, 6a. ed., 697 pp. (Hermeneia; 7).

_____. *Verdad y método: II*, Salamanca, Sígueme, 1994, 2a. ed., 429 pp. (Hermeneia; 34).

GARCÍA López, Jesús. *El sistema de las virtudes humanas*, México, Editora de Revistas, 1986, 435 pp. (Manuales; 2).

GOFFMAN, Erving. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu, 1997, 272 pp.

HABERMAS, Jürgen. *La reconstrucción del materialismo histórico*, Madrid, Taurus, 1992, 315 pp.

_____. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, México, REI, 1993, 507 pp.

_____. *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Planeta, 1994, 219 pp. (Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo, 77).

_____. *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, Buenos Aires, Amorrortu, 1995, 172 pp.

_____. *La necesidad de revisión de la izquierda*, Madrid, Tecnos, 1996, 2a. ed., 317 pp. (Cuadernos de Filosofía y Ensayo).

_____. *Más allá del Estado nacional*, Valladolid, Trotta, 1997, 185 pp.

_____. *Escritos sobre moralidad y eticidad*, Barcelona, Paidós, 1998a, 172 pp. (Pensamiento Contemporáneo, 17).

_____. *Facticidad y validez*, Valladolid, Trotta, 1998b, 689 pp.

HEIDEGGER, Martin. *Conceptos fundamentales: curso del semestre de verano, Friburgo, 1941*, Madrid, Alianza, 1994, 182 pp. (Alianza Universidad; 576).

KANT, Immanuel. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Crítica de la razón práctica. La paz perpetua*, México, Porrúa, 1996, 9a. ed., XXVII, 254 pp. (Sepan Cuántos, 212).

KOHLBERG, Lawrence. *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Declée de Brouwer, 1992, 662 pp. (Biblioteca de Psicología, 58).

LLANO, Alejandro. *Humanismo cívico*, Barcelona, Ariel, 1999, 218 pp. (Ariel Filosofía).

LONERGAN, Bernard. *Filosofía de la educación: las conferencias de Cincinnati en 1959 sobre aspectos de la educación*, México, UIA, 1998, 410 pp.

_____. *Insight: estudio sobre la comprensión humana*, Salamanca, Sígueme, 1999, 950 pp. (Hermeneia; 37).

LUHMANN, Niklas. *Poder*, Barcelona, Anthropos, UIA, 1995, xxvii, 177 pp. (Biblioteca A, 20).

_____. *Teoría de la sociedad y pedagogía*, Barcelona, Paidós, 1996, 158 pp. (Paidós Educador, 119).

LUHMANN, Niklas y Karl Eberhard Schorr. *El sistema educativo: problemas de reflexión*, México, U. de G.-UIA-ITESO, 1993, LXXIX, 400 pp.

MENESES Morales, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México: 1821-1911*, México, UIA-CEE, 1998a, 2a. ed., 958 pp.

_____. *Tendencias educativas oficiales en México: 1911-1934*, México, UIA-CEE, 1998b, 2a. ed., 794 pp.

_____. *Tendencias educativas oficiales en México: 1934-1964*, México, UIA-CEE, 1998c, 2a. ed., 683 pp.

_____. *Las enseñanzas de la historia de la educación en México*, México, UIA, 1999, 172 pp.

MOORE, George Edward. *Principia ethica: edición revisada y ampliada con el Prefacio a la Segunda Edición y otros escritos*, México, UNAM, 1997, 378 pp. (Filosofía Contemporánea).

MORFÍN López, Luis. "Del Estado educador a la comunidad educativa", en *Foro Nacional: La educación básica ante el nuevo milenio*, México, Cámara de Diputados, 1999, pp. 52-58.

PARSONS, Talcott. *El sistema social*, Madrid, Revista de Occidente, 1959, 569 pp.

PARSONS, Talcott y Edward A. Shils. "Values, motives and systems of action", en Talcott Parsons y Edward A. Shils (eds.), *Toward a general theory of action*, Nueva York, Harper & Row, 1962, pp. 45-275.

PIAGET, Jean. *La epistemología genética*, Barcelona, A. Redondo, 1970, 137 pp. (Beta. Serie Psicología y Ciencias de la Educación, 25).

_____. *Seis estudios de psicología*, Barcelona, Planeta, 1993, 225 pp.

PLATÓN. *Diálogos*. México, Porrúa, 1976, 16a. ed. (Sepan Cuántos, 13).

POLO, Leonardo. *Hegel y el posthegelianismo*, Navarra, EUNSA, 1999, 2a. ed., correg., 341 pp.

RAWLS, John. *Liberalismo político*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995, 359 pp. (Política y Derecho).

_____. *Teoría de la justicia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997, 2a. ed., xx pp.

REYES, Alfonso. *Cartilla moral*, México, Patria, 1994, 62 pp.

SIERRA, Justo. *Obras completas: VIII la educación nacional*, México, UNAM, 1991, 518 pp.

SUZAN Reed, Eric. "Ciudadanos ausentes: la educación cívica como prioridad nacional", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núms. 1-2, 1997, pp. 59-128.

TORRES Nafarrate, Javier. "El concepto de sociedad civil ¿Fata Morgana?", en *Sociedad Civil*, núm. 1, otoño, 1996, pp. 45-61.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Philosophical investigations*, Nueva York, MacMillan, 1968, 3a. ed., 250 pp.

_____. *Tractatus logico-philosophicus*, Madrid, Alianza, 1997, 2a. ed., XXXII, 215 pp. (Alianza Universidad, 50).

