Capítulo Tercero

TRES MODELOS DE CIUDADANO Y LA EDUCACIÓN
Marcos teóricos para un análisis necesario

Las instituciones de la libertad
constitucional no son más valiosas
que lo que la ciudadanía haga de ellas

Habermas

Como decíamos anteriormente, las contradicciones entre el discurso educativo del Estado -que se expresa en el CBN- en relación a la formación de ciudadanos y la realidad de nuestras aulas y escuelas, así como también las que existen dentro del propio discurso de los docentes y entre éste y su práctica, no se pueden saldar atribuyéndoselas a un problema técnico. Más bien, mostrábamos la necesidad de asumir una reflexión y análisis desde la Teoría Política, que nos permitiera ganar comprensión sobre el asunto y sobre las formas posibles de democracia y ciudadanía que se muestran desde lo empírico.

En ese sentido, acudimos a las principales tradiciones del pensamiento político, para construir desde cada uno un modelo teórico que nos abra posibilidades de interpretación y comprensión acerca del problema que se plantea: el Liberalismo, el Comunitarismo y el Republicanismo. ¿Qué sociedad dibujan cada una de esas tradiciones?, ¿cuál es el perfil de ciudadano que supone cada una de ellas?, ¿qué sentido le imprime ese perfil a la educación formal?, y ¿qué implicaciones tiene ese

sentido en las prácticas escolares?, serán las preguntas eje alrededor de las cuales se construirá cada modelo.

Hay que hacer la aclaratoria de que no se pretende desconocer la gama de tendencias que existen dentro de cada tradición política, sin embargo, pretender abarcar todas las tendencias de cada una de ellas, sería un trabajo prácticamente imposible a los efectos del presente trabajo. Se tratará, más bien de tomar los principales postulados, que de alguna manera, comparten las diferentes tendencias.

1.- LIBERTAD, JUSTICIA E INDIVIDUO: EL MODELO LIBERAL

Bajo la idea de Liberalismo, se reúnen una serie de pensadores e ideas muy variadas, que oscilan desde las posiciones extremas hasta las más eclécticas. Todas ellas ofrecen a una concepción de lo que podríamos llamar 'la buena sociedad', el 'buen individuo' y la 'vida buena'. El análisis que pretendemos intenta rescatar las ideas fundamentales comunes a estos pensadores, a partir de las cuales se construye un modelo de ciudadano, es decir, un modelo de hombre 'bueno' que se incorpora a una 'sociedad buena'.

Este modelo se funda en el supuesto de que no existe ninguna entidad social o política a excepción de los individuos (Held, 1991). Cualquier ordenamiento social se justifica sólo en la medida en que contribuya a la protección de los espacios para la libertad individual, es decir, para que cada individuo persiga sus propios fines con sus propios medios sin interferir con el derecho de los otros a hacer lo mismo. En

consecuencia, asegurar la libertad individual se convierte en el principio que justifica el modelo.

La esencia del individuo, para el liberalismo, es aparecer individualizado a priori, es decir, no supone una comunidad que determina al sujeto "...las cualidades de ese individuo abstracto y universal son independientes de su origen o condición personal o de procedencia (étnia, género, clase social, etc), porque constituyen la base de una identidad esencial para los sujetos, concebidos como libres, autónomos, con capacidad para elegir..."(Sacristán, 173). En este sentido, se supone, que lo que hay que garantizarle al sujeto son sus libertades, sin anteponerlas a la comunidad, al grupo social, etc, es decir, sin intentar homogeneizarlo dentro de una comunidad.

Para este modelo de sociedad la diversidad es un valor en cuanto representa la práctica de la libertad individual. Que cada individuo tenga su carácter, su forma de vida y de expresión, sus valores, son aspecto que se reducen al espacio de lo privado, siempre y cuando no perjudique a los demás. Ante este reconocimiento, ¿cuál es, para el modelo liberal, el vínculo que garantizan la existencia de una sociedad?

En ese sentido, la justicia constituye el enlace que garantiza una sociedad bien ordenada, pues es el vínculo que une las voluntades individuales en colectivo, de manera de asegurarle al sujeto el ejercicio pleno de su libertad y su desarrollo individual. En palabras de Rawls: "...entre individuos con objetivos y propósitos diferentes, una concepción compartida de justicia establece los vínculos de la amistad cívica; el deseo general de justicia limita la prosecución de otros fines. Puede

pensarse que una concepción pública de la justicia constituye el rasgo fundamental de una asociación humana bien ordenada..."(1978,21)

La política, dentro de este modelo, se entiende como la "...búsqueda de intereses discordantes, en un contexto plural, según reglas acordadas previamente y de carácter neutral..."(Bárcena, 1997, 114). La participación política se convierte, no en un acto de construcción colectiva, sino de defensa de las posibilidades para alcanzar los intereses individuales. Esto hace del debate político una negociación, en donde se busca sacar la mejor tajada para cada individuo, dándole al debate político tientes de 'mercado'.

El mercado, en su acepción más tradicional, es el espacio en donde se ofrecen y se compran bienes. El precio está dado por la oferta y la demanda, es decir, mientras mayor sea la oferta menor es la demanda y menores los precios, mientras que a menor oferta, mayor demanda y mayores precios. El comerciante ofrece, el comprador paga, buscando la manera de alcanzar el mayor grado de satisfacción con el menor gasto posible. Decir que en el modelo liberal el espacio político adquiere tintes de mercado, es intentar mostrar que el comerciante (político) oferta bienes (tendencias, promesas electorales, etc) y el comprador (ciudadano) paga el menor precio por lo que le genere mayor satisfacción. El sentido último del mercado es que el individuo compre y satisfaga sus intereses, y que el comerciante venda y satisfaga sus intereses. Bajo esta idea de 'mercado' se entiende entonces, que el voto sea la mayor expresión de participación política de los ciudadanos, quienes compran con su elección la mejor opción para su desarrollo.

Desde el punto de vista económico, el modelo liberal, asume el hecho de que la acción humana está fuertemente condicionada por la escasez de recursos. El individuo, para lograr sus propios fines, debe escoger entre distintas alternativas aquella que permita sacarle mayor provecho a los recursos escasos. Dada esta actitud permanente de escoger, los modelos económicos liberales asumen como forzosa la jerarquización individual de las necesidades. De allí surge una racionalidad económica estrictamente dependiente de la libertad individual, pues es el individuo - y no el Estado o la planificación central - quien jerarquiza las necesidades y decide sobre el mejor uso de los recursos. Es el individuo, con sus capacidades y posibilidades, el que se adentra en el mercado económico para competir por sus intereses y satisfacer sus necesidades individuales.

En resumen, podemos decir, que la sociedad "buena" que se dibuja en los modelos liberales:

a. Se fundamenta en los conceptos de libertad, individualidad, pluralismo y tolerancia.
b. Reconoce la primacía del individuo sobre cualquier forma de organización colectiva. Las instituciones tienen sentido en la medida en que son instrumentos para organizar y garantizar el desarrollo pleno del individuo.
c. Se construye a través del vínculo de la justicia, como el marco de acción de los individuos, que garantiza la libertad y la igualdad formal entre los seres humanos.

d. Entiende a la política como un instrumento para cuidar las libertades del individuo y buscar sus propios intereses. En este sentido, la participación es una opción que se toma sólo cuando el sujeto le interesa, en función de sus propias demandas. El voto es la mayor expresión de decisión política.
e. En términos económicos, el individuo compite en el mercado para lograr la mayor cantidad de bienes posibles, según sus intereses personales.

Esta sociedad modelo, implica un concepto de ciudadanía y un perfil de ciudadano, que es necesario puntualizar.

Para el liberalismo, la ciudadanía se entiende como un estatus del que goza el individuo, cuando es sujeto de derechos sociales, económicos y políticos, que lo hacen pertenecer a una comunidad política específica, que le garantiza su libertad y las posibilidades de desarrollo individual. En palabras de Bárcena: "...la ciudadanía es, pues, la adquisición de un estatus, y alude, básicamente, a las relaciones formales entre el individuo y el Estado, relación por medio de la cual le asignan al ciudadano una serie de derechos cívico-políticos vinculados a la Constitución..."(1997, 115). En este contexto, el Estado es el ente capaz de garantizar estos derechos, sin embargo, debe ser limitado para que no intervenga más allá de sus funciones de garante de la libertad.

Ahora bien, esta idea nos da la imagen de una ciudadanía pasiva, es decir, de un conjunto de derechos que nos vienen dados simplemente por nacer dentro de una sociedad liberal. Esto hay que matizarlo.

Uno de los principios de liberalismo es la confianza en el carácter perfectible de las instituciones, la cual se fundamenta en la "idea del progreso", de origen Moderno.[1] En este sentido, el ciudadano no es pasivo, simple sujeto de derechos, sino que debe mantener y proteger su *status* de ciudadano, y en estas acciones se van perfeccionando las instituciones. Ahora bien, esta actividad ciudadana, supone un individuo autónomo, tolerante y con las competencias necesarias para su práctica ciudadana, el ejercicio de sus derechos y deberes, y la búsqueda de su felicidad individual.

Es aquí donde cobra su mayor sentido la educación. Dentro de un modelo liberal. "... la educación como actividad intencionada se entiende como capacitación para el ejercicio de la libertad y de la autonomía, que dará lugar a la producción de diversidad entre los seres humanos. además de ser respetuosa con el sujeto, que es único con sus manifestaciones personales..."(Sacristán, 2001, 176). La educación liberal, trata pues, de formar, en el sujeto, las capacidades para ser un individuo autónomo, capaz de ejercer su libertad e insertarse dentro de una estructura social

[1] Lo propio de la modernidad consistió en haber entendido el progreso como un movimiento necesario hacia lo mejor, en virtud del dominio del hombre sobre la naturaleza. La influencia del liberalismo británico –vinculado al nacimiento de la economía política- hace identificar progreso con desarrollo económico, entendido como extensión de la revolución industrial y del sistema de producción capitalista. Y el industrialismo se liga pronto ideológicamente con la idea del mercado, el individualismo y la libre competencia. Se supone que las leyes del mercado son imprescindibles para ordenar la economía; la búsqueda del interés egoísta por cada empresario es el motor del progreso.

vinculada por un marco normativo establecido (justicia), y una lógica de funcionamiento (instituciones), que constituyen el espacio para su pleno desarrollo individual y el logro de sus propios intereses.

En este sentido, la educación liberal ha estado sustentada en cuatro ideas fundamentales:

a.- la construcción del individuo moral, es decir, la formación del sujeto dentro de los principios de justicia establecidos, las leyes y normas que ordenan la convivencia social y que garantizan el ejercicio de la libertad y el desarrollo individual.

b.- la propagación de la racionalidad científica, como desarrollo de una forma de pensamiento que privilegia la objetividad, la argumentación, la búsqueda de soluciones que empujen el progreso.

c.- la tolerancia hacia otros, como virtud fundamental para la convivencia en una sociedad individualista y plural, que garantice que no se destruya frente a la diversidad de formas de vida e intereses individuales.

d.- la legitimación de las instituciones sociales, de manera que el individuo se inserte en la lógica institucional de la sociedad a la que pertenece. Esto significa, que asuma formas de organización, de producción, de relación y comunicación, etc

A estas cuatro ideas fundamentales, se les suma el principio ilustrado de la interdependencia entre libertad e instrucción. En este sentido, se reconoce que sólo el individuo culto, ilustrado, que ha alcanzado cierto desarrollo y autonomía intelectual, puede ejercer su libertad. En palabras de Sacristán, "....La cultura es un instrumento para el cultivo de la razón potenciadora de la libertad y de la autonomía personal..." (2001, 177).

Estas ideas, implican ciertos principios y prácticas escolares que tiendan hacia la formación se ese ciudadano autónomo y libre. Podemos señalar:

a.- La escuela debe propiciar un clima de libertad, es decir, debe generar un espacio libre de obstáculos e interferencias para que el sujeto se desarrolle (es lo que Berlin llamó libertad negativa[2]) , y estimular la puesta en práctica de la capacidades y potencialidades individuales.

Esto se expresa en:

a.1.- Los marcos normativos de la institución escolar deben ser los mínimos necesarios para la efectiva organización y el logro de los fines de la escuela. No debe excederse en normas que limiten la acción del sujeto

[2] "...Para Berlin, la **"libertad negativa"** era la ***libertad de***: libertad de interferencia en asuntos personales, que implica la limitación del poder del estado dentro de un fuerte marco legal. Como sintetiza Ignatieff, el propósito esencial de la comunidad política liberal es crear las circunstancias públicas en las que se deja solos a los hombres para "que hagan lo que quieran, siempre que sus acciones no interfieran con la libertad de los demás". La **"libertad positiva"** por otra parte, era ***libertad para***: libertad para poner en práctica algún bien mayor en la historia. En el centro de los proyectos fascista y comunista, advertía Berlin, había una determinación de usar el poder político para liberar a los seres humanos, les gustara o no, con el objetivo de realizar algún fin histórico superior. Esa determinación, decía Berlin, inevitablemente conducía a la represión..." (Weigel, 2002)

a.2.- Debe existir confianza en las potencialidades individuales, de manera que se le permita y estimule a cada individuo su propia búsqueda, el desarrollo de sus propias competencias.

b.- Las prácticas escolares deben respetar y legitimar las normas de la institución, de manera que se garantice un marco de referencia moral que vincula a los sujetos que forman parte de la institución, y a la vez los construye moralmente. Ahora bien, estas normas deben ser mínimas y tener como objetivo garantizar la libertad y el pleno desarrollo de los individuos.

c.- Un objetivo fundamental del proceso de aprendizaje es la formación de las estructuras de pensamiento de los sujetos, dentro de lo que se puede llamar, la racionalidad científica. Para esto es fundamental la calidad en el aprendizaje de los conocimientos disciplinares y la formación de actitudes positivas frente al conocimiento.

d.- La escuela y las prácticas pedagógicas deben fomentar y valorar el pluralismo, como expresión de la diversidad de individuos libres que hay en la escuela. Para esto debe proporcionársele al sujeto que aprende diversidad de experiencias y situaciones de aprendizaje. Esto se completa con la formación en la virtud de la tolerancia, del respeto a las posiciones y visiones de los demás.

e.- El conocimiento, reconocimiento y capacitación para interactuar dentro de las instituciones establecidas. En este aspecto la escuela, como organizadora de la vida social, debe formar al individuo dentro de las prácticas y valores de la

democracia liberal, así como también, formar las competencias y destrezas necesarias para que el individuo pueda insertarse dentro del sistema económico.

En este marco general, se persigue, en definitiva, "...educar a los niños para la autonomía (y en la libertad), de manera que sean capaces de pensar, juzgar y decidir por sí mismos..." (Cortinas, 1996, 73)

2.- COMUNIDAD Y CULTURA: EL MODELO COMUNITARIO.

Al igual que en el liberalismo, dentro del comunitarismo existe una variedad de enfoques que oscilan desde posiciones radicales a posiciones más moderadas. También constituyen un modelo en cuanto dibujan una sociedad, un ciudadano y unas prácticas políticas ideales, reconocidas como 'buenas'.

El modelo comunitario, a diferencia del liberal, se fundamenta en la anterioridad de la comunidad frente al individuo, "...parte del hecho de la preeminencia de las comunidades sociales sobre el individuo, valorando los lazos que mantiene con los demás por encima de su independencia, libertad y autonomía..." (Sacristán, 2001, 180). En este sentido, lo fundamental para una sociedad comunitaria son los lazos que unen al individuo con la comunidad, más allá de sus propias prácticas individuales.

Lo que podríamos llamar 'la vida buena', es decir el cómo deberíamos vivir las personas, no depende de los intereses individuales, sino de "una determinación previa de qué tipos de relaciones sociales y participación comunitaria tienen que ser

valoradas por sí mismas. El bien es previo a la justicia (lo correcto)..." (Bárcena, 1997, 128). El individuo solo no tiene acceso al conocimiento del bien, sino que éste se puede alcanzar en el marco de una comunidad en concreto. Siendo esto así, lo que hay que garantizarle al sujeto, es el proceso de socialización, mediante el cual se construyen los lazos que lo unen a una comunidad determinada, y a una visión de "bien" de acuerdo a las necesidades y circunstancias de esa comunidad.

Para este modelo de sociedad, el elemento vinculante de los grupos humanos, y que a la vez establece la diferencia entre ellos, es la cultura. Pero no la cultura del 'hombre culto', sino la cultura entendida como todas aquellas tradiciones, conceptos, afectividades, valores, expresiones simbólicas, etc, que fundan a un grupo. En este sentido, el modelo comunitario no acepta que pueda imponerse un marco cultural a todos, ni que todas las culturas se puedan evaluar desde una marco general; por el contrario, afirma que cada una de ellas debe ser valorada en sí misma, sin referentes a otras.

Esta diversidad cultural, es lo que algunos autores como Sacristán (2001) han llamado "multiculturalismo". Y en este sentido, la tolerancia es una de las principales virtudes, en cuanto significa el respeto a las diferentes culturas. Aquí es importante comparar el sentido de tolerancia en el liberalismo y en el comunitarismo. En el primer modelo, se es tolerante con las formas de vida individuales, en el segundo, esta virtud va más hacia las otras formas de cultura. Algunos autores han planteado que, si bien las visiones comunitaristas hablan de la tolerancia cultural (externa), son menos tolerantes hacia las variaciones que la propia cultura puede tener en su interior;

esto es comprensible en cuanto se entiende que es la cultura compartida, lo que identifica a los individuos del grupo y garantiza la cohesión social.

En este sentido, son las comunidades locales las instancias donde más fácilmente se construyen esos vínculos de identidad cultural, el espacio en donde se profundiza la solidaridad contraria al individualismo que plantea el liberalismo. En otras palabras, es en las pequeñas comunidades, con sus tradiciones y costumbres, estructura de valores, formas de organización y participación, donde se hace un ser moral; por esta razón hay que controlar a los miembros de una cultura para que las tradiciones y los valores se mantengan, y sean coherentes.

Dentro de este enfoque, el Estado es la mayor expresión de la organización comunitaria, construida a partir de círculos concéntricos que van desde lo más local a lo nacional. Su papel es *crear condiciones* para el desarrollo del sujeto, así como también, el camino para lograr la realización de la igualdad y la libertad; en este caso entendida la libertad como la posibilidad de *crear* en función de aquello que es bueno para los otros hombres, para la sociedad.

Por medio de la participación en la toma de decisiones y la autogestión se ejerce una actividad integradora, que compromete a las personas en un proyecto común, en cuya realización y desarrollo asumen y comparten responsabilidades. La participación, que implica un proceso constante de comunicación, y la autogestión, que implica la autoconducción de las organizaciones, suponen o configuran un *sujeto colectivo, asociativo o comunitario*, que da a conocer y hace pesar su conciencia y voluntad, sus ideas, objetivos, intereses y aspiraciones, en la toma de decisiones

respecto de actividades y procesos que la conciernen (Razeto, 1993). Por medio de ambos procesos, además se consolida la democracia.

En este sentido, los modelos económicos que se privilegian dentro del comunitarismo, apuntan hacia formas asociativas, cooperativas, solidarias, etc., en donde "...el **trabajo**, se entienda como aquella actividad por la que el hombre manifiesta su propia capacidad creativa (es decir, manifiesta su libertad), socializa con otros hombres, asume su papel en la sociedad y obtiene lo necesario para el sustento y para el desarrollo personal y social. .." (Pilonieta, 1999,25)

En resumen, la sociedad que se dibuja en los modelos comunitaristas está configurada por los siguientes elementos:

a. La comunidad es antes que el individuo, pues el hombre es un ser social, es decir, se desarrolla como hombre (persona humana) sólo en la medida en que se encuentra con otros hombres (otros seres, otras personas humanas) y los reconoce como tal y no como simples instrumentos para ser usados en procura de sus intereses particulares.
b. La cultura es el vínculo que funda a los grupos sociales. La autonomía y la libertad pasan a un segundo plano de importancia frente a los lazos comunitarios, las tradiciones, los vínculos afectivos que unen al sujeto con su comunidad.
c. Rechaza la idea de una cultura dominante, es decir, asume el postulado del relativismo cultural como una bandera que se debe defender de imposiciones foráneas y universalizantes.

d. El Estado se funda como garante de la igualdad de oportunidades, la mayor expresión de la organización comunitaria.
e. Defiende la condición esencialmente política del sujeto, en cuanto éste se construye y actúa en el marco de la comunidad. En orden a esto, participar es la condición natural del individuo que forma parte de la comunidad.
f. En relación a la economía, se privilegian las formas asociacionistas y cooperativistas de organización económica.

Dentro de este modelo, la ciudadanía es una identidad colectiva, construida por un contexto histórico y social común, dentro de la cual se socializan los sujetos. En este sentido, se puede afirmar, que para los comunitaristas. "... la ciudadanía no es meramente la adquisición de un estatus, sino una práctica de compromiso orientada a la participación en el ámbito público, la formación de virtudes públicas y la articulación moral del bien público..."(Bárcena, 1997,122)

Dentro de esta visión, se entiende que participar no es una actividad opcional, que se ejerce para defender los propios intereses, como afirman los liberales, sino que es la mayor expresión de la ciudadanía, para lo cual el sujeto debe aprender y ejercer ciertas virtudes públicas dentro de su comunidad y grupos que apuntan hacia formas reales de participación. Participar es conocer y organizar las formas de alcanzar el bien de la comunidad, subordinando el bien individual al bien colectivo.

Podemos decir, entonces, que a diferencia de la educación liberal, el principal objetivo de la educación en un modelo comunitario es el fortalecimiento y mantenimiento de los vínculos sociales y de la identidad cultural, así como también la formación de las virtudes públicas. En este sentido, se entiende que "...el sistema educativo, a través de la violencia simbólica -como denominan Bourdieu y Passeron- y de las variadas formas de control, debe lograr la coherencia, pervivencia y respeto a la cultura..."(Sacristán, 182).

En orden a esto, la Educación comunitaria se sustenta en los siguientes principios:

a. ***La construcción del sujeto como ciudadano.*** En este sentido, se entiende que el pleno desarrollo de la personalidad del sujeto, no se puede lograr fuera de la comunidad y de los vínculos sociales, que construyen los ciudadanos en contextos comunitarios específicos. Dentro de esta perspectiva, la autonomía pasa a un segundo orden de importancia, frente a los lazos culturales que unen e identifican a un individuo dentro de una comunidad.

b. ***La libertad tiene su sentido en lo público.*** Como afirma Bárcena, "...educar dentro de una comunidad específica, y favorecer el desarrollo moral y el sentido de civilidad, exige también organizar la práctica educativa de acuerdo con un concepto de libertad, en tanto que orientada al logro de la felicidad pública..." (1996, 131)

c. ***La participación en la procura del bien común*** y la construcción colectiva, es un espacio fundamental de la práctica educativa, en cuanto es el espacio donde se forman las virtudes públicas. Entre estas virtudes, la tolerancia hacia otras culturas y el valor y conocimiento de la propia, es fundamental.

d. ***Se fortalece la Educación para el trabajo*** y las formación en actitudes cooperativas para la inserción económica. La racionalidad científica, pierde importancia frente a la formación para el trabajo cooperativo, que capacite al sujeto para desempeñar un oficio dentro de su propia comunidad y alcanzar el bien personal y colectivo.

Estos principios, implican prácticas escolares que deben caracterizarse por:

a.- La práctica escolar debe caracterizarse por prestar especial atención a las tradiciones, afectos, valores y expresiones culturales de la comunidad, a efecto de fortalecer los vínculos sociales con los que se forma a los sujetos, de manera que se incluyan plenamente en la cultura a la que pertenecen. Se entiende que la escuela comunitaria se organice como una microcomunidad, en la cual se afianzan los valores de la comunidad.

b.- El currículo queda determinado por los parámetros culturales que caracterizan a cada comunidad, no es posible pensar en un currículo común que vaya más allá de las expresiones de la propia comunidad.

c.- El proceso de aprendizaje del sujeto se organiza, partiendo de que "...al individuo no se le puede descargar de sus pasiones para reducirlo a un puro ser racional, ni es un ser aislado de su pertenencia a grupos diversos que le vienen dado y que condicionan desde su nacimiento la construcción de su identidad..." (Sacristán, 186, 2001). La contextualización de los contenidos cobra especial importancia, para lograr un aprendizaje significativo en función de la construcción de identidad.

d.- Las prácticas de aula, se orientarán por el principio de que la fraternidad y los lazos de unión con los demás prevalecen frente a la autonomía y las prácticas individualistas.

e.- Los planes de formación deben privilegiar la educación para el trabajo cooperativo y asociacionista, de manera que el sujeto cuente con destrezas que le permitan agruparse para desempeñar una labor que le asegure la obtención de lo que necesita él y su comunidad.

3.- VIRTUD CÍVICA: EL MODELO REPUBLICANO

El Republicanismo, nace como una tercera alternativa entre las dos formas tradicionales del pensamiento político, el liberalismo y el comunitarismo. Es un intento por aproximar dos posiciones que se habían mostrado excluyentes. Es un camino hacia la conciliación de la libertad y autonomía del individuo con su ser social, con su sentido de identidad

En esa búsqueda de conciliación, el Republicanismo reconoce el valor del individuo y de la comunidad en la construcción social, sin inclinarse hacia ningún extremo. Este modelo asume al individuo como "...constituido por un conjunto de posiciones subjetivas, inscritas en una multiplicidad de relaciones sociales, miembro de diversas comunidades y participante en una pluralidad de formas colectivas de identificación..." (Moiuffe, 1999,136)

El vinculo social, que para el liberalismo es la justicia, y para el comunitarismo es la identidad cultural, va a ser, para el republicanismo, la interacción de toda la vida social. Pero no una interacción cualquiera, sino la virtud cívica, es decir, interactuar fundamentado en un impulso activo compuesto "...de tolerancia, espíritu público, exigencia de información; es decir, una cierta sed de saber qué pasa en la esfera pública. Está compuesta, también, por una medida de confianza en la capacidad propia y la de la ciudadanía para intervenir y modificar –siquiera marginalmente- para mejorar las condiciones de vida compartida..." (Giner, 1998,7).

Como vimos anteriormente, en el liberalismo la función política de los individuos estaría puesta en la necesidad de 'defender' las libertades individuales del poder del estado, para alcanzar los objetivos de cada sujeto; en el comunitarismo dicha función está en participar en el logro del bien común, y no en definirlo, discutirlo, construirlo colectivamente, pues el "bien" ya está dado. En el Republicanismo, como afirma Habermas:

> la política no se agotaría en dicha función de mediación, sino que representaría un factor constitutivo del proceso de socialización en su

> conjunto. La política se concibe como una forma de reflexión de un entramado de vida ético. Constituye el medio con el que los miembros de comunidades en cierto sentido solidarias asumen su recíproca dependencia y con el que en su calidad de ciudadanos prosiguen y configuran con voluntad y conciencia las relaciones de reconocimiento recíproco con las que se encuentran convirtiéndolas en una asociación de miembros libres e iguales (1996,232)

De esta afirmación habermasiana nos interesa resaltar la idea de entender la política como *una forma de reflexión de un entramado de vida ético*, es decir, antes que nada pareciera que la política es la posibilidad de diálogo entre ciudadanos, y es precisamente este diálogo el que se convierte en la principal forma de participación y ejercicio ciudadano. Esta idea es la que se conoce como 'política deliberativa', es decir, aquella en donde los individuos racionales dialogan para construir colectivamente soluciones a los problemas planteados.

El planteamiento de la política deliberativa, si parece mostrar una forma distinta a los planteamientos liberales y comunitarios, de asumir la participación y la ciudadanía. Expliquemos.

En el modelo liberal el diálogo es sustituido por la negociación, y entre ambos hay una sutil, pero importante diferencia. La negociación implica sentarse a discutir la forma de satisfacer los intereses individuales, no se piensa cambiar de intereses o deseos como resultado de la discusión, sino ver "cuánto cuesta" alcanzar el interés propio. En el diálogo, se va abierto a cambiar el interés individual por el colectivo, a través de la búsqueda de una solución argumentada; en el camino el interés propio se

puede transformar o disolver, pero de lo que se trata no es de que prevalezca el interés propio sino la solución colectiva. En orden a esto se entiende que la principal forma de participación en un modelo liberal sea el voto: se lo doy a quien más me convenga para satisfacer mis intereses particulares.

En relación al modelo comunitario, la diferencia puede ser más sutil aún. Radica precisamente en que "...la teoría discursiva no hace depender la realización de una política deliberativa de una ciudadanía capaz de actuar colectivamente, sino de la institucionalización de los procedimientos correspondientes. Ya no opera con el concepto de una totalidad social centrada en el Estado, que pudiera representarse como un macrosujeto que actúa orientado por fines..." (Habermas, 1996. 242). En otras palabras, la actuación política del ciudadano no depende de su acción para alcanzar los fines de la comunidad dados por sentado como válidos, heredados muchas veces, que se sobreponen a sus propios intereses, sino que precisamente lo político de su participación, es la discusión para la construcción colectiva de esos fines, en los cuales pueden entrar sus intereses propios, o transformarse durante la deliberación. Además de esto, no es sólo el Estado el espacio de lo público, sino que se abre un tercer camino de participación ciudadana, a través de otras instituciones, que forman parte de lo que se ha venido llamando la *Sociedad Civil.*

En resumen, desde el modelo republicano, la sociedad:

a. Se funda sobre la idea de interacción de toda la vida social, en base a la Virtud Cívica.

b. Se sustenta sobre individuos autónomos, libres, pero que reconocen su mutua interdependencia en la construcción social.
c. La deliberación, es la forma de construir y reconstruir el bien público, la forma de participación y acción ciudadana.
d. El Estado se entiende como la estructura mediante la cual se garantizan la igualdad de oportunidades, y las posibilidades para el diálogo cívico. No es el único espacio desde dónde se construye lo público, sino que se reconoce la sociedad civil como partícipe en la toma de decisiones y en la definición de los fines y los medios para alcanzarlos.
e. En palabras de Giner, el republicanismo "...incorpora la participación ciudadana en la mayor medida, además de su representación política, al tiempo que la cosa pública es entendida como vehículo tanto para la libertad como para el fomento de la justicia social y el interés común..." (1998, 3)

Todas estas ideas planteadas sucintamente, nos permiten comprender que desde una perspectiva 'republicana', los ciudadanos son el conjunto de miembros libres de un cuerpo político. Ahora bien, "...el supuesto distintivo es que, si bien existe una ciudadanía universal básica para todos los miembros de una comunidad política dada, la práctica de esa ciudadanía es un logro moral que depende de la voluntad individual..." (Giner, 1998, 3). Esto significa que el concepto de ciudadanía,

más que ser un estatus que el individuo alcanza cuando se le reconocen unos derechos, es una dirección, un camino moral que el individuo construye y reconstruye, activa y constantemente, con el ejercicio de su libertad.

Hablar de la ciudadanía como un camino que se construye y reconstruye, implica comprender este concepto como 'abierto'en constante revisión y redefinición. En este sentido, la ciudadanía es realmente:

> una práctica, un ejercicio en el que la capacidad de interpretación y deliberación, la capacidad de juicio mismo resulta imprescindible. El signo de la ciudadanía, en efecto, es, de esta suerte, la capacidad de juicio, la habilidad y la competencia para juzgar y actuar correspondientemente a las realidades de lo público y lo político (Bárcena, 1997,160)

Ahora bien, la naturaleza misma de la práctica ciudadana en cuanto juicio, interpretación, deliberación y acción dentro de 'lo público', la hacen ser una práctica compleja, es decir, no se trata de una práctica aislada, sino que se encuentra con 'el otro' y sus propias interpretaciones, juicios y acciones, que muchas veces son distintas y enfrentadas. Esto supone conflicto, el cual llama a la ciudadanía misma, entendida como juicio y virtud cívica de reconocimiento del 'otro' como igual. En este sentido, se entiende, lo que el mismo Bárcena define como 'práctica de compromiso, como una "...actividad éticamente buena en sí misma..." (1997, 163)

En resumen, dentro de este modelo de ciudadanía, el Estado de Derecho debe garantizar las condiciones de posibilidad del diálogo y la igualdad de oportunidades,

para que el conjunto de miembros libres que integran el cuerpo político (ciudadanos) participen deliberativamente, dialógicamente en la construcción del espacio público, ejerciendo las virtudes cívicas o republicanas, las cuales constituyen la mayor expresión del ejercicio ciudadano.

En el republicanismo, la educación cobra especial significado, no sólo como estructura que abre condiciones para la igualdad de oportunidades del ejercicio ciudadano, sino porque es la institución formalmente establecida para formar las virtudes cívicas y las capacidades individuales para el diálogo.

En este sentido, la educación republicana se debe sustentar en los siguientes principios:

a. ***La formación del carácter cívico.*** La educación apunta hacia la formación de las ***actitudes, creencias, sensibilidades*** -que afectan el modo en que una persona ve, actúa y conduce la vida- dentro y para la práctica ciudadana. Es decir, aquellos hábitos y valores que fortalecen el reconocimiento 'del otro', la comunicación, el debate, el ejercicio de la libertad en la construcción y redefinición del bien público.

b. ***Formación del juicio crítico y capacidades de razonamiento.*** Es decir, la educación debe desplegar procesos de enseñanza y aprendizaje que valoren y procuren el desarrollo de las destrezas intelectuales y el razonamiento del individuo, de manera que sea capaz de pensar con autonomía, de poder conocer, evaluar y decidir entre 'lo mejor' y 'lo peor', y de buscar nuevas posibilidades.

c. ***Formación en la comunicación.*** Como afirma Bárcena, el ejercicio de la ciudadanía es pura exterioridad, más que interioridad, pues "...en la ciudadanía se comunica algo, y nos comunicamos. El ámbito de lo común –la esfera pública-, ese ámbito de las apariencias, y de lo externo es el que prioritariamente define la ciudadanía. Y en él hay comunicación en la misma medida que hay acción y discurso..." (1997, 71). La práctica de la ciudadanía se aprende desde la acción, desde "el hacer" que comunica un sentido y un discurso.

d. ***Capacitación de los individuos (ciudadanos) para asumir responsabilidades sobre los asuntos públicos***, es decir, la educación debe mostrar el fuerte vínculo que existe entre la responsabilidad del individuo y las condiciones de posibilidad para alcanzar la vida buena. Aquí se debe aclarar que a diferencia del liberalismo no se trata de que el individuo autónomo sea responsable sobre el logro de sus propios intereses, sino de la responsabilidad de cada uno en la búsqueda de la buena vida y de las condiciones de posibilidad para la buena vida de 'los otros'.

Estos principios implican prácticas escolares que deben caracterizarse por:

a.- Valorar y apuntar comprometidamente hacia el desarrollo de las destrezas intelectuales de los individuos, en cuanto son éstas las que forman el juicio crítico y la posibilidad de reflexión sobre la práctica, las que capacitan en la búsqueda de soluciones y posibilidades frente a problema y situaciones complejas. Para esto,

en la escuela y en el aula se deben generar experiencias de aprendizaje que generen un pensamiento multidireccional y relacionales, es decir, que no se quede en lo evidente, en lo unidireccional, sino que tenga la capacidad de reflexión, de búsqueda de nuevas posibilidades frente a las situaciones con las que se enfrenta.

b.- Propiciar la práctica ciudadana. Es decir, generar espacios de discusión y debate sobre los asuntos institucionales y de la comunidad (asuntos públicos), de manera que los sujetos puedan aprender a ser ciudadanos en la práctica misma de la ciudadanía. En este sentido, la educación como "...facilitadora de una democracia fuerte, supone un cruce de prácticas de comunicación, de participación y servicio a la comunidad..." (Bárcena, 1997,162)

c.- La práctica escolar debe mostrar coherencia entre discurso y acción, de manera que la comunicación sea efectiva, y se haga posible el debate y la deliberación.

d.- Al igual que la educación bajo, un modelo comunitario los procesos de aprendizaje se dan atendiendo a un contexto, pero nunca limitándose a él. La cultura a la que se pertenece es el contexto del ejercicio ciudadano, pero todas las demás culturas son caminos de posibilidad, que enriquecen y afectan la propia vida pública. Más que reconocer las diferencias, la escuela republicana apunta a descubrir lo que tenemos en común, con otras formas culturales. Esto, de alguna manera reconstruye el sentido de 'humanidad', que se desdibuja, tanto en el modelo liberal, como en el comunitario.

e.- Un ambiente donde se vivan las virtudes ciudadanas, es decir, donde se muestren actitudes, sentimientos y creencias que impulsen, retomando a Giner,: "...la tolerancia, el espíritu público, la exigencia de información; la confianza en la capacidad propia y la de la ciudadanía para intervenir y modificar –siquiera marginalmente- para mejorar las condiciones de vida compartida..." (1998, 7)

A partir de los modelos que se muestran en el presente capítulo, intentaremos aproximarnos a una interpretación de las contradicciones, en relación a la formación de ciudadanos que aparecen en la educación. Se trata pues de intentar dar una respuesta a las preguntas ¿cuál educación?¿cuál ciudadanía?.

CUADRO COMPARATIVO DE LOS TRES MODELOS

	LIBERALISMO	COMUNITARISMO	REPUBLICANISMO
Sujeto	El individuo sobre todo. Lo importante es la búsqueda de los interese individuales	La comunidad ante todo. El individuo se define en tanto miembro de una comunidad. Lo importante es buscar el bien de la comunidad.	Equilibrio individuo – comunidad.
Personalidad	El individuo es libre y autónomo a priori.	El sujeto se hace dentro de los valores y relaciones comunitarias.	Se reconoce la importancia de la cultura en la formación de la personalidad, y la capacitación en autonomía, la libertad y la vida cívica.
Identidad	Universal.	Comunitaria	Humanidad.
Vínculo de cohesión social	La justicia, como el marco de referencia ético que permite que existan grupos sociales.	La símbolos de la cultura, que permiten compartir la identidad.	La ciudadanía misma, es decir la interacción con otros en base a la Virtud Cívica.
Participación	Para defender los intereses propios. Es opcional. El voto es la mayor expresión de la participación política	Se participa para lograr el bien de la comunidad. No se construye ni discute el bien, pues es previo al sujeto.	Construcción del espacio público, a través del diálogo y la deliberación.
Autonomía	Es uno de los conceptos fundamentales. La autonomía es una condición 'natural' del individuo.	Pasa a un segundo plano frente a los vínculos de identidad cultural.	Es fundamental, dentro de la Virtud Cívica. Se construye en la práctica.
Conocimiento	Racionalidad científica para el progreso y la búsqueda de los propios intereses	Se restringe a los vínculos culturales de la comunidad y a la formación en oficios y técnicas que permitan alcanzar el bien común.	La formación del pensamiento y las destrezas intelectuales es fundamental para el 'razonamiento cívico'. La información posibilita el debate y la comunicación.
Educación	Capacitación para la libertad y la autonomía, dentro de un marco legal y una institucionalidad que garantice la búsqueda de sus intereses.	Fortalecimiento y mantenimiento de los vínculos de identidad cultural, que permitan la pervivencia, coherencia y respeto de la propia cultura.	Espacio formalmente establecido para formar las virtudes cívicas y las capacidades para el diálogo y la deliberación

Virtudes	Libertad, tolerancia, justicia, libertad.	Participación, identidad, tolerancia cultural.	Tolerancia, libertad, espíritu público, responsabilidad.
Condición legal de la ciudadanía	Estatus dado por unos derechos que protegen la libertad individual y la posibilidad de lograr los deseos individuales.	Status dado por la pertenencia a una comunidad y el acceso a derechos sociales que garantizan la igualdad de oportunidades.	Estado de derecho que garantice las condiciones de posibilidad del diálogo y la deliberación.
Actividad ciudadana deseada	Productividad y desarrollo económico para poder participar. Defensa de los derechos que protegen las libertades individuales.	Participación activa en la toma de decisiones, dentro de las instancias comunitarias que le correspondan, atendiendo a los intereses comunitarios.	Participación deliberativa, dialógica, fundamentada en las virtudes cívicas.
Principios de la educación	a.- Construcción del individuo moral. b.- Propagación de la racionalidad científica. c.- Tolerancia hacia la diversidad de formas de vida individual. d.- Legitimación de las instituciones sociales.	a.- Construcción del sujeto como ciudadano, a través de los vínculos de identidad cultural. b.- La libertad tiene su sentido en lo público. c.- Participación en la procura del bien común. d.- Fortalecimiento de la educación para el trabajo.	a.- Formación del carácter cívico. b.- Formación del juicio crítico y las capacidades de razonamiento. c.- Formación en la comunicación. d.- Capacitación de los ciudadanos para asumir responsabilidades sobre lo público.

Capítulo Cuarto

¿CUÁL EDUCACIÓN, CUÁL CIUDADANÍA?

Análisis político del discurso y la práctica educativa en función de la formación de ciudadanos

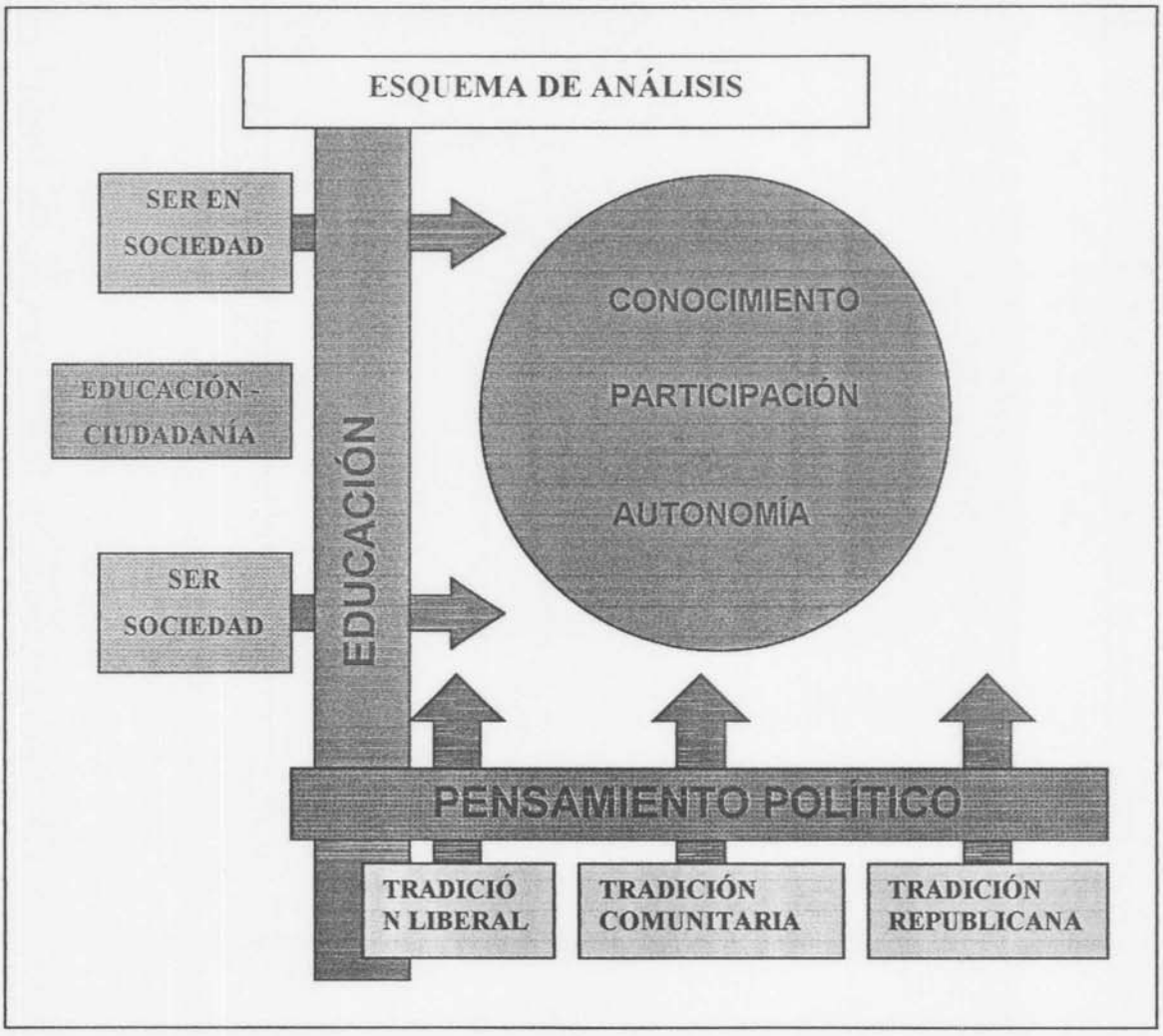
> El proceso de profunda transformación planteado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela trae implícito el proceso de formación del Nuevo Republicano. ciudadano que formado para la Nueva República, construya con su formación y acción las bases de la nueva sociedad; para ello, el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes debe generar las políticas educativas. La determinante histórica orienta la educación hacia la profundización y fortalecimiento del Nuevo Estado Docente para la revolución Cultural y Productiva que impulse el paso del Estado de Derecho al de Justicia, de la Democracia Política y Representativa a la Democracia Social Participativa; en un nivel de Seguridad Educativa que garantice cohesión y la interinstitucionalidad para la Identidad Nacional de proyección Latinoamericana en un Mundo Pluripolar
>
> *MECD, mayo 2002*

Hasta el momento hemos podido mostrar las serias contradicciones que se perciben entre el discurso de los docentes y su práctica de aula en relación a algunos elementos fundamentales para la formación de ciudadanos, que hemos agrupado bajo las categorías de: conocimiento, participación y autonomía. De igual forma hemos visto cómo se repiten las contradicciones a una escala mayor, es decir, entre el discurso educativo del Estado y la realidad de nuestras escuelas.

Explicamos, en el marco del proyecto LPH, que atribuir estas contradicciones sólo a la mala implementación de los principios de la Reforma no es suficiente para generar un cambio en las prácticas educativas en función de la formación de ciudadanos. Es por esto que recurrimos a otro nivel de análisis: el análisis político. Para este trabajo construimos tres modelos de ciudadanía y sus implicaciones sobre la educación y la

escuela, desde las tres principales tradiciones del pensamiento político: el Liberalismo, el Comunitarismo y el Republicanismo.

En el presente capítulo analizaremos las contradicciones que se muestran bajo la luz de los tres modelos teóricos construidos en el capítulo anterior, de manera que nos aproximemos a la pregunta: ¿cuál educación, cuál ciudadanía?, manteniendo las dos dimensiones en que hemos relacionado educación y ciudadanía: "ser en sociedad" y "ser sociedad". Esta estructura de análisis se representa en el siguiente esquema:



1.- LA PROPUESTA DEL ESTADO: ¿UN MODELO REPUBLICANO DE CIUDADANÍA?

Al intentar leer el discurso educativo del Estado, que se expresa en algunos documentos de la Reforma Educativa, como lo puede ser el Currículo Básico Nacional (CBN), desde los modelos teóricos estudiados en el capítulo anterior, nos encontramos que *tiende hacia las ideas de una sociedad y un ciudadano republicano*, más que liberal o puramente comunitario.

Las razones sobre las que sustentamos esta afirmación son:

a.- El CBN se construye sobre una concepción integral del sujeto.

Se percibe una ***concepción integral del sujeto*** que respeta la individualidad, pero que reconoce, a la vez, el valor de la comunidad dentro de los procesos de formación y construcción del nuevo ciudadano. En este sentido, el CBN se aleja de las propuestas liberales, pues no descontextualiza al individuo de su entorno, ni lo coloca como previo a la comunidad, pero tampoco lo restringe a la dimensión comunitaria, pues reconoce la autonomía, el pensamiento crítico, la autenticidad personal, la capacidad de decisión, la libertad, etc.

b.- Se revaloriza el espacio público como "construcción colectiva".

En la propuesta de la Reforma Educativa se muestra una concepción del 'espacio público' como un bien que se construye con la participación de todos.

Este planteamiento deja de un lado la idea que restringe lo público a un entramado legal que garantiza, en la persona del Estado, el ejercicio de la libertad y el desarrollo individual -como plantea el liberalismo-; más bien redimensiona lo público como una construcción que hacen los individuos libres y autónomos, en constante interacción y comunicación, para generar condiciones que permitan el mejor desarrollo de todos y cada uno de ellos, reconociéndose interdependientes.

En el CBN esto se expresa, entre otras cosas, en que:

1.- Los Proyectos Pedagógicos de Plantel y de Aula, implican la organización, discusión, búsqueda. planificación y práctica de valores de todos los alumnos y docentes en función de una meta común; desde una perspectiva de corte social puede ser visto como una forma de organización grupal o comunitaria, en donde se pone en práctica las virtudes cívicas para alcanzar un logro que es importante para todos. En este sentido, a través de los PPP Y PPA se construye el espacio público (a escala escolar) en donde, de alguna manera, se practican las virtudes ciudadanas.

2.- Uno de los fines de la Educación Básica que señala el CBN es "...el fomento de un ciudadano capaz de participar activa, consciente y solidariamente en los procesos de transformación social...". Es decir, un individuo protagonista de los procesos de construcción colectiva. No se trata de un individuo que participa cuando le interesa, o que participa para

alcanzar el bien preestablecido por la comunidad, sino que es 'consciente' y 'solidario', actor principal en los procesos de transformación social.

3.- Habla de 'Sociedad Educadora", es decir, replantea la responsabilidad que la sociedad completa tiene en los procesos de formación de los sujetos. En este sentido, no restringe la función educativa al Estado, sino que enfatiza el papel de la sociedad en la construcción de la educación entendida como un bien público desde donde se forma y transforma la sociedad.

En síntesis, el CBN plantea el protagonismo de los individuos y de la sociedad en la construcción del espacio público, dejando de restringirlo al Estado. Por tanto, la actividad política del individuo trasciende 'el voto' para convertirse en una forma de reflexión, de acción colectiva que se compromete en la construcción y búsqueda de lo que es bueno para el desarrollo de todos. La participación es un acto político que constituye la puesta en práctica del compromiso con lo público.

c.- Se asume la formación del carácter cívico.

Todos los elementos que integran el CBN apuntan a la formación de un individuo capaz de reconocer el papel de los 'otros' en el logro de su propio desarrollo. Para esto se enfatiza el trabajo pedagógico hacia la formación de virtudes y valores que permita la vida en sociedad de una manera solidaria, responsable, cooperativa, comprometida, tolerante, etc. Además de esto, se

enfatiza en el lenguaje, colocándolo como un eje transversal fundamental para la expresión y la comunicación.

Un Currículo que apuntara a un modelo liberal de ciudadano se restringiría a la justicia y al desarrollo de las capacidades individuales que le permitan a cada sujeto alcanzar sus propios intereses. Por otro lado, si fuese una tendencia de corte más comunitario se limitaría a formar al sujeto en los valores y tradiciones morales de la comunidad que garanticen que el sujeto trabaje en función del bien común. Es importante diferenciar entre la *idea de virtud* a la que hace referencia el modelo republicano y *la formación en valores* del comunitarismo o del liberalismo. La idea de virtud hace referencia a una práctica, que se construye en la práctica misma, en donde el sujeto es consciente y 'dueño' de esa práctica, la cual le permite dominarla, ajustarla, adecuarla y transformarla en función del bien. Esto plantea una perspectiva dinámica de la idea de virtud, mientras que la formación en valores y tradiciones parece más estática, es decir, se mantiene en el cumplimiento de las normas, pero no en la capacidad de cuestionar, adecuar y darle sentido a ellas. Un individuo virtuoso no es el que cumple siempre y bajo cualquier circunstancia una norma, sino el que sabe en qué momento debe adecuarla en función de un bien mayor.

d.- Se enfatiza en la formación de las capacidades de razonamiento y del juicio crítico.

Para el republicanismo la formación de individuos críticos con capacidad de razonamiento y de juicio, que permita el ejercicio de la libertad y la toma de

decisiones, es un aspecto clave, especialmente para los procesos de debate, argumentación y participación. No se concibe un ciudadano incapaz de razonar y evaluar posibilidades, incapaz de comunicarse y establecer acuerdos en función de asuntos públicos. Para esto, como ya planteábamos, es fundamental el proceso de desarrollo del pensamiento y de las destrezas intelectuales. El CBN plantea como uno de los ejes transversales el 'desarrollo del pensamiento', es decir, que todas las áreas de conocimiento y todas las actividades escolares deben propiciar experiencias y procesos de desarrollo del pensamiento que permitan la formación de individuos críticos, con capacidad de razonamiento, de toma de decisiones, etc.

En este aspecto, la formación de individuos bajo la racionalidad científica que plantean los modelos liberales queda superada. No se quiere decir con esto que el pensamiento científico no siga permeando la escuela y los procesos de enseñanza – aprendizaje o que esta forma de razonamiento esté en contra de lo que plantea el republicanismo, lo que se quiere decir es, que la formación del ciudadano republicano no se queda en el razonamiento científico en sí mismo, sino que éste es parte del proceso de formación y desarrollo del pensamiento, pero no la única forma de 'pensar'. Además, el asunto no está en la formalidad del razonamiento, sino en la capacidad de argumentación para la evaluación y toma de decisiones sobre los problemas complejos que hoy se nos presentan y que muchas veces se salen de la lógica puramente científica.

e.- Prevalece la idea de 'práctica'.

Todos los objetivos y metas del aprendizaje se logran desde la propia práctica, es decir, en la 'acción'. Se trata de aprender a ser, a hacer y a convivir, siendo, haciendo y conviviendo. En este sentido, la coherencia entre el discurso y la práctica se constituye en un elemento clave en los procesos de formación en la medida que se reconoce que la 'acción' comunica un sentido y un significado. Esto tiende más hacia una idea de ciudadanía que se forma en la comunicación y en la práctica misma, una ciudadanía activa, dinámica, que se actualiza constantemente y no hacia un ciudadano pasivo, sujeto de derechos que le vienen asignados a priori, pero que no son un logro de su práctica individual.

f.- La educación se entiende como un espacio para la construcción de la democracia participativa.

El CBN, las leyes y reglamentos educativos plantean como uno de los fines de la educación la "...formación para el ejercicio de la democracia..."(CBN, 4). Ahora bien, todo el diseño de la Reforma apunta hacia la idea de una democracia participativa en donde se forma para la participación, para que los individuos asuman su compromiso con la construcción del espacio público. Se hace especial énfasis en las instancias locales comunitarias, en donde el individuo tiene mayores posibilidades reales de asumir lo 'común' y actuar en función de él. En este sentido, y como estudiábamos en el primer capítulo, la Reforma intenta revalorizar la escuela como instancia local de participación comunitaria, como un espacio de 'vida comunitaria' en donde ésta se reúne y

asume su función y responsabilidad en los procesos de formación de sus miembros, toma decisiones, evalúa posibilidades, etc.

En resumen, podemos decir, que el CBN se inclina hacia un modelo de ciudadano inspirado en la tradición republicana, más que liberal o comunitaria. En este sentido, y de acuerdo con lo que hemos planteado en capítulos anteriores, el modelo educativo que se dibuja en la Reforma apunta hacia la formación de virtudes cívicas, del juicio y de las capacidades de razonamiento, hacia prácticas pedagógicas en donde se redimensiona el espacio público y, con él, la función política del individuo, la democracia y la ciudadanía misma.

Este modelo se distingue de uno puramente liberal porque no restringe al individuo a la búsqueda de sus propios intereses. De ser así, la participación sería un acto de defensa sobre el 'peligro' que significan "los otros" y el Estado se entendería como la institución fundamental para alcanzar esos intereses y practicar la libertad. Tampoco enfatiza la idea de justicia como vínculo social, desdeñando las tradiciones y el valor de la comunidad en la formación del sujeto. Sin embargo, no podemos decir que responde a un modelo comunitario, pues reconoce la autonomía del individuo, su libertad, su posibilidad de transformar lo público a través de su participación activa, solidaria, comunicativa, etc.; en otras palabras, no pone a la comunidad antes del individuo, lo cual no quiere decir que no reconozca el valor de ésta para la formación del carácter cívico del sujeto, para contextualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, que permitan formar un sólido sentido de 'lo público'.

Ahora bien, frente a esta conclusión la pregunta que nos surge es ¿a cuál modelo de ciudadano responde la práctica escolar que hoy se da en gran parte de nuestras aulas y

escuelas?, ¿es compatible este modelo con lo que se dibuja desde la práctica? Cuando observamos las contradicciones que se dan en la práctica y reconocemos que no es un asunto de mala implementación de la reforma, entonces, ¿cómo caminar hacia un modelo de ciudadanía con tendencias republicanas como el que plantea la Reforma?, es más, ¿tiene sentido ese modelo educativo para una realidad como la nuestra? Si el perfil de ciudadano que se muestra desde la Reforma parece [1]inclinarse a la formación de un ciudadano republicano, entonces, ¿cómo conciliar esto con el ciudadano que se dibuja desde la práctica? ¿Cuál es el perfil de ciudadano que se hace posible desde la práctica?.

2.- LA PROPUESTA EMPÍRICA: LA ESQUIZOFRENIA

Cuando nos aproximamos a la práctica educativa que se da en las aulas de clase y tratamos de desentrañar el perfil de ciudadano que desde allí se dibuja, usando los modelos políticos que hemos estudiado, nos encontramos que existe una especie de 'esquizofenia', es decir, que conviven planteamientos y prácticas contrapuestas, unas responden al modelo republicano, otras al modelo comunitario, otras al liberal y otras a ninguno de los tres. Para mostrar esta especie de 'esquizofrenia' acudiremos nuevamente a las tres categorías que hemos estudiado, intentando mostrar las contradicciones que aparecen, en función de los modelos estudiados.

[1] "Esquizofrenia" es un término psiquiátrico que habla de un desorden psiquico caracterizado por la incoherencia mental, lo que significa que un mismo sujeto puede vivir realidades paralelas, contradictorias sin darse cuenta de lo que sucede, sin percatarse de lo que es real y lo que no es real. Se trae este término al análisis político pues, de alguna manera, sirve de metáfora para mostrar lo que sucede dentro del problema que investigamos.

2.1.- Conocimiento.

Uno de los elementos más críticos que hoy aquejan a las prácticas escolares, como lo mostramos en el segundo capítulo, es el poco valor que tiene para los docentes el desarrollo cognitivo del niño y su propia formación profesional. El conocimiento parece poco importante para los docentes y la escuela en general. Esta poca valoración hace que la escuela se distraiga de su función como institución en donde se forman intencional y sistemáticamente las destrezas intelectuales y se impulsa el desarrollo del pensamiento de los alumnos.

Gran parte del tiempo de clases se invierte en actividades poco significativas para el desarrollo intelectual. Decíamos que si bien los docentes reconocen que lo más importante de su labor es el aprendizaje de los niños, esto no se corresponde con una práctica comprometida con el aprendizaje efectivo para el desarrollo de las destrezas intelectuales básicas. Más bien, esta afirmación parece mostrar que 'aprender' tiene otro significado, que apunta más hacia elementos afectivos que cognitivos.

En las escuelas que participaron en el Proyecto LPH se invierte más tiempo en actividades culturales, en donde se muestran las tradiciones y efemérides, que en actividades intelectuales. Los docentes se esmeran más en preparar una cartelera o un lunes cívico, que en preparar una clase de matemática o que en diseñar estrategias que garanticen el aprendizaje de la lectura. Esta situación en un primer momento nos aproxima a un modelo comunitario, pues podría decirse que la escuela busca garantizar los vínculos de identidad que incluyen al individuo dentro de su grupo social y que lo distingue de otros. Sin embargo, esto no es totalmente cierto, pues no va acompañado de otros elementos fundamentales para poder hablar de un modelo comunitario.

En primer lugar, hay que decir que *un modelo comunitario no es ajeno al desarrollo intelectual de sus miembros.* El conocimiento y la formación técnica son fundamentales para que los sujetos puedan aportar en la búsqueda del bien común. Ciertamente que el comunitarismo privilegia la formación de los vínculos de identidad comunitaria, pero no desconoce la importancia de la formación técnica, el conocimiento de la cultura y de otras culturas, etc., para el desarrollo del sujeto y de la comunidad.

En segundo lugar, *el sentido que se le da a las tradiciones y efemérides no responde a una visión de comunidad que termine en la consolidación y fortalecimiento de los lazos de fraternidad entre sus miembros, en el trabajo cooperativo y asociado que impulse el desarrollo personal y de la comunidad.* Esto se ve especialmente claro en las prácticas de aula, en donde prevalece la competencia y el trabajo individual y se desdibujan las 'metas comunes'. De igual manera se observa en las interacciones entre los docentes, especialmente en los Consejos Docentes y Círculos de Acción Docente, se pierde de vista las metas de la escuela entendida como una comunidad específica. El docente participa porque es 'una obligación' y porque debe 'cuidar sus intereses' y no porque ése sea el espacio de reflexión y acuerdo para el logro de las metas comunes.

También se observa que *no hay una integración escuela-comunidad en función de procurar el bien común.* Muchos docentes, incluso, no forman parte de la comunidad en donde está la escuela, por lo que no se sienten parte de los intereses y problemas que la aquejan. En algunos casos la comunidad y la escuela se enfrentan. En síntesis, en la escuela no hay una práctica 'comunitaria' que le dé sentido al hecho de privilegiar las tradiciones y efemérides sobre el desarrollo cognitivo de manera que podamos hablar de un modelo comunitario.

Por el contrario, muchas de las prácticas y actitudes de los docentes y de la comunidad educativa responden más a intereses individuales. Se comprometen mínimamente con la escuela y exigen derechos para poder alcanzar sus intereses. Los padres participan por 'su hijo' y no porque vean en la escuela un bien de la comunidad; los docentes cumplen con 'su trabajo', pero no hay un compromiso más allá de asistir, impartir clases y cumplir con 'lo que le toca'. Esto pareciera apuntar a un modelo liberal: se cumple con un trabajo y se interactúa cuando hace falta, según los intereses individuales, pero la poca importancia que se le da al desarrollo de las destrezas intelectuales y al razonamiento, al ejercicio de la libertad individual, entre otras cosas, hace que tampoco podamos hablar de un modelo liberal.

En resumen, la práctica del conocimiento en las escuelas no apunta claramente ni hacia el modelo comunitario ni hacia el liberal, mucho menos hacia el republicano, en donde las capacidades de razonamiento son fundamentales para procesar la información, discutir y deliberar en función del bien público. La escuela privilegia las fiestas y tradiciones sobre lo cognitivo, pero no con un sentido comunitario, pues sus prácticas son individualistas, es decir, no hay una visión de comunidad que sea consistente. Lo que parece mostrar que más que responder a un modelo, la realidad vive una especie de 'esquizofrenia', en donde se desarrollan prácticas y se muestran discursos contradictorios que generan inconsistencia e imposibilitan la formación de un ciudadano, bajo cualquiera de los perfiles estudiados.

Esta situación pone de manifiesto la nítida contradicción que existe entre la realidad de nuestras aulas y el discurso educativo del Estado. De igual manera nos

muestra que esas contradicciones no son un asunto de entrenamiento de los docentes, sino que responden a un cuerpo de valores que permean toda la escuela y la sociedad.

2.2.- Participación

Como vimos en el capítulo segundo, lo que más resalta en la idea de participación que hay en las escuelas es la contradicción entre el discurso y la práctica de los docentes. Decíamos que los docentes en su discurso reconocen la importancia de la participación como 'construcción colectiva', para la que es necesario el acuerdo, la discusión, la argumentación, etc; pero que en su práctica se muestran muchos elementos que no le da consistencia a esa idea.

En primer lugar, en las escuelas que participaron en el proyecto *los marcos normativos de participación están distorsionados*. La mayoría de las escuelas se mueven en posiciones extremas en relación a los marcos normativos: o se exageran, limitando cualquier expresión que esté fuera de las normas, por lo que se genera un ambiente autoritario donde el niño se forma, o se desconocen y se perciben como perjudiciales para el desarrollo emocional del niño, generando un clima de anarquía en donde es imposible participar. Ambos extremos no permiten una participación al estilo republicano, como la que dibuja el CBN o el propio discurso de los docentes, pues no garantiza las condiciones para el diálogo, para el pluralismo de ideas, el debate y la discusión. Esto, si bien no responde a un modelo republicano, tampoco responde a un modelo comunitario, ni mucho menos liberal. Las normas, en cualquier forma de

organización social son fundamentales para garantizar el orden mínimo necesario para la convivencia y la participación.

En segundo lugar, *no hay un sentido de institución en la escuela*, no se percibe como una organización estable, con unos fines propios y específicos en función de los cuales giran y se ordenan las acciones individuales. Las relaciones que se establecen son más de corte afectivo que institucional, esto hace que las actividades y prácticas escolares sean espasmódicas y no respondan a un proceso, a un sentido, en función de la institución. Este sentido de institucionalidad es fundamental para cualquier forma de participación que se dibuje desde alguno de los modelos de ciudadanía, especialmente para un modelo republicano, como el que está detrás del CBN. La institucionalidad es el marco organizativo desde donde es posible la participación; en un modelo liberal la institucionalidad la da la idea de justicia, en uno comunitario son las tradiciones y valores comunes, y en uno republicano las organizaciones sociales, las normas y los valores cívicos.

En el capítulo segundo también se mostraba cómo *las prácticas de aula no estimulaban esa forma de participación 'republicana'* de la que hablan los docentes y que se expone en el CBN. La desvalorización del trabajo en equipo como experiencia de participación, discusión y construcción de un bien común es una constante en las escuelas. En aquellas donde se propicia el trabajo en equipo no se orienta y garantiza que todos participen, que todos aporten en la construcción, sino que se usa como un mecanismo para aliviar el trabajo docente. Esto, lejos de formar al niño en las virtudes cívicas, pretendidas por el CBN, fortalece el sentido del oportunismo o de la búsqueda de interés individual, o el populismo inherente a nuestra estructura política.

Hay que señalar que *en muchos casos las espasmódicas experiencias de participación que se aplican en las escuelas responden a modelos liberales-individualistas*, es decir, se limitan al voto de la mayoría; así, por ejemplo, se seleccionan los temas que se trabajarán en los Proyectos Pedagógicos de Aula, o se toman las decisiones en las Asambleas de Padres y Representantes, o en los Consejos Docentes. No hay debate, no hay discusión, no hay acuerdos en función de un bien común; cuando hay que decidir se toma la voz de la mayoría o simplemente el que tiene la autoridad toma la decisión. Esto genera un ambiente que no propicia la responsabilidad de cada sujeto en la construcción del bien propio y el colectivo, pues le impide comprometerse con una decisión.

En el capítulo segundo, también demostrábamos que en las escuelas visitadas las actividades que cuentan con mayor presencia de docentes, padres y alumnos, son las actividades de corte festivo. Las fiestas, los actos culturales, celebraciones de efemérides, etc., son los espacios que más logran aglutinar las voluntades individuales para el logro de un bien colectivo. Ahora bien, este tipo de participación tampoco responde a un modelo republicano, pues en el proceso de organización no hay discusión: el docente/directivo organiza el evento y pide la colaboración de los padres, estos participan cumpliendo su rol asignado. Podría pensarse en un modelo más comunitario de participación, pues el bien público no se discute, sino que los ciudadanos de la comunidad -en este caso los padres y alumnos- se asocian para alcanzar un bien común preestablecido. Sin embargo, no es totalmente comunitario, pues el sentido de la participación generalmente no es 'lo común', sino el papel de cada uno dentro de lo 'común'. Un ejemplo sirve para ilustrar: la organización de un acto cultural en donde

participan los padres, docentes y niños tiene sentido para cada familia por que 'el hijo' está allí y no porque el acto en sí mismo sea un expresión del grupo, de la comunidad educativa, y por eso es importante. En este sentido, los intereses individuales prevalecen sobre los colectivos, dándole matices liberales a esta forma de participación. La contradicción se sigue mostrando.

Lo que parece estar en el fondo de esta última contradicción es que en las escuelas intervenidas durante el proyecto LPH, no se forma el espíritu público, como ya decíamos en el apartado anterior. Esa visión de la que habla el comunitarismo e incluso el republicanismo, de reconocer el sentido de la comunidad, de reconocer y trabajar en función del bien colectivo, de asumir 'al otro' como parte fundamental para la construcción del espacio en donde todos puedan alcanzar su desarrollo, no está presente en la escuela de una manera nítida. En este sentido, las practicas escolares apuntan más hacia modelos liberales en donde cada quien busca su interés individual; pero tampoco es un modelo liberal, pues los marcos normativos están distorsionados y esto es imposible para un modelo liberal.

En resumen, vemos claramente cómo la idea de participación en la escuela también sufre de cierta 'esquizofrenia', en la medida que se afirman unas cosas y se practican otras, y estas a su vez, se contradicen entre ellas: se afirma un modelo republicano de participación, se muestran ciertos rasgos comunitarios y otros liberales, que conviven en una misma práctica, pero en el fondo cada quien persigue sus propios intereses que, en la mayoría de los casos, no se insertan dentro de una estructura coherente con los fines de la institución escolar, pues la idea de institución está quebrada

dentro de la escuela. Todo esto se hace más complejo cuando se reconoce que tanto las normas como la organización escolar están distorsionadas.

2.3.- Autonomía

Como ya planteamos en el capítulo segundo, la idea de autonomía la podemos ver en dos niveles: como condición para el aprendizaje y como producto del proceso de aprendizaje. Esto quiere decir que *se aprende a ser autónomo en la práctica constante de la autonomía*. Como mostramos también en ese capítulo, la gran mayoría de los docentes participantes no reconocen el valor que tiene la práctica de la autonomía, en las distintas experiencias de aprendizaje que vive el niño, para la formación de un sujeto autónomo. Más aún, ellos mismos no son profesionales autónomos, pues su acción se mueve en gran medida por referentes externos: el directivo o supervisor que sanciona (consecuencias punitivas del hecho), el poco valor a las normas o el cumplimiento ciego de ellas, el premio o el castigo, las relaciones personales con el líder (el valor de las normas está en función de quien las dicta), etc.

Esta situación plantea contradicciones en dos niveles: los docentes en su discurso valoran que el niño se convierta en un sujeto autónomo, capaz de tomar sus propias decisiones y asumir sus responsabilidades, pero en la práctica no reconocen la importancia de permitirle ser autónomo en sus aprendizajes, ni ellos mismos son autónomos en su propia práctica profesional. El segundo nivel se da entre la propuesta del CBN, que apunta a la formación de ciudadanos autónomos y la práctica y formación real de la autonomía que hay en las escuelas.

Tanto para el modelo Liberal como para el modelo Republicano, la formación de sujetos autónomos es fundamental para que se pueda hablar de ciudadanos. En el primero se trata de la autonomía para el ejercicio de la libertad, cuyo único limite son los derechos de los demás; para el republicano se trata de una autonomía dependiente, es decir, el ejercicio de la libertad, sabiendo que la propia libertad depende de la libertad de los otros. El discurso del CBN tiende hacia un modelo republicano en cuanto a la idea de autonomía, pues reconoce el valor de las interacciones sociales, la solidaridad y el reconocimiento del 'otro' como elementos críticos para el ejercicio de la autonomía y la libertad. El discurso de los docentes apunta más hacia un modelo liberal. El sujeto debe ser independiente para buscar sus intereses y no depender de nadie, es decir, una libertad individualista. Sin embargo, en la práctica se contradice todo esto: la autonomía no se practica.

Podríamos decir que esto responde a que los vínculos de identidad comunitaria, que sujetan la voluntad individual al bien colectivo, son los que hacen que la práctica de la autonomía pase a un segundo plano en la escuela, haciendo del modelo educativo un modelo comunitario, pero esto no es cierto. En primer lugar, el ciudadano comunitario también requiere cierta autonomía en sus prácticas; no se trata de un robot programado que hace lo que la comunidad decide, sino de un individuo capaz de tomar decisiones autónomas en función del bien comunitario. Por otro lado, el discurso docente no es coherente con la práctica. No hay una intencionalidad en la formación que apunte hacia un ciudadano comunitario. Todo lo contrario.

Con esto se quiere decir que la poca valoración de la autonomía en la práctica de aula no responde a ningún modelo, más bien pareciera mostrar que los procesos

formativos de los docentes, de los alumnos y de la sociedad en general, están permeados de una carga cultural y afectiva que frena la formación de sujetos autónomos, generando sujetos más heterónomos, lo cual significa, como apunta el propio CBN, que la moralidad está caracterizada por:

> *El valor de las normas está ligado a las personas que las dictan o imponen.*
> *El control de los demás, presión desde fuera.*
> *La obediencia al adulto, quien representa la autoridad.*
> *La obediencia a lo establecido.*
> *El respeto unilateral. El miedo al castigo.*
> *La justicia retributiva, aquella en la que el individuo es premiado en función de su esfuerzo.*
> *La responsabilidad objetiva basada en las consecuencias del hecho (p 37)*

Decimos que existen elementos afectivos que frenan la formación de la autonomía porque las observaciones en las aulas de clases muestran que el docente se siente mal profesional si no ayuda al niño a realizar las actividades de aprendizaje, pero esta ayuda en la mayoría de los casos significa sustituir el trabajo del niño, evitando, de esta manera, que se enfrente con las distintas experiencias que le permiten construir su propio aprendizaje. La afectividad maternal, por usar un calificativo, mueve al docente a sustituir el trabajo del niño y le impide que vaya ganando independencia en sus decisiones y procesos. Por ejemplo, una de las situaciones más significativas que se observaron en las aulas, durante el desarrollo del proyecto LPH, fue que en el 70% de las escuelas los docentes, ante una evaluación, prácticamente le decían las respuestas a los niños, evitándoles el trabajo de pensar y resolver con autonomía; lo mismo sucede con las tareas, o la manera como el niño asume sus responsabilidades, etc.

En síntesis, demostramos que en las escuelas que se intervinieron no se forman sujetos autónomos, sino dependientes, con una estructura moral heterónoma. Esta situación tiene su origen en que los propios docentes no son profesionales autónomos, capaces de valorar las normas en función de los demás, actuar de acuerdo a su propio criterio interno, reflexionar y discutir sobre las normas, practicar la responsabilidad ante las metas, etc. Esta realidad no responde a ningún modelo de ciudadanía, pues todos ellos, con sus distintos énfasis y matices, llaman a la formación de individuos autónomos. De esta manera, la práctica vuelve a contradecir el discurso educativo del Estado y de los propios docentes y nos muestra una situación 'esquizofrénica' que hace sumamente compleja la comprensión del camino y el perfil de ciudadano que se transita y alcanza desde la escuela.

Vista esta especie de 'esquizofrenia' que muestra la práctica escolar en torno a la formación de ciudadanos, nos preguntamos entonces, ¿qué ciudadano se hace posible desde la práctica educativa que tenemos? ¿Cuáles son las posibilidades de inserción social y de construcción democrática que brinda la escuela?

3.- ¿CUÁL EDUCACIÓN, CUÁL CIUDADANÍA?

En el primer capítulo señalamos dos dimensiones en las que se muestra la relación entre educación y ciudadanía:

a.- dimensión "ser-en-sociedad", es decir, cuando la ciudadanía se entiende como inclusión social, la educación se convierte en uno de los caminos para lograrla.

b.- dimensión "ser-sociedad", es decir, cuando la ciudadanía se entiende como una forma de actuar dentro de la sociedad democrática, la educación es una manera de construir democracia.

Ambas dimensiones tienen lugar, hoy por hoy, dentro del contexto histórico del mundo globalizado y se enfrentan a los retos que él les presenta. En este sentido, tanto la educación como la política tienen que asumir el significado de formar ciudadanos para un mundo global, que se caracteriza por hacer del conocimiento uno de los principales medios de producción e inserción social, por resquebrajar y redefinir constantemente los vínculos de identidad, por tener urgencia de reconstruir el espacio de lo público y lo privado, de manera que se redefinan los canales de práctica democrática y las formas de participación, etc.

Sobre este contexto y frente a estos retos, intentaremos dar respuesta a la pregunta que planteamos en el presente apartado, es decir: ¿cuál educación, cuál ciudadanía?

En el primer capítulo planteábamos que la capacidad de inclusión que tiene la educación se proyecta en tres direcciones: formar la capacidad intelectual de conocer y comprender el mundo, la capacidad de insertarse en las actividades productivas y la capacidad de generar vínculos de identidad con el grupo social del que forma parte el sujeto.

A lo largo del trabajo hemos observado cómo, a pesar de que el discurso educativo del Estado e incluso de los docentes reconoce las funciones de la educación para la inclusión del sujeto, la práctica que se da en las aulas de clase y en las escuelas no apunta hacia esos objetivos.

En primer lugar, la no valorización del conocimiento y del desarrollo de las destrezas intelectuales impide que el sujeto forme las estructuras de pensamiento necesarias, no solo para conocer y comprender el mundo que lo rodea y procesar la información con la que se encuentra, sino también para abrirle posibilidades de inclusión en las actividades productivas de la sociedad a la que pertenece. Esta deficiencia cognitiva pone al sujeto en situacion de riesgo frente a los retos de la sociedad globalizada. ¿Cómo se puede insertar en el grupo social a un sujeto que no logra desarrollar sus destrezas intelectuales básicas en una sociedad que se mueve por el conocimiento y la tecnología?

La excesiva información con la que nos enfrentamos. hoy por hoy, la complejidad de los problemas que nos aquejan, individual y colectivamente, requiere de estructuras de pensamiento que permitan organizar, seleccionar, evaluar y decidir sobre asuntos complejos. Requiere sujetos autónomos que sean capaces de discernir por sí mismos acerca de lo mejor y lo peor, lo que conviene o no, dentro de una situación. En este sentido, la poca importancia que la escuela da al conocimiento pone en condición de riesgo al individuo: el riesgo de extraviarse dentro de un mundo repleto de información, de diversidad de posiciones y referentes.

Otro de los riesgos que supone es la incapacidad de incorporarse en el mercado de trabajo desempeñando alguna labor que exija identificación de problemas, solución

de problemas y definición de estrategias. En el mejor de los casos, el sujeto se podrá incorporar a trabajos rutinarios que signifiquen la ejecución de tareas repetitivas, lealtad al jefe y capacidad para dejarse dirigir. El riesgo está en que no se le da la oportunidad al individuo de desarrollarse y decidir sobre una gama de posibilidades, sino que se le sentencia de antemano a este tipo de labores, las cuales son cada vez menos valoradas en la sociedad que presenciamos.

La autonomía y la posibilidad de ejercer la libertad están directamente vinculadas con la formación del raciocinio, las destrezas intelectuales y el pensamiento en general. La libertad sólo se puede ejercer cuando se logra ver diversidad de posibilidades y se posee la autonomía y los criterios para decidir ante ellas. El conocimiento y el pensamiento son herramientas claves para ver esas posibilidades, para ser autónomos y poder ejercer la libertad. Desde allí es desde donde se puede dar un proceso de desarrollo de la moralidad adecuado a las exigencias que hoy se presentan. Como afirmaba Kolberng "...uno tiene que ser maduro cognoscitivamente para poder ser moralmente razonable..." (citado por el Programa para la Formación en la Libertad y la Autonomía, 2002). La escuela que no se compromete con el desarrollo cognoscitivo del sujeto, cercena las posibilidades de que éste se incluya de una manera autónoma en la sociedad a la que pertenece, aumentando el riesgo de exclusión.

Esta falta de desarrollo del pensamiento y de autonomía afecta, no sólo la manera como el sujeto se inserta en las actividades productivas -o en conocimiento de sí mismo y su entorno-, sino también en la manera como se construyen y asumen los vínculos de identidad. Veamos.

Los valores, las tradiciones, las costumbres que se enseñan en las escuelas, muchas veces no responden a los significados e inquietudes que el alumno se forma fuera de la escuela, es decir, a los vínculos que construye durante su vida 'fuera de la escuela', generando un choque valorativo que la escuela no asume y que el sujeto debe resolver con las escasas herramientas de pensamiento que posee. Este enfrentamiento no resuelto durante el proceso de formación de su identidad lo aleja de la escuela, lo excluye muchas veces de la posibilidad de sentirse 'parte del grupo' y esto es fundamental para la vida del individuo. Frente a esta situación -y con las pocas posibilidades de pensamiento y moral autónoma- el sujeto construye vínculos de identidad con cualquier grupo con el que medianamente se identifique afectivamente. Los afectos se convierten en el principal camino para la toma de decisiones y para la formación de los vínculos de identidad, lo cual en sí mismo no significa un riesgo, pues de alguna manera los afectos intervienen en esos procesos; el riesgo está en que sean sólo los afectos y no el sujeto integral el que decida o se vincule.

Por otro lado, los vínculos de identidad con la comunidad no significan una práctica comprometida con ella, es decir, no suponen el ejercicio de la responsabilidad en las acciones en función de la comunidad, se quedan sólo en expresiones afectivas. Los símbolos patrios, las tradiciones y efemérides, los valores locales de la comunidad se quedan en expresiones afectivas si no son capaces de generar el espíritu público, la identidad y el valor por 'lo común'. Y esto solamente se logra si la formación en valores y tradiciones comunes va acompañada de la practica de la reflexión y el desarrollo cognitivo que dichos valores y tradiciones suponen.

Como podemos observar, toda esta situación hace sumamente difícil que desde la escuela que tenemos se pueda formar un ciudadano capaz de incluirse en la sociedad que presenciamos y a la que el discurso político aspira. En relación a esa sociedad que se presenta, la escuela se convierte en una institución excluyente más que incluyente.

El ciudadano que se hace posible desde esa escuela que tenemos, no responde a ninguno de los modelos políticos que estudiamos. Se trata de un sujeto heterónomo que depende de los otros para actuar, incapaz de discernir, tomar decisiones y asumir su propia vida y la vida de la comunidad de una manera responsable. Es decir, sujetos pasivos a quienes el Estado debe resolverle todos los problemas, cuya única dimensión de ciudadanía es la que le viene dada por la condición legal de estar bajo las mismas leyes por haber nacido dentro de un cuerpo social previo a él. El ciudadano pasivo forma parte de la sociedad no por una práctica ciudadana, sino porque ésta medianamente le reconoce unos derechos.

Entender la educación como uno de los vehículos para la construcción democrática es reconocerla como instrumento político, es comprender que las actitudes, valores y capacidades, con las que se formen a los ciudadanos determina su práctica política y afecta al modo cómo se construye la democracia.

En este sentido, la 'esquizofrenia' que muestra la práctica educativa se refleja en una 'esquizofrenia' democrática, por llamarla de alguna manera, es decir, una democracia que se construye incorporando elementos contrapuestos. Los vicios del sistema político se consolidan bajo prácticas contrapuestas.

Como ya mostramos, el sujeto llamado a construir la democracia es un 'ciudadano pasivo', heterónomo, con limitaciones para discernir sobre los asuntos que

en principio les afectan, con desviación en la práctica de su libertad y con limitaciones para la discusión y el debate. A esto se suma, como ya mostramos, la distorsión en la formación del espíritu público y en las virtudes mínimas para la práctica ciudadana: bajo ningún modelo se forma el espíritu público en la escuela, la participación y el compromiso con los asuntos 'colectivos'.

Junto a esta situación, la forma como se asumen los marcos normativos que se aprenden en la escuela fractura la institucionalidad y pone a depender la práctica política de individuos particulares que pueden ejercer el liderazgo sobre el grupo, y que el grupo los sigue afectivamente. En ningún caso se podrá hablar de una democracia participativa y deliberativa en donde los sujetos discutan, argumenten y construyan las decisiones colectivas.

Lo que se construye desde esta realidad de nuestras aulas es una sociedad fértil para el florecimiento de formas demagógicas y populistas de democracia, para el surgimiento de liderazgos mesiánicos espasmódicos que arrastran afectivamente a la masa, que espera que le soluciones sus problemas.

En este sentido, la democracia que se construye tiene visos de liberal-representativa en la medida que la única herramienta de participación que los individuos son capaces de ejerce es el voto para la elección de sus dirigentes. Además, la razón por la cual vota es para solucionar sus 'problemas individuales,' de manera que pueda alcanzar mejores condiciones de vida y no por un compromiso con lo público, con el bien común. Esta necesidad de solucionar los problemas individuales hace que se le exija al gobierno electo ingerencia en la solución de problemas. No se le limita a que mantenga la justicia de manera que se pueda ejercer la libertad individual para el logro

de los propios intereses, sino que se le exige que solucione los problemas comunes, lo cual le da matices de democracia social de corte comunitario.

Como ya dijimos, en ambos casos las formas populistas y demagógicas de ejercer la política encuentran fértil el terreno, pues los individuos, al buscar sus propios intereses, al moverse por vínculos afectivos más que argumentativos, al no reconocer el espacio público, sino como instrumento para sus propios beneficios, al no ser capaces de asumir una práctica institucionalizada dentro de un marco normativo coherente y al esperar que sean otros los que le solucionen los problemas sin estar capacitados para ser autónomos, propician el surgimiento de cualquier líder que les prometa la salvación rápida.

En resumen, podemos decir que la escuela que tenemos es excluyente. Reduce el individuo a súbdito de sus circunstancias y de 'otros' que tengan el poder de manipularlo. No les suma posibilidades de insertarse laboralmente, ni de generar vínculos de identidad que supongan la construcción del espacio público que vaya más allá de afectividades. La única forma de ciudadanía a la que se puede aspirar desde la educación que tenemos es una ciudadanía pasiva, incluida socialmente sólo por estar amparada por un mismo cuerpo legal que le viene dado al individuo al momento de nacer dentro de un cuerpo social. En este sentido, la ciudadanía como práctica es una utopía, no tiene un referente en la realidad que muestre posibilidad de ser asumida en algún momento.

De igual manera podemos decir que la escuela que tenemos contribuye a consolidar los vicios de la democracia, muy propios de los países latinoamericanos: el populismo y la demagogia. Al no formar el espíritu público que se concreta en un

compromiso efectivo de participación, al no generar individuos autónomos capaces de discutir, discernir y decidir sobre los asuntos comunes y de responsabilizarse con ellos, pone las bases para los liderazgos mesiánicos que distorsionan cualquier forma democrática de gobierno. Nada más lejano a esta realidad que pretender un modelo de democracia participativa-deliberativa al estilo republicano, como lo pretende el Estado con la Reforma Educativa, pues la participación, en el mejor de los casos, será para exigir la solución de problemas a los órganos de gobierno y no para asumir la construcción del bien público.

Ante este panorama, el asunto de la formación ciudadana desde la escuela se plantea como un reto enorme, tanto para la política como para la pedagogía y la educación. Conciliar el modelo de ciudadano al que se aspira con el modelo que es posible desde nuestra realidad educativa, de manera que podamos aspirar a una forma medianamente coherente de democracia y de ciudadanía, constituye un problema central que debe ser abordado desde un pensamiento político propio y una reflexión y práctica educativa propia también. Los modelos, las utopías nos pueden alumbrar el camino para reconocer las contradicciones, pero no pueden constituirse en el camino, en la manera como vamos hacia la reconstrucción del ciudadano y de la democracia. Y este es el reto que hoy, más que nunca, se le presenta a una ciencia política latinoamericana, y más específicamente, al pensamiento político nacional: pensar la democracia y la ciudadanía desde nuestras propias posibilidades.

CONCLUSIONES

> De lo que se trata, en una palabra
> es de posibilitar la formación de nuevas
> actitudes democráticas sin cortocircuitarlas
> pedagógicamente desde la resignación realista
> o de la frustración utópica...
>
> Fernando Sabater, 2002

Concluir este trabajo no significa la finalización del problema de investigación, ni que podamos afirmar una respuesta contundente al asunto que nos embarcó en él, todo lo contrario. La metodología Weberiana de tipos ideales que hemos usado para intentar de dibujar y comprender las relaciones que existen entre el discurso y la práctica educativa en función de la formacion de ciudadanos, plantea que el producto de la comparación entre lo empírico y los modelos es una hipótesis sobre el fenómeno, y no una conclusión.

La investigación se inició para intentar responder a la pregunta de *¿en qué medida la práctica educativa que se da en nuestras escuelas básicas está creando las condiciones necesarias para la formación de ciudadanos responsables, capaces de formar parte de una sociedad democrática*?. Para esto se recurrió a la interpretación y análisis de la realidad educativa desde tres modelos de ciudadanía construidos a partir de las principales tradiciones del pensamiento político: el Liberalismo, el Comunitarismo y el Republicanismo.

A efectos de este trabajo, la realidad educativa estuvo conformada tanto por el discurso que el Estado tiene sobre la Educación, el cual se expresa en el Curriculo Básico Nacional, como por la investigación de campo en escuelas del Estado Mérida, que nos permitieron dibujar un panorama sobre la práctica educativa que hoy se da en nuestras aulas.

En un primer momento de la investigación, se intentó explicar los vínculos que unen la idea de ciudadanía a la educación y, a partir de ellos, mostrar cómo el Curriculo Básico Nacional asume estas relaciones, es decir, cuál es la propuesta del Estado para la formación de ciudadanos.

Este marco discursivo nos sirvió para organizar e interpretar las observaciones que se realizaron en el aula de clase, durante el desarrollo del Proyecto "Leer, Pensar y Hacer: destrezas fundamentales para ser y aprender con autonomía intelectual", ejecutado por el Grupo de Tecnologías Educativas de la Corporación Parque Tecnológico de Mérida.

En este primer nivel de análisis surgen las primeras contradicciones: las que existen entre la propuesta del Estado y la realidad de la practica educativa en el aula. Una posibilidad de explicación de estas contradicciones se hubiese podido intentar por la vía de la mala implementación de las propuestas pedagógicas de la Reforma Educativa, sin embargo la experiencia en el trabajo con LPH muestra que la formación técnica de los docentes no garantiza el cambio en la práctica pedagógica y en la formación de ciudadanos, por esta razón este camino de explicación pierde importancia.

Es aquí donde surge la necesidad de acudir a un segundo nivel de análisis: el análisis político. Para esto se construyen tres modelos teóricos de ciudadanía a partir de los cuales se analizan las contradicciones que surgen entre discurso y práctica.

De este análisis resulta la idea de que a la realidad educativa la afecta una especie de esquizofrenia, pues conviven elementos que responden a distintos modelos de ciudadano. A partir de la dificultad que los modelos tradicionales de ciudadanía significan para construir un ciudadano desde la realidad educativa que tenemos, se intenta ver la posibilidad de construir un modelo de ciudadanía desde la realidad de la práctica. En este intento nos dimos cuenta que las carencias que afectan la formación de ciudadanos en las escuelas, son tan básicas, que es imposible abordar desde allí la definición de un modelo propio sin distorsionar la idea de ciudadano o de democracia.

La pobreza en el desarrollo del pensamiento, la dificultad para formar sujetos autónomos capaces de asumir la responsabilidad consigo mismos y con la comunidad a la que pertenecen, la distorsión en la formación de los vínculos de identidad y de los marcos normativos e institucionales en los que se mueve el sujeto, la distorsión en las formas y sentidos de participación; y la carencia en la construcción del espíritu público y en las virtudes cívicas, hacen que desde la educación que tenemos no se pueda construir un ciudadano activo, sino un sujeto pasivo, cuya única forma de ciudadanía le viene dada por la condición legal que ostenta y no, por la capacidad de ejercer la práctica ciudadana.

Ante esta situación el reto para la Pedagogía y para la Ciencia Política se hace evidente: es necesario conciliar la realidad educativa que tenemos con el modelo de ciudadano que se aspira, de manera de que podamos construir una práctica ciudadana y un sistema democrático medianamente coherente, que permita la construcción de una sociedad más justa y la incorporación de todos a la construcción del bien colectivo.

BIBLIOGRAFÍA

ANZOLA, Miriam (2001): *La exclusión social: ¿condición o circunstancia?*. En. EDUCERE, Facultad de Humanidades y Educación, ULA. Mérida.

BÁRCENA, Fernando (1997): **El oficio de la ciudadanía: Introducción a la educación política.** Buenos Aires: Paidos.

BEJAR, Helena (1999): *El corazón de la República*. En: Claves de la Rezón Práctica

BOBBIO, Norberto (1986): **El Futuro de la Democracia.** México: Fondo de Cultura Económica.

BOBBIO, Norberto (1989): **Liberalismo y Democracia.** México: Fondo de Cultura Económica.

BREHIER, Emile: **Historia de la Filosofía.** Buenos Aires: Editorial Sudamericana, tercera edición, 1948, 2 vol.

BRICENO GUERRERO, José M.: **El Alma Común de las Américas**. En: Centro de Investigaciones del Museo Arqueológico de la Universidad de los Andes, Boletín Antropológico, enero-abril 1992, No. 24., p.p. 7-19

CAMBRIDGE UNIVERSIT: **The Cambridge Companion to Locke**. New York: Edited by vere chappell, 1994.

CARRACEDO, José Rubio (1996): **Educación moral, postmodernidad y democracia**. Madrid: Trotta

CARTAYA, Vanessa y D'Elia, Yolanda. (1991). **Pobreza en Venezuela: realidad y políticas**. Serie Enfoque Social. Caracas. CESAP-CISOR.

COHEN, Jean L y ARATO, Andrew. (1992). **Civil Society and Political Theory**. Cambridge. The MIT Press.

COLEGIOS DE LA COMPAÑÍA DE JESÚS(2002): Programa para la formación en la libertad y la autonomía. En: http://www.acodesi.org.co/acodesi/libertad.html

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN(1998): **Asamblea Nacional de Educación: discursos y ponencias.** Caracas: Laboratorio Educativo

CORTINA, Adela. (1997). **Ciudadanos del Mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía**. Madrid, Alianza Editorial.

CORTINA, Adela (1996): **El quehacer ético.** Guía para la educación moral. Madrid: Santillana.

CUNILL GRAU, Nuria. (1997). **Repensando lo público a través de la sociedad**. Caracas, CLAD-Nueva Sociedad.

DAHL, Robert : **La Democracia y sus Críticos**. Buenos Aires, Paidos, 1992

DELVAL, Juan y ENESCO, Ileana (1998): **Moral, desarrollo y educación**. Madrid: Anaya

DONZELOT, Jacques (1991) *The Mobilization of Society* . En: The Foucault Effect. Burchell, Gordon and Miller (eds) Londres, Harvester & Wheatsheaf,

DONZELOT, Jaques. (1984). **L' invention du social. Essai sur le déclin des passions politiques.** Francia, Fayard.

DOWSE, Robert y HUGHES, John: **Sociología Política**. Madrid: Alianza Universidad, segunda edición, 197[illegible].

ESTÉ, Arnaldo (1996): **Migrantes y excluidos.** Maracaibo: Tebas

FEENBERG, Andrew (Edited)(1995): **The politics of knowledge**. Indiana: Alastair Hannay

GIDDENS, A (1999): **La Tercera Via. La renovación de la socialdemocracia**. Madrid: Taururs.

GIDDENS, A (2000)**: Un Mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas**. Madrid: Taurus

GIMENO SACRISTÁN, J. (2001): **Educar y convivir en lo global**. Madrid: Morata

GINER, S (1999): *Verdad, tolerancia y virtud republicana*. En: Cruz, M (comp.) Tolerancia o barbarie. Barcelona. Gedisa, pág. 119 – 139.

GINER, S (1998): *Las Razones del Republicanismo*. En Claves de la Razón Práctica.

GONZALEZ GALLEGO, Agustín: **Locke: Empirismo y Experiencia**. Barcelona (España): Editorial Montesinos, 1984.

GONZALEZ LUCINI, Fernando (2001): **la educación como tarea humanizadora**. Madrid: Anaya 21.

GTE (2002a): *Los cambios en las acciones pedagógicas dependen de la transformación de actitudes socioculturales: un ensayo de formación en la acción de docentes de escuelas básicas*. Aprobado para ser publicado en: EDUCERE, ULA. Mérida.

GTE (2002b): *Una práctica que impulsa el desarrollo de las estructuras mentales: aportes para la formación de docentes en ejercicio en áreas de matemática y ciencias*. Aprobado para ser publicado en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México.

GTE (2002c): *Valores culturales que influyen en la enseñanza y el aprendizaje de destrezas intelectuales básicas: dos visiones y una realidad*. Aprobado para ser publicado en: SIC, Caracas.

GTE(1998): Proyecto "LEER, PENSAR Y HACER: destrezas fundamentales para aprender y ser con autonomía intelectual". Mérida.

GTE(2001): Informe Parcial al CONICIT, proyecto "LEER, PENSAR Y HACER: destrezas fundamentales para aprender y ser con autonomía intelectual". Mérida.

GTE(2002d): *Consideraciones para la formación de docentes en ejercicio: partir de condiciones reales*. En evaluación para se publicado en: Acción Pedagógica, ULA-TACHIRA.

GTE(2002e): Informe Final al CONICIT, proyecto "LEER, PENSAR Y HACER: destrezas fundamentales para aprender y ser con autonomía intelectual". Mérida.

GTE(2002f): *Reflexión en la acción utilizando recursos didácticos de matemáticas y ciencias naturales: una alternativa para la formación de docentes en ejercicio.* En evaluación para se publicado en: Educación y Pedagogía, Colombia.

GTE(2002g): *Se requiere conocimiento y cultura para el uso de recursos didácticos: el préstamo itinerante como forjador de espacios para el aprendizaje. En* evaluación para se publicado en: Enseñanza de la Ciencia, UBA, España.

HABERMAS, J (1982): **Conocimiento e interés.** Madrid; Taurus

HABERMAS, J (1987): **Teoría de la acción comunicativa II**. Madrid: Taurus

HABERMAS, J (1996): **La inclusión del otro**. Barcelona: Paidos

HELD, David (1997): *Ciudadanía y Autonomía*. En: La Política, N°3, octubre. Barcelona: Paidos.

HELD, David: **Modelos de Democracia.** Madrid, Alianza Editorial.

INDIH (2002): El PPA: *Una utopía, una posibilidad o una realidad.* Aprobado para ser publicado en: EDUCERE, ULA. Mérida.

KEANE, John. (1992). **Democracia y sociedad civil.** Madrid, Alianza Editorial.

KYMLICKA, W (1996): **Ciudadanía multicultural.** Barcelona: Paidos

KYMLICKA, Willy NORMAN, Wayne (1997): *El retorno del ciudadano.* Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. En: La Política, Número 3, Barcelona, Editorial Paidos.

LANZ, Rigoberto (coordinador): **El Malestar de la Política.** Mérida (Venezuela): Consejo de publicaciones de la U.L.A., 1994.

LOCKE, John: **El Derecho a la Rebelión**. Estudio preliminar y selección de textos por Enrique Groisman. Buenos Aires: Ediciones Bastilla, 1978.

MACINTYRE, A (1987): **Tras la Virtud**. Barcelona: Crítica.

MACPHERSON, C.B.: **La Democracia Liberal y su Época**. Madrid, Alianza Editorial, 1977.

MARCHESI A., y MARTÍN, E. (1998): **Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio**. Madrid: Alianza.

MARSHALL, T .y BOTTOMORE, T (1998): **Ciudadanía y clase social**. Madrid: Alianza

MILIBAND, Ralph (1978): **El Estado en la Sociedad Capitalista**. México: Editorial Melo.

MILLER, David(1997*): Ciudadanía y Pluralismo.* En: La Política, N°3, octubre. Barcelona: Paidos.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (1997): Currículo Básico Nacional. Nivel de Educación Básica. Caracas: FEDUPEL

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (2001): Aspectos prepositivos del Proyecto Educativo Nacional. Caracas.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (2002)(mimeo). Agenda para la Seguridad Educativa del MECD. Cuarta versión de agenda elaborada en el Gabinete del Viceministerio de Asuntos Educativos basado en las discusiones del documento "Agenda para la seguridad educativa" del 1-04-2002 y Gabinete Social Económico del 30 de mayo de 2002" VMAD, Caracas, 31 de mayo de 2002

MIRES, Fernando(2000): **Teoría política del nuevo capitalismo. El discurso de la Globalización.** Caracas: Nueva Sociedad

MOIUFFE, Ch. (1996): La política y los límites del liberalismo. En: La Política, N° 1, p 171-190.

MOIUFFE, Ch. (1999): **El retorno de lo político**. Barcelona: Paidos

MOLS, Manfred: **La Democracia en América Latina.** Barcelona (España): Editorial Alfa, 1987.

NOZICK, R (1974): ***Anarchy, State and Utopia.*** New York: Basic Books.

OVEJEDO, Félix (1997): *Tres ciudadanos y el bienestar*. En: La Política, Número 3, Barcelona, Editorial Paidos.

PELAEZ. Carlos Eduardo(2002): *Platon y la Educación: sobre el concepto de formación en la alegoría de la caverna.* En: http://www.utp.edu.co/chumanas/revistas/revistas/rev26/pelaez.htm

PIAGET, J (1983): **La psicología de la inteligencia**. Barcelona: Crítica

PIAGET, J. (1932) **El criterio moral del niño. Barcelona**: Martínez Roca.

PILONIETA, Claudia (1999): Estado, Sociedad Civil y Economía Popular: Análisis Político del caso venezolano entre 1989 y 1997. Trabajo especial presentado como requisito parcial para optar al Título de Magister en Ciencias Políticas de la Universidad de los Andes

RAMÍREZ-ACOSTA, Pedro: *La formación de la conciencia civil: un acercamiento al pensamiento pedagógico de Rousseau*. (no conseguí las referencia)

RAMOS JIMENEZ, Alfredo. **Comprender el Estado. Introducción a la Politología**. Mérida, Universidad de Los Andes, 1993.

RAWLS, Jhon (1971): **A Theory of Justice**. Cambridge: Harvard University Press

ROUSSEAU, J.J. (1997): **Emilio.** Madrid: EDAF

SABINE, George (1945): **Historia de la Teoría Política**. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

SARTORI. Giovanni (1987) **Teoría de la democracia.** Madrid: Alianza.

SAVATER, Fernando (2002): *Contra la Ignorancia Programada.* En: El Nacional, Caracas, 2 de junio.

SAVATER. Fernando (1996): **El Valor de Educar**. Barcelona: Editorial Ariel

SORIANO de GARCIA PELAYO, Graciela y NJAIM, Humberto (eds.). **Lo Público y Lo Privado. Redefinición de los ámbitos del Estado y de la Sociedad.** Tomo I y II. Caracas, Fundación Manuel García Pelayo, 1996.

SUMPETER, Joseph (1987): **Capitalismo, Socialismo y Democracia**. Madrid: Alianza.

TAYLOR, Charles (1997): *¿Qué principio de identidad colectiva?.* En: La Política, N°3, octubre. Barcelona: Paidos.

TEDESCO, Juan Carlos (1995): **El Nuevo Pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna**. Madrid: editorial Anaya.

TEDESCO, Juan Carlos (1996): *La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano.* En: Revista Nueva Sociedad, N° 146, Caracas, Editorial Nueva Sociedad.

TIPTON, I.C. (compilador): **Locke y el Entendimiento Humano**. México: Fondo de Cultura Económica, 1977.

TOURAINE, A (1993): **Crítica de la modernidad**. Madrid: Temas de Hoy

UCAB(1997): **Doce propuestas educativas para Venezuela.** Caracas: Fundación Polar

UNIVERSIDAD CATOLICA ANDRES BELLO. (1993). **Encuentro de la Sociedad Civil**. Dos Tomos, Caracas, UCAB-Centro Gumilla.

VERNEAUX, R. : **Historia de la Filosofía Moderna**. Barcelona(España): Editorial Herder, sexta edición, 1989.

WALZER, A (1983): **Spheres of Justice.** New York: Basic Books.

WEBER, Max. (1978). *La objetividad cognoscitiva de la ciencia social y de la política social.* En **Ensayos sobre metodología sociológica**, Buenos Aires: Amorrortu Editores.

WEIGEL, George(2002) Un mejor concepto de la libertad. En: http://www.neoliberalismo.com/concepto.htm