

**La filosofía de la  
educación como  
civismo: una propuesta  
de educación moral,  
cívica, política y  
social en el marco  
institucional**

Joan Carles Rincón i  
Verdera  
*Departament de Pedagogia  
i Didàctiques Específiques  
Universitat de les Illes  
Balears*

*Educació i Cultura*  
(2012), 23  
51-59



# La filosofía de la educación como civismo: una propuesta de educación moral, cívica, política y social en el marco institucional

## The philosophy of education as civic-mindedness: a proposal for moral, civic and social education in an institutional framework

Joan Carles Rincón i Verdera

### Resum

L'article presenta una proposta de filosofia pràctica de l'educació, concretada en l'educació moral, cívica, política i social, centrada en el marc institucional universitari per al desenvolupament del vessant més compromès dels futurs educadors.

**Paraules clau:** filosofia de l'educació, educació moral, cívica, política i social.

### Abstract

The article presents a proposal for a practical philosophy of education, as expressed in moral, civic, political and social education, within a college institutional framework focused on the development of the more committed side of future educators.

**Keywords:** philosophy of education, moral, civic, political and social education.

La Filosofía de la Educación debe incidir directamente en la sociedad, y pasar a ser una ciencia empírica y pragmática (Dewey, 2002), que ayude a resolver los problemas sociales que el hombre tiene planteados; en este sentido, al tratar las cuestiones de la convivencia, debe ser entendida como *educación moral, cívica, política y social*. Así pues, debe plantearse, crítica y reflexivamente, sin separar la teoría de la práctica, los problemas propios de una sociedad basada en una moral consumista y en un materialismo práctico que dan como resultado un hombre altamente deshumanizado, individualista y desmoralizado, ajeno a los problemas del prójimo (Giroux, 2003). Esta educación moral debe actuar, como decía Aranguren (Aranguren, 1997; Rincón, 1997), en el doble plano de lo político y de lo moral-cultural.

\* jcarles.rincon@uib.es

Aquest article fou aprovat per publicar-lo el gener de 2012.

Se trata de una actividad que consiste en criticar los fundamentos de nuestra sociedad y en intentar solucionar el problema moral. Esta tarea moral debe realizarse, por una parte, estando situado en los grupos y en las luchas de los hombres (política), y por otra, esforzándose por trascender esa situación que nos condiciona (moral-cultural). Además, esta educación debe contemplar, equilibradamente, las dos esferas que configuran lo humano: los sentimientos y la razón. La educación moral, para poder ser eficaz y eficiente, ha de concienciar a la ciudadanía de la problemática real que lo envuelve y debe hacerlo desde los sentimientos en dirección a la razón. La razón aclara los sentimientos elevándolos a la verdad, al tiempo que los sentimientos mueven a la razón, convirtiéndola en su fuerza motriz. Como sabemos, el hombre es un proyecto vocacional que se desarrolla interactuando con las personas, los objetos y las circunstancias que le han tocado en suerte. Este proyecto vocacional es tan personal como social, pues el primero no puede llevarse a buen puerto si no es con los otros; y los otros (la sociedad) no pueden desarrollarse sin la aportación solidaria y corresponsable de las personas individuales. La educación del hombre siempre está contextualizada y el momento histórico en el que nos movemos es lo que se ha venido en llamar la postmodernidad. Hombre, proyecto y educación: difícil tarea en una época en la que ya no hay hombres, en la que el sujeto transformador se ha disuelto y sólo quedan estructuras, sistemas o grupos (Luhmann, 1990); compleja situación para llevar a cabo un proyecto vocacional que requiere tiempo y esfuerzo, en una época donde no hay tiempo, donde al presente se le exige el máximo rendimiento a cambio del mínimo esfuerzo (hedonismo); complicada situación para llevar a cabo una tarea educadora en un período donde la información y la comunicación de los medios (Pozo, 2003) ostentan, en una sociedad global y del conocimiento, y sin apenas resistencia, el monopolio educacional. La educación moral cívica, política y social para el desarrollo y fomento de la personalidad moral del hombre postmoderno no es tarea fácil, como tampoco es fácil desarrollar un proyecto vital, personal y social, que debe plasmarse en la construcción activa de la democracia como forma de vida, como estilo, talante o actitud moral.

Pienso que deberíamos plantearnos seriamente qué posibilidades le quedan al hombre como persona (modernidad), diferenciándolo empíricamente del hombre como sujeto (postmodernidad). Se trata de delimitar el ideal antropológico que hoy, para bien o para mal, no pasa por la categoría de persona, sino por la de sujeto (en ausencia o multiplicidad de valores). Este punto nos remite a la existencia o no de contenidos educativos materiales. Posiblemente no nos equivoquemos si decimos que la negatividad destructora es la característica de nuestro tiempo; característica que se remonta a la propia modernidad: Nietzsche destruyó la conciencia moral; Marx, la conciencia burguesa; Freud, la conciencia psicológica; Einstein, la conciencia de la ciencia; Heidegger, la conciencia de la historia de la filosofía; y Levi-Strauss, la conciencia antropológica y cultural occidental y su supuesta superioridad. La postmodernidad es la muerte de Dios y de los grandes sistemas, incluido el democrático (forma vital). La muerte de Dios es la muerte del hombre, del sujeto moderno. Este hecho, moralmente, tiene unas repercusiones gravísimas, pues si Dios ha muerto, muere el hombre y, con él, también la moral y su exigencia, es decir, los valores, los ideales, las normas, los principios y los fines.

La idea de hombre que subsiste en la actualidad se acerca, hasta coincidir, con el sujeto trascendental kantiano, un sujeto autónomo pero estrictamente formal, frío, calculador y vacío de contenidos. Si éste es el prototipo hacedor de formas de vida entonces, no cabe la menor duda, todo se vuelve relativo e historicista, con lo cual lo único que puede subsistir de la moral es su dimensión estructural-formal. El sujeto trascendental kantiano es unilateralmente

racionalista, procedimental y reglista, con poco espacio para los valores y las virtudes, sin contenido ético sustantivo. Para qué queremos sujetos autónomos, autoconscientes de sí mismos y con capacidad de autodeterminación si no sabemos hacia donde nos dirigimos, si desconocemos las metas que deben orientarnos, si no tenemos un ideal de vida buena, de plenitud humana en lo personal y en lo social (Camps, 2003; Camps y Giner, 2000). Toda educación, y la cívica, política y social mucho más, es comprometida, ideológica, es decir, cargada de valores, nunca aséptica o neutral (Haydon, 2003; Bárcena y Mèlich, 2000). El sujeto trascendental kantiano está en crisis y quizá sea el momento de reinventar el valor intrínseco de la persona en sus dos vertientes, la individual y la social. Hay quien dice que para crear primero es preciso destruir, desaprender lo aprendido, abrirnos a la discontinuidad y, con ella, crear un espacio común de convivencia plural, de liberación del pasado y de apertura al porvenir. El paradigma de la certeza, propio de la racionalidad moderna, se tambalea, bastante será, en este mundo incierto, complejo y, en ocasiones, caótico, con buscar la verdad rigurosamente.

La educación moral cívica, política y social debe ser, no podría ser de otra forma, racional, pero también debe ser razonable, entrando en juego los sentimientos, las emociones, los instintos, en definitiva, el corazón, la educación sentimental. De poco o nada nos sirve llegar a razonamientos plenamente justificados si somos incapaces de diferenciar lo que está bien de lo que no lo está. De poco nos sirve clarificar nuestros valores si después somos incapaces de actuar. Los valores deben ser pensados y vividos (Marina, 2001). No podemos desentendernos de los contenidos axio-ideológicos bajo el pretexto de que conducen al conflicto y la discrepancia. No caigamos en un intelectualismo socrático, pues no basta saber para hacer, debe haber también voluntad, movimiento, capacidad de compromiso hacia unos valores. Esta separación de la razón y el corazón, olvida que la educación, como la propia idea del hombre y su perfección, no se encuentra disociada en teoría y práctica. Tal separación es artificiosa, pues toda teoría supone una toma de posición respecto a algo y está, al mismo tiempo, sustentada por un estilo de vida. Todo lo que el hombre hace, sin exceptuar la teoría, es praxis, hacerse a sí mismo y colaborar en la configuración moral del otro. Toda teoría es praxis e intervención. De aquí, precisamente, que esté justificado decir que toda educación y, en particular, la educación cívica y social, en tanto que pretende intervenir para mejorar la realidad social, y con ella y a partir de ella la de los individuos, debe responder a planteamientos tecnocientíficos (Rincón, 2001).

Hoy en día hay una marcada tendencia a asimilar, hasta reducir, la racionalidad tecnológica a la racionalidad técnico-instrumental. La racionalidad tecnológica debe implicar, no sólo una racionalidad instrumental (coherencia de medios y fines), sino también un conocimiento de los grandes principios, fines y objetivos del sistema y de sus acciones (racionalidad prudencial), además, por supuesto, de un conocimiento científico del contexto sobre el que se interviene (racionalidad epistémica). De esta manera, la eficacia de un acción pedagógica posibilita y permite un análisis de la viabilidad prudencial o ético-moral de los valores que intervienen, y que no pueden ser ignorados en la toma de decisiones pedagógicas acerca de la metodología de actuación. La racionalidad práctica nos asegura que las acciones desarrolladas se orientan en la dirección deseada, dando a nuestras actuaciones consistencia y coherencia ético-moral. Una vez conseguido ésto, el saber educativo debe asegurar también un conocimiento tecnológico sistemáticamente planificado que nos permita normativizar y orientar, eficaz y eficientemente, el modo cómo conseguir los objetivos que se han propuesto. Lo verdaderamente problemático de las actuaciones tecnocientíficas consiste, sobre todo, en

los aspectos derivados de la razón prudencial, es decir, de la normatividad ético-axiológica, pues en el marco de la pluralidad propia del contexto de la sociedad civil democrática y global éstos son complejos y, a menudo, contrapuestos (Barranco y otros, 1997). Así pues, el planteamiento tecnológico en el seno de la educación cívica, política y social precisa, necesaria e indisociablemente, de la razón epistémica, de la instrumental y de la prudencial (Blas, 2002, p. 16).

Una vez que hemos dibujado, a grandes trazos, nuestro posicionamiento epistémico, podemos centrarnos en torno al modelo antropológico que defendemos que no es otro que el de *persona*. No voy a caracterizar en profundidad los valores o virtudes que respaldan el *pathos* de la personalidad moral que deseamos, sino a decir, escuetamente, que debe ser un hombre o mujer racional, razonable, sentimental, justo, no violento, tolerante, solidario, atento a las demandas del prójimo, respetuoso con los derechos humanos, comunicativo (inter e intrasubjetivamente), con capacidad para el consenso y, no en menor medida, para el disenso (Muguerza, 1998), y con capacidad de esfuerzo y sacrificio. Para ello, en gran medida, nos apoyamos en las teorías educacionales anarcoliberalistas y contraculturales, tomadas en su acepción amplia y general que es la ética-moral y cultural. Creo que un retorno a los posicionamientos contraculturales no está nada mal como vía para salir de una época, la nuestra, antihumanista, individualista y desmoralizada, con especial incidencia en nuestra juventud, que se caracteriza por abandonarse al hedonismo, la erotización y la despolitización o desentendimiento de la cosa pública, cayendo en la alienación consumista bajo el constante bombardeo publicitario de los medios de comunicación de masas. Creo que no me equivoco si digo que el gran peligro (al menos uno de ellos) para la ciudadanía lo encarna el actual estado de las cosas: el escenario político monopolizado por los partidos políticos y los sindicatos, el mercado consumista, y los medios de comunicación de masas al servicio del poder económico establecido.

Si gran parte del siglo XX fue una época de ideologías y de esperanzas en la revolución (política, económica, cultural, en definitiva, moral), el siglo XXI lo es del auge de los movimientos sociales de liberación; movimientos en los que no se milita como en los partidos políticos o en los sindicatos, sino a los que, simplemente, la gente se incorpora voluntaria y solidariamente (pacifismo, ecologismo, feminismo, voluntariado, organizaciones no gubernamentales..., etc). Época ya no de Revolución con mayúscula, pero sí de remoralización, de recuperación de la actitud moral, y de confianza, frente a la violencia y la agresión, en el lenguaje y la razón (inteligencia intelectual y emocional) para la resolución de los conflictos a través de la comprensión del punto de vista del otro, del diálogo, y del establecimiento de una sociedad de auténtica comunicación moral y no simplemente material (Goleman, 2002; Jares, 2001). La Filosofía de la Educación, concretada en la educación moral cívica, política y social, debe llevarse a cabo, fundamentalmente, en estos movimientos sociales de liberación, es decir, desde la práctica y el compromiso, desinstitucionalizándose: son los propios ciudadanos y las solidaridades primarias y secundarias las que pueden regenerar el tejido social (Cortina, 1997; Sánchez, 1998). Ahora bien, como ya hemos dicho anteriormente, debe hacerse desde planteamientos tecnológicos, pues el hecho de que nos decantemos por teorías educacionales contraculturales no nos exime de saber para hacer, de conocer para intervenir. No hay suficiente con la buena voluntad de los ciudadanos, que es condición necesaria, aunque no suficiente. En tanto que planteamientos tecnocientíficos, la teoría debe revertir en la práctica y, a la par, la práctica ha de mejorar la teoría. Dicho esto, un programa curricular de Filosofía de la Educación debe relacionarse también con los contenidos transversales, pues la educación institucionalizada, si se acerca a la vida y se aleja del excesivo academicismo, puede ser un buen campo de actuación para la formación humana (Pujol, 1996; Rodríguez, 1999).

Entiendo que la Filosofía de la Educación, en su vertiente de Educación moral, cívica, política y social, en el marco institucionalizado de la Universidad debe, por una parte, plantearse ayudar a los alumnos a desarrollarse como personas, fomentando los conocimientos, actitudes y valores necesarios para participar activamente en la realidad sociopolítica con un serio compromiso de mejora en tanto que ciudadanos comprometidos, responsables y corresponsables de su situación personal y social (Schön, 2002); y, por otra, hacer que tomen conciencia que la libertad, como la democracia y la justicia social, no son un regalo, algo que se nos pueda dar, sino una conquista diaria, larga, compleja y problemática que sólo a través del trabajo y del esfuerzo diario se puede conseguir. En definitiva, se trata de recuperar un humanismo de lazo social del que el hombre contemporáneo se encuentra huérfano y desasistido; un humanismo que tiene su mayor concreción en la construcción activa de la democracia como forma de vida. En función de ello, se marcan como principales objetivos prácticos: realizar una lectura de las distintas maneras de entender la Filosofía de la Educación y llevar a término una aproximación a la idea de la educación moral, cívica, política y social como marco general para la construcción humana y solidaria de la democracia como moral (el problema de los valores en el mundo educacional y la transversalidad como eje de actuación); conocer y distinguir los conceptos básicos relacionados con la educación moral, cívica, política y social (la educación moral sociopolítica y los derechos humanos); analizar la importancia de la educación moral, cívica, política y social en el contexto de la sociedad postmoderna (el papel de los movimientos sociales de liberación en la construcción de la democracia como moral y el estado de justicia social); relacionar la educación moral, cívica, política y social con los temas transversales propuestos en su momento en la LOGSE (análisis de las materias más idóneas para la contextualización transversal y su ubicación fuera del centro escolar); capacitar al alumno para el diseño y evaluación de programas de intervención en educación moral, cívica, política y social (saber para intervenir eficaz y eficientemente); y, desarrollar el espíritu crítico en el análisis y la comprensión de los fenómenos socioeducativos (la globalización económica y los retos del futuro).

En función de los objetivos detallados se especifican como contenidos orientativos de la materia ocho grandes bloques temáticos interrelacionados y que, lógicamente, pueden ser complementados con otros temas afines:

Educación y valores educativos en tiempos de crisis: ciudadanía, civismo, democracia como moral, estado de justicia social y transversalidad.

Educación para la participación, la convivencia, la tolerancia, la paz y la no violencia y la solidaridad: la formación de la ciudadanía y la civilidad y los movimientos ciudadanos emergentes.

Educación para el consumo: los usuarios, sus derechos y obligaciones en un consumo cualitativo sostenible y responsable.

Educación vial: urbanismo, urbanidad, civilidad y ocio.

Educación para la igualdad entre los sexos: la coeducación, la educación sexual y la violencia de género.

Educación para la salud: el conocimiento de nuestras posibilidades y el uso responsable del deporte y el ejercicio físico.

Educación intercultural y multicultural: la complejidad y la diversidad de la realidad cultural global.

Educación para el desarrollo sostenible: ambientalismo, ecologismo y globalización económica.

## Referencias bibliográficas

- ARANGUREN, J. L. (1997): *Ética*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ARENDET, H. (1998): *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- BÁRCENA, F. y MÈLICH, J. C. (2000): *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- BARRANCO, J. y otros (1997): *Discriminaciones sociales y etnias en un mundo intercultural y complejo: orientación teórica y praxis didáctica*. Valencia: Nau llibres.
- BLAS, E. (2002): «Educadores y voluntarios: algunas reflexiones introductorias» en *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, pp. 11 a 26.
- CAMPS, V. (2003): *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa-Calpe.
- \_\_\_\_\_ y GINER, S. (2000): *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.
- CORTINA, A. (1997): *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- DEWEY, J. (2002): *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (2003): *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H. A. (2003): *Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata.
- GOLEMAN, D. (2002): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- HABERMAS, J. (1990): *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid, Tecnos.
- HAYDON, G. (2003): *Enseñar valores. Un nuevo enfoque*. Madrid: Morata.
- JARES, X. (2001): *Educación y conflicto: guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular.
- LUHMANN, N. (1990): *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*. Barcelona: Paidós.
- MARINA, J. A. (2001): *Ética para para naufragos*. Barcelona, Anagrama.
- MARTÍN, H. (1997): *La invención de lo humano*. Madrid: Iberoamericana.
- MUGUERZA (1998): *Ética, disenso y derechos humanos*. Madrid: Argés.
- POZO, J. I. (2003): *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Morata.
- PUJOL, R. M<sup>a</sup>. (1996): *Educación y consumo: la formación del consumidor en la escuela*. Barcelona: ICE/Horsori.
- RINCÓN, J. C. (1997), «La educación moral en Aranguren», en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Vol. 9, pp. 75 a 91.
- \_\_\_\_\_ (2001), «Ciencia y tecnología: modos de acercarnos a la realidad educativa», en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Vol. 13, pp. 89 a 113.
- RODRÍGUEZ, T. (1999): *La cultura contra la escuela*. Barcelona: Ariel.
- RUSSELL, B. (2003): *Caminos de libertad*. Madrid: Tecnos.
- SÁNCHEZ, S. (1998): *Ciudadanía sin fronteras*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- SCHÖN, D.A. (2002): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

## El autor

Juan Carlos Rincón Verdera és doctor en Ciències de l'Educació i professor titular de la Universitat de les Illes Balears de l'àrea de Teoria i Història de l'Educació al Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. El seu camp d'investigació es mou entre la teoria i la filosofia de l'educació, àmbits en els quals exerceix la seva tasca docent i sobre els quals té publicats nombrosos treballs.