



Educación XXI

ISSN: 1139-613X

educacionxx1@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a
Distancia
España

García del Dujo, Ángel; Mínguez Vallejos, Ramón
**LOS LÍMITES DE LA EDUCACIÓN EN VALORES CÍVICOS: CUESTIONES Y PROPUESTAS
PEDAGÓGICAS**
Educación XXI, vol. 14, núm. 2, 2011, pp. 263-284
Universidad Nacional de Educación a Distancia
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70618742011>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

RESUMEN

El artículo acepta como supuesto que estamos teniendo serias dificultades en el fomento y desarrollo de un convoy de valores ciudadanos que consideramos necesarios para la convivencia en una sociedad abierta y plural. Una sociedad que ha depositado progresivamente en la institución escolar casi toda la responsabilidad de la transmisión de los valores ciudadanos.

La escuela, sin embargo, no parece que sea capaz por sí sola de resolver esta situación, si no concurren otras agencias educativas, especialmente la familia. La tesis de los autores es que la educación, entendida como procedimiento asistencial, aun siendo un instrumento necesario, es insuficiente para consolidar los comportamientos cívicos de una sociedad democrática. Nos encontramos de lleno en el eterno debate, sospechosamente silenciado en los tiempos postmodernos, de los límites de la educación en su papel de promoción de individuos cívicos. La visión predominante de la educación como herramienta paliativa y, en no pocas ocasiones, correctora de situaciones sociales anómalas está mostrándose claramente insuficiente. No es muy habitual en educación anticiparse a los problemas cotidianos que tiene la sociedad de nuestro tiempo, pero hoy ni siquiera estamos llegando a tiempo.

ABSTRACT

Article assumption is that we are having serious difficulties in the promotion and development of a convoy of civic values that we consider necessary for

coexistence in a plural and open society. A society that has placed the school gradually almost the entire responsibility for the transmission of civic values.

The school, however, does not seem to be able by itself to resolve this situation, which does not meet other educational agencies, especially the family. The authors' thesis is that education, understood as a process of care, although necessary, is insufficient to strengthen civic behavior of a democratic society. We are fully in the eternal debate, suspiciously silent in postmodern times, the limits of education in their role in promoting civic individuals. The prevailing view of education as a palliative and, on many occasions, correcting unusual social situations is clearly displayed insufficient. It's not very common in education anticipate the daily problems that society has of our time, but today we are not even being on time.

1. EL PUNTO DE PARTIDA

Hoy resulta bastante evidente que vivimos en una sociedad plural. Desde la segunda mitad del siglo XX hemos asistido a una rápida transformación cultural de la sociedad occidental en la que han evolucionado las creencias, los valores, los hábitos sociales y las relaciones personales, hasta llegar a una sociedad no homogénea en sus modos de ser y de estar con los demás. La imagen de que nuestra sociedad estaba fuertemente estructurada en torno a un *ethos* colectivo, a unos patrones culturales compartidos, ha pasado inevitablemente a convertirse en una sociedad cuyo *ethos* ya no es compartido por el conjunto de sus miembros, en una imagen caleidoscópica de sociedad en la que predomina una realidad social ciertamente más heterogénea, más compleja y sometida a la fragmentación.

De este modo, el nuestro es un mundo en el que ahora mismo se puede observar una situación de profunda desestructuración social, en la que prevalece una indefinición de los estilos de vida organizados alrededor del consumo impuesto por el actual sistema neoliberal. Esta indefinición implica unas consecuencias negativas que se reflejan de modo inevitable en el pensamiento y en la moral de las personas. Para muchos, lo único que existe son los deseos a menudo artificialmente inducidos. El individuo consumista, que prácticamente aspira a satisfacer sus deseos, no repara demasiado en las dinámicas de agresión medioambiental, ni tampoco en la anulación del propio individuo que lo encierra en un solipsismo egoísta, en su privacidad consumista (Taibo, 2009). Al margen de cualquier visión de conjunto, el hombre consumista ha diluido al hombre ciudadano de nuestro espacio social (Bau-man, 2007) porque, ante nuestra sociedad desarticulada y con ideales de baja intensidad, potenciada por una crisis económica cuya solución resulta más que problemática, se siente más seducido por la indeterminación de la

vida, por una comprensión de la existencia humana cuyo valor más alto es el consumo, donde todo se encuentra inmerso en la dinámica del usar y tirar. Y en este contexto emerge un fuerte sentimiento de hedonismo-individualismo irresponsable desde el cual se comprende la existencia personal y comunitaria como provisional, transitoria y con una fecha de caducidad bastante corta.

La provisionalidad y la caducidad se han convertido en rasgos característicos de nuestra sociedad, lo cual está produciendo peligrosos desajustes sociales y psicológicos que suelen tener como consecuencia un aumento de la violencia y de la irresponsabilidad en ámbitos muy concretos (familia, escuela, ciudad). Mientras nos quedamos admirados por las cotas de bienestar material que las sociedades desarrolladas están alcanzando en nuestro tiempo, no podemos olvidar que nuestro mundo contribuye al hecho de la desigualdad internacional, al empobrecimiento de países menos desarrollados, al desplazamiento de personas pobres hacia los países ricos y a una asimetría en la distribución de la riqueza a nivel global (PNUD, 2010). Y esta situación de hecho parece que tiende más a empeorar que a disminuir. Por lo que resulta bastante patente que el consumismo y el individualismo configuran el estilo más habitual de nuestra vida cotidiana. El sistema económico actual fomenta el carácter efímero y lábil de nuestra vida personal y social en tanto que somos lo que consumimos.

Sobre la base de estas consideraciones, no resulta extraño que muchas personas pongan en cuestión el qué y el para qué de los procesos educativos, porque la realidad social muestra un evidente déficit en los modos de inserción de las nuevas generaciones, como también en los valores fundamentales que proporcionan viabilidad y coherencia a una convivencia cordial. Además, detectamos una especial sensibilidad por el civismo, dadas las evidentes muestras de incivismo creciente entre nuestros ciudadanos (xenofobia, violencia doméstica, corrupción política, desinterés por el otro), como también la revitalización por una ética cívica y una educación cívica. Desde una óptica pedagógica, creemos necesario repensar cómo podemos revitalizar los valores que configuran nuestra democracia a partir de las condiciones actuales de nuestra sociedad. Si es cierto que, hasta ahora, se ha producido un fuerte colapso en los criterios fundamentales que dan estabilidad a la edificación humana de los individuos y a las formas de convivir en un espacio social marcado por la diversidad en todos los órdenes, el interés actual por las formas de transmitir en qué consiste ser y vivir como ciudadano resulta de importancia decisiva para lograr otros resultados, mejores de los obtenidos hasta ahora, en una sociedad cabalmente civil. Por lo que nos encontramos de lleno en una cuestión de fuerte repercusión educativa: lo que somos y cómo nos comportamos en sociedad es consecuencia de las transmisiones que recibimos.

Lo que venimos afirmando invita a repensar el modo en que hoy está planteado el discurso de los valores, su descripción, su fundamentación y, especialmente, el modo en que se favorece su adquisición y ejecución. Así pues, qué valores, cómo se adquieren y se desarrollan, son cuestiones ahora muy problemáticas a la vista de los resultados que van apareciendo en nuestra sociedad. Nos estamos refiriendo a esos valores que cristalizan en modos de acción y de comportamiento que enhebran la convivencia entre los seres humanos y que forman una constelación que gira en torno al respeto a los demás, a la participación política en favor del bien común y a la conservación y promoción del entorno natural y urbano. A nuestro juicio, la formación en valores cívicos constituye uno de los problemas más urgentes que abordar en el marco de la llamada sociedad postmoderna o postraditional, porque el carácter humano de nuestra sociedad futura depende en buena medida de lo que transmitimos aquí y ahora. También somos responsables de cómo será la vida cívica de las futuras generaciones.

Por lo tanto, partimos del supuesto de que estamos teniendo serias dificultades en el fomento y desarrollo de un convoy de valores ciudadanos que consideramos necesarios para la convivencia en una sociedad abierta y plural, una sociedad en rápida y permanente transformación que genera por ello desconfianza y recelo de los unos sobre los otros, una sociedad que difumina cada vez más la responsabilidad individual a fuerza de incrementar el papel regulador de las instituciones públicas. Una sociedad que, a fin de cuentas, ha depositado progresivamente en la institución escolar casi toda la responsabilidad de la transmisión de los valores ciudadanos (Mínguez, 2010).

La escuela, sin embargo, no parece que sea capaz por sí sola de resolver esta situación, si no concurren otras agencias educativas, especialmente la familia (Ortega, Mínguez y Hernández, 2009). La tesis por la que aquí apostamos es que la educación, entendida como procedimiento asistencial, aun siendo un instrumento necesario, es insuficiente para consolidar los comportamientos cívicos de una sociedad democrática. Nos encontramos de lleno en el eterno debate, sospechosamente silenciado en los tiempos postmodernos, de los límites de la educación en su papel de promoción de individuos cívicos. La visión predominante de la educación como herramienta paliativa y, en no pocas ocasiones, correctora de situaciones sociales anómalas está mostrándose claramente insuficiente. No es muy habitual en educación anticiparse a los problemas cotidianos que tiene la sociedad de nuestro tiempo o, al menos, no estamos llegando a tiempo.

2. CIVISMO, ÉTICA Y EDUCACIÓN

El profesor Esteve Zarazaga (2010, 11), en el comienzo de su libro póstumo, señala acertadamente que educar es un compromiso con la memoria. Este libro, en su conjunto, constituye una decidida defensa de “la memoria individual y colectiva como elemento central con el que orientamos la educación de nuestros hijos y nuestros alumnos”. No hace falta insistir demasiado en el hecho de que todos los procesos educativos deben tender a la transmisión de lo que se considera irrenunciable y significativo para la existencia de un grupo humano. Por lo que comprometerse con la memoria es casi idéntico a un compromiso con lo que debe transmitirse. No es posible que los seres humanos puedan edificarse, culturizarse, sin el inevitable recurso a la memoria, a lo que les permite habitar significativamente su espacio y su tiempo. De tal modo es necesario el recurso a la “memoria colectiva”, esto es, al conjunto de modelos culturales que han orientado la vida personal y común de un pueblo, que resulta inviable cualquier aprendizaje que no les sirva a los individuos, sino para adiestrarse en el arte de vivir en medio de la pluralidad y la diversidad de concepciones del mundo y de la vida en común.

Uno de los retos pedagógicos más acuciantes en el tiempo presente es hacerse cargo del considerable colapso de los procesos de transmisión en nuestra sociedad. Hace unos años, G. Steiner señalaba una situación de generalizada desmemorización al escribir que “la atrofia de la memoria es el rasgo dominante de la educación y la cultura de la mitad y postrimerías del siglo XX” (1997, 38), apostillando esta idea con otra que la completa: “En el aprendizaje de hoy, ..., la amnesia ha sido planificada” (Steiner, 1997, 39). Sea cierto o no completamente, a la fragmentación y fragilidad que hoy aparece en el mantenimiento de nuestra cultura va estrechamente unida una amplia inestabilidad y precariedad de los individuos y de sus distintas comunidades a establecer la identidad como seres humanos que proceden de una determinada tradición. Es fácilmente comprensible que el ser humano no deja de ser un receptor cuya calidad humana depende de cómo ha sido acogido y reconocido. Por esta razón, “la recepción como forma característica del ser del hombre en su mundo se halla estrechamente vinculada con la tradición y, en consecuencia, con la acción pedagógica” (Duch, 2004, 132). Y es aquí precisamente donde consideramos que se está requiriendo en estos momentos una reorientación de los enfoques teóricos y prácticos de los procesos educativos, de manera que se afronte la reconstrucción del sujeto en relación inevitable con su identidad, con el otro y con lo otro. Aquí, por cuestión de espacio y de acotación temática, nos centramos en el modo en que los individuos adoptan una determinada posición para vivir como humanos consigo mismo y con los demás, con lo que hay de común, puesto que en ello radica precisamente uno de los pilares de la convivencia.

Creemos bastante evidente el interés que despierta el civismo en el terreno pedagógico, porque resulta fácil admitir que los tiempos que corren ahora son críticos y difíciles en relación con la vida en común de las personas. Basta con mirar a nuestro alrededor para observar fenómenos como la existencia de niveles preocupantes de violencia escolar (Defensor del Pueblo, 2007), de altas tasas de abandono escolar (Comisión Europea, 2011) y de bajos resultados académicos (OECD, 2010), para tomar conciencia clara de que el sistema educativo actual no está aportando resultados muy satisfactorios. Si a ello añadimos que más de la mitad de los jóvenes españoles (56, 5%) suscribe la afirmación de que “la vida política no tiene nada que ver conmigo, no afecta para nada a mi vida privada”; que la participación juvenil en asociaciones u organizaciones de diversa índole alcanza un porcentaje muy alto (81%), que el ocio está altamente ocupado por el móvil o el botellón, y que casi la mitad de ellos (46,3%) manifiestan un marcado pesimismo por su falta de confianza en un futuro prometedor (González-Anleo y González Blasco, 2010), creemos que son datos lo suficientemente indicativos para señalar una intensa crisis pedagógica que está poniendo en peligro una convivencia cordial entre los que configuramos el espacio social común.

Con frecuencia, cuando hablamos de civismo, lo hacemos en relación a actitudes y comportamientos que tienen que ver con el cumplimiento de unas obligaciones para con la comunidad cuya preocupación central consiste en promover el bien común. Bien cierto que nos encontramos con comportamientos incívicos de muchas personas y de muchos colectivos en donde prima el interés particular o de grupo aún en detrimento del interés común. Pero escasamente hablamos de civismo como relación con el otro presente en el espacio social. Resulta raro escuchar y leer en escritos de filosofía política que la sociedad se configura, al menos, como un *espacio de alteridad* en el que va más allá de la reciprocidad entre sus miembros en el igual reconocimiento de derechos y deberes como ciudadanos. Vivimos en una sociedad gobernada por la defensa y promoción de los derechos humanos, donde se respetan especialmente los valores de la libertad, la equidad, la justicia y la dignidad. Pero, bajo la apariencia de una sociedad cívica, escondemos a veces un fuerte desinterés por el otro, que se convierte en defensa de lo propio en contra de lo ajeno (Mínguez, 2008). El civismo no se reduce sólo al reconocimiento y cumplimiento de unos derechos y deberes socio-políticos. Singularmente se amplía a un modo de ser humano aquí y ahora con los demás, de relación con el otro, con la naturaleza y con las instituciones sociales, donde la participación responsable en los asuntos públicos para hacer más humana la convivencia se convierte en el termómetro de la calidad cívica de sus ciudadanos. Para nosotros, una comunidad de ciudadanos no sólo se configura desde el reconocimiento explícito o implícito de los derechos humanos, sino también en que el proyecto de vivir juntos en un espacio social se desenvuelve en y desde una relación ética. Cree-

mos que lo ético constituye un elemento sustantivo de la sociabilidad de las personas en un espacio concreto de convivencia. Dejar a la sociedad civil sólo en el terreno del desarrollo y reivindicación de los derechos humanos, siendo necesaria e imprescindible, no contribuye por sí misma a la revitalización de lo socialmente común.

Ser ciudadano hoy es, ante todo, vivir y convivir con el entorno, donde resulta inevitable e imprescindible la presencia del otro y de lo otro. Este escenario mínimo donde situamos los valores cívicos no se debe a necesidades de sostenimiento, protección y autodefensa personal, para lo que se habría creado un conjunto de normas, deberes y derechos, valores civiles, políticos y sociales, susceptibles de ser ampliados en intensión y extensión (Camps y Giner, 1998), sino a exigencias de la constitución biológica y construcción cultural del ser humano, que necesita del otro para ejercer como ciudadano y de donde emanan un conjunto de valores cívicos inalienables.

Desde esta breve delimitación conceptual del individuo como ciudadano, la educación hoy no puede entenderse desde esta visión ética sino como una respuesta al otro y del otro, aquel que con su presencia (pasada, presente o futura) es recibida como una llamada y, quien recibe esta apelación, se pone a disposición del que le llama. Educar con sentido ético es dar respuesta a la llamada del otro, lo que lleva a hacerse responsable del otro, a cargar con él y también a encargarse de la realidad. Mientras que en la visión intelectualista de la educación lo que importa es conocer y transformar la realidad para el propio beneficio, sin que por ello se llegue a establecer ninguna obligación para con el otro (derechos y deberes cívicos), la visión ética de la educación nunca consistirá en la ausencia de responsabilidad para con el otro y lo otro, porque acontecimientos de nuestro pasado más reciente han constatado la inexistencia de responsabilidades éticas para con nuestros prójimos y nuestro entorno a causa, entre otras razones, de una refinada educación orientada a desarrollar individuos que “obtengan la mayor cantidad posible de felicidad y de ganancia” (Nietzsche, 2000, 53). “No hay, seamos fracos, ninguna ‘buena razón’ para que debamos ser guardianes de nuestros hermanos, para que tengamos que preocuparnos, para que tengamos que ser morales; y una sociedad orientada hacia la utilidad... no puede contar con pruebas racionales de su derecho a la felicidad” (Horkheimer 2000, 93). Frente a una educación que no se hace responsable del otro y de lo otro, una educación con sentido ético ha de esforzarse en fortalecer vínculos con todos los seres humanos y con las condiciones ambientales que hacen posible llevar una vida más digna. “Por eso hay una *ob-ligación* más profunda que la del deber, aunque por desgracia se nos haya educado en la cultura del deber. Hay una ‘obligación’ que nace cuando descubrimos que estamos *ligados* unos a otros... Es el descubrimiento de ese vínculo misterioso el que lleva a compartir lo que no puede exigirse como un derecho ni darse

como un deber, porque entra en el ancho camino de la gratuidad" (Cortina, 2005, 171).

Ser atento al otro y dar una respuesta a su llamada es el modo en que el ciudadano vive en comunidad con sentido ético, como espacio de alteridad. Ello implica que la educación es un acontecimiento ético cuyo punto central es el fenómeno de la alteridad. Vivir a-fuera de uno mismo, "dar-se", se convierte en criterio central de la educación como responsabilidad. Pero la apertura al otro no es algo extraño al modo de ser personal del ciudadano; es una característica específica de ser y vivir como ser humano, porque cualquier persona se descubre a sí misma como orientada hacia los otros con los que está en relación. Por tanto, partimos del supuesto de que ser ciudadano es, en su estructura más íntima, un ser "con", la posibilidad de proyectar *al lado del otro* otra forma de ser yo. La posibilidad de ser-yo-de-otro-modo abre el espacio para el otro-yo. El acontecimiento que sustenta a todos como miembros de una comunidad cívica es compartir unos valores y construir un modo de ser persona. A vivir de modo cívico se aprende en el seno de tal comunidad.

Pero este aprendizaje ocurre según la calidad de las relaciones interpersonales. En realidad, cualquier relación humana no siempre es simétrica, ni tampoco implica el mismo trato. En las relaciones sociales entre ciudadanos, que se constituyen como una estructura de encuentro continuo, el otro se presenta como alguien distinto y disímétrico. Por lo que la trama de la relación interpersonal es de interpelación-respuesta. La ciudad, más allá de ser sólo un espacio físico en el que conviven personas según unas normas, también es un espacio moral, un lugar donde mostramos nuestra manera de vivir juntos que se caracteriza por ser una estructura de recepción, de donación y de acogida mutua, orientada a superar cualquier egoísmo. Darse al otro es hacer que la vida personal en la ciudad sea apoyo incondicional, posibilidad para que sea la vida del otro. Por lo que el otro tiene primacía sobre el yo y me interpela. Siempre hay una demanda que hace que mi acción cívica responda a su petición inapelable. La demanda del otro se antepone a mi voluntad, de modo que no estoy obligado a actuar de modo moral porque me lo imponga mi voluntad, sino por la aparición repentina del otro; en otros términos: la presencia del otro que me interpela es *la experiencia ética* (Mèlich, 2010). Ante el otro, distinto y asimétrico, sólo cabe una respuesta moral: el otro no puede serme indiferente, sino que me impulsa y me dinamiza *hacia él y para él*. La presencia del otro me convierte en rehén de él. "La relación con el otro me cuestiona, me vacía de mí mismo y no cesa de vaciararme al descubrir en mí recursos siempre nuevos... ya no tengo derecho a guardarme nada" (Lévinas, 1998, 43). Así pues, el otro me obliga a hacerme cargo *de él*, a ser responsable. Y esta responsabilidad se hace efectiva en la vida social como donación. Dar de sí, ser don para otro es fundamento de la

relación interpersonal, brújula que marca el sentido de la comunidad de ciudadanos. Por eso, la donación no puede ser interpretada como una acción enajenadora del yo en la que el otro inunda mi ser, me priva de mi identidad personal, sino que es moral porque se trata de una apertura de mi yo personal que me hago existencialmente con el otro. Yo me hago ciudadano en cuanto doy de mí al otro que también se hace ciudadano. Así pues, el sentido de donación moral, responsable, se corresponde con lo que se experimenta en la vida civil cotidiana como *cuidado responsable* de lo que el otro necesita para ayudarle a “salir” de sus situaciones de vulnerabilidad (sufriimiento, injusticia, desigualdad, etc.).

La praxis del cuidado de la que aquí hablamos es deudora en parte de una ética del cuidado, promulgada por autores como Gilligan (1995) y Noddings (2002). Aunque esta ética haya sido calificada de feminista y complementaria de la ética de la justicia (Comins, 2009), creemos más acertada su fundamentación en la ética de la alteridad, aquella ética que se deriva de la filosofía de Emmanuel Lévinas. En efecto, si la relación con el otro es algo que se me impone sin que pueda ignorarlo en tanto que se me presenta como indefenso y vulnerable, el cuidado es la respuesta “responsable” a la llamada del otro que me precede y de la que nadie puede responder en mi lugar (no-indiferencia frente al otro). La presencia del otro vulnerable, precisamente porque es frágil y sufre, me hace sentirme responsable de él, me debo a él, cuido de él en su singularidad. El cuidado del que aquí hablamos no deriva de lo que yo me imponga a mí mismo (autonomía), sino de la presencia del otro en mi vida (heteronomía). Y es esta aparición repentina la que rompe mis planes y me obliga a estar orientado y preocupado hacia el otro en aquello que lo humaniza desde su condición de vulnerabilidad. Por eso, las consecuencias de esta opción ética exigen una atención educativa respecto a los valores que tienen que realizarse no sólo a nivel de individuo para que actúe de modo humano, sino también a lo que hay que hacer para humanizar las relaciones interpersonales de ciudadanía. Nos atrevemos a aventurar que los valores de diálogo, tolerancia, solidaridad, respeto a la naturaleza, benevolencia y beneficencia (querer y hacer el bien a sus conciudadanos), son valores imprescindibles que se derivan de los principios de libertad, justicia, igualdad y dignidad de la persona, principios inexcusables de cualquier civismo a la altura de estos tiempos y circunstancias (Torralba, 2006).

3. UN CAMBIO DE PERSPECTIVA

Tradicionalmente, en el análisis sobre educación ha predominado un enfoque centrado en el individuo y en su naturaleza (Núñez y Romero, 2003), interpretada ya sea en un sentido mentalista-espiritualista (Rom-

bach, 2004) o, más recientemente, de una manera más biologicista y neurofisiológica (Asensio, 1997). En cualquier caso, estamos ante una consideración del individuo como ser aislado y fragmentado, que atribuye y explica su educabilidad en términos de un conjunto de disposiciones naturales estructuradas en facultades donde se hace residir la potencialidad específica del ser humano. Esta concepción, predominante hasta hace bien poco, se asienta en el paradigma antropológico que ha dominado las ciencias humanas durante toda la modernidad y que ha sido el que contiene la fórmula cartesiana del “cogito, ergo sum” y su disgregación ontológica entre realidad pensante (*res cogitans*) y realidad biológica (*res extensa*); el “locus” natural de la educación y de los procesos educacionales era en este enfoque la mente individual (Sánchez Miguel, 2009).

Este planteamiento tiene siempre la tentación de descifrar toda la educación en términos de recepción, procesamiento y gestión de información, reglas y procesos de pensamiento (Aznar y otros, 2010), considerado todo ello como procesos individuales que se desarrollan en el interior del sujeto, olvidando que la educación es algo más que simple cómputo informacional y que en todo caso requiere de la transacción permanente entre individuo y entorno; en otro supuesto no tendría lugar educación alguna.

Tan centrados hemos estado en esta perspectiva mentalista como núcleo de inteligibilidad del hombre y de la acción del hombre sobre el mundo que hemos perdido de vista el papel del escenario de la acción sobre los procesos de formación. Hemos pasado por alto que la educación, el conjunto de aspectos y dimensiones que se ponen en juego en el llamado proceso educativo así como la inevitable dinámica interaccional entre sujeto y entorno en la que se sustenta, tienen lugar en un espacio determinado y como marco de referencia el tiempo, un espacio y un tiempo que, interpretados en sus múltiples acepciones, deberían tener mucho que decir en el desarrollo y resultados de ese proceso educativo.

Desde la fenomenología se insiste en que la educación no aparece fuera de contexto, siempre se nos muestra como un acontecimiento concreto en un espacio y en un tiempo. Por lo que las posiciones idealistas (mentalistas, cognitivas, sistémicas, etc.) acerca de la educación han servido para elaborar discursos pedagógicos escasamente operativos para orientar la praxis educativa. Se ha obviado que la educación es una realidad que encuentra sus claves de explicación en el contexto en el que se manifiesta, en un “aquí y en un ahora”, al igual que ha pasado por alto la condición histórica del ser humano. La circunstancia, en términos orteguianos, es lo que condiciona y constituye al hombre y al proceso educativo. “Porque el espacio y el tiempo son tan decisivos para la configuración de una existencia individual y colectiva con rostro humano, sería necesario que todos los agentes implicados

en los procesos de transmisión, que operan en una determinada sociedad, se propusieran como tarea fundamental una pedagogía del tiempo y del espacio" (Duch, 2004, 173-174). Siguiendo en esta línea argumental que reivindica el carácter histórico del ser humano, implica algunas exigencias irrencuables para la educación: a) Educar es una tarea única, singular, no universalizable, siempre inacabada e incierta, y b) Se educa a partir del contexto y situación concreta de los educandos (tradición, cultura) (Ortega, 2010).

Pero mientras tanto, mientras recomponemos los elementos de este nuevo paradigma que viene apuntando desde hace un tiempo, seguimos empeñados en interpretar y desarrollar la educación apoyándonos básicamente en el esquema prototípico de intervención persona a persona o persona a grupo mediada lingüísticamente, y no en la disposición y fomento de circunstancias, situaciones y escenarios que favorezcan los procesos educativos y potencien la relación del sujeto con el entorno, dinámica ésta para la que se ha configurado evolutivamente la especie humana. Pues bien, cuando la educación aparece como un suceso individual, cuando el análisis sobre la educación se hace desde la fragmentación, aunque se acepte la dinámica interactiva como principio teórico, cuando la transacción entre el individuo y el entorno se acepta e interpreta como un añadido al sujeto y no como el constituyente fundamental de su identidad, no resulta fácil fundamentar todo lo que suena a comunidad, a ciudadanía, a valores cívicos, a no ser que utilicemos para ello artilugios políticos o académicos, sociales o pedagógicos, que muy pronto ponen de manifiesto su carácter ortopédico (García del Dujo, 2002).

Algo de esto nos viene pasando hoy, también en educación y muy concretamente en el fomento y desarrollo de los valores cívicos. Por haber predominado esta perspectiva han quedado, con más frecuencia que la deseada, marginados de la reflexión pedagógica campos y aspectos que ahora se están revelando imprescindibles para la vida cotidiana, por ejemplo, la educación cívica en su dimensión de compromiso colectivo con el otro y con lo otro, con el bien público, con el bien común, o la educación ambiental en lo que tiene de responsabilidad colectiva sobre espacios y contextos o la corresponsabilidad educativa de los elementos y dinámicas relationales que configuran el entorno. Todo el énfasis viene recayendo sobre una educación entendida básicamente como proceso de influencia que tiene como soporte la comunicación personal, hasta el punto de que, si excluyéramos de esta visión el elemento magistral materializado físicamente en personas, vaciaríamos el discurso educativo y nos quedaríamos simplemente sin realidad educativa a primera vista.

Frente a la pretensión de explicar todo en la educación en términos de individualismo, disposiciones, estructuras y funciones del individuo, en la reconstrucción del sujeto que estamos defendiendo, educar es también disponer de escenarios y situaciones de forma que se conviertan en facilitadores de encuentros, suscitadores de interacción social, catalizadores en suma de procesos que proporcionen al sujeto oportunidades de autoconstrucción.

Puede decirse que algunos de los enunciados que venimos haciendo son aplicables también al resto de los seres vivos. El principio de la interdependencia es universal en los seres vivos y el de la interdependencia con el entorno es común a todos los sistemas abiertos, sistemas que en su propia definición implican un entorno. Necesitamos, pues, dar un paso más en esta reinterpretación que estamos proponiendo. No deberíamos ignorar en este sentido dos aspectos que caracterizan el modo como se relaciona el hombre con su entorno físico, biológico y social; nos interesa resaltarlos por cuanto la educación del ser humano queda conectada a sus modos específicos de relación. Uno hace referencia a la posibilidad de crear entornos, diseñar, desarrollar y atribuir acciones y significados, interpretar y construir realidades; el entorno para el hombre no sólo contiene objetos para la satisfacción de sus necesidades vitales, sino que aparece también en lo que tiene de realidad construida y diseñada, anticipada. El otro, de algún modo implícito en el anterior, queda referido a la posibilidad de diseñar y poner en marcha formas distintas de cooperación, vertiente esta que se ha demostrado evolutivamente ventajosa para la especie humana. Dos aspectos que, aunque algunos entiendan que compartimos en algún sentido con el estrato superior de los seres vivos, en su grado más alto y pleno son característicos de la especie humana.

Pues bien, en base a esta caracterización del modo de actuar del ser humano cabe pensar que su comportamiento, individual y colectivo, y educación no quedan bien definidos ni resueltos satisfactoriamente cuando se les analiza en términos de disposiciones o facultades atribuibles sólo al nivel evolutivo de su sistema nervioso, sino que requieren también para su activación de disposiciones ambientales, sobre todo de aquellos elementos del entorno que han sido culturalmente diseñados y dispuestos precisamente con la intención de catalizar procesos de configuración del sujeto.

Todo nos conduce a pensar en esta doble dirección: de un lado, que el marco apropiado para plantear cualquier aspecto de la educación y, por supuesto, las cuestiones relativas al modo de ser y actuar cívico cuando se abordan educativamente viene dado por la inevitable dinámica relacional que se instaura entre sujeto y entorno; de otro, que no es indiferente para la actuación, comportamiento y educación del sujeto, y, por supuesto, para la

actuación y comportamiento cívico, uno u otro entorno, una u otra disposición y configuración ambiental, unos u otros tiempos, espacios y modos de relación. Es así como la especie humana va generando culturas, subculturas y transculturas, como se van conformando ciudadanías varias, trans e intra, y como tienen lugar los procesos y resultados de la educación, también en el caso de los valores que nos ocupan.

La reflexión educativa del último tercio del siglo pasado, por lo general, se centró sobre un número muy reducido de momentos, contextos y acciones educativas, los llamados tiempos y espacios escolares (Rodríguez, 2009). Las voces que ya hace tiempo vienen advirtiendo de que en sociedades complejas tiene tanta o mayor importancia la reflexión sobre lo que podríamos denominar en sentido amplio políticas culturales, modos y formas diversas de acción colectiva, en general otros tiempos y espacios de relación entre individuo y medio, entre individuos, entre culturas, a duras penas traspasan los límites de congresos, reuniones y documentos bien intencionados. Con todo, la sociedad va apuntando y exigiendo en el sentido de que esto de la educación se resuelva y manifieste en procesos y contextos de estructuración social interactiva, espacial y temporal, seguramente porque se encuentra actualmente muy sensibilizada por algunos fenómenos que se muestran resistentes a enfoques y tratamientos tradicionales y, sobre todo, porque esos fenómenos le tocan, nos tocan a todos, muy de cerca.

4. LA EDUCACIÓN TIENE LÍMITES Y PONE CONDICIONES: IMPORTANCIA DEL CAPITAL SOCIAL

En las sociedades tradicionales el mecanismo básico de aprendizaje venía dado por la imitación en contextos de acción. La modernidad instituyó la escuela como lugar privilegiado de los aprendizajes y entendió la acción educativa como transferencia de lo adquirido en otro tiempo y lugar: el mecanismo de aprendizaje se difuminó progresivamente y sigue oculto desde entonces, por más que el progreso de las disciplinas se empeñe en desvelarlo. La adquisición de conocimientos, de procedimientos y/o valores parece estar sometida a procesos de abstracción progresiva. Algunos no se conforman con ver en las tecnologías de nuestro tiempo herramientas de deslocalización de la educación y se han puesto a discutir sobre lo que puede significar, también en educación, lo que llaman procesos de desmaterialización de la sociedad informacional. Mientras tanto, el problema que nos ocupa se produce y reproduce, se materializa y visualiza, en escenarios donde se desarrollan las prácticas cotidianas de las personas, terminando por afectar a su calidad de vida. Hay síntomas de que algo estamos haciendo mal y probablemente sea la manera de enfocar el problema.

La sociedad moderna, al tiempo que institucionalizó la educación, escolarizó también los problemas sociales, al menos abrió una posibilidad que la sociedad de nuestro tiempo ha hecho realidad. Se constata desde entonces un afán progresivo por llevar el análisis y tratamiento de los problemas al espacio escolar, como si ese fuera su lugar natural. La cuestión está en que el continente aquí termina por afectar al contenido, pues la escuela replica fácilmente su *modus operandi* con independencia del fenómeno que se trate.

Todos los países de nuestro entorno tienen hoy entre sus preocupaciones prioritarias el fomento de los valores cívicos, sin saber muy bien la forma de hacerlo. En las plazas y calles de nuestras ciudades, en los recintos escolares, en las pantallas tecnológicas... proliferan las prácticas, acciones, movimientos y opiniones, a título individual o colectivo, que ponen en solfa muchos de esos valores, incluidos los que se consideran mínimos de convivencia.

Atrás queda ya la preocupación de los estudiosos por identificarlos y describirlos; puede decirse que esta fase está ya superada, como también parece estarlo el amplio período dedicado a la presentación de las distintas concepciones que les inspiran. En estos momentos el problema parece ser otro: se concreta en la adquisición y desarrollo de dichos valores, que puede pasar por los recintos escolares pero no se agota en esos espacios, sobre todo cuando lo que ahí se dice no queda refrendado por lo que se hace y mucho menos cuando las prácticas de la vida cotidiana parecen contradecir lo que allí se dice y a veces se hace.

No hace mucho tiempo, la Comisión Europea (2005) publicó los resultados de una macroencuesta sobre el tratamiento que recibe la educación para la ciudadanía en los sistemas escolares de treinta países europeos. Se constata que en todos ellos los programas escolares oficiales recogen esta problemática, aunque con orientaciones y organizaciones diferentes. Más interesante para nosotros es la reflexión que se hace a propósito del concepto de ciudadano responsable: en un buen número de países este concepto queda asociado a "ciertos valores cívicos tales como democracia, igualdad, participación, solidaridad, la tolerancia de la diversidad y la justicia social, así como al conocimiento y ejercicio de derechos y responsabilidades" (Comisión Europea, 2005, 59). Han sido necesarios varios años y muchos documentos para llegar a reconocer y proclamar que el conocimiento, la adquisición de información, la llamada cultura política, aun siendo necesaria, es insuficiente para el fomento y desarrollo de estos valores. Se hace imprescindible complementar esta tarea informativa con la promoción de una cultura escolar proclive al ejercicio crítico y responsable de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en la vida cotidiana de la es-

cuela (Mendia, 2009). Información, ejercicio y reflexión son algunas de las actividades ineludibles para la adquisición y desarrollo de los valores cívicos (Puig, 2009). Pero no son suficientes. Necesitamos todavía dar un paso más. El tratamiento escolar de los problemas sociales requiere algunas condiciones previas. No debemos ignorar que el sujeto ya es ciudadano antes de entrar en el recinto escolar, aunque no se entienda así desde una perspectiva meramente administrativa; lo es también a su paso por la escuela y, por supuesto, lo será mucho tiempo después de abandonarla. Con esta consideración estamos dando entrada a otros aspectos que juegan un papel importantísimo en la cuestión que ahora nos ocupa, siempre lo tuvieron y parece que en estos momentos se está echando en falta su presencia. Nos referimos al rico contenido que recoge el concepto de capital social (Noya, Rodríguez y Romero, 2008).

A estas alturas resulta ya incontrovertible el notable papel que juega la llamada sociedad civil o, en otra terminología, el capital social o recursos morales de una comunidad; su importancia radica precisamente en los principios de confianza, respeto, interés mutuo y reciprocidad que sustentan la red de relaciones que se establece, hasta el punto de que bien puede decirse que el capital social de una comunidad radica en la cantidad, tipo y orientación de la relación que se teje entre sus miembros. Este capital, que se incrementa y decrece con su nivel de uso, resulta imprescindible para el desarrollo de los pueblos y afecta muy seriamente a las formas de ser y de acción cívica.

Son ya muy conocidas en este sentido las controversias mantenidas por algunos polítólogos sobre el comportamiento que el citado capital social viene teniendo en los últimos veinticinco años (Putnam, 2001), concretamente en la sociedad estadounidense (Putnam, Feldstein y Cohen, 2003). Algunos autores no dudan en afirmar que, si bien los indicadores tangibles, económicos o no, han conocido un notable incremento en los últimos años, el clima moral y social del pueblo norteamericano mantiene un decrecimiento constante, interpretado en términos de tiempo que dedican a las actividades públicas o privadas que conllevan interacción social y relación comunitaria: actividades de participación política, en asociaciones cívicas, organizaciones comunitarias, reuniones familiares o simplemente encuentros vecinales. No faltan, es cierto, otros autores que vienen a negar estas consideraciones, reconociendo, eso sí, que las formas de concreción de las relaciones interpersonales han cambiado (Field, 2008).

Sabemos que las estadísticas pueden ser utilizadas en uno u otro sentido, pero negar que la dinámica laboral de la sociedad industrial hoy todavía dominante, el diseño urbanístico de las últimas décadas o el uso normalmente individualista y pasivo que hacemos de las nuevas tecnologías no

restan tiempo a las relaciones familiares, vecinales y comunitarias es negar la evidencia. Y a menor tiempo de relación se reduce también el grado de conciencia del estado real de los asuntos colectivos, disminuye la preocupación por los bienes públicos, se pierde la perspectiva de colaboración de los demás para la resolución de los problemas individuales y colectivos. A medida que se constriñe el tiempo de relación se minimiza la conciencia y confianza de la aportación de los demás en la construcción del propio yo.

Bajo un punto de vista específicamente educativo no debería ser preciso insistir en la necesidad de dedicar tiempo al otro, sobre todo en determinados estadios evolutivos, cosa que ocurre en la mayoría de los seres vivos. Sólo así se activan los sentimientos de grupo, de colectivo, de comunidad familiar, escolar o vecinal y sólo así se hace visible la aportación de los unos a los otros y adquieren categoría de bien común las cosas y artefactos, edificios, mobiliario urbano, medio natural, etc. Sólo así se va adquiriendo la autonomía necesaria al tiempo que se va conformando un fuerte sentimiento de pertenencia al grupo, dinámica esta de donde nacen los valores de respeto, diálogo, responsabilidad y otros más que conforman el equipamiento cívico de una sociedad.

Lo que venimos comentando tiene consecuencias educativas innegables. Una de ellas se refiere a la incidencia que el tiempo de relación tiene en la obtención del nivel de información necesaria para que el sujeto viva en comunidad y conviva con el entorno. Todo organismo necesita información para sobrevivir y los seres humanos no somos una excepción, pero la información se hace imprescindible en la perspectiva relacional que subyace al planteamiento aquí esbozado. Con frecuencia, la calidad de relación cívica fluctúa en función de la cantidad, diversidad y calidad de información, y mucho más en el caso de una relación de cooperación, entre otras razones porque en base a la información se eliminan las incertidumbres típicas de toda relación al mismo tiempo que vuelve y hace partícipe a cada uno de los asuntos públicos.

Las sociedades que, por distintos motivos, de organización laboral, relación familiar, etc., no favorecen la circulación de información suficiente, sobre todo en cuestiones relativas a temas e intereses de la propia comunidad, terminan creando una especie de desafección en sus miembros respecto de lo público y común y tienen que acudir a otras instancias, como el sistema educativo, para fomentar artificialmente lo que la relación social no cultivó. Esto se aprecia muy bien cuando se comparan los tiempos de relación promovidos por sociedades primitivas, rurales o barrios marginales con los permitidos por sociedades muy complejas, como la nuestra en estos momentos. El grado de participación de las personas, comenzando por los niños, en las distintas actividades de la vida colectiva diaria tiene en aquéllas

sus ritmos y sus tiempos, que bien pueden considerarse la savia del entramado de las transacciones ciudadanas y la fuente natural donde brotan los valores cívicos.

Educativamente hablando, los déficits de relación, de tiempos de relación, referidos a individuos y colectivos concretos, bien pueden interpretarse como disminución de oportunidades que se le ofrecen al sujeto, así como los déficits de información que sustenta la interacción en un entorno se convierten en formas de marginación de individuos y grupos concretos en ese entorno. No faltan, es cierto, tentaciones de trasladar a indicadores cuantitativos los tiempos, grados y tipos de relación; nuestro interés está en señalar que esa perspectiva meramente cuantitativa resulta insuficiente, sobre todo cuando la relación no se entiende en el sentido de atención de los unos a los otros, una necesidad del ser humano para configurar su identidad, capacidad y desarrollo, sino como corrección o satisfacción de una insuficiencia o dependencia. Piénsese en la atención como estímulo afectivo y cognoscitivo, el valor del contacto personal en determinados momentos y etapas de la vida personal, el efecto positivo del apoyo social en la calidad y esperanza de vida individual y colectiva, entre otras. Entendido así, el tiempo de relación, de atención a los demás es una necesidad “a priori” de todo ser humano y no sólo un tratamiento “a posteriori” a aplicar en determinados colectivos.

Parece que va ya empezando a ser obvio que los nuevos ritmos laborales, familiares, escolares y urbanos están alterando los tiempos de relación y con ello entran en una dinámica arriesgada algunas cosas que, por más que nos empeñemos, no quedan incluidas y mucho menos garantizadas en nómina económica o nivel educativo alguno: sentido de pertenencia a una comunidad, oportunidad de participación, relación y convivencia, compromiso con valores cívicos. Todas esas cosas que constituyen al mismo tiempo un insumo y un producto del desarrollo humano, de las formas cívicas de acción y comportamiento.

5. EL PUNTO (PROVISIONALMENTE) FINAL

El planteamiento que hemos desarrollado lleva a declarar insuficiente una educación cívica en base solamente a la enseñanza de conocimientos, valores, procedimientos y actitudes, incluso aquella que promueva su práctica y ejercicio en los recintos escolares. Este tratamiento, aun siendo necesario, resulta insuficiente. La sociedad de nuestro tiempo está demandando prestar mayor atención a la trama relacional que el sujeto urde consigo mismo, con las cosas y con los demás, para lo que se requiere de condiciones mínimas en el tiempo y en el espacio, porque ahí empieza a aflorar la pre-

sencia y el papel tan fundamental que juega el complejo afectivo-emocional en la configuración y desarrollo individual y colectivo de los seres humanos y, por ende, en la adquisición, consolidación y desarrollo de los valores cívicos. Como dice el escritor Suso de Toro, “a vida cidadá baseouse sempre nun compartir un tempo, un ritmo central común, e un espacio organizador común”. Son los límites que presenta la educación en nuestro tiempo, al tiempo que pone condiciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asensio, J. M. (1997). *Biología y educación*. Barcelona: Ariel.
- Aznar, P. y otros (2010). *La educación en el pensamiento y la acción. Teoría y praxis*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Camps, V. y Giner, S. (1998). *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.
- Comins, I. (2009). *Filosofía del cuidar*. Barcelona: Icaria.
- Comisión Europea (2011). *Abordar al abandono escolar prematuro: una contribución clave al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Naciones*. Bruselas, Comisión Europea, COM (2011) 18 final.
- Cortina, A. (2005). *Alianza y Contrato. Política, ética y religión*. Madrid: Trotta.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2010). *Información estadística de violencia de género*. Madrid: Observatorio de la Violencia de Género/Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Duch, L. (2004). *Estaciones del laberinto. Ensayos de antropología*. Barcelona: Herder.
- Esteve, J. M. (2010). *Educar: un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.
- Field, J. (2008). *Social capital*. Abingdon/Oxon: Routledge.
- García del Dujo, A. (2002). Educación y ciudadanía: reconstrucción del problema en términos de relación, en Fernandes Maia, C. (org.) *Educação e cidadania*. Braga: Sindicato Nacional dos Profesores Licenciados, 31-57.
- Gilligan, C. (1995). Moral Orientation and Moral Development, en HELD, V. (ed.) *Justice and Care: Essential Readings in Feminist Ethics*. Colorado: Westview Press.
- González-Anleo, J. y González Blasco, P. (coords.) (2010). *Jóvenes Españoles 2010*. Madrid: Eds. SM – FSM.
- Horkheimer, M. (2000). *Anhelo de justicia, teoría crítica y religión*. Madrid: Trotta.
- Lévinas, E. (1998). *Humanismo del otro hombre*. Madrid: Caparrós.
- Mèlich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Mendia, R. (2009). Aprendizaje y servicio solidario: una propuesta educativa para el desarrollo de la competencia ciudadana. *Organización y gestión educativa: Revista del Forum Europeo de Administradores de la Educación*, 17 (2), 7-10.
- Mínguez, R. (2008). Derechos humanos y pedagogía de la alteridad. *VI Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*. Madrid: Universidad Complutense.
- Mínguez, R. (2010). La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Lévinas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22 (2), 43-61.
- Nietzsche, F. (2000). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets Editores.

- Noddings, N. (2002). *Educating moral people. A caring alternative to character education.* New York: Teachers College Press.
- Noya, J.; Rodríguez, M. y Romero, H. (2008). *Sociedad del conocimiento y capital social en España.* Madrid: Tecnos.
- Núñez, L. y Romero, C. (2003). *Pensar la educación. Conceptos y opciones fundamentales.* Madrid: Pirámide.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do-Student Performance in Reading, Mathematics and Science* (Volume I).
- Ortega, P.; Mínguez, R. y Hernández, M. A. (2009). Las difíciles relaciones de familia y escuela en España. *Revista Española de Pedagogía*, 243, 231-243.
- Ortega, P. (2010). Educar es responder a la pregunta del otro. *Edetania. Estudios y propuestas educativas*, 37, 13-31.
- PNUD (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano 2010.* Madrid: Eds. Mundiprensa.
- Puig, J. M. (coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico.* Barcelona: Graó.
- Putnam, R. D. (2001). La comunidad próspera. El capital social y la vida pública. *Zona Abierta*, 94-95, 89-104.
- Putnam, R. D., Feldstein, L. M., y Cohen, D. (2003). *Better together: restoring the American community.* New York: Simon & Schuster.
- Rodríguez, C. (2009). El sentido del tiempo en las prácticas escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49/1, 1-10.
- Rombach, H. (2004). *El hombre humanizado. Antropología estructural.* Barcelona: Herder.
- Sánchez Miguel, E. (2009). Mente, cerebro y educación. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 15, 25-46.
- Steiner, G. (1997). *Pasión intacta.* Madrid: Siruela.
- Taibo, C. (2009). *En defensa del decrecimiento. Sobre capitalismo, crisis y barbarie.* Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Torralba, F. (2006). *El civismo planetario explicado a mis hijos.* Madrid: PPC.

PALABRAS CLAVE

Educación, valores cívicos, límites de educación, tiempos y espacios de relación

KEY WORDS

Education, civic values, limits of education, time and space relationship

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Ángel García del Dujo. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Catedrático de Universidad en la Universidad de Salamanca. Director del Grupo de Investigación de Excelencia 'Espacios, procesos y prácticas educativas'. Sus líneas de investigación son los procesos educativos en entornos virtuales y los límites de la educación. Actualmente es Director de *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*.

Ramón Mínguez Vallejos. Doctor en Pedagogía. Profesor Titular de Universidad en la Universidad de Murcia. Autor y co-autor de libros y artículos en revistas científicas sobre educación en valores, educación moral, educación intercultural y educación familiar, que son sus líneas de investigación actuales. Profesor invitado en universidades españolas y latinoamericanas ha impartido cursos de especialización sobre estas temáticas.

Dirección de los autores: Ángel García del Dujo
Universidad de Salamanca
Facultad de Educación
Departamento de Teoría e Historia de la
Educación
Paseo de Canalejas, 169, 37008 Salamanca
E-mail: agd@usal.es

Ramón Mínguez Vallejos
Universidad de Murcia
Facultad de Educación
Departamento de Teoría e Historia de la
Educación

Campus Universitario de Espinardo, Apartado 4021. 30080 Espinardo, Murcia
E-mail: rminguez@um.es

Fecha de Recepción del artículo: 23. marzo. 2011
Fecha de Aceptación del artículo: 26. abril. 2011