

Laicidad y valores en la educación

María Hortencia Coronel

Correo del Maestro Núm. 68

México, enero 2002

<http://www.correodelmaestro.com/anteriores/2002/enero/incert68.htm>

Última consulta, 18 octubre 2005

Introducción

En la cultura occidental estamos atravesando un periodo prolongado de crisis, a la que pertenece toda una gama de retóricas desconstructivistas y posmodernas. El elemento central del proyecto greco-occidental de autonomía individual y social no está solamente amenazado por regímenes totalitarios y autoritarios; lo está también, de modo más oculto, pero no menos fuerte, por la atrofia del conflicto y la crítica, la expansión de la amnesia y la irrelevancia, la creciente incapacidad para cuestionar el presente y las instituciones existentes, ya sean propiamente políticas o bien contengan las concepciones del mundo. Los grandes filósofos del pasado pensaban acertadamente que pertenecían a un espacio social-histórico, público y transtemporal —el ágora transhistórica de la reflexión— y que su crítica pública a los otros filósofos era un factor central para el mantenimiento o la ampliación de ese ámbito como espacio de libertad, donde no se encuentran autoridades, ni revelación, ni secretarías generales, ni destino del ser; espacio donde se confrontaban las diferentes doxas y donde cada uno tenía derecho, a su propio riesgo, de expresar su desacuerdo.

La crítica presupone el más laborioso y desinteresado de los esfuerzos para comprender la obra criticada. Pero también exige una constante vigilancia respecto a las posibles limitaciones de esa obra, limitaciones que resultan de la clausura casi inevitable del pensamiento que acompaña su ruptura con la clausura que la precede. Es la actividad humana la que ha engendrado la exigencia de una verdad que parte del mundo de representaciones de la tribu, instituidas una y otra vez. Es la actividad humana la que ha creado la exigencia de libertad, de igualdad y de justicia en su lucha contra las instituciones establecidas. Y es nuestro reconocimiento, libre e histórico, de la validez de ese proyecto y de la efectividad de sus realizaciones, hasta aquí parcial, el que nos sigue motivando a esa búsqueda de libertad, igualdad y justicia.

Dos opciones se presentan ante nosotros:

- a) Pensar que la noche sólo ha caído para los que se han dejado caer en la noche. Para los que están vivos “el sol es nuevo cada día” (Heráclito).

- b) Pensar que “tal vez estemos presenciando el fin de la historia de la humanidad como tal; es decir, el punto final de la historia de la humanidad y la universalización de la democracia

occidental como forma final del gobierno humano. [...] El final de la historia será una época muy triste. No habrá arte ni filosofía, apenas el mantenimiento perpetuo del museo de la historia humana” (Francis Fukuyama: *¿El fin de la historia?*).

El problema de los fines de la educación

Un fin denota el resultado de todo proceso natural traído a la conciencia y convertido en un factor para determinar la observación presente y la elección de los modos de acción. Significa que una actividad ha llegado a ser inteligente. Especialmente, significa previsión de las consecuencias alternativas que se producen al actuar de diferentes modos en una situación dada y el uso de lo que se anticipa para dirigir la observación y el experimento. Un fin verdadero es así opuesto en todo a un fin que se impone por un proceso de acción desde afuera. Este último es fijo y rígido, no es un estímulo para la inteligencia en una situación dada sino que es una orden dictada externamente para hacer tales y cuales cosas. En vez de relacionar directamente las actividades presentes, es remoto y está divorciado de los medios por los cuales se lo ha de alcanzar. En vez de sugerir una actividad más libre y mejor equilibrada es un límite puesto a la actividad. (1)

En la educación, la circulación de estos fines externamente impuestos es responsable de la importancia asignada a la idea de la preparación para un futuro remoto y de convertir en mecánica y servil la labor del maestro, tanto como la del alumno.

El fin de la educación es capacitar a los individuos para continuar su educación; o sea que el objeto y la recompensa de aprender es la capacidad continuada para el desarrollo.

Ahora bien, esta idea no puede aplicarse a todos los miembros de una sociedad, excepto cuando el intercambio de unos hombres con otros sea realmente mutuo y cuando se hayan adoptado las medidas adecuadas para la reconstrucción de los hábitos y las instituciones sociales, por medio de una amplia estimulación que surge de intereses equitativamente distribuidos. Y esto significa una sociedad democrática.

¿Quién define los fines de la educación?

Teóricamente la relación escuela-sociedad puede presentarse en cuatro variantes:

- a) Total independencia escuela/sociedad.
- b) La escuela como dependiente de la sociedad.
- c) La dependencia recíproca.
- e) Primacía de la escuela sobre la sociedad.

En el primer caso, la escuela resulta una isla pedagógica y Rousseau en *Emilio* ofrece una clara presentación del carácter utópico o al menos puramente teórico de esta tesis.

Se puede analizar la segunda tesis desde variadas perspectivas.

1) La perspectiva funcionalista concibe el papel de los educadores ligado al de conservación y aumento de la productividad social. Su tesis es que la escuela y la educación socializan a los jóvenes transmitiéndoles las habilidades técnicas exigidas por la sociedad. Aparece en este modelo el peligro de una supervaloración de la escuela en cuanto es considerada una panacea para superar todos los obstáculos del desarrollo socioeconómico.

2) El marxismo, aun en sus formulaciones más recientes, considera el sistema escolar como instrumento social de reproducción. Y esto, ya sea en la actitud crítica frente a la sociedad —la cual asigna a la escuela la misión de conservar y de ‘petrificar’ las diferencias de clase y las desigualdades de los hombres—, ya en la propuesta para una renovación de la escuela, sólo es posible una vez que se haya establecido una sociedad no capitalista.

3) En la sociología de Emile Durkheim se considera a la escuela desde la base de la necesidad del Estado tecnocrático de realizar un orden social. En su más genérica formulación se dice que la escuela desempeña una función de integración social, en cuanto favorece la inserción de grupos diversos en el todo. Este proceso de integración se realiza mediante los instrumentos rituales de la religión, de la política y, sobre todo, de la educación. La tendencia del Estado moderno hacia un control político cada vez más eficaz convierte a la escuela en un instrumento de la sociedad; en esta perspectiva la escuela acaba por emparentarse con la burocracia, es decir con un sistema reglamentado y controlable. Según Max Weber, esta organización no sólo es la forma más legal y racional de ordenamiento, sino que asigna a la escuela el objetivo de colocar a cada uno en el papel para el cual está destinado. (2)

Estas perspectivas no se han mantenido dentro del margen de un discurso teórico, sino que se han transferido también a una política educativa que, en las últimas décadas, ha prevalecido en numerosos países. Desde Adam Smith, Marx y hasta el economista T. Schultz aplican la idea de la economía a la educación: se advierte la importancia relevante del empleo económico del capital humano. Se logró un nuevo modo de concebir la escuela como productora de habilidad y cualificación, movilidad social, desarrollo económico, progreso tecnológico, bienestar social y felicidad individual. Todo parece depender de una institucionalización más orgánica de la escuela y, en particular, de un más elevado nivel general de educación y una mayor difusión de altas cualificaciones.

... La realidad ha demostrado cómo la mayor elevación y difusión de la cultura es incapaz de evitar la recesión económica, la desocupación de jóvenes diplomados, la

preocupación de los educadores por impartir un saber de tipo práctico y profesional, etcétera...

Resumiendo, un aspecto común de estas perspectivas de la escuela es que los objetivos son fijados por la sociedad: la educación y la escuela se convierten en un mero aparato ideológico y el éxito educativo en 'moneda de cambio'.

En la tercera tesis, la interrelación o interacción parece estar en correspondencia con todas las exigencias de la teoría, así como de la praxis. Permite insertar la educación para sí en la educación para algo, proponiendo de esta manera una formación del hombre capaz de trascender las contingencias de la situación histórico-social e incluso evitar el entumecimiento en los papeles profesionales y sociales. Se vuelve así a la tesis principal de la pedagogía de F. D. Schleiermacher, cuya preocupación es considerar la relación de integración dialéctica entre la preparación de los jóvenes para el papel que deberían asumir en la sociedad y una educación para alcanzar la capacidad crítico-valorativa.

La cuarta y última tesis despierta en nosotros perplejidades ya analizadas respecto de la primera tesis, debido a dos razones: la escuela se puede tornar aislada y la supervaloración de las posibilidades reales de la educación escolar puede crear expectativas que rayan en la utopía.

Educación y democracia

En un artículo anterior, aparecido en *Correo del Maestro* No. 52, señalamos que la construcción de la democracia como fin de la educación es algo obvio para los maestros desde hace ya bastante tiempo, pero que es un tema que necesita retomarse, pues los elementos constitutivos de los conceptos democracia, ciudadanía, estado, etc., han cambiado. Remitimos al lector a dicho artículo para este tema tan importante, pues es indudable que se le plantea a la educación la tarea de desarrollar en los futuros ciudadanos aquellas competencias que les permitan participar tanto en la esfera política como en la económica y social, y que el aporte de la educación a la democracia no puede sólo restringirse a variables cuantitativas.

Laicidad y valores

El profesor y la enseñanza de valores-actitudes

Comenzaremos el análisis a partir de las siguientes interrogantes para que sirvan de base para la exploración de ideas, para pensar en forma no categórica:

- ¿Vale la pena educar moralmente?
- ¿Todo profesor, por el hecho de serlo, es un educador moral competente?
- ¿Es ilusoria la neutralidad del profesor?
- ¿Quién educa moralmente al educador moral?
- ¿Qué sujeto pretende una sociedad?

Esta es la pregunta que básicamente habilita la consideración de cualquier tecnología, metodología, selección y transmisión de contenidos. Todo parece sencillo en cuanto a contenidos, pero se complica cuando se trata de cualidades. Una solución es disolverlo por considerarlo irrelevante, tal como sucede hoy con la educación en valores. Asumir las propias orientaciones y hacerse responsable de los actos es una virtud, entonces la pasividad es un vicio. En la Edad Media y durante el predominio de los Estados monárquicos ser vasallo era poner la propia voluntad a disposición de la de otro, quedar sometido a la palabra de él. De este modo se aseguraba la primera naturaleza (seguridad), pero se suspendía definitivamente la segunda. La democracia como ruptura del vasallaje y liberación significa la irrupción de la ciudadanía política: tenemos así al ciudadano ilustrado.

Kant, en respuesta a la pregunta ¿qué es la Ilustración?, dice que la Ilustración es la salida del hombre de su auto-culpable minoridad. Minoridad es la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la guía de otro. Auto-culpable es esta minoridad cuando la causa de la misma no reside en una carencia de entendimiento, sino de decisión y de coraje para servirse de él sin la guía de algún otro. ¡Es tan cómodo ser menor de edad!

Los tutores que bondadosamente se han hecho cargo de la vigilancia suprema se encargan de que la mayor parte de las personas considere como difícil, y a la vez peligroso, el paso a la mayoría. La figura de la minoridad perteneció al niño, al analfabeto, al indio, al negro, a la mujer. Paulatinamente, a través de las Declaraciones Universales de Derechos Humanos se fueron rompiendo algunas limitaciones. En el universo moral la mayoría de edad significaría percatarse de la capacidad de formular juicios morales y regirse por ellos.

Esto no quiere decir que para forjarse tales juicios el ciudadano moral adulto no pueda recurrir al saber ciudadano moral adulto, no pueda recurrir al saber y a la autoridad legitimada, sino todo lo contrario: es una muestra de la mayoría de edad darse cuenta de que es imposible llegar a juicios verdaderos en solitario, sin ayuda de otro. Pero es igualmente una muestra de mayoría de edad darse cuenta de que si no se está realmente convencido de que algo es moralmente correcto o 'plenificante', no se va a percibir como una exigencia o como una 'invitación moral'.

Es necesario que los protagonistas de la vida moral estén dispuestos a asumir la actitud de indagar en serio, de asumir las actitudes dialógicas en sociedades plurales, actitud que se propone como la única solución posible para construir un mundo verdaderamente humano. Esta actitud dialógica o discursiva presupone una ética comunicativa en donde hablante y oyente realizan acciones comunicativas, defienden sus posiciones a través del diálogo, se reconocen, en suma, como interlocutores válidos.

Habermas habla del *principio de la ética del discurso* y señala que sólo pueden pretender validez las normas que encuentran —o pueden encontrar— aceptación por parte de todos los afectados, como participantes en el discurso práctico. (3)

Stenhouse y Elliott recogen ideas del filósofo R. Peters al considerar que las actitudes por conseguir en la enseñanza no son externas al propio proceso sino que van inmersas (inmanentes) en el procedimiento y metodología empleados. En *Proyecto Curricular de las Humanidades* de Stenhouse, Elliott comenta:

Sus concepciones de los fines educativos se refieren a los ideales, valores y principios que han de elevarse a la práctica en la forma que los profesores emplean para relacionar a sus alumnos con el contenido de la educación y no con los resultados extrínsecos de este proceso. Los fines educativos constituyen criterios intrínsecos para juzgar los aspectos dignos de consideración del proceso educativo.

Las actitudes y valores no son contenidos, sino principios inherentes a los procedimientos metodológicos y de relaciones sociales empleados y vividos en la escuela (Carlos Cullen plantea la necesidad de realizar abordajes interdisciplinarios y transversales). Los contenidos actitudinales no son independientes de los conceptuales o de los procedimientos; van inmersos en ellos, no se aprenden por/mediante determinadas acciones o actividades docentes, sino en la *forma en que se trabaja*. Por ello resulta necesario determinar y consensuar qué principios van a guiar la acción docente de un centro.

Dos tendencias se abren frente al dilema:

a) El aspecto moral de la profesión de la enseñanza que se trata de reivindicar se refiere a que el profesor tiene que comprender, deliberar y decidir colegiadamente sobre lo que es deseable hacer en el complejo marco social, político y moral de la enseñanza.

b) La ampliación a contenidos morales ha provocado una lógica defensa personal; se piensa que asumir el papel de educador moral se puede interpretar como adoctrinamiento. Nos encontramos frente al siguiente dilema: respetar la diversidad valorativa de la comunidad escolar y, al mismo tiempo, promover unos valores y actitudes moralmente valiosos.

El profesor debe ser neutral en determinados ámbitos y beligerante en otros. Esto supone tener claro desde dónde educar para diferenciar qué ámbito es discrecional (neutralidad) y en qué otro la escuela debe intervenir activa o beligerantemente. Neutralidad e intervención no son posiciones absolutas; son dependientes de los contextos y contenidos (características de los alumnos, clases de valores, ámbito escolar de discusión, etc.). Neutralidad no es 'fingir' que no se defiende ningún valor o posición, desligado de las cuestiones que están siendo debatidas; es

imposible desligar el compromiso del profesor por la racionalidad y la defensa de ciertas posiciones de valor frente a otros. Se debe proteger la divergencia de opiniones como medio para promover el diálogo: el fin es un cierto consenso; entonces el resultado final para el alumno es el examen de las distintas opiniones, juicios, razonamientos, es que —bajo la posición neutral del profesor— todas son igualmente justificables y ‘comprender’ lo plural que es la sociedad democrática. Llegar a ser autónomo moralmente implica tener razones para apoyar un juicio propio frente a otras opciones. Lo contrario no es proteger la divergencia de los alumnos, sino elevarlos a un relativismo no racional.

Laicidad: una discusión pendiente y necesaria

En este contexto, el tema de laicidad recobra fuerzas nuevas y particularmente aclaratorias para quienes han desconfiado de su definición. El concepto de laicidad excede el puro ámbito científico-conceptual y roza los campos de la disciplina de los valores —axiología— y de los deberes —deontología. Es, a la vez, un concepto y un valor. En tanto concepto es una construcción de la mente humana que puede ser exployada y desenvuelta en una definición precisa, examinada con ciertos criterios lógicos, y pensada a la luz de enfoques rigurosamente racionales y objetivos. En tanto valor, concierne a la categoría de lo estimable y, por la tanto, su misma esencia es susceptible de cuestionamiento y discusión de tipo ideológico y subjetivo. Ello explica la virulencia de las controversias al respecto.

La laicidad desborda y sobrepasa ampliamente el campo educacional. Más que hablar de educación laica se debería hablar de espíritu laico. La teoría y la práctica suelen tener distancias entre sí y aun divorcio. Estas tres afirmaciones nos permiten entrar a discutir la naturaleza esencial de la laicidad, oponiéndola en primer término a la intolerancia. Pero laicidad no es sinónimo de tolerancia; ésta razona “Sé que estás equivocado, pero acepto tu derecho a errar”, mientras que aquélla lleva implícito un juicio: “Puedo yo estar equivocado; por tanto...”

La laicidad es respeto por las creaciones personales de los demás, las libres opciones de cada sujeto, la singular cosmovisión de cada uno y, más precisamente, por el derecho a generarlas sin coacciones. En consecuencia, de ella emergen tres corolarios: el primero es proteger la intangibilidad de la conciencia íntima, del fuero personal de cada uno y de su libre elección; el segundo es que la laicidad no tiene sino valor instrumental, valor para algo y ello es la formación integral de una personalidad en desarrollo, un medio para el logro de una conciencia equilibrada, investigadora y crítica; el tercero es que de la laicidad emergen claros deberes para el docente que pueden resumirse en un doble imperativo: el de saber, para no omitir, y el de responsabilidad, para no falsear. La laicidad tampoco debe confundirse con la libre expresión, sino como libre posibilidad de acceso a los bienes formativos de la cultura; por eso las omisiones, falseamientos o mensajes implícitos, maniqueísmos, etc., son formas de no respetarla.

La laicidad no es tampoco ni pura objetividad ni neutralidad. La laicidad no es objetividad, porque los conocimientos no son objetivos y si optáramos por ella —si fuera posible— mataríamos la vitalidad de las aulas. Tampoco es neutralidad, aunque ambas son formas de no pronunciamiento: la laicidad implica no ignorar, sino encarar la problemática controversial de que se trata; en cambio, la neutralidad es indiferencia, negligencia.

El tema de la laicidad es un tema muy caro a la educación en algunos países de Latinoamérica, y ello se debe a su contrastación histórica con el laicismo (sinónimo de anticlericalismo) y precede toda postura docente. Evidentemente, también hoy debemos optar por posturas laicas en el campo educativo, pero éste no es el agente más relevante en la formación de los valores: otros agentes, como vimos antes, median casi o más activamente que la educación en valores. Lo que tenemos claro es que al aula van a llegar muchos más temas controversiales que antes y para ello es fundamental tener una postura no prescindente, so pena de perder credibilidad y fuerza formativa. (4)

La ética de la docencia

La necesidad de situar la ética de la profesión docente proviene de la necesaria discusión de la ubicación de la misma en el contexto de una concepción transformadora de la realidad, tal como la venimos planteando a la luz de los nuevos requerimientos sociales. El educador necesita no sólo educar en valores sino asumir un comportamiento ético profesional que no traicione los fines de la educación que se propone y, hoy día, ese es un campo en construcción. De todos modos, ya existen planteos teóricos que colaboran en esta reconstrucción y a ellos recurriremos para abordar el tema.

Hemos expuesto a la educación como una construcción de la autonomía que se constituye en el plano del saber, pero también necesita del ejercicio del poder. Hoy en día somos particularmente sensibles a la distribución del poder a lo largo y ancho de la sociedad. El poder es omnipresente —nos recuerda Foucault— y él intuye el predominio de un paradigma del sujeto en sí, pasivo, neutro, que es preciso estimular para que pase a la acción. En contraposición, se piensa que el educador y el profesional son portadores de una propuesta participativa, o sea que con nosotros empezaría la participación. Lo que se requiere del educador es una comprensión hermenéutica para la recuperación de esos espacios de poder y las redes de distribución del mismo, para compartirlo con sus alumnos.

Aparece así la propuesta de Jürgen Habermas con su paradigma centrado en la comunicación para brindarnos el marco ético necesario. Para Habermas la comunicación puede expresarse en salud, en especial cuando se desarrolla en situaciones de conflicto y pone en evidencia las distorsiones y dificultades que se producen en el encuentro con otras culturas y racionalidades. El concepto de mundo de la vida se conjuga con el de la acción comunicativa, en cuanto ésta permite su reproducción simbólica y, en consecuencia, su problematización. A los diferentes

componentes estructurales del mundo de la vida (cultura, sociedad, personalidad) corresponden procesos de reproducción a partir de las acciones comunicativas (reproducción cultural, integración social y socialización). La acción comunicativa contribuye a la renovación del saber cultural, a la integración social, a la creación de solidaridad y a la formación de identidades personales. Cuando estas funciones quedan interferidas se causan perturbaciones en los procesos de reproducción y emergen los correspondientes fenómenos de crisis: pérdida de sentido, pérdida de legitimación, desestabilización de identidades colectivas, alienación, diversas psicopatologías, pérdida de motivación, quiebres en las tradiciones culturales, etcétera.

Sin embargo, la sociedad no se reduce a un conjunto de acciones comunicativas, sino que se estructura a través de diversos sistemas autorregulados (entre ellos la escuela). Habermas vincula la salud con el concepto de competencia interactiva, que supone capacidad de desarrollar procesos de entendimiento también en situaciones de conflicto, en lugar de romper la comunicación o mantenerla en un nivel aparente. Lo anterior, sin lugar a dudas, postula una ética de la autenticidad y del reconocimiento en las prácticas sociales. Nuestra identidad depende radicalmente de nuestras relaciones dialógicas con los demás y para ello usamos el lenguaje, entendido como acción o en su giro lingüístico-pragmático (dar y tomar la palabra).

Por otra parte, se necesita una teoría y una práctica de la justicia social y mecanismos para hacer efectiva la participación que se constituirán en elementos potentes para luchar contra los autoritarismos y generar la democracia. Todo esto es inviable si los educadores y profesionales no desarrollamos una práctica de trabajo colectivo basada en el análisis, la investigación y la sistematización que nos permitan construir categorías propias que apunten a la construcción de un nuevo modelo educativo porque el educador, a su vez, sostiene vitalmente una ética de doble discurso, con contenidos transformadores y con códigos normativos de subordinación. Si no se tiene en cuenta el proceso de participación dialógica se consolidan los lazos de subordinación, los conocimientos obtenidos no apuntan a transformar y se utiliza la práctica como instrumento para aplicar currículos y contenidos programáticos que no sufren alteración a pesar de la novedad que pueda introducir dicha práctica. (5) En consecuencia, postulamos la ética de la comunicación como un paradigma válido para la profesión docente, si quiere ser transformativa.

Integración nacional y diversidad

Otro de los desafíos que se plantean a la educación en este inicio de siglo es el relativo a la integración nacional, regional y a la diversidad. Existe coincidencia en que sólo a partir de profundos procesos de integración sociocultural y económica nuestros países puedan diseñar estrategias de incorporación al mundo que les permitan disputar un espacio en función de sus propias perspectivas y posibilidades. Sostiene Daniel Filmus que las concepciones que restringen la integración de las naciones a una complementación únicamente económica han resultado sumamente limitadas. También en este punto es imprescindible el aporte de la educación al desarrollo de una conciencia favorable a los procesos de integración social. El

concepto de escenario, aplicado como metáfora, es extremadamente útil porque define los límites discrecionales, abstractos, de un campo de interacción, sugiere Francisco Delich. (6) Los actores encerrados en su interior saben que sus acciones tienen antecedentes y consecuencias; todo esto cuenta pero no influye en el argumento de la obra teatral ni en la explicación, sino que sirve para ilustrar tanto modos de acción como identidades, motivos, razones, intereses, etc. Los actores y sus acciones se leerán en adelante con doble especificidad: El límite del campo de acción y el decorado que disimula todo lo que es externo a ese campo y a esos actores.

Lo que estamos viendo y viviendo es una representación cuyos actores se maquillan y cuya utilería se cambia, tal como en el teatro moderno, en presencia del espectador. La comunicación visual en tiempo real unifica; todo está a la vista, aunque por esta misma razón no necesariamente se asegure transparencia; pero este es otro problema.

El nuevo escenario del fin de siglo cambió de tal modo su magnitud que resulta casi inabarcable para comprender lo que en su interior está sucediendo. Los cambios en el escenario inciden también en la polifuncionalidad y, por supuesto, en los contenidos de la educación. Cita Delich el texto *Pour l'école* de la Comisión francesa presidida por Roger Faroux (París, 1996), donde se dice sin eufemismos que:

No se puede disimular, además, que el cambio de las formas de la institución familiar, los efectos del desempleo, el dejarse estar demasiado frecuente de los niños frente a la televisión o en la calle, son generalizados. En todas partes se ha debilitado el sentido de las obligaciones sociales y cívicas. La educación para la ciudadanía no es ahora el objetivo de zonas de educación prioritarias. Ella es necesaria en todas partes. ¿Cómo especificar la obligación que tiene por delante la escuela, no ya para formar ciudadanos, como lo estimaba Jules Ferry, sino para hacerlos aptos para la vida social? No se trata evidentemente de saberes disciplinarios. Los saberes positivos de los cursos de instrucción cívica no nos enseñan a decir buen día, a presentarnos, a escuchar a otros, a argumentar, a obrar en equipo, a respetar las reglas de una vida en común. Es el proyecto de una forma de vida escolar, de la buena utilización del tiempo de los cursos libres, del empleo, que debe preceder la transmisión y la inculcación de algunos saber hacer primordiales sin los cuales no hay inserción social o profesional posible.

Son cambios de escenario, pero también nuevas exigencias y demandas del sistema social, aunque se instalen en la misma dimensión analítica, en este caso, en la de la integración.

Educación, Estado y sociedad civil

Dada la complejidad del escenario en que nos movemos —y más aún en sociedades dependientes como las nuestras— es más que nunca necesario plantear con claridad las funciones de la educación, del Estado y de la sociedad civil. Como ya en artículos anteriores

hemos abundado en cuanto a las funciones de la educación especialmente como constructora de democracia, vamos ahora a presentar el papel que concebimos para el estado y la sociedad civil.

Con respecto a ésta ya dijimos que existe una prioritaria necesidad de integrar a todos los actores al quehacer social para garantizar todas las voces que la constituyen. Ello es posible a través de los mecanismos de participación social que interrelacionan y recogen las voces de los grupos y personas para canalizarlos a las formas de poder institucional que adquiere el estado en una sociedad democrática. Cada institución —y la escuela no puede ni debe omitir esta función— ha de relacionarse con su contexto para recoger ideas, aspiraciones, necesidades y especialmente para generar los vínculos que le permitan atender a la realidad de sus destinatarios. Si no lo hiciere así se aislará y terminará caminando en sentido contrario a su función integradora. Muchas veces vemos a los educadores preocupados por la integración del alumno a la escuela y a sus normas y no los vemos trabajar en el sentido de que la escuela sea la institución que se integre al medio, a su cultura y a su diversidad, sin caer por supuesto en la tentación de un multiculturalismo feroz o quizá en un fundamentalismo.

El Estado, a su vez, en nuestras sociedades en particular, debe constituirse en el garante de que la educación llegue a todos y generar los mecanismos de accesibilidad y equidad que permitan que los grupos sociales más pobres, especialmente, puedan superar en parte sus condiciones de reproducción de la situación social. Esto es particularmente importante cuando las condiciones de desigualdad caracterizan a ciertos sectores de la sociedad.

Notas

- (1) Cfr. Dewey, John. *Democracia y educación*, capítulos VIII y XIX.
- (2) Cfr. Wienfried Bohm, *Educación, escuela, sociedad*.
- (3) Jürgen Habermas, *Conciencia moral y acción comunicativa*, p. 6 a 47.
- (4) Cfr. A. J. Palomeque, *Alcance y significación teórico-prácticos de la laicidad*.
- (5) J. L. Rebellatto, “Nuevos paradigmas éticos en el marco de una práctica social transformadora”, *Quehacer educativo*, No. 20, Separata FUM/TEP, Montevideo, Junio, 1996.
- (6) F. Delich, “Educación, modernidad y democracia: problemas y perspectivas”, en *Democracia, desarrollo y educación*, OIE/ Ed. Troquel, Bs. As, 1998.

Bibliografía

- DEWEY, John, Capítulos VIII y XIX de *Democracia y Educación*.
- BOHM, Wienfried: *Educación, escuela, sociedad*.
- MARTINEZ, M.: “Consideraciones teóricas sobre la educación en valores” en *Democracia, desarrollo y educación*, OIE/ Ed. Troquel B. Aires, 1998.
- DELICH, F.: “Educación, Modernidad y Democracia: problemas y perspectivas” en *Democracia, desarrollo y educación*, OIE/Ed. Troquel B. Aires, 1998.

HOYOS, G.: "Educación y ética para ciudadanos" en *Democracia, desarrollo y educación*, OIE/Ed. Troquel, Buenos Aires, 1998.

PETTY, M. "Familia, escuela y medios de Comunicación. ¿Quién se encarga de la educación en valores?" en *Democracia, desarrollo y educación*, OIE/ Ed. Troquel B. Aires, 1998.

HABERMAS, J.: *Conciencia moral y acción comunicativa*, pp. 6 a 47.

PALOMEQUE, A. J.: *Alcance y significación teórico-prácticos de la laicidad. Cursos de legislación en formación docente*, impresión interna. Uruguay .

REBELLATTO, J. L.: "Nuevos paradigmas éticos en el marco de una práctica social transformadora" en *Quehacer Educativo* Núm. 20, Separata FUM/TEP, Montevideo, Junio 1996

DELICH, F.: "Educación, Modernidad y Democracia: problemas y perspectivas" en *Democracia, desarrollo y educación*, OIE/Ed. Troquel, B. Aires, 1998.