

Aprender a ser cidadán. A Educación para a Cidadanía, un lugar para a educación en valores

Learning to be a Citizen. The Education of Citizens: A Place for Teaching Values

Miguel VÁZQUEZ FREIRE

RESUMO: O propósito deste estudo é situar a recente polémica en España sobre a introdución da nova materia Educación para a Cidadanía no contexto da crecente preocupación entre os educadores e as institucións educativas pola educación en valores, unha preocupación que, por outra banda, ten xa uns antecedentes prolongados no tempo. Defenderase que a referida polémica ten respondido a intereses políticos e ideolóxicos, non especificamente educativos, promovidos desde sectores que xustamente están a procurar confundir, disimular ou directamente negar o vínculo evidente entre os obxectivos contemplados na nova materia e esa preocupación pola educación en valores. Finalmente, analizaranse os contidos dos libros desa materia que teñen sido publicados ata o de agora en lingua galega.

PALABRAS CHAVE: ilustración, educación, valores, pluralismo, axiloxía, democracia, cidadanía

ABSTRACT: This study examines the recent controversy in Spain regarding the introduction of the new subject, the Education of Citizens, and relates it to the growing concern among educators and educational institutions for the teaching of values, which has, however, been an issue for a long time. According to the article, this controversy reflects political and ideological interests, not specifically related to education, promoted by sectors whose purpose is precisely to confuse, conceal or directly deny the obvious link between the objectives envisaged in the new subject and this concern for the teaching of values. Lastly, the article analyzes the contents of books published to date on this subject in the Galician language.

KEY WORDS: enlightenment, education, values, pluralism, axiology, democracy, citizens

Ilustración e educación

É ben coñecida a definición kantiana: “A Ilustración é a saída do home do seu culpable estado de incapacidade e minoría da razón”, precisando logo que ese estado de minoría da razón é “a incapacidade de servirse da propia sen a guía doutro” (*Que é a Ilustración?*,

1978). Nestas dúas celebérrimas frases se encerra maxistralmente a esencia do soño ilustrado. Abondaría con que a humanidade se decidise a pensar por si mesma (*sapere aude!*), con plena autonomía, para que a razón se erixise en guía de toda a vida social. Desde logo, Kant, como os restantes ilustrados, era ben consciente de que esa autonomía non podía ser confundida coa simple espontaneidade de “pensar calquera cousa”. O optimismo ilustrado fúndase na convición, finalmente metafísica, non demostrable empiricamente, de que a razón humana é unha e, xa que logo, se eu penso rectamente (é dicir, mediante argumentos ben fundados) e guiado por unha pretensión de universalidade (na procura do que poida ser aceptado como verdadeiro ou válido por toda a humanidade), aquilo que eu pense deberá ser igualmente pensado por calquera outro ser humano. As discrepancias entre os seres humanos non se derivan da razón senón da renuncia a razoar.

Con todo, admite Kant, como todo o movemento ilustrado en xeral, que, por unha banda, na condición humana actúan xunto á razón forzas non racionais (instintivas, emotivas) que poden interferir na elección racional; e, por outra, que a propia racionalidade debe ser cultivada. Eis o papel da educación. O presuposto, logo, de que se produza aquela desexada saída da minoría da razón non pode ser outro cá xeneralización da educación para todos aqueles que no futuro han ser cidadáns de pleno dereito. Pódese dicir, en consecuencia, que o ideal da escolarización obrigatoria, que aínda tardaría anos en se materializar, estaba xa implícito na proposta ilustrada. E pódese engadir, ademais, que ese ideal implícito incluía unha dimensión formativa que concedía especial atención á educación en valores (aínda que entón non recibise esta denominación), indispensable para que o xuízo racional se abrise camiño, tanto fronte aos atrancos que ofrecen as dimensións irracionais presentes en todo ser humano, como para alén das presións heterónomas das inercias autoritarias dos poderes políticos e relixiosos.

Por outra banda, á marxe das formulacións teóricas, o certo é que a xeneralización da escolarización nos países occidentais sempre tivo en conta esta dimensión formativa, aínda que dun xeito non sempre nin de todo converxente coas concepcións ilustradas. Así, os historiadores da educación poderán afirmar que a introdución no curriculum escolar de materias como a Historia e a Relixión estiveron claramente guiadas por finalidades formativas, pero en orixe non vinculadas prioritariamente coa potenciación da autonomía persoal dos cidadáns senón coa formación de “patriotas e bos cristiáns”¹. Como se verá, isto será utilizado na actualidade, paradoxicamente polos mesmos sectores ideolóxicos

¹ Entre outras posibles citas, léanse as seguintes: “Ata o século XIX había a convición de que a educación non podía nin debía consistir só na comunicación de informacións técnicas. Había, certamente, preocupación polas técnicas pero máis que nada polos valores”, Cipolla 1970; “... a finalidade esencial que se perseguía co ensino da historia era contribuír á formación e desenvolvemento dunha conciencia nacional”, Valdeón 1989. “Napoleón, coma un antigo ilustrado, fixo da política a arte do posible: instituíu aos Irmáns das Escolas Cristiáns como educadores do pobo; creou unha Institución para a clase media: o liceo. Arriba, unha superestrutura administrativa e espiritual: a Universidade imperial. Abaixo, un catecismo, o catecismo imperial, que era á vez resumo do réxime político e catecismo da doutrina cristiá, que tiñan que memorizar como papagaios os alumnos das escolas de Francia. Era un nó gordiano, símbolo da estraña maridaxe entre Revolución e Reacción que significou o sistema napoleónico”, Lozano, 1994.

que entón promoveron este tipo de escolarización dirixista, para negar a licitude democrática dunha formación en valores non dirixista.

É certo que esa escola fortemente ideoloxizada xustificou a reacción de personalidades e grupos sociais que reclamaron un tipo de ensino centrado en exclusiva en contidos científicos e técnicos. Non deixa de resultar curioso que entre quen se situaron nesta posición estivera Karl Marx (véxanse os seus escritos sobre educación ou o excelente e perspicaz ensaio que lle dedicou Lerena, 1983). E digo que resulta curioso porque algúns dos detractores de Educación para a Cidadanía téñena alcumado de ser unha materia para a inculcación de ideas socialistas e marxistas. Desde logo, aquí é obrigado recoñecer que nos países do chamado “socialismo real”, isto é, nos Estados autoproclamados comunistas, coa URSS á cabeza, non se seguiron en absoluto as concepcións marxianas sobre unha educación exclusivamente científica e orientada cara á formación para o traballo produtivo, se prescindimos dunha lectura dogmáticamente positivista (e por ende falsa) do pensamento de Marx, segundo a cal el mesmo tería fundado unha nova ciencia, o “materialismo dialéctico”.

En calquera caso, esta polémica sobre os contidos do curriculum que confrontaba aos defensores dun ensino estritamente científico cos que consideraban indispensable o que en terminoloxía actual chamariamos unha “educación en valores” (non entramos agora a discutir cales deberían ser eses valores) derivará na oposición entre unha escola centrada exclusivamente na “instrución” (entendida como transmisión de contidos extraídos no fundamental do acervo dos saberes científicos e técnicos) e outra que incluía tamén a “formación” (entendida como a adquisición de ideas e valores non derivables de aqueles saberes científicos). Unha polémica á que aquí non podemos conceder a atención debida, aínda que é obvia a súa relación co tema que nos ocupa. Limitarémonos a facer constar dúas breves aseveracións. A primeira, que a separación entre instrución e formación nunca se dá nin se ten dado plenamente nas prácticas escolares, como ten probado manifestamente a teoría do curriculum oculto (Torres, 1991; Apple, 1994); a segunda, que mesmo no plano das definicións teóricas, a escola exclusivamente “instrutora” nunca ten aparecido como ideal inspirador das leis educativas, nin sequera nos Estados democráticos de orientación máis liberal (e aquí entendemos por “liberal” o liberalismo individualista que nos actuais debates de filosofía política se opón ao republicanismo), cando menos no que respecta aos niveis de ensino non universitario.

A fin do soño ilustrado

Establezamos, logo, que si existiu unha polémica, desde moi cedo, nos Estados pluralistas sobre o papel da dimensión formativa, especialmente na ensinanza pública. A cuestión de fondo que a motivaba é obvia: dado que a democracia se basea no respecto á pluralidade de valores, que clase de valores deben ser incluídos nese ensino formativo? Non se fai inevitable que se conceda prioridade a uns e se neguen ou silencien outros, rachando así coa indispensable imparcialidade do Estado? Tornaremos de novo sobre este dilema, sen dúbida un dos eixes esenciais da polémica. Pero, entre tanto, cómpre lembrar un feito histórico que irrompe violentamente na tranquila dialéctica do intercambio

de argumentos e que, como teñen apuntado tantos autores, vén crebar definitivamente a confianza inxenua no cumprimento do soño ilustrado. Falamos do ascenso dos totalitarismos nos anos trinta do pasado século, coas súas terribles secuelas, e entre estas, a aparición dun fenómeno ata entón historicamente inédito: a invención do campo de concentración e de exterminio.

O particular reto para o optimismo ilustrado que ofrece o horror do Holocausto parte da constatación de que Alemaña, alí onde medrou a besta nazi, era segundo recoñecemento xeral un Estado cun dos sistemas educativos máis avanzados do mundo. A dedución é obvia: non abonda cunha boa educación para que medren bos cidadáns democráticos. George Steiner, intelectual xudeu que houbo de abandonar Alemaña coa súa familia fuxindo do nazismo, preguntárase con razón: ¿Por qué as tradicións humanistas resultaron unha fráxil barreira contra a bestialidade política? E el mesmo, a continuación, engade este dramático novo interrogante: “Ou é máis realista percibir na cultura humanística expresas solicitacións de gobernos autoritarios e de crueldade?” (Steiner, 1991). De feito, non esquezamos a impresionante nómina de intelectuais (á cabeza, Heidegger, para algúns o máis grande filósofo do século XX) e científicos (Cornwell, 2005) que abrazaron, de xeito máis ou menos intenso ou decidido, a causa nazi. Nun documentado traballo, o investigador italiano Lucano Canfora (1991) aporta probas irrefutables sobre, non só a conivencia, senón a converxencia entre as ideas elitistas dos máis destacados estudosos das literaturas clásicas, que pasaban por seren os máximos conservadores do legado humanista, e as autoridades fascistas e nazis.

Cando en decembro de 1948, en sesión solemne das refundadas Nacións Unidas, se aproba a Declaración Universal dos Dereitos Humanos, estase respondendo a ese reto. Estra resposta supón en certo xeito unha negación implícita da concepción liberal individualista máis radical, segundo a cal o ben común sería a simple suma da procura dos seus bens egoístas por parte de cada cidadán, e o seu correlato de que a democracia carecería dun contido axiolóxico propio. Non, a democracia non é un simple “todo vale” regulado mediante o procedemento da decisión maioritaria e o sometemento das minorías a esa decisión. A implosión da república de Weimar proporcionou a proba non só de que a maioría podía “equivocarse” ao elixir os seus representantes (Hitler accedeu ao poder mediante un proceso electoral), senón de que o simple respecto aos procedementos formais non garante a continuidade da vida democrática. Por iso, os promotores da Declaración quixeron reunir no seu articulado aqueles principios e valores que, por así dicir, constitúen o mínimo indispensable para que unha sociedade poida merecer o nome de democrática. Ese mínimo é esa “ética mínima” de que fala a filósofa valenciana Adela Cortina (1984) e desminte tanto a falsa crenza de que a democracia carece de contidos éticos e axiolóxicos propios, como a acusación de que se identifica co relativismo, dous argumentos que como veremos se teñen utilizado para descualificar a materia de Educación para a Cidadanía.

Os rebeldes sen causa

A preocupación pola inclusión explícita no curriculum de contidos relacionados cos valores éticos, reaparece nos textos dos teóricos da educación durante a década dos

cincuenta e sesenta do pasado século, como reacción fronte a un fenómeno que ilustra moi ben a película de Nicholas Ray *Rebel without a cause* (1955), interpretada por James Dean. Este filme retrata á mocidade estadounidense que medra nos anos do auxe económico (auxe que chegará a España, máis tardiamente, co denominado “desarrollismo” do segundo franquismo), fillos dunha burguesía acomodada cos recursos suficientes para daren aos seus fillos canto eles nunca soñaran. O desconcerto do pai de Jimmy, o mozo protagonista, que se pregunta que queren “estes mozos aos que lles temos dado todo”, é unha excelente representación do que se deu en chamar a “ruptura xeracional”.

O que ten de novo este fenómeno é que agora non se trata da oposición entre os valores da xeración dos pais e os da xeración dos fillos. O novo é a aparición nestes últimos da chamada anomia, isto é, unha case absoluta ausencia de valores. Unha anomia que se asocia co nihilismo que Nietzsche profetizara xa no século XIX, e que autores como Albert Camus interpretaban como o sedimento do que se tiñan nutrido os totalitarismos do século XX (Camus, 1981). Unha anomia e un nihilismo, en fin, que adoptan variadas manifestacións ao longo das últimas décadas, desde os comportamentos autodestrutivos ou exclusivamente negadores manifestados por grupos de xoves ata o terrorismo suicida, desde a confusa atracción pola violencia en certos adolescentes (pénsese nos asasinatos en centros escolares que son noticia cada certo tempo) ata ese hedonismo superficial que ten no “botellón” dos mozos españois unha das súas expresións máis significativa².

Fronte á reacción tradicionalista, que proclama a necesidade de regresar aos valores “de sempre”, o que, desde a perspectiva dos contidos da educación, significaría tornar a unha escola autoritaria comprometida coa formación de “bos cidadáns”, reducidos ao vello dualismo de seren “bos cristiáns e bos patriotas” respectuosos das diferenzas sociais, o enfoque progresista do reto nihilista pasa por incorporar ás aulas os procesos de diálogo, debate, discrepancia e consenso que constitúen o cerne da vida democrática. Pasa, en consecuencia, por incorporar ao curriculum, para alén dos contidos conceptuais que imperaban na escola tradicional transmisora (ou “bancaria”, na terminoloxía de Freire), novos tipos de contidos que permitan promover no alumnado prácticas de reflexión autónoma e de participación activa na toma de decisións. Os movementos da “escola nova”, nas súas moi diversas manifestacións (desde a escola cooperativa de Freinet en Francia, Summerhill en Gran Bretaña, Barbiana en Italia... etc.) constituíron formas de resposta a este reto.

Pero tamén nas instancias máis institucionais se ten observado unha semellante preocupación. Desde finais dos anos sesenta, a UNESCO vén promovendo equipos de

² As mobilizacións xuvenís do sesenta e oito non entrarían dentro deste esquema. Xustamente neste caso non se produciu unha reacción anómica senón, ao contrario, un rexeitamento dos valores dominantes no nome duns valores alternativos, á marxe de se estes puidesen ser considerados máis ou menos xustos, ou máis ou menos realizables. No mesmo sentido, os grupos xuvenís que na actualidade se mobilizan no marco das organizacións altermundialistas tampouco poden confundirse con reaccións nihilistas e anómicas. Si, en cambio, os grupos neonazis que abrazan un ideario de exaltación da violencia.

traballo internacionais e interdisciplinares que tratan de pensar os problemas da educación e as vías de solución para o futuro. A comezos dos anos setenta presentou as súas conclusións a comisión presidida por Edgar Faure (1973), a finais dos 90 a que dirixiu Jacques Delors (1996). Seguramente a principal diferenza que se observa entre as conclusións da primeira e as da segunda é o paso dun certo optimismo tecnolóxico, que aínda é observable naquela, a un maior acento na dimensión humana, que ocupa o plano principal na segunda. Pero aínda confiando nas posibilidades que para o espallamento dos procesos de escolarización en todo o mundo ofrecían os novos recursos tecnolóxicos (nun momento en que aínda se estaba lonxe da explosión de internet, falábase tan só das tecnoloxías audiovisuais máis básicas), dun xeito que agora inevitablemente debemos relativizar, hai ideas cun evidente potencial transformador que tardarían en ser asumidas de xeito xeral, como a importancia de “aprender a aprender”. Con esta idea estase a atacar implicitamente a concepción clásica da escola transmisora e dirixista. Paralelamente, o compromiso das prácticas escolares cos ideais democráticos é defendido explicitamente, malia tratarse dun documento de consenso elaborado por un grupo de expertos en que tiñan representación Estados que estaban lonxe dos parámetros básicos dun réxime democrático.

Pero será no documento Delors, *A educación encerra un tesouro*, onde a dimensión formativa da educación adquire decididamente un lugar preferente. Dos catro “píares” da educación que son destacados como principios orientadores do modelo educador que se propugna, o terceiro (“Aprender a vivir xuntos, aprender a vivir cos demais”) e o cuarto (“Aprender a ser”) afástanse das dimensións relativas á aprendizaxe conceptual (“Aprender a coñecer”) e técnica (“Aprender a facer”) que no pasado tiñan dominado na maioría dos discursos institucionais sobre a educación e conectan claramente coa preocupación por impulsar un ensino que contemple a dimensión educativa dos valores.

O último estudo foi encargado ao filósofo Edgar Morin (2001). É no documento presentado por este autor onde as dimensións ética e axiolóxica non só están moi presentes senón que practicamente impregnan os “sete saberes” que Morin salienta como os referentes arredor dos cales debe ser pensada a educación do futuro. Como veremos, esta osmose entre o axiolóxico, o cognitivo e o técnico-práctico constitúe unha das constatacións que se ten imposto tamén no ámbito científico contemporáneo. O último dos sete saberes que Morin propugna é xustamente o saber ético, que el identifica cunha “antropoética” que permita superar definitivamente todos os prexuízos, aínda presentes no actual mundo global, que obstaculizan o recoñecemento da especie humana “como conciencia e cidadanía planetaria”. Nunha nota a pé de páxina, no último capítulo, Morin proponnos que nos preguntemos “se a escola non podería ser práctica e concretamente un laboratorio de vida democrática”, para finalmente responder: “sobre todo, a clase debe ser o lugar da aprendizaxe do debate argumental, das regras necesarias para a discusión, a toma de conciencia das necesidades e os procesos de comprensión do pensamento dos demais, da escoita e o respecto das voces minoritarias e marxinas. Así, a aprendizaxe da comprensión debe desempeñar un papel fundamental na aprendizaxe democrática.” (Morin, 2001). Velaí unha excelente descrición dos principais obxectivos dunha clase de educación para a cidadanía.

A tecnociencia

Non nos é posible contemplar en detalle todos os cambios que nos últimos anos teñen contribuído a facer aínda máis evidente a necesidade de incorporar ao curriculum contidos relacionados cunha educación ética asociada á formación dunha cidadanía comprometida coa democracia, o que quere dicir: unha educación vinculada á atención por unha dimensión formativa que, para alén do tradicional predominio da dimensión instrutiva, teña en conta os valores e non só os contidos conceptuais. Citaremos tan só tres de entre os que, sen dúbida, teñen unha influencia máis determinante.

En primeiro lugar, a transformación do coñecemento científico. Os estudos de filosofía da ciencia veñen sinalando que o modelo de ciencia positiva, o que habitualmente se denomina “ciencia clásica”, que tiña como único referente axiolóxico a verdade, e que facía posible a imaxe do científico investigador illado no seu laboratorio, deu paso a un novo modelo coa irrupción da tecnociencia (Echeverría, 2003; Alonso e Galán, 2004). A práctica científica na época da tecnociencia implica necesariamente unha dependencia de instrumentos tecnolóxicos cada vez máis sofisticados, o que conduce a unha case fusión do científico e o técnico que, no período anterior, se mantiñan separados. Esta dependencia tecnolóxica esixe investimentos cada vez maiores que só poden ser afrontados mediante participación de fondos públicos e grandes corporacións empresariais, así como a cooperación entre amplos equipos de investigadores. Por outra banda, a estreita conexión entre o científico e o técnico tradúcese en que os descubrimentos científicos teñen uns potenciais transformadores da realidade social (e mesmo biolóxica) inéditos ata o de agora. Como consecuencia, a responsabilidade do científico non pode reducirse xa a un neutro deber de verdade. Seguramente cando por vez primeira se puxo de relevo esta ampliación da responsabilidade do científico foi durante a Segunda Guerra Mundial, e non só polo compromiso, do que xa temos falado, de amplos sectores dos científicos alemáns cun réxime ditatorial, racista e belicista, senón tamén entre os físicos que participaron no Proxecto Manhattan que conduciu nos Estados Unidos á fabricación da primeira bomba atómica. A partir de entón se fixo evidente que o traballo do científico podía servir, non simplemente para descubrir o “ser verdadeiro” do mundo, senón tamén para destruílo definitivamente e, con el, toda a vida humana.

Javier Echeverría salienta que, fronte á case exclusiva presenza de valores epistémicos (o valor da verdade) no horizonte axiolóxico do científico clásico, a tecnociencia obriga a contemplar unha diversidade de valores, desde os epistémicos ata os tecnolóxicos, os económicos, os militares, os políticos, os xurídicos, os sociais, os ecolóxicos, os relixiosos, os estéticos e os morais (Echeverría, 2003). En canto ás repercusións desta pluralidade axiolóxica para a educación, é doado advertirla. Pénsese, por exemplo, nos novos desenvolvementos da bioloxía, cos avances na xenética e as posibles aplicacións da enxeñería xenética. Ten sentido ensinar ás novas xeracións eses novos avances obviando ou silenciando as controversias éticas que arrastran, que por outra banda están na prensa e nos medios de comunicación, mesmo nas conversas da rúa? Se na clase de Bioloxía non hai un espazo para afrontar os debates bioéticos, é indiscutible que algún espazo deberá arbitrarse para facelo. A xeración que na actualidade ocupa as aulas é a que deberá decidir nun futuro ben inmediato se a clonación e a manipulación xenética deben

ser permitidas e estimuladas e cales son os límites en que eventualmente esas prácticas deberán moverse.

A revolución da muller e a sociedade multicultural

Un dos cambios sociolóxicos máis relevante do pasado século é a radical transformación do papel da muller. Co seu acceso á plena consideración de cidadá, a conquista do dereito de voto e de participación na vida política, a muller pasou a reclamar a desaparición de todos os atrancos que a sociedade patriarcal, mesmo nos réximes democráticos, continuaba opoñendo ao seu exercicio de libre autonomía. Entre eles, os que limitaban o seu acceso ao mundo laboral. Aínda que o movemento feminista nos lembra canto segue a faltar para que a definitiva igualdade entre home e muller poida considerarse unha conquista irreversible, é indubidable que os pasos dados son considerables. En especial a incorporación da muller ao mercado do traballo trouxo consigo unha modificación radical da estrutura da familia tradicional. O retroceso da condición feminina reducida ao exclusivo rol de ama de casa produce evidentes efectos no vello funcionamento da familia como axencia transmisora de valores. Inevitablemente a escola está obrigada a asumir un peso nesa función que antes podía ser delegado na muller dentro da familia. Ou, se parece preferible contemplalo así, a limitación do papel da familia como transmisora de valores, trala saída da muller do fogar para acceder ao mundo laboral, obriga á escola a incrementar a atención a esa función.

Finalmente, os extensos movementos migratorios que caracterizan ao mundo da era da globalización están provocando a práctica desaparición das sociedades culturalmente homoxéneas que ata ben pouco aínda eran dominantes nos Estados occidentais. Pénsese no caso español. Ata hai apenas dez anos España podía ser caracterizada como un país de homes e mulleres de raza branca e maioritariamente católicos. Isto hoxe xa non é certo. A mestizaxe étnica e o pluralismo relixioso e de crenzas é xa un feito que ten o seu reflexo no alumnado dos centros educativos. Na situación precedente podía pensarse –aínda que mesmo entón ese era un pensamento erróneo- que non era preciso tratar as cuestións de convivencia multicultural e os valores con ela asociados (a tolerancia, o respecto e o diálogo intercultural, a resolución de conflitos, o combate do racismo e a xenofobia, etc.) porque se trataba de cuestións tan só teóricas para os futuros cidadáns españois. Hoxe se trata dunha realidade que non é posible eludir³.

Os argumentos

Ata aquí, analizamos algunhas das circunstancias que no pasado máis inmediato teñen xustifico a preocupación pola inclusión no curriculum escolar da educación en valores, estreitamente vinculada á educación de cidadáns para unha sociedade

³ Un excelente compendio bibliográfico que ofrece unha ampla selección de títulos que afrontan a cuestión multicultural desde unha perspectiva educativa pode consultarse en Besalú (2007)

democrática. Que isto teña que facerse mediante unha disciplina específica pode ser, desde logo, discutible. Hai boas razóns para defender a modalidade da transversalidade, incorporando os novos contidos ás disciplinas xa existentes. Evitárase así o exceso de fragmentación do curriculum que moitos expertos teñen denunciado, especialmente no modelo español implantado a partir da LOXSE. A opción pola disciplina apóiase, con todo, na experiencia, que indica que os contidos transversais acaban preteridos ou simplemente esquecidos debido ás inercias dos docentes, quen tenden a impartir os contidos tradicionais e eludir os novidosos. Por outra banda, o certo é que unha boa parte dos sistemas educativos dos países que forman a Unión Europea contemplan nos seus curricula algún tipo de materia análoga á Educación para a Cidadanía que o goberno socialista decidiu implantar coa LOE, ademais do feito evidente de que a Ética, que se viña impartindo en 4º da ESO sen maior polémica, xa respondía a unha concepción análoga á que agora se aplica na nova materia.

Por que logo a reacción tan virulenta da dereita e a xerarquía católica? Tres son os principais argumentos que estes sectores teñen aducido para xustificar a súa oposición á Educación para a Cidadanía. O primeiro é de tipo xurídico e apóiase no artigo 27.3 da Constitución Española, que recoñece “o dereito que asiste aos pais para que os seus fillos reciban a formación relixiosa e moral que estea de acordo coas súas propias convicións”. A interpretación abusiva deste dereito pretende negar calquera lexitimidade dos poderes públicos para incluíren contidos de carácter moral no curriculum xeral. Como xa temos adiantado, esta interpretación presupón implicitamente que a democracia carece de calquera tipo de contido ético-moral propio, reservando toda a responsabilidade da educación moral, sen ningún tipo de restrición, para os pais. Isto é manifestamente falso e absurdo. A propia Constitución contempla nos artigos 39.3 e 39.4 uns límites a esa autoridade moral dos pais e a lexislación penal permite aplicar a figura da retirada da patria potestade nos casos en que un pai ou unha nai, ou os dous, abusen da súa autoridade de forma contraria ao respecto dos dereitos dos seus fillos.

A interpretación razoable obriga a tomar en conta a diferenza, que máis arriba apuntabamos, entre unha moral de mínimos e unha moral de máximos. Rafael Díaz Salazar (2007), nun ensaio en que afronta xustamente a reacción dos “neocons” (así os denomina) españois contra a materia de Educación para a Cidadanía, lémbra-nos que o Estado moderno se constituíu en boa medida sobre a diferenciación dunha orde xurídica – política, que é garantida polos poderes públicos, e as ordes moral e relixiosa que se deixan ao pluralismo das convicións e decisións privadas. Pero esa autonomía da orde xurídica -o que marcan as leis- non implica unha absoluta indiferenza con respecto a toda categoría moral. Por iso, Díaz Salazar poderá dicir que “o Estado de Dereito ten unha fundamentación ética e está cheo de valores sen os cales non podería instituírse nin reproducirse. Non é de ningún xeito unha institución burocrática e administrativa sen substancia moral.” Non se identifica, desde logo, con ningunha moral específica porque é xustamente garante do pluralismo, pero “está arraigada nun universalismo ético mínimo, o contido na Declaración Universal dos Dereitos Humanos.”

O segundo é de tipo ideolóxico-político e presupón que toda educación ética promovida desde os poderes públicos é ineluctablemente adoutrinadora, isto é, responde

ao designio de inculcar nos educandos unha determinada ideoloxía. Tal práctica sería a propia dos Estados totalitarios e autoritarios e incompatible coa democracia. É un argumento caro aos neoliberais, que conciben o Estado como unha institución que debe intervir tan só naqueles aspectos que a iniciativa individual e privada non poida resolver por si mesma. Idealmente aspiran á desaparición de todo ensino público e, entre tanto, pretenden limitar a influencia deste. A refutación deste segundo argumento é análoga á aportada con respecto ao primeiro: hai unha ética de mínimos, perfectamente compatible co respecto á pluralidade ideolóxica e moral dos cidadáns privados, que non só pode ser impartida desde as escolas sen caer no dirixismo ideolóxico, senón que mesmo é, se non indispensable, cando menos moi recomendable para promover nas novas xeracións a identificación coa democracia. Como sinala o citado Díaz Salazar: “A democracia precisa ética cívica para se reproducir e é lóxico que o sistema democrático procure as institucións de socialización moral pública máis alá das esferas privadas e comunitarias (familia, igrexas, asociacións ideolóxicas, etc.)”.

O terceiro é de tipo filosófico–teolóxico e é o defendido expresamente pola xerarquía católica. Afirmar que a moral laica que inspira os contidos da nova materia promove o relativismo moral e en última instancia o nihilismo, baseándose na tese de que o único modo de combater ese relativismo non pode ser outro que a moral relixiosa. Tras deste argumento está un movemento de reivindicación do relixioso que, sen ter chegado aínda ao radicalismo dos fundamentalismos dos “neocons” estadounidenses (decisivos na dobre elección de Bush e que teñen usado a súa influencia para promover, por exemplo, a introdución nas escolas da “teoría” do “designio intelixente”, nova variante do creacionismo, e reclamar a retirada das explicacións evolucionistas cando as familias o reclamen⁴), non acepta a existencia dunha ética laica con carácter universalista. Debater a fondo esta cuestión esixiría desmontar toda a crítica da Ilustración que o actual Papa, nos seus traballos como teólogo Ratzinger, ten desenvolvido, segundo a cal a pretensión de fundar a moralidade na súa razón, vello soño ilustrado, ten evidentemente fracasado. Neste punto, a teoloxía oficial católica semella coincidir coas correntes posmodernas, pero obviamente sen aceptar o relativismo que estas asumen como inevitable. A solución pasaría, logo, por un regreso ás esencias do cristianismo porque só a fundamentación relixiosa (Deus, verdade primeira e garante de toda verdade) permite superar o risco do relativismo e soste debidamente unha ética universalista. Mediante este curioso xiro dialéctico, a actual máxima xerarquía relixiosa, sucesora de papados que non hai tanto tempo establecían un “xuramento antimodernista” e condenaban o liberalismo, a democracia e os dereitos humanos (Pío X, encíclica *Pascendís*), proclama agora que a tolerancia e as liberdades democráticas só poden ser factibles, en tanto que valores universais, mediante un redescubrimento da tradición cristiá (Ratzinger, 2006; Borghesi, 2007).

⁴ Cfr. Apple (2002).

É evidente que unha tal tese faría inviable unha auténtica sociedade pluralista. A aceptación de que o universalismo só é sostible mediante unha fundamentación relixiosa (e ademais dunha *determinada* relixión) encerra unha dobre falacia. Por unha parte, un falso dilema segundo o cal estamos obrigados a optar ou ben por unha democracia reducida ao “todo vale” do puro relativismo, ou ben a recoñecer que é preciso regresar á luz da única relixión verdadeira (co cal, o principio democrático da liberdade relixiosa en última instancia non sería viable). Por outra, unha petición de principio: o ensino da nova materia de Educación á Cidadanía supón necesariamente o fomento do relativismo porque só nunha fundamentación relixiosa é posible sustentar calquera universalismo. E en que se sostén tal aserto? En que é a propia relixión a que afirma que fóra dela só hai lugar para o relativismo e só ela é universal.

Fronte a esta dialéctica falaz, cómpre reivindicar a longa tradición dunha filosofía moral universalista que non só non precisa a heteronomía dunha autoridade divina lexisladora senón que, ao modo kantiano, sostén que só na autonomía da razón é posible sustentar a responsabilidade moral. Por iso, o filósofo da educación Olivier Reboul poderá dicir que “a expresión ‘moral laica’ é un pleonasma, dado que toda moral é laica por esencia.” (Reboul, 1999).

Análise dos libros de texto

Concluamos a nosa reflexión mediante a análise dos libros de texto publicados ata este momento na nosa Comunidade en lingua galega. Cómpre aquí unha advertencia: o autor deste artigo é tamén autor dun dos textos publicados e aquí analizados e, naturalmente, podería ser acusado de actuar como xuíz e parte. Por esta razón procurouse enfocar a análise desde unha perspectiva o máis obxectiva posible. No cadro que se inclúe nestas mesmas páxinas, recóllense, nunha primeira columna, os principais contidos coa súa organización nos diferentes libros; nunha segunda, expóñense as liñas xerais da estrutura metodolóxica, mentres que na terceira se engaden algunhas observacións que entendemos poden revelar algunha singularidade de cada texto. A partir deste gráfico seguramente o lector poderase facer unha idea da natureza de cada un dos libros e será el quen deberá emitir un xuízo sobre a súa maior ou menor idoneidade, segundo o seu propio xuízo.

| Editorial: Obradoiro Santillana |
|---|
| <i>Principais contidos conceptuais</i> |
| 1. Que é ser cidadán. O concepto de cidadanía. Valores e competencias cívicas. Os Dereitos Humanos. |
| 2. O centro escolar. A organización escolar. A participación no centro. |
| 3. As relacións familiares e interxeneracionais. O amor. |
| 4. Unha sociedade plural. Interculturalidade. As culturas xuvenís. Dereito a ser iguais pero diferentes. O odio aos diferentes. |

| |
|--|
| 5. A igualdade entre homes e mulleres. A muller na historia A discriminación da muller e a violencia contra as mulleres. |
| 6. A política e o ben común. A democracia. O Estado do Benestar. O dereito á folga. A participación na vida pública. |
| 7. Consumo e desenvolvemento sustentable. Problemas de desenvolvemento. O consumo responsable. A publicidade. A defensa do consumidor. |
| 8. A convivencia cidadá. As leis. O poder xudicial. A educación viaria. |
| 9. Axuda ao desenvolvemento. A distribución da riqueza. As vítimas da pobreza. A nova orde internacional, a globalización. Dereitos da infancia. |
| 10. Construindo a paz. Refuxiados e dereito de asilo; conflitos no mundo. O terrorismo, crimes de guerra contra a humanidade. Liberdades persoais e defensa da paz. O tribunal da Haia. |
| Estrutura Procedementos e Actitudes |
| As seccións fixas (Para que reflexiones / Debate / Construír a miña visión persoal) conforman unha estrutura concibida claramente para promover a participación do alumnado. |
| Concédesse prioridade ás actividades de investigación e descubrimento por parte do propio alumnado fronte á aprendizaxe de contidos xa dados. Así, por exemplo, non se lles dá un modelo pechado sobre como resolver conflitos senón diversas posibilidades. |
| Todos os debates van precedidos dunha investigación a realizar por parte do propio alumnado. |
| Observacións |
| A atención ás institucións autonómicas redúcese a unha breve mención na U. 6 baixo o epígrafe "O Estado das Autonomías". |
| Conceden especial atención á información sobre as actividades da ONG. |
| A carga conceptual é claramente reducida, pensando na idade do alumnado ao que vai dirixida. |
| Promóvense especialmente as actividades de investigación e descubrimento a efectuar por parte do propio alumando |
| Editorial: Teide |
| Principais contidos conceptuais |
| 1. A persoa humana. A felicidade. Que son? A boa vida. |

| |
|--|
| 2. A personalidade: temperamento e carácter. Que levan os xenes? Hábitos e carácter. Os bos hábitos. |
| 3. A autonomía persoal. Queremos o que queremos? (a liberdade e a vontade). Os hábitos operativos. O autoconceito e a autoestima. A autonomía ética. |
| 4. Teño un corpo ou son un corpo? O corpo humano. Hábitos ou costumes. Actividades de risco e actividades equilibradas. A sexualidade. |
| 5. A convivencia. A asertividade como forma de relación. A empatía. Niveis de relación. As relacións sexuais. |
| 6. A resolución de conflitos. Análise e reacción diante dos conflitos. Sistemas de xestión de conflitos. A mediación. |
| 7. O civismo. Distinción entre cidadanía e civismo. As boas maneiras. Civismo intercultural e global. A construción da cidade. |
| 8. Iguais pero diferentes: dereito á diferenza. Igualdade de dereitos. Sexo e xénero. A violencia de xénero. |
| 9. Diversidade cultural e discriminación. Socialización, etnocentrismo, relativismo cultural. Marxinados sociais. Estereotipos e prexuízos. A discriminación feminina. Racismo e xenofobia. |
| 10. Os Dereitos Humanos. Dereitos e deberes; iusnaturalismo e positivismo xurídico. Historia e características (universais, gratuítos, inalienables e imprescindibles) dos Dereitos humanos. As 3 xeracións de dereitos humanos. Fundamentos e crítica dos Dereitos Humanos. |
| 11. A situación dos Dereitos Humanos no mundo. Dous dereitos fundamentais: dereito á vida e á integridade persoal. Os grupos máis desprotexidos. |
| 12. Democracia. Sociedade, poder, Estado. Estados (sociedades) democráticos. Os dereitos dos cidadáns. Mecanismos de funcionamento democrático (xustiza, tolerancia, solidariedade, racionalidade, diálogo). Participación democrática e problemas da democracia. |
| 13. Os dereitos estatais e supraestatais. España, Estado constitucional (análise do texto constitucional, dereitos e deberes dos cidadáns, o Estado das Autonomías). As institucións europeas. |
| <i>Estrutura Procedementos e Actitudes</i> |
| Todas as Unidades comezan cun breve relato ou información baixo o título de Unha historia para comezar. Estas historias teñen o obxectivo de promover as primeiras reflexións do alumnado sobre o tema a desenvolver. |
| Ao longo da Unidade inclúense recadros baixo o epígrafe “Reflexionemos”, que inclúen as veces actividades ou propostas de debate, aínda que na maior parte dos |

| |
|--|
| <p>casos proporcionan informacións suplementarias, moitas veces tomadas de textos ou citas de carácter filosófico.</p> |
| <p>As Unidades cérranse cunhas Actividades de síntese dirixidas a facilitar a revisión e adquisición final das ideas principais.</p> |
| <p>Observacións</p> |
| <p>A felicidade é definida como “a finalidade das nosas accións” (páx. 8).</p> |
| <p>Citando a Marina, dise que a boa vida consiste en conseguir tres grandes bens: a saúde (o ben somático), a felicidade (o ben psicolóxico) e a dignidade (o ben espiritual). (Páx. 19)</p> |
| <p>Enúncianse catro “tendencias” na persoa que “teñen unha clara orixe xenética”: “as funcións intelectuais básicas” (isto é, “a intelixencia en xeral”), “o talante activo ou pasivo”, “a sociabilidade” e “o ton emocional”. (Páx. 28)</p> |
| <p>Na páx. 49 afirmase que “antes de saber mandar (neste caso, darse leis a un mesmo), hai que ter aprendido a obedecer” (páx. 49).</p> |
| <p>Concédesse unha atención particular aos hábitos corporais, incluída unha análise da cuestión do alcohol, as drogas e a sexualidade (Unidade 4). Esta última cuestión volve ser abordada na U. 5.</p> |
| <p>A “educación cívica” consiste “en facer compatibles dúas tendencias naturais que parecen contraditorias: a agresividade e a sociabilidade” (Páx. 67).</p> |
| <p>Dedica un único apartado, na U. 13, ao Estatuto de Autonomía de Galicia.</p> |
| <p>En relación coa cuestión do dereito á vida, desenvólvese a atención ás polémicas arredor da pena de morte, o aborto, a eutanasia, a tortura e as mutilacións con enfoques diferentes (claramente contraria no caso da pena de morte, a tortura e as mutilacións e aberta á discusión no caso do aborto e a eutanasia).</p> |
| <p>Obsérvase un peso especial das explicacións de carácter psicolóxico e, en ocasións, mesmo bioloxistas.</p> |
| <p>Recórrese con certa frecuencia a cadros orientativos (as veces abertamente dirixistas) nos que se opoñen condutas consideradas “positivas” e outras consideradas “negativas” (p. ex. enfoques negativos e positivos para afrontar conflitos, páx. 83; situacións axeitadas e inadecuadas para afrontar determinadas estratexias de resolución de conflitos, páx. 86).</p> |
| <p>No mesmo sentido, recórrese tamén con algunha frecuencia a describir os fenómenos a estudar mediante listados taxonómicos (p. ex.: hábitos cognitivos, afectivos e operativos; autoestima alta, media ou positiva e baixa ou negativa).</p> |

| |
|---|
| Editorial: GaliNova |
| <i>Principais contidos conceptuais</i> |
| <i>I.- A condición de cidadán</i> |
| 1. Cidadanía e persoa. Definición de “cidadanía” e de “persoa”. |
| 2. O desenvolvemento da conciencia cidadá. Xuízos de feito e de valor. Heteronomía e autonomía. A teoría do desenvolvemento moral de L. Kohlberg. Conciencia e conciencia colectiva (imaxinario colectivo, usos e costumes, conciencia de clase no sentido marxista). |
| 3. Socialización cidadá. Definición de socialización, ámbitos e facetas en que se produce, fases (primaria e secundaria) e finalidades Status asignado e adquirido. |
| <i>II.-O territorio da cidadanía.</i> |
| 4. A convivencia libre e responsable. Liberdade e tipos de liberdade. Determinismo e indeterminismo. Fanatismo e permisividade. Responsabilidade ante as xeracións futuras (principio de responsabilidade de Hans Jonas). |
| 5. As normas na convivencia cidadá. Orixe etimolóxico e definición de norma. Fundamento e validez das normas: iusnaturalismo, historicismo e positivismo xurídico. Deber ético e deber xurídico; a sanción xurídica. |
| 6. As infravaloracións. Formas de valoración social negativa (marxinación e discriminación). A violencia de xénero e a marxinación de persoas da 3ª idade e persoas dependentes. |
| <i>III.-Os alicerces da cidadanía.</i> |
| 7. A dignidade do cidadán. Orixe do concepto. Niveis, tipos e degradación. |
| 8. Os Dereitos Humanos. Desenvolvemento histórico; as tres xeracións de Dereitos. Características. Problemas e solucións respecto da universalidade dos Dereitos. O papel e o sistema de protección dos Dereitos (Consello Económico e Social da ONU e outros organismos internacionais). |
| 9. A violencia e as súas manifestacións. Diferenza entre agresividade e violencia. Tipos de violencia. A teoría da “guerra xusta”. O terrorismo. A violencia de xénero. |
| <i>IV.-A participación na cidadanía.</i> |

| |
|---|
| <p>10. A democracia. Períodos no desenvolvemento histórico da democracia. Democracia republicana e democracia liberal (liberalismo proteccionista ou garantista e liberalismo promocionista ou participacionista). Democracias apartidarias (“democracias populares” e “democracia orgánica”). O debate actual (democracia deliberativa e extra partidaria).</p> |
| <p>11. Os valores. Definición e perspectivas. Creación, efectos e características dos valores. Dereito e valores. Perspectivas no coñecemento dos valores (EMIC e ETIC).</p> |
| <p>12. A Constitución. Ideas xerais sobre o constitucionalismo. O constitucionalismo español.</p> |
| <p><i>V.-Ambientes actuais da cidadanía.</i></p> |
| <p>13. Cidadanía xusta e plural. A xustiza. Evolución histórica do concepto de xustiza. Pluralismo, tolerancia e participación.</p> |
| <p>14. O ambiente cidadán desexado: Paz e pacifismo. Definicións negativa e positiva de paz. Historia do pacifismo. A seguridade.</p> |
| <p>15. A cidadanía globalizada. Perspectivas principais da idea de globalización. A escravitude. A convivencia na cidadanía globalizada: por unha “nova racionalidade”.</p> |
| <p><i>Estrutura Procedementos e Actitudes</i></p> |
| <p>As Unidades aparecen integradas en Agrupamentos e cada Agrupamento (inclúe tres Unidades) conclúe Coa proposta de visionado dunha ou varias películas que actuarían como eixo actividade – resumo.</p> |
| <p>Comezan cun texto de lectura, seguen cunha proposta de “estudo” para concluír nun “reforzo”. Inclúen tamén un apartado de “autoavaliación” e unha sección de “lembranzas” dedicadas a glosar a biografía de figuras escolleitas do pensamento ou da vida política (Ortega y Gasset, Hans Jonas, Legaz Lacambra, Kant, Adolfo Suárez, Rawls...) con especial atención a persoeiros vinculados á realidade galega (Amor Ruibal, Concepción Arenal, Ramón del Prado).</p> |
| <p>A sección autoavaliación propón unha serie de preguntas que o alumnado debe responder mediante respostas pechadas que remiten aos contidos desenvolvidos en cada Unidade.</p> |
| <p><i>Observacións</i></p> |
| <p>Hai gran abundancia de citas de filósofos e pensadores, con desenvolvemento das súas concepcións teóricas.</p> |

| |
|--|
| <p>Nalgunhas Unidades, o autor claramente manifesta a súa inclinación por unha determinada teoría. Así, na Unidade I.1 opta polas que se moven arredor do personalismo e do humanismo cristián (Amor Ruibal, Mounier, Zubiri), afirmando que, dado que o que constitúe a persoa é unha “relación dialóxica”, “a persoa unicamente pode chegar a ser en plenitude no encontro co outro e co ESENCIALMENTE OUTRO = Deus” (páx. 14).</p> |
| <p>Hai unha reiterada atención ás posicións vinculadas ao pensamento cristián: “Como para os pensadores cristiáns a natureza é creación divina, a lei natural é sagrada, porque procede de Deus”, páx. 51. “No cristianismo a dignidade vén dada pola semellanza dos humanos co Deus creador, e como fillos de Deus. Esta dignidade pérdese polo pecado pero rescátase pola redención”, páx. 72.</p> |
| <p>Afírmase que aos usos e costumes, manifestación “máis palpable” dos “estados de conciencia colectiva”, “na ciencia xurídica se lles asigna a función de fontes do dereito” (páx. 25).</p> |
| <p>Téndese a expoñer as cuestións mediante clasificacións pechadas (p. ex., a “problemática dos roles sociais” pode darse por indefinición. Inadaptación ou sobre ou infra – carga; páx. 33; “características do deber xurídico”, páx. 55; tipos e clases de marxinação e discriminación, páxs. 61 e 62; tripo nivel da dignidade humana, do que se dedúcense tres conclusións e dous autodesprezos, páxs. 75 e 76; “catro formas de entender a igualdade”, páxs. 108 - 109) e propóñense actividades organizadas tamén segundo pasos fixados segundo pasos igualmente pechados e establecidos con pretensións a miúdo científicas (así, as “estrategias sinxelas” para “casos sinxelos” de “redución de tensión” serían catro: racionalización, priorización, reasignación e segmentación, páxs. 33 – 34; os criterios de actuación para asumir as responsabilidades sociais serían catro: dignidade, altura de miras, transparencia e receptividade, páx. 43).</p> |
| <p>Acódesse frecuentemente á explicación da xénese histórica dos principais conceptos e teorías o que deriva nun enciclopedismo de nomes e datos (p. ex., en IV.2 proporciónase un cadro – resumo, en realidade ben completo, das Constitucións españolas, así como unha exposición das vicisitudes da xénese e aprobación da actual Constitución).</p> |
| <p>Non hai un tratamento específico da violencia escolar coñecida como <i>bullying</i> aínda que na Unidade III.3 se inclúe como actividade final o comentario de dúas fotos que fan alusión clara ao tema.</p> |
| <p>Editorial Pearson / Alhambra</p> |
| <p><i>Principais contidos conceptuais</i></p> |
| <p>1. Do eu ao nós. O eu: a identidade persoal; a identidade afectivo – sexual e a identidade de xénero. A familia; a violencia doméstica. O centro educativo;</p> |

| |
|---|
| <p>estudar, dereito e deber; a convivencia nos centros educativos (convivencia alumnado e profesores e convivencia dos alumnos.</p> |
| <p>2. Os dereitos humanos. A dignidade humana. Características dos dereitos humanos e principios de lexitimación. Os dereitos de primeira, segunda e terceira xeración.</p> |
| <p>3. Sociedades democráticas do século XXI. A autoridade. Autoridade e Estado. De súbdito a cidadán. Formas históricas da democracia. A división de poderes. O Estado social e democrático de dereitos. O prezo da democracia: os impostos. Os totalitarismos como ameaza para a democracia.</p> |
| <p>4. A España democrática. A Constitución Española: antecedentes e xénese da actual Constitución. España como monarquía parlamentaria. Dereitos e liberdades, sistema económico e social e garantías constitucionais. As Comunidades Autónomas. A Unión Europea.</p> |
| <p>5. Participación cidadá. Os deberes e o compromiso cidadán; a participación cidadá. Os impostos. A protección civil. A responsabilidade viaria. Partidos políticos e sindicatos. Formas de participación non institucional; as ONG.</p> |
| <p>6. A loita contra a discriminación. Definición de discriminación. Discriminación da muller. Racismo. Discriminación por orientación sexual; a homofobia. Discriminación por orientación relixiosa; os fundamentalismos relixiosos. Discriminación por razón de clase.</p> |
| <p>7. Desenvolvemento sostible e consumo responsable. Dereitos humanos e medio ambiente. Problemas medioambientais (perda de biodiversidade, efecto invernadoiro, buraco na capa de ozono, deforestación, desertización). O desenvolvemento sostible. Consumo e comercio responsables.</p> |
| <p>8. Globalización. Definición de globalización. Globalización económica, política e cultural. As migracións. Inmigración e dereitos humanos.</p> |
| <p>9. A pobreza. Definición de pobreza; tipos: absoluta e relativa. Consecuencias da pobreza e medidas para combatela.</p> |
| <p><i>Estrutura Procedementos e actitudes</i></p> |
| <p>Cada Unidade iníciase cun texto acompañado dunhas claves de lectura. Ao longo da Unidade intercálanse actividades a desenvolver polo alumnado e breves notas que estimulan a ampliar a información, ben mediante o traballo en grupo, ben mediante pescudas en internet.</p> |
| <p>A Unidade péchase cun apartado que, baixo o epígrafe “E ti... que fas?”, convida á implicación do alumnado coa temática exposta, e cuns exercicios de avaliación, concibidos maioritariamente segundo a fórmula de preguntas abertas.</p> |

| |
|--|
| <p>Nun esquema introdutorio ao libro, recóllense as “competencias básicas” que cada Unidade pretende potenciar.</p> |
| <p>Observacións</p> |
| <p>Ao afrontar os temas da familia e da escola, contémpanse os problemas da violencia doméstica e do <i>bullying</i>, este último coa reprodución dun artigo sobre a morte de Jokin.</p> |
| <p>Nalgúns temas, inclúese unha sucinta exposición da súa xénese histórica. Así, no caso do concepto de dignidade humana e nos dereitos humanos (Unidade 2), na evolución das formas de democracia (Unidade 3) ou nos antecedentes da Constitución Española (Unidade 4).</p> |
| <p>A educación viaria afróntase nun apartado da Unidade 5.</p> |
| <p>A atención ás características específicas da Comunidade Autónoma galega está presente nun apartado da Unidade 4.</p> |
| <p>Editorial Ediciones del Serbal</p> |
| <p>Principais contidos conceptuais</p> |
| <p>1. Habilidades e destrezas relacionadas coa reflexión e a participación cidadá. A cidadanía. Os Dereitos Humanos. A participación política democrática. Os medios de comunicación.</p> |
| <p>2. Relacións interpersoais e convivencia social. Amizade, fraternidade, dignidade, sinceridade, cordialidade, diálogo. A convivencia familiar; o amor, a familia. Convivencia entre iguais: a amizade; valores relacionados coa amizade. Diálogo e prevención de conflitos.</p> |
| <p>3. Relacións interpersoais e educación sexual. A sexualidade e a súa regulación ética. Os tres niveis dunha ética da sexualidade (segundo a Marina) e os seus principios elementais. A educación afectiva. A división social e sexual do traballo. Racismo, xenofobia, homofobia e sexismo.</p> |
| <p>4. A convivencia, a dependencia e a inmigración. A marxinación, o Estado de Benestar. A participación comunitaria; as ONG; a cultura de paz. A convivencia co alumnado inmigrante.</p> |
| <p>5. A referencia ética dos dereitos humanos. Dereitos e deberes (dos estudantes). Os Dereitos Humanos; dereitos humanos e valores; as 3 xeracións de dereitos. Lexislación e control dos dereitos.</p> |
| <p>6. A riqueza das diferenzas de xénero. Os dereitos das mulleres. Discriminacións (actuais) da muller (feminización da pobreza, diferenzas económicas e laborais,</p> |

| |
|--|
| discriminación política, explotación sexual, violencia de xénero); a discriminación positiva. |
| 7. A convivencia política: dereitos e deberes. Características do sistema democrático e principais institucións. Unha cidadanía activa; o dereito de desobediencia. A Constitución Española. O Estatuto de Autonomía galego. |
| 8. Participación e responsabilidade cidadá. Maneiras de participación (asociacionismo, cooperación, voluntariado). Institucións políticas locais (Concellos, Protección Civil). Os impostos (clases: directos e indirectos) e os servizos públicos. A participación electoral (sistemas de pluralidade – maioría, sistemas semi – proporcionais, sistemas de representación proporcional) |
| 9. O ecodesenvolvemento. O problema do medio ambiente; o respecto á natureza e principais problemas medioambientais (contaminación atmosférica, contaminación acústica, cambio climático, efecto invernadoiro, destrución da capa de ozono, contaminación das augas e dos chans, desxeo dos glaciares, perda de biodiversidade, deforestación e desrtización). Consumo responsable (ético, ecolóxico e social ou solidario). A educación vial; valores e contidos a promover. |
| 10. Diversidade social e cultural nun mundo global. Factores que impulsan a globalización (libre comercio, fusión entre empresas, privatizacións), vantaxes (economía e mercado globais, impulso do desenvolvemento científico – técnico, ampliación da capacidade de manobra fronte as fluctuacións dos mercados nacionais, cooperación internacional) e consecuencias (falta de control sobre os mercados e as multinacionais, aumento dos desequilibrios, concentración da riqueza e aumento da desigualdade social, incumprimento dos estándares laborais mínimos, predominio da economía financeira – especulativa sobre a economía real). A redución da pobreza e a nova orde económica internacional; a alterglobalización. Conflitos do mundo actual; a guerra e o terrorismo. A diversidade cultural. |
| <i>Estrutura Procedementos e actitudes</i> |
| As Unidades ábreanse cun cuestionario dirixido a promover a explicitación das ideas previas que o alumnado poida ter sobre o tema a tratar. |
| En todas as Unidades inclúense breves apuntamentos á marxe con glosario de certos termos e propostas de ampliación da información (“Para saber máis”). |
| As Unidades divídense en varios subtemas que poden ir seguidos dunha sección denominada “repasa”. Esta revisión dos coñecementos adquiridos adopta a forma, na maioría dos casos, de preguntas con respostas pechadas. Tamén a maioría dos subtemas adoitan ser completados con actividades, moitas delas de carácter lúdico. |

| |
|--|
| <p>Case todas as Unidades conclúen cunha película, frecuentemente acompañada dunha ficha de traballo consistente nunha serie de preguntas que procuran relacionar o contido da película coas informacións adquiridas durante a clase. Boa parte destas preguntas teñen tamén a forma de preguntas pechadas.</p> |
| <p>Observacións</p> |
| <p>“As persoas habitualmente viven a súa sexualidade non para ter descendencia, senón para comunicarse, relacionarse e obter con iso unha mutua satisfacción”. Conexión entre sexualidade e saúde: unha persoa sa é aquela que “tamén ten unha vida sexual satisfactoria. A sexualidade desde esta perspectiva é unha función natural que ten como fin primordial a satisfacción, o afecto e a comunicación con outras persoas”. (páx. 49).</p> |
| <p>Defensa dos métodos anticonceptivos: “Os medios anticonceptivos permiten que a procreación sexa máis responsable, e supoñen por iso unha axuda ao progreso moral da humanidade.” (Páx. 51).</p> |
| <p>En relación coa Declaración Universal dos Dereitos Humanos, inclúese unha ampla xénese histórica do concepto de dereitos humanos (páxs. 83 – 85). Engádese tamén unha completa lista de tratados e declaracións promovidos desde as Nacións Unidas, así como unha referencia á creación do Alto Comisionado para os Dereitos Humanos e o Tribunal Penal Internacional (páx. 90).</p> |
| <p>A xénese histórica tamén é incluída en relación cos dereitos da muller (páx. 100 a 103).</p> |
| <p>En varias ocasións recórrase á clasificacións, se ben na maioría dos casos presentadas non como unha taxonomía pechada. Así, fórmulase unha clasificación das ONG (páx. 71), unha lista das características que definen a un sistema democrático (páx. 112), os catro principios que deben rexer a promoción da participación activa dos cidadáns para evitar calquera tipo de discriminación (páx. 121), os cinco valores e as dez nocións que cómpre ter en conta para promover e respectar a educación vial (páxs. 150 e 151) ou os cinco tipos de violencia (páx. 164).</p> |
| <p>Concédese unha particular atención á descrición do funcionamento das institucións tanto internacionais como estatais, ás disposicións legais e aos procedementos de participación dos cidadáns na política activa e na vida asociativa.</p> |
| <p>En relación cos sistemas de representación electoral, formulan unha aberta crítica á Lei d'Hont que se aplica no modelo español: “É un sistema que elimina ás minorías moi minoritarias... pero tamén prima excesivamente aos maioritarios, e pérdense matices e sensibilidades. Quizais é un interese dos grandes partidos, pero non da poboación, pois frea o posible ascenso de novas ideoloxías.” (Páx. 137).</p> |

| Editorial Edicións Xerais de Galicia |
|--|
| <i>Principais contidos conceptuais</i> |
| <i>I.- A familia os/as amigos/as.</i> |
| 1. A familia. Modelos de familia; división sexual do traballo; o coidado e os afectos; papel socializador da familia; o patriarcado; o conflito xeracional. |
| 2. A outra cara da familia. O abuso sexual infantil. A violencia doméstica. Fillos e fillas tiranos (a “síndrome do emperador”). |
| 3. As institucións escolares. A escolarización obrigatoria. A igualdade de oportunidades. |
| 4. O conflito de valores entre a escola e o grupo de iguais. O <i>bullying</i> ou acoso escolar. A organización dos centros de ensino. |
| 5. Fóra da escola. O tempo de lecer. Os valores da mocidade; as axencias de transmisión de valores; a tolerancia e a solidariedade. A educación viaria. |
| <i>II.- Dereitos e deberes.</i> |
| 1. Definición de dereito; dereito e sociedade; feitos e dereitos; dereitos e obrigas; normas e códigos. Poder e autoridade; as formas de goberno; moral e dereito. Os dereitos dos animais. |
| 2. Os dereitos humanos. Características (inalienables, universais, ideais). Dereitos e necesidades humanas. A Declaración universal dos dereitos humanos. Xustiza e dereitos humanos. Dereitos da infancia. Dereitos das mulleres. |
| <i>III.- Somos cidadáns, somos cidadás.</i> |
| 3. Ser cidadán/á. Grupo social e comunidade política. Ámbitos de convivencia. A cidadanía. |
| 4. O Estado e o poder político. Orixes e formas do poder político. |
| 5. A democracia. Feudalismo, absolutismo, democracia. O Estado de dereito. Democracia universal e dereitos sociais. |
| 6. A participación democrática. A división de poderes. Participación política da cidadanía. Democracia directa e democracia representativa. Maiorías e minorías democráticas. As virtudes cívicas. Participación política institucionalizada e non institucionalizada. |
| 7. A Constitución. Definición e partes (declarativa ou dogmática e organizativa ou orgánica) da Constitución. A Constitución española. O Estado das Autonomías. O sistema de votación democrática e os seus elementos fundamentais. |

| |
|---|
| 8. O ben común. As responsabilidades cívicas. O consumo responsable. Taxas e impostos (directos e indirectos). |
| <i>IV- Cidadáns e cidadás do mundo.</i> |
| 9. Pobreza e inmigración. A inxustiza no mundo. Organización internacionais relacionadas coa pobreza e a inmigración: O ACNUR, a OMC, a FAO. |
| 10. Relación ciencia – técnica – sociedade. Ciencia e medio ambiente. O Protocolo de Kyoto. Dúas concepcións da ciencia; o “siloxismo CTS”. |
| 11. O desenvolvemento sostible. Os límites da tolerancia |
| <i>Estrutura Procedementos e actitudes</i> |
| Todas as Unidades iníciase con algún tipo de actividade concibida para promover que o alumnado exprese as ideas previas que ten sobre o tema a desenvolver. Moitas destas actividades parten do visionado dunha película ou da lectura dramatizada (suxírese que eventualmente tamén podería facerse unha representación máis completa) dun texto teatral ou dun fragmento dialogado dun filme. |
| Ao longo das Unidades, baixo o epígrafe de “reflexionamos”, inclúense múltiples propostas (lectura de textos literarios ou de artigos de prensa, comentario de avisos publicitarios ou de viñetas) dirixidas a conseguir que o alumnado afonde pola súa conta no tema. |
| Inclúense asemade actividades orientadas a conseguir que o alumnado desenvolva pequenas investigacións, ben en forma de enquisas, ben mediante pescudas en internet ou noutras fontes de información. |
| <i>Observacións</i> |
| Concédesese especial atención a temas como o abuso infantil no interior da familia ou o acoso escolar. |
| Dáse a coñecer o dereito dos animais, proposto por “algunhas teorías éticas” (páx. 42). |
| En relación co tema dos dereitos humanos introdúcese unha moi breve explicación dos seus antecedentes históricos (II.2). Tamén se concede atención á xénese histórica no tema da democracia (III.3). |
| Hai temas nos que predomina claramente a oferta dunha miscelánea de materiais (textos, películas, artigos de prensa, cuestionarios) dos que o alumnado debe extraer autonomamente a información. En xeral, concédese prioridade ao estímulo da actividade reflexiva e de debate do alumno fronte ao aporte de informacións xa elaboradas. |

Hai, con todo, algunhas consideracións xerais que –pensamos- si nos poden ser permitidas. Sinalar, en primeiro lugar, que en todos os textos analizados non hai ningún que adopte un enfoque ideolóxico tan acusado como para considerar que poña en cuestión os fundamentos mesmos da materia, isto é, o seu acomodo con esa “ética mínima” que se identifica cos principios elementais da nosa Constitución e a Declaración Universal dos Dereitos Humanos. Tal parece que ten ocorrido, en cambio, con algúns dos textos publicados en castelán, como é o caso do editado por Casals, onde se verten afirmacións que cuestionan abertamente non só a actual lexislación española senón certos dereitos básicos, como, por exemplo, os dos homosexuais (Cfr. Xesús R. Jares, 2008). Chama a atención que sexan xustamente autores procedentes dos mesmos sectores (grupos católicos conservadores) que teñen acusado a Educación para a Cidadanía de ser unha materia ideolóxica e adoutrinadora, quen elaboren libros con ese carácter, naturalmente inclinados a favor da súa propia ideoloxía e dogmática doutrinal.

A maioría dos textos publicados en galego, pola contra, adoptan un enfoque pluralista (que non relativista) nos aspectos controvertidos, ofrecendo puntos de vista diversos e perspectivas teóricas encontradas, co obxecto de permitir que sexa o propio alumnado quen, unha vez ben informado e en diálogo e debate argumentado, adopte a súa propia posición. Só naqueles aspectos que converxen nos principios básicos que constitúen o alicerce ético da democracia, os autores comprometen unha opción clara desde o propio texto. É o caso da denuncia crítica das diversas formas de marxinación e discriminación (sexista, racista, xenófoba, tamén homófoba) así como das ideoloxías e formas políticas contrarias a aqueles principios, como as organizacións e réximes autoritarios e totalitarios. Hai dous textos que, ao noso xuízo, adoptan unha posición ideolóxica máis abertamente belixerante, pero aínda nestes casos sempre dentro do respecto ao marco básico democrático. Son textos en que, nun caso, hai unha identificación máis ou menos clara coas opcións propias do personalismo cristián e humanista; e, no outro, co ecoloxismo altermundialista.

Cremos que, en calquera caso, a formación cidadá debe construírse desde unhas aulas en que as prácticas democráticas estean presentes nas propias dinámicas desenvolvidas polo alumnado e o profesorado. En aulas así, o libro de texto deixa de ser unha peza determinante dos contidos que han chegar ao alumnado, para se converter nun referente entre outros. En aulas así, o libro de texto debería perder a súa tradicional condición de “palabra” incuestionada e de “verdades” a memorizar e reproducir. Como temos sinalado, a propia estrutura destes libros afástaos desa condición e ese é o requisito indispensable para que poidan ser compatibles cunha auténtica educación para a cidadanía. Unha educación que contribúa a formar cidadáns autónomos, críticos e comprometidos coa participación democrática.

Bibliografía:

Andoni ALONSO e Carmen GALÁN (ed.) (2004): *la tecnociencia y su divulgación: un enfoque transdisciplinar*. Barcelona, Anthropos / Junta de Extremadura.

Michael W. APPLE (1994): *Educación y poder*. Barcelona, Paidós / MEC.

- Michael W. APPLE Apple (2002): *Educación "como Dios manda"*. Mercados, niveles, religión y desigualdad. Barcelona, Paidós.
- Xavier BESALÚ (coord.) (2007): *Educación en sociedades pluriculturales*. Barcelona, Cuadernos de Pedagogía / Wolters Kluwer España.
- Massimo BORGUESI (2007): *Secularización y nihilismo. Cristianismo y cultura contemporánea*. Madrid, Encuentro.
- Albert CAMUS (1981): *El hombre rebelde*. En *Ensayos*. Madrid, Editorial Aguilar.
- Luciano CANFORA (1991): *Ideologías de los estudios clásicos*. Madrid, Akal.
- Carlo CIPOLLA (1971): *Educación y desarrollo en occidente*. Barcelona, Ariel.
- Adela CORTINA (1989): *Ética mínima*. Madrid, Tecnos.
- John CORNWELL (2005): *Los científicos de Hitler*. Barcelona, Paidós.
- Jacques DELORS (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana / Ediciones UNESCO.
- Rafael DÍAZ – SALAZAR (2007): *Democracia laica y religión pública*. Madrid, Taurus.
- Javier ECHEVERRÍA (2003): *La revolución tecnocientífica*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Edgar FAURE (1973): *Aprender a ser*. Madrid, Alianza Universidad / UNESCO.
- Xesús R. JARES (2008): "Los libros de texto". No informe sobre Educación para a Ciudadanía publicado na revista Cuadernos de Pedagogía, nº 380, xuño.
- Carlos LERENA (1884): *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y la cultura contemporáneas*. Madrid, Akal. (O ensaio sobre Marx é o capítulo terceiro da parte segunda).
- Claudio LOZANO (1994): *La educación en los siglos XIX y XX*. Madrid, Editorial Síntesis.
- Inmanuel KANT (1978): *¿Qué es la Ilustración?*. En *Filosofía de la Historia*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Inmanuel KANT (1985): *Sobre la paz perpetua*. Madrid, Tecnos.
- Edgar MORIN (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós.
- Joseph RATZINGER e Jürgen HABERMAS (2006): *Dialéctica de la secularización. Sobre la razón y la religión*. Madrid, Ediciones Encuentro.
- Olivier REBOUL (1999): *Los valores de la educación*. Barcelona, Idea Books.
- George STEINER (1991): *En el castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura*. Barcelona, Gedisa.
- Jurjo TORRES (1991): *El curriculum oculto*. Madrid, Morata.

Julio VALDEÓN Baruque (1989): “¿Enseñar historia o enseñar a historiar?”. En Julio Rodríguez Frutos (ed.): *Enseñar historia. Nuevas propuestas*. Barcelona, Laia / Cuadernos de Pedagogía.