

# Hacia una revisión de las dimensiones de nuestra educación cívica

## Towards a revision of the dimensions of our civic education

Raúl Weis\*



### Resumen

El propósito de este artículo es el de considerar desde una perspectiva ética, alguno de los malentendidos y de las omisiones de nuestra educación cívica. Las definiciones en este terreno de la educación, la extensión de sus límites y su validez, requieren un análisis permanente no sólo por los rápidos cambios de valores que caracterizan a nuestras sociedades sino, como lo ha mostrado la pedagogía crítica, por el interés de estas sociedades en vigilar sus límites, en controlar su expansión. Si consideramos a la enseñanza como una actividad esencialmente ética, será importante detectar los posibles campos de aplicación del concepto de civismo que se propone implementar, descubrir quienes se hallan parcial o totalmente “olvidados” por él, quienes están excluidos de sus programas. Estas exclusiones expresan o quizás preparan situaciones por las cuales ciertos grupos sociales se encontrarán limitados en sus derechos y a veces heridos en su dignidad.

---

Fecha de recibido: 12 de febrero de 2013

Fecha de aceptación: 24 de junio de 2014

\* Profesor de Teoría y Filosofía de la Educación. Se ha desempeñado como profesor en diversos institutos de formación docente de Israel. Ha dirigido equipos nacionales de formadores de docentes orientados hacia un cambio educacional fundado en la ética del cuidado. Se dedica hoy a la especialización de educadores israelíes y latinoamericanos en temas vinculados al desarrollo moral.

**Palabras clave:** educación cívica, poblaciones de segunda clase, sociedad decente, fundamentos éticos de la enseñanza, pensamiento crítico, pedagogía crítica.

### Abstract

The purpose of this article is to consider from an ethical perspective some of the possible misunderstandings and omissions of civic education. The definitions in this field of education, the extension of its limits and its validity, require a permanent analysis not only because of the rapid changes of values that characterize our societies but, as critical pedagogy has shown, because of the interest of these societies in watching over its limits and in controlling its expansion. If we consider teaching as an essentially ethical activity, it will be important to detect the possible fields of application of the concept of civism that it tries to implement, to discover who are partially or totally “forgotten” by it, and those who are excluded from its programs. These exclusions express or perhaps prepare a situation by which certain social groups will find themselves limited in their rights and deprived of their dignity.

**Keywords:** civic education, ethical perspective, critical pedagogy, civism.

La permanente revisión de los contenidos de las materias de estudio escolar y de las estrategias implementadas para su aprendizaje constituye, por supuesto, misión permanente del educador. En lo que sigue, me propongo considerar algunos de los límites hoy impuestos a una disciplina que, como la educación cívica, se proyecta significativamente sobre aspectos decisivos de la calidad de vida de nuestras sociedades.

Este estudio se asienta sobre una concepción de lo educativo —y de la educación cívica en especial— como terreno de esencia necesariamente ética (Bárcena y Melich, 2000), un quehacer que se construye en los marcos de la calidad moral de nuestra relación con el “otro” (véase Noddings, 1992; Weis et ál., 2007). Un ejemplo de ello en nuestra práctica docente lo constituyen aquellas situaciones en las que implementamos estrategias educativas que instrumentalizan al educando, que ven al alumno como mero receptor de fragmentos predeterminados del saber, de objeto —pasivo, o participativo y promotor, según cual sea la ideología pedagógica del docente— de un siempre previsto y programado desarrollo.

Una educación cívica éticamente orientada como la que aquí nos orienta se elaborará, por ejemplo, sobre una concepción que, como lo quería Zvi Lamm (1976), instrumentaliza a la materia de estudio y no al educando, transforma a éste en el “objeto” resistente de la educación y a la disciplina en un material maleable, adaptado a sus necesidades —también las de futuro—, a sus capacidades, sus preocupaciones, sus sueños. Esto debe conducir al docente a una permanente disposición a flexibilizar los límites de su asignatura, los contenidos de una educación para el civismo a los que elegirá atendiendo a lo exigido por la singularidad del alumno y por el respeto a la esencia de su identidad cultural.

Si consideramos ahora las limitaciones que solemos imponer a este campo de estudios, preguntaremos a qué o a quiénes podrán afectar nuestras definiciones; qué o quiénes han quedado de ellas excluidos y, en lo específicamente educativo, como conducir la docencia hacia el desarrollo de las dimensiones de una humanidad éticamente orientada de nuestros educandos.

## La dimensión temporal

Una primera dimensión que se nos ofrece aquí al análisis se refiere a los períodos de desarrollo de la nacionalidad que nuestra educación cívica debe estudiar. Si bien los tiempos presentes constituyen obviamente el foco de su temática, otros períodos no debieran ser descuidados. Me refiero, por ejemplo, a la necesidad de que, más allá del estudio y la evaluación del funcionamiento presente de nuestras sociedades a la luz de sus declarados principios fundamentales, se invitará al alumnado a idear alternativas concepciones de futuro, a diseñar otros modos posibles de vida social. Esta misión exige el reexamen de los actuales programas que, por lo general, se proponen poco más que el fortalecimiento del estado de cosas imperante. Exige también concebir una educación capaz de promover el juego de la imaginación y la creatividad de los educandos, hacia el planteamiento de otras formas de sociabilidad, de otros regímenes de gobernación.

Proposiciones para un modo diferente de concebir la esencia de lo ciudadano han sido expuestas en los últimos decenios. Así, por ejemplo, se ha propuesto la idea de una “ciudadanía diferenciada”, una ciudadanía que desafía la concepción imperante del término y enfatiza la necesidad de crear derechos de representación o de autogobierno, además de los culturales, étnicos o lingüísticos. Se consideran así, por ejemplo, a grupos originarios de la población, como constituyendo no sólo un conglomerado de individuos sino, esencialmente, como colectivos con claros derechos, como tales, a asumir las decisiones que permitan configurar sus destinos. (Licita, 2001; Tubino, s.f.).

También Williams (1993) propone una idea de civilidad capaz de inducir a la necesidad de reconsiderar modos actuales de organización social. Según ella, no es posible crear un

sentido de pertenencia nacional sin apoyarse en la identificación con una comunidad, una comunidad cuyos miembros se sienten partícipes de la configuración de sus normas y de sus valores. Esta concepción conduce a una revisión de los fundamentos de la organización ciudadana y, en lo educativo, a la reconsideración de conceptos tales como los de nacionalidad, comunidad social y política, o ciudadanía. Pero además, en el marco educativo, a renunciar a modos de autoridad que suelen emanar del saber del docente, de su cometido, su misión, a abrir —en estas tan propicias edades— caminos que posibiliten la implementación de otros ideales de convivencia y, paralelamente, de la necesaria evaluación de sus posibilidades de realización.

Esta dimensión de carácter temporal no puede tampoco dejar de lado la consideración de aquellos procesos que, en el pasado, condujeron a la constitución de la nacionalidad, de un análisis paralelo al que debe desarrollarse en los marcos de las disciplinas históricas. Podríamos aquí, por ejemplo, como lo ha señalado Fernando Bárcena, reconsiderar críticamente aquellas situaciones a menudo “ausentes del



aséptico relato épico constituyente”, situaciones que se han desentendido del precio humano que a menudo las han acompañado. Como lo afirma este autor, parece particularmente hipócrita diseñar un modelo de educación que considere como central la trasmisión de valores éticos y democráticos y, al mismo tiempo, evite compartir el dolor y el sufrimiento, tanto el heredado de nuestra historia reciente, como el que provoca nuestra sociedad actual. (Bárcena, 2005).

A ello se refiere también Adir Cohen cuando nos muestra cómo:

“Las escuelas [...] hacen lo posible para que actuemos en ‘escala menor’ a efectos de embotar nuestras ansias de reacción, aplacar la intensidad del dolor, amortiguar la protesta, debilitar la conmoción

del espíritu [...]. El lenguaje que aprenden los niños en la escuela ha pasado por la desinfección moral y la depuración política, un lenguaje de tregua intelectual en tiempos en que las víctimas se siguen acumulando...” (Cohen, 1989).

La educación cívica no podrá entonces renunciar al análisis de los modos en que se materializaron los orígenes de la nación, de aquello que permite enorgullecernos y tomar ejemplo pero también, de lo que no debiéramos defender por el simple hecho de formar parte de nuestro patrimonio, aportando así al análisis de los dilemas a los que nuestra educación cívica hoy se enfrenta. Esta primera dimensión “temporal” deberá entonces ayudarnos desarrollar el análisis crítico de determinados aspectos de la ciudadanía, y a considerar vías alternativas para su óptimo desarrollo.

### Sobre el carácter “territorial” de nuestra educación cívica

La “territorialidad” nos permite definir otra de las dimensiones que es preciso reconsiderar en los marcos de nuestra educación cívica. También aquí nos hallamos ante aspectos a menudo insuficientemente tratados a pesar de su honda significación para diversos sectores de la población del país.

Definimos como ciudadanos a aquellas personas legalmente pertenecientes a un país, poseedoras de los derechos y obligadas por los deberes de su ciudadanía. Pero corresponde aquí preguntarse qué proyecciones puede tener este concepto de lo ciudadano sobre

quienes pertenecen a otros países, sobre ciudadanos de otras nacionalidades. ¿Podrá, por ejemplo, justificarse la tan común aplicación de regulaciones que se proponen defender la producción nacional, prestar apoyo a las fuentes de ocupación de los trabajadores de un país por lo general desarrollado, sin tener en cuenta su repercusión sobre la crítica situación de las economías de otras naciones a menudo sumidas en la pobreza? ¿No será pertinente sopesar una posible flexibilización de nuestra idea respecto a la obligación de defender en todos los casos los “derechos nacionales”, cuestionar ese modo restringido de ver al mundo como dividido en un “nosotros” y un “ellos”, mientras asistimos a tan acelerados procesos de mutua dependencia y de globalización?

Entre quienes se han referido a la necesidad de educar hacia una ciudadanía mundial integrativa y capaz de asumir responsabilidades por el florecimiento de los

**Ciudadanos son aquellas personas legalmente pertenecientes a un país, poseedoras de los derechos y obligadas por los deberes de su ciudadanía.**

más diversos entornos sociales y culturales tenemos a Martha Nussbaum, la pensadora contemporánea que ha propuesto adoptar una “ciudadanía cosmopolita” como modo de confrontación con la realidad de nuestros días. Otros han propuesto considerar la adopción de una “ciudadanía mundial”, como se ha hecho por iniciativa del Secretario General de las Naciones Unidas en un documento en el que se propone esa educación de calidad, pertinente y transformadora, fomentadora de la conciencia de que todos somos “ciudadanos del mundo” (Unesco, 2012).

Estas ideas no son fácilmente defendibles. Ellas se construyen sobre una visión de las personas como ciudadanas en todas partes, incluidas en aquellas abiertamente “intolerantes e inciviles” (Nussbaum, 1999) y, sobre todo, exigen la adopción de una actitud de renuncia a lealtades mantenidas a veces durante siglos.

La extensión “territorial” de los marcos de definición del civismo debe fundarse en una educación promovedora de los valores de lo intercultural. Una educación no sólo potenciadora del respeto por los valores de otras culturas, sino también dispuesta a ver en esos valores una posibilidad permanente de enriquecimiento a un nivel individual y también colectivo. Se trata, como se ha tantas veces sostenido, de renunciar al “imperio de las culturas dominantes y a la asunción de posiciones asimilacionistas que invitan a las minorías étnicas a ‘liberarse’ de su identidad étnica, para no sufrir del retraso” (Banks, 1986: 12-28), y de promover ese pluralismo cultural capaz de crear una “sociedad donde las diferencias culturales se consideren riqueza común y no un factor de división” (Muñoz Sedano, 1999).

Otra exigible extensión de los límites de esta dimensión “territorial” nos encamina a entender nuestra interdependencia a nivel ecológico, el valor de nuestra interrelación con el mundo natural y de apreciarla como factor esencial de la educación cívica. Se trata del ejercicio de



los derechos y deberes ambientales asumidos por los ciudadanos al tomar conciencia de la responsabilidad que tienen por vivir en un ambiente y sociedad con los que se identifican y en cuyas decisiones participan (véase Planaa 2011-2021).

Agregamos así este fundamento a la necesaria transversalidad de esta temática en el marco de nuestros programas de formación. Una ampliación de límites de la educación para la civilidad de no fácil aceptación ha sido propuesta por Nel Noddings (1999), la destacada filósofa de la educación de nuestros tiempos. Ella nos exhorta a tener en cuenta en nuestros programas de estudio la necesidad, a su juicio claramente implícita en la idea de ciudadanía, de capacitar a los estudiantes hacia ciertos aspectos de la vida social con los que ellos deberán por lo general confrontarse, si bien no se hallan estos inscritos en la dimensión pública del concepto. Así, por ejemplo, considera Noddings necesario que nuestra educación sea capaz de preparar al estudiante para el desempeño de su futura paternidad, adquirir los conocimientos y capacidades necesarios —en los terrenos de la economía, la tecnología, las artes, los principios fundamentales de la nutrición y del mantenimiento de una vida saludable— para la construcción y el mantenimiento de un hogar. Y podemos así también preguntarnos si no debiéramos



capacitarlos para encarar un óptimo proceso de elección de su desarrollo profesional y de los modos de proveerse de la más adecuada preparación hacia él.

Es solo preciso señalar que este tratamiento conjunto de los campos público y privado aquí sugerido, deberá en todo caso llevarse a la práctica cuidando de la preservación de este último como claramente diferenciable, como capaz de mantenerse libre de toda ilegítima injerencia del poder público.

### Modos de integración en lo nacional

Una educación cívica sensible a los abandonos e injusticias estructurales de nuestra sociedad, no podrá pasar por alto el análisis crítico de los problemáticos modos con que son tratados distintos sectores de la población, y ello con el consentimiento —declarado o sobreentendido— de los organismos oficiales. Estos modos de interrelación de ciertos conglomerados del país —caracterizados por su sexo, etnia, creencias religiosas, etc.— con la administración pública o con otros sectores de la nación, tendrán naturalmente su repercusión en la calidad de su integración social. Bien conocemos, por ejemplo, los modos tan diferentes con el que se asignan cargos de responsabilidad, tanto en lo privado como en la administración pública, a hombres y a mujeres. O los tan a menudo desiguales presupuestos invertidos en el desarrollo de poblaciones étnica o racialmente diferentes. Otro ejemplo de estos proceder se puede hallar, como lo señalara Rigoberta Menchú, en el modo con el que en nuestras sociedades se reconocen legalmente las creaciones o descubrimientos de las personas “naturales” o “jurídicas”, negándose ese reconocimiento a lo creado en los procesos transgeneracionales y comunitarios que caracterizan a las culturas indígenas. Es más: en un documento de la OEI (2002) se destacan estas limitaciones a nuestra concepción de ciudadanía aplicadas a ciertas culturas. Ella por lo general se aplica en el sentido legal

de ‘igualdad de jure’, entendido como el ejercicio individual de derechos inalienables, de deberes y de obligaciones, una concepción limitada que nos conduce a la necesidad de preguntarnos sobre la posibilidad de conjugar el concepto de autonomía cultural con uno más amplio, equitativo y colectivo, acorde con nuestras modernas sociedades democráticas (Hernández, 2003: 16). En su esencia, esta dimensión concierne al grado de equidad del que gozan distintos sectores de la nación. Otro ejemplo se presenta en aquellas situaciones en las que una sociedad, si bien se cimienta ella en los principios de libertad y de una justa distribución de bienes primarios, actúa de un modo que impide concebirla como lo que Margalit (1997) ha definido una sociedad “decente”. Es que decente es solo aquella sociedad cuyas instituciones, además de basarse en principios fundamentales, exhibe una actitud de aceptación de los distintos sectores de la población, dirigiéndose a ellos con auténtica igualdad, teniéndolos plenamente en consideración en sus actos administrativos, y no creando ni permitiendo la existencia de situaciones capaces de provocar en ellos un sentimiento de humillación, de dañar el respeto que tienen hacia sí mismos.

Un caso de esta naturaleza se presenta con conglomerados poblacionales que no se hallan debidamente representados en los símbolos

nacionales tales como el himno, la bandera o el escudo, o cuya lengua, aun siendo la de un amplio sector del país, no es aceptada como oficial. También aquí se dan procesos que conducen a sentimientos de exclusión, a una visión de sí mismos como no formando parte de la sociedad en la que se desarrollan —y se han desarrollado a veces a lo largo de muchas generaciones— sus vidas. Los árabes de Israel, por ejemplo, son ciudadanos de una nación que se define como “judía y democrática”. Pero podemos preguntarnos si la minoría árabe que vive hoy en Israel constituyendo más de un 20% de su población y poseyendo formalmente todos los derechos ciudadanos, ¿puede acaso sentirse parte integral del colectivo nacional, un colectivo que ha decidido tener su representación, por ejemplo, en un himno cuyo texto se refiere sólo al espíritu judío y a la nostalgia de este pueblo por la tierra de Sion?

Margalit trae el ejemplo de los trabajadores migratorios que, proviniendo de países subdesarrollados, llegan a los económicamente avanzados para ocuparse de aquellos trabajos que la mayoría de sus habitantes no está dispuesta a realizar (Margalit, 1d., p.211). El autor estudia no sólo los derechos —muchas veces recortados— a los que pueden acceder estos trabajadores, sino otros aspectos de su situación que generalmente no son tomados en cuenta en nuestra educación cívica. Son estos aspectos tales como los del talante, la actitud con la que sus derechos les son adjudicados, los modos con los que son vistos —o ignorados— estos colectivos por los marcos institucionales de la nación acogedora. Es que constituye precisamente el carácter de las conductas adoptadas por significativos sectores de la ciudadanía y, en especial, por sus instituciones, lo que irá conformando el sentimiento de pertenencia o de alienación de estos colectivos respecto a su entorno.

En clase, más allá de la concientización y discusión de esta dimensión que toca a las interacciones ciudadanas, es decisiva una

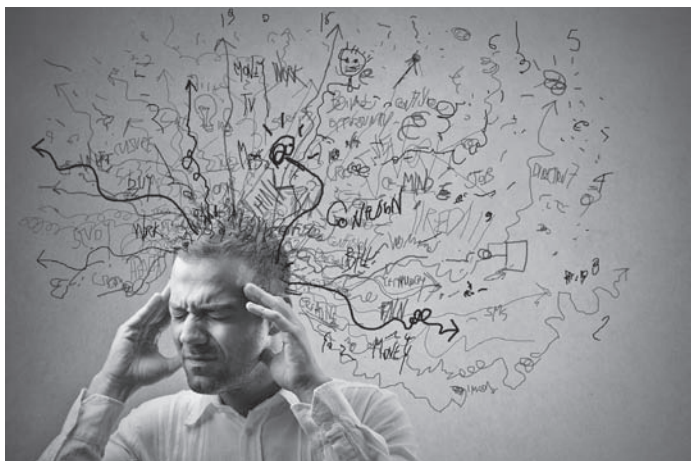
sensibilización del estudiantado a los perfiles éticos y emocionales de las temáticas tratadas. Aquí se trata entonces, no sólo de la necesidad de un saber, sino del desarrollo de la sensibilidad del educando, de su capacitación para una apreciación de lo que se ha definido como la dimensión social de la nacionalidad. Si, como lo ha señalado Naval (1998: 355-375), “vivimos en una sociedad de individuos en la que la dimensión social de la persona ha ido perdiendo valor como fuente de sentido para la vida”, será fundamental emprender una acción educativa que se proponga potenciar no sólo los valores de “justicia y equidad [...] sino los de solidaridad, ayuda y respeto hacia a las distintas identidades culturales, como expresión de las formas diversas de realización de una existencia humana” (Ortega y Mínguez, 1998: 457-482).

De modo que los factores relevantes de nuestra educación cívica no podrán limitarse al estudio de los derechos y las obligaciones del ciudadano. Ella deberá también ocuparse del estudio de las raíces de los sentimientos de discriminación y a veces de humillación que en sectores de la población provocan arraigadas conductas de las autoridades nacionales o disposiciones legalmente adoptadas es decir, un estudio que analice aquello que conduce al sentimiento de formar parte de una ciudadanía de segunda clase.



**Pedagogía.** El tratamiento en clase de las dimensiones de educación cívica que hemos descrito, deberá acompañarse de líneas pedagógicas acordes a su esencia. Así, por ejemplo, deberá el educador preguntarse sobre el modo de tratar las diversas y a veces encontradas opiniones del alumnado respecto a cuestiones que, como las que han sido hasta aquí planteadas, se presentan para su debate en clase. Preguntarse si corresponde manifestar u ocultar su opinión en el marco de los debates en clase mantenidos, si debe él mantener una actitud de mero expositor de las posiciones existentes respecto a lo tratado sin manifestar su opinión personal o exponiéndola claramente.

La verdad es que aunque se lo proponga, no podrá el educador evitar que su opinión se ponga de manifiesto: el tono de su voz, la postura corporal o la expresión de su rostro la delatarán. Es más, una negativa a asumir posiciones no transmite un mensaje educativo deseable: un educador que se propone promover la capacidad del alumno de asumir posición en las cuestiones públicamente debatidas y de defenderlas con fundamentos racionales, debe exhibir una conducta ejemplar en este sentido. No podemos entonces exigir que se abstenga de pronunciarse sobre los temas político-sociales en discusión, siempre que no lo haga para conducir al educando hacia la adopción de sus posiciones. Podemos quizás hablar de una “neutralidad dinámica”,



es decir, aquella que no se funda en la abstención a expresar opiniones personales, sino que se logra por una educación en la que, si bien manifiesta el docente sus convicciones y asume por ellas responsabilidad, se preocupa a la vez por presentar de un modo honesto y empático posiciones diferentes e incluso opuestas a la suya promoviendo, si es ello posible, la participación de quienes, por sus ideas, puedan exponer y defender estas posiciones ante los alumnos (Weis et ál., 2007: 18).

En general, los temas aquí tratados se abordarán en clase potenciando el pensamiento crítico del alumnado, es decir, su capacidad para analizar y evaluar los hechos y de considerar sus posibles alternativas pero, a la vez, el de una pedagogía crítica, es decir, capaz de examinar la realidad sobre el trasfondo de valores fundamentales, preocupada por las situaciones de injusticia social, interesada en la proposición de posibles modos alternativos de actuar. Esta potenciación del pensamiento en lo sociomoral necesita complementarse con las posibilidades de una acción por el “otro” —el prójimo o el entorno natural—, una acción que se propone la puesta en práctica de las ideas que puedan haber surgido en el debate. Esto podrá traducirse en una asunción de responsabilidad por “otros”, en una acción en lo social o en el entorno natural, acompañados siempre por la reflexión sobre lo hecho, por su análisis y por la profundización en el estudio de las temáticas vinculadas a la acción consumada.

La formación de las nuevas generaciones se realizará entonces, también en esta materia, desde una cultura escolar cuyo carácter ético conduce a una visión del otro – del otro cercano a mí o de aquel simplemente “ciudadano” de mi nación o del mundo -, como alguien que, en un sentido muy esencial, se halla siempre en asimétrica relación con nosotros, es siempre objeto de nuestra responsabilidad por él en su necesidad, objeto de lo que podremos entender como “hospitalidad” (Bárcena y Melich, 2000).



Me he aquí referido a algunas de las limitaciones a los modos de definir y de aplicar nuestra educación cívica. Trascender estas limitaciones exigirá, como vimos, flexibilizar acostumbradas concepciones de nuestros modos de responder a las necesidades del “otro” —el alumno, el entorno social, el mundo natural—. Quizás, como sostiene Derrida (1995), no hay responsabilidad sin una ruptura disidente e inventiva de la tradición, la autoridad, la ortodoxia, la regla, la doctrina. En la educación cívica no la habrá sin una permanente reconsideración de los objetivos y modos de aplicación de nuestros programas de estudios en esta disciplina.

**Un educador que se propone promover la capacidad del alumno de asumir posición en las cuestiones públicamente debatidas y de defenderlas con fundamentos racionales, debe exhibir una conducta ejemplar en este sentido.**

## Referencias

- Banks, J. A., (1986). “Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals”. En: Banks, J. A. y J. Lynch (eds.), *Multicultural Education in Western Societies*, London: Holt, Rinehart and Winston.
- Bárcena, F., (2005). “El aprendizaje del dolor: notas para una simbólica del sufrimiento humano”. Ponencia presentada en el Seminario Internacional: La filosofía después del Holocausto”, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Universidad Complutense de Madrid.
- y Melich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Cohen, A. (1989). *Educar al joven según lo determina su camino o lecciones de castración*, Jovattzaaká, [El deber de protesta], Tel Aviv (en hebreo).
- Derrida, J. (1995). *The Gift of Death*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Hernández, I. (2003). *Autonomía o ciudadanía incompleta: el pueblo mapuche en Chile y Argentina*. Santiago de Chile: Cepal, Publicación de las Naciones Unidas.
- Lamm, Z. (1976). *Conflicting Theories of Instruction*, Berkeley, CA: McCutcheon.
- Licta, R. I. (2001). “Ciudadanía y pueblos indígenas”. En: *Boletín ICCI, Rimay*, publicación mensual del Instituto Científico de Culturas Indígenas, año 3, No. 22.
- Margalit, A. (1997). *La sociedad decente*. Buenos Aires: Paidós.
- Muñoz Sedano, A. (1999). “Hacia una educación intercultural: enfoques y modelos”. En F. Checa y E. Soriano (eds.), *Inmigrantes entre nosotros: trabajo, cultura y educación intercultural*. Barcelona: Icaria, pp. 205-243.
- Naval, C. (1998). *Filosofía de la Educación Hoy*, Temas, VVAA., Madrid: Dykinson;
- Noddings, N. (1992). Excellence as a Guide to Educational Thought, Presidential Address to the 48th Annual Meeting of the Philosophy of Education Society.
- Noddings, N. (2009). *La educación moral*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Nussbaum, M. (1999). “Patriotismo y cosmopolitismo”. En: Nussbaum, M. (coord), *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y “ciudadanía mundial”*. Barcelona: Paidós, pp. 13-33.

- OEI (2000). "Comunidades indígenas, políticas públicas, autonomía cultural y ciudadanía". En: *El pueblo mapuche en Chile y Argentina*, Fundación Ford y Cepal. Disponible en: [http://www.oei.es/quipu/bi\\_alfabetizacion\\_argentina\\_chile.pdf](http://www.oei.es/quipu/bi_alfabetizacion_argentina_chile.pdf)
- Ortega, P. y Mínguez, R. (1998). "Educación, cooperación y desarrollo". En: *Revista Española de Pedagogía*, p. 211.
- Planaa Perú 2011-2021. (2011) Decreto supremo 014-2011, Minam, Sistema Nacional de Información Ambiental Minam 2011, Perú: Ministerio del Ambiente.
- Tubino, F. (s.f.). "De la ciudadanía homogénea a la ciudadanía diferenciada", Pontificia Universidad Católica del Perú, disponible en: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/182.pdf>
- Unesco (2012). "La educación ante todo", Ban Ki-moon, Secretario General de las Naciones Unidas, <http://www.unesco.org/new/es/education/global-education-first-initiative-gefi/>
- Weis, R. et ál., (2007). *Programa de formación ética: hacia una cultura del cuidado*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Williams, D. R. (1993). "The modern quest for civic virtues: Issues of identity and alienation". En: N. Noddings, (ed). *Philosophy of Education* (pp. 114-116), Normal, IL: Philosophy of Education.