
RESPONSABILIDAD SOCIAL Y EDUCACIÓN EN LA FAMILIA: NUEVOS ENFOQUES

Aurora Bernal Martínez de Soria
Universidad de Navarra
abernal@unav.es

Resumen

Uno de los temas que emergen en la consideración de ese amplio contexto que intentamos abarcar bajo el título de “Familia, sociedad y educación”, es la promoción de ciudadanos responsables. En las últimas décadas constatamos una crisis de valores sociales que hemos intentado superar con un acento en la educación para la convivencia desarrollada en los centros educativos. Sin embargo no se han logrado los resultados esperados. Centros educativos y agentes de la política socioeducativa, de un gran número de países, reclaman el papel de la familia en la educación social de sus miembros. Después de esta introducción, observamos el estado de la cuestión: a) propuestas teóricas predominantes; b) investigaciones sobre resultados; c) iniciativas y posibles enfoques innovadores de cómo se plantea el mayor protagonismo de las familias en la educación social de sus miembros. Para terminar, nuestro estudio contrasta objetivos y acciones educativas. Uno de los aspectos que llama la atención es constatar que tanto las familias como las sociedades muestran su interés por educar en la responsabilidad, uno de los valores que junto a la autonomía son propuestos como objetivos prioritarios. No obstante requerimos lograr una mejor colaboración entre familias y centros educativos para la educación de estos valores.

Palabras clave: responsabilidad; educación social; educación familiar; política educativa; educación moral; educación cívica.

SOCIAL RESPONSIBILITY AND EDUCATION IN THE FAMILY: NEW APPROACHES

Abstract

In the consideration of this broad context that we try to cover under the title "The family, society and education", the promotion of responsible citizens emerges as an important issue. In recent decades we find a crisis of social values. We are trying to overcome with a focus on education for coexistence developed in schools. But we have not achieved the expected results. Schools and social and educational policy makers claim the role of family in social education of its members from a large number of countries. After this introduction, we observe the current status of the issue: a) predominant theoretical proposals; b) research results; and c) possible initiatives and innovative approaches of institutions that provide a main role of families in social education of its members. In conclusion, our study contrasts objectives and educational activities. One notable feature is that families and communities show their interest in teaching responsibility. Social responsibility and autonomy are proposed as priorities. However we require better collaboration between families and schools for the education of these values.

Keywords: responsibility; social education; family education; education policy; moral education; civic education.

RESPONSABILIDAD SOCIAL Y EDUCACIÓN EN LA FAMILIA: NUEVOS ENFOQUES

1. Tendencia social de promoción de la responsabilidad

Desde el punto de vista educativo, fomentar la responsabilidad de las personas es uno de los objetivos del proceso de educación, meta que indica la madurez humana. Desde la perspectiva antropológica, se reconoce al sujeto humano como ser social que despliega su responsabilidad en las conductas que conlleva convivir en una sociedad. La responsabilidad es un valor indiscutible en nuestro modo de perfilar la vida. Sin embargo, hoy en día, desde distintas instancias, educativa, social y política, se insiste y se recuerda la necesidad de promover la responsabilidad. Estas voces implícita o explícitamente se refieren a la responsabilidad social de los individuos, de los profesionales, de las empresas, de las diversas instituciones. ¿Por qué parece que se habla más de responsabilidad en nuestro tiempo aunque siempre se ha tenido en cuenta este valor? Es posible que haya predominado un entorno cultural en el que sean otros valores los que se han alzado con mayor magnetismo dejando a la responsabilidad velada e inclusive diluida al ser incompatible su vivencia con la axiología alternativa imperante.

Obstáculos de la convivencia social y de la ciudadanía democrática

Como es sabido en la década de los 90 del siglo pasado numerosos pensadores de diversas áreas, filosofía política, ética social, teoría de la educación, filosofía de la educación, sociología, declaran que en las sociedades democráticas occidentales se experimentan fenómenos que impiden el adecuado desarrollo de la ciudadanía. El debate se alza y divulga, en y desde el ámbito anglosajón protagonizado por autores destacados de USA y del Reino Unido, que han sido y son extensamente estudiados por teóricos de la educación. Lo recordamos en todas aquellas publicaciones que se refieren a las propuestas de comunitaristas, neoliberales, y autores que se declaran alternativos a estas corrientes de pensamiento (Naval, 1995; Mayordomo, 1998). De aquellas discusiones interesa rescatar el planteamiento de dos tipos de dificultad que entorpecen el desarrollo de nuestras sociedades y que guardan relación con esta llamada de atención sobre la necesidad de educar en responsabilidad social. Una problemática grave es el conjunto generalizado de valores, actitudes y comportamientos de las personas con consecuencias nocivas para la convivencia social y la participación ciudadana. Por otro lado son patentes las carencias que una gran mayoría de ciudadanos presentan y que incapacitan para la actuación social en un contexto que sufre numerosos cambios y de gran complejidad.

Respecto al marco de los daños sociales una de sus causas es la instalación del individualismo como estilo de vida, tanto para los ciudadanos que disfrutan de bienestar, para los que el hedonismo, más o menos acentuado, constituye el horizonte axiológico y motivador de sus vidas, como para los otros ciudadanos, a veces no reconocidos como tales, que viven marginados, en situación de riesgo y de exclusión social y que su aspiración axiológica es lograr una cota mejor de bienestar (1). Ambos sectores de población presentan patologías sociales: inadaptación social –también en el caso de los ciudadanos con bienestar pero insatisfechos y enfermos, depresivos, ansiosos, estresados–; apatía y desinterés por lo social y político, escasa colaboración y participación cívica, aislamiento e incapacidad para vivir la cohesión social, conductas de violencia, corrupción, incumplimiento de deberes de justicia, incomunicación, absentismo. Se trata básicamente de un tema moral y social aunque condicionado por las circunstancias político-administrativas-económicas de nuestras democracias.

Si nos detenemos en la exposición de las carencias, el discurso subraya que los sujetos requieren más conocimiento sobre temas como: la diversidad cultural, competencias cívicas, cauces de participación y de asociación, la globalización, recursos de información, pluralismo ideológico, axiológico, religioso. Las condiciones espacio-temporales se han ensanchado y todo lo que sucede en el mundo repercute en todos y cada uno de los ciudadanos, estamos ocupando un espacio más amplio; al mismo tiempo, en nuestro espacio, el de siempre, está todo el mundo introducido o casi todo. En definitiva todos influimos en todos, más que antes, así al menos lo podemos constatar. Sin embargo, aunque las posibilidades y oportunidades aumentan, intervenir en la vida social es más complicado, evaluar las consecuencias de nuestras acciones u omisiones supone saber más de más cuestiones y de los procesos y procedimientos tecnificados que exige la actuación social. Vivir en sociedad, participar como ciudadano se torna una actividad de expertos. Los ciudadanos tienen que encontrar su identidad y a la vez respetar la de otros, ser críticos y al mismo tiempo respetuosos, ejercitar su libertad y simultáneamente no cerrar puertas a la de los demás, ser competitivos en sus trabajos sin faltar a la justicia, y estos equilibrios son complejos, requieren sabiduría y energía moral. Nos enfrentamos a un tema político y social aunque también interactúa con la temática moral.

Para ambos tipos de atascos sociales, los teóricos expresan la necesidad de que las personas se eduquen de manera diferente; hace veinte años se insistía en la necesaria educación dirigida a formar miembros competentes y activos en la sociedad sobre la base de una nueva concepción de la ciudadanía. En la actualidad se amplía este criterio. Sobre la dimensión educativa volveremos en

líneas posteriores. Cabe detenerse en esta propuesta de pensar de nuevo sobre el diseño de la sociedad y cómo hemos enfocado los ámbitos sociales en los que las personas nos relacionamos con los demás. Se reclama superar: la disociación entre lo privado y lo público, la identificación entre lo público y lo político, o entre lo social y lo público, la asimilación de la función ciudadana a votar, pagar impuestos y respetar la ley –una ciudadanía reducida a seguir la actividad de los políticos, del Estado, de la Administración pública y que permanece sólo atenta al Mercado– (Llano, 1999).

Sabemos que lo que es una persona en su intimidad repercute en la exterioridad. La familia, las amistades, las redes sociales son una muestra de ello. Lo social está entretejido por lo que se pone o no se pone en común y en gran parte integra lo que consideramos público o acaba influyendo en lo público. Reforzar de base la reciprocidad entre las personas implica cualificar sus vínculos y operativamente, impulsar el afán por la justicia y la solidaridad. Continúa siendo preciso un replanteamiento de qué es la ciudadanía y profundizar en cómo es la dimensión social del ser humano. Cabe replantear que una alternativa excelente de realización personal es aportar libremente a otros individuos de lo que se dispone –recursos, saberes, capacidades, destrezas, creatividad– para promover el desarrollo social y humano. Hacer no sólo compatible la realización individual con una actividad que no falte a la justicia social sino insertar como valor en los proyectos de desarrollo individual, contribuir directamente a la vida de los otros. La propuesta se fundamenta en una antropología en la que el concepto de persona es clave como lo han subrayado los personalismos y a la que se han aproximado los comunitaristas aunque con un escaso efecto práctico en la vida social.

El neoliberalismo ha criado individuos que, de un modo más o menos consciente, buscan ser felices eligiendo lo que más satisfacción les pueda dar, equilibrando la búsqueda de su interés propio con el de los demás para coexistir con los menos conflictos posibles. Pero se constata la ausencia de vínculos, de valores comunes, de esfuerzo para comprender los valores que buscan los otros; el sentido de la cooperación y de la reciprocidad se torna débil; se tiende a llevar vidas en solitario y a la vez los sujetos son excesivamente dependientes de que se les valore como sujetos útiles para satisfacer necesidades. Decae la participación del ciudadano.

Sin entrar en pormenores, en este contexto se alza la reivindicación de una mayor gobernanza de la sociedad civil, del protagonismo de asociaciones, de familias y de las instituciones con una misión social y pública. El ideal del Estado de bienestar se derrumba y por tanto no le corresponde la titularidad exclusiva de la buena marcha de la sociedad, por mucho que represente democráticamente a la ciudadanía. Si ésta no tiene un papel más activo, en el mejor de los casos se adormece, en el peor genera conflictos cuando observa sus intereses amenazados directamente sin

comprender, porque no se ha enterado, que es lo que está sucediendo. Se moviliza tarde y mal, muy manipulada, se deja engañar. Los ciudadanos requieren espacio, conectar los ámbitos sociales en los que se desenvuelven –familiar, escolar, profesional, ocio– y ayudarse a valorar, como parte del proyecto vital, la cooperación con los demás. Por estas razones se plantea que la familia juega un papel fundamental en la educación de la responsabilidad social (Bawin-Legros y Stassen, 2002).

2. Antes autonomía, ahora responsabilidad

El contexto en el que se prima una ciudadanía marcada por el liberalismo supone un caldo de cultivo para dar prioridad a la autonomía como algo inherente a la defensa de los derechos individuales, asunto trascendental y criterio de referencia para configurar la ética pública que supone: crear las condiciones necesarias para que cada individuo ejercite autónomamente los derechos individuales y asegurar los medios para el respeto de esta autonomía. La palabra responsabilidad no aparece apenas en el discurso de los que con esta base hablan de educación para la ciudadanía. Implícitamente la responsabilidad es estimada: los sujetos han de asumir la responsabilidad de ser tolerantes, dialogantes, participativos, justos, correctos en la vida pública.

Esta lícita mentalidad, apoyada en el supuesto de una sociedad de naturaleza contractual, en la que los individuos pactan entre ellos colaborar para que cada cual saque el mejor partido en lo que constituye su propio interés –interés de individuos, de gremios profesionales, de partidos políticos y de diversos colectivos– se expande a toda conformación social, familias, comunidades, espacios de amistad. No obstante, lo que de suyo es legítimo se convierte en inválido para el desarrollo social.

Las relaciones sociales se transforman y configuran ámbitos en los que se desatiende cubrir la necesidad de toda persona de ser valorada en su identidad, por ser quien es y no por lo que tiene y produce. Este desajuste que al fin y al cabo descalabra la sociabilidad, fractura la socialización en una democracia que sobre todo se asienta en la promoción de los derechos individuales. La fórmula social de autointerés –aunque sea grupal– más bienestar y hedonismo no es suficiente para la salud social; así que el problema no es que únicamente nos hayamos quedado cortos en la educación para los legítimos valores democráticos sino que hemos exagerado en educar para la autonomía. Esta afirmación requiere matices como procuramos explicar a continuación. Como contrapartida intentamos en la actualidad recuperar el sentido de comunidad y para ello nociones como responsabilidad social, compromiso cívico, valores compartidos, impelan a proponernos ir más allá de la gestión de los propios intereses (García y otros, 2009).

En los discursos actuales sobre ciudadanía, la conceptualización de la relación entre

autonomía y responsabilidad social de los individuos ocupa un lugar central: el discurso liberal continúa dando primacía a la autonomía; el discurso comunitarista, con sus apelaciones a los valores de servicio, amor a la comunidad, capital social posibilita mencionar la preeminencia de la responsabilidad social; los alternativos y diversos discursos, feminista, crítico, de reconstruccionismo cultural plantean ambos asuntos (Knight y Harwish, 2006).

2.1. *La autonomía*

Los teóricos de la educación moral, social y cívica de la década de los 90 reaccionan a la promoción educativa de un sentido de la autonomía al que se llega después de un largo cultivo de ciertos valores de la Modernidad. De un pasado estudio sobre este recorrido y de cómo es la respuesta de los teóricos de la educación, enunciemos algunas ideas (Bernal, 2001). Autonomía significa autogobierno: obrar por propia razón y voluntad y no por la presión de coerciones externas al individuo. La autonomía es una característica del ser humano que es libre –es propio de su modo de ser regular su conducta racionalmente– y quien es libre –persona que existe teniendo a su disposición su propio modo de ser, con las posibilidades de crecer o de estropearse, de guardarse para sí o de proyectarse para darse y abrirse a la realidad–. Para que este gobierno sea posible tienen que darse una serie de condiciones además de la básica y fundamental de ser persona:

a) el desarrollo de la racionalidad, dominio o señorío de sí, autorregulación, en términos psicológicos; la educación contribuye a que las personas culminen este desarrollo, sean maduras.

b) un espacio para pensar, deliberar, decidir, elegir y actuar en consecuencia; consideramos también la necesidad de espacios educativos en los que se ensayen estas conductas.

Quizás por el lastre de la experiencia histórica, para que fuera posible la promoción de la autonomía personal se van marcando dos tendencias que influyen entre sí y que deforman, a nuestro juicio, el sentido de esta característica en el ser humano y que traen como consecuencia la crisis de la conciencia de lo social y con ello de la responsabilidad.

a) Tendencia a reducir libertad a autonomía y ambas al acto de elegir. La educación centrada en apoyar el desarrollo de la racionalidad concede prioridad a unas dimensiones operativas sobre otras y se olvida de la finalidad de la autonomía. Consecuencias: la preponderancia de la educación del juicio racional sobre la formación de la voluntad o preponderancia del sentimiento sobre la razón y voluntad; la equiparación del necesario pensar y querer desde sí y por sí mismo con pensar y querer para uno mismo excluyendo o dejando a los otros en un lugar secundario. Se produce una ramificación hacia el subjetivismo y el relativismo.

b) Restringir el proceso de promocionar la autonomía a su primera fase que consiste en asegurar las condiciones para que los sujetos sean autónomos. Con otras palabras, asegurar que las fuerzas externas al sujeto no coaccionen o violenten su autodinamismo, para lo que hay que liberarse de ellas conquistando la autosuficiencia e independencia. “Si me desligo de los demás porque me basto a mí mismo, no dependo ni dependen de mí, su pensamiento y voluntad tienen menos posibilidades de determinar el curso de lo que debe ser mi autodeterminación”.

Las razones de a) más las razones de b) conducen a insistir en la educación socio-moral-política para la democracia, en el desarrollo del pensamiento crítico en aulas y contextos neutrales. Se procuran procedimientos que configuren la estructura formal del razonar. Pensar con autonomía equivale a que el sujeto construya su pensamiento sin influencia externa, sin instrucción sobre contenidos particulares; querer con autonomía es decidir y elegir sin la interferencia de mandatos o consejos de “autoridades” externas –profesores, padres, u otros agentes–. El acento se torna en el pensamiento, querer y sentimiento, individuales independientemente de los demás, y no tanto en que cada educando alcance un conocimiento adecuado a la realidad, reaccione con proporción a las circunstancias o se proponga aquello que perfecciona y hace feliz. Este proceso encapsula a los sujetos en sí mismos, les torna insensibles a las necesidades de los demás, con más facilidad pierden sentido de la realidad, ignoran las reales condiciones de su libertad, y sobre todo no son felices.

Estas tendencias se subrayan para individuos pero también para grupos o entidades sociales (familia, Estado, asociaciones, pueblos, colectivos). De la lucha social y cultural para que los individuos ganen cotas de esta autonomía edificando condiciones de justicia e igualdad para todos, derivan algunos efectos perversos que podríamos sintetizar en el fenómeno de la fragmentación social y del desinterés de los sujetos por el bien común, tanto en las sociedades primarias como en la amplia sociedad que da cuerpo a la ciudadanía nacional y global.

Un primer intento de reorientación en la educación de la autonomía para superar la extrema independencia en la manera de concebir la vida se atisba en las propuestas de la ética del diálogo y la consecuente pedagogía del diálogo (Ortega, 2004). En la educación moral se corrige una formación focalizada en lograr que los sujetos puedan presentar el argumento más fuerte, con lo que se acentúan las diferencias, y se procuran métodos que propicien la deliberación común sobre la justicia con el objetivo de plantear soluciones sociales y no limitarse a una socialización adaptativa (Puig, 1996; Payá, 1997). Una cosa es que no haya un pensamiento único y se admita el pluralismo y otra bien diversa es que no pueda darse un pensamiento común, al menos en unas cuestiones mínimas o que no se pueda discernir con razones que es lo más valioso. Asimismo a esta

reorientación se suma buscar el acercamiento a las personas por vías sentimentales, fomentando la empatía y la compasión. Se acomete con más realismo la educación moral al no limitarla al plano cognoscitivo, ni al sentimental, y se incluyen actitudes y hábitos. A estos intentos se suma comenzar a presentar más contenidos y más concretos sobre asuntos como la solidaridad, la justicia social, la identidad de los pueblos, el compromiso en las relaciones personales. Se presenta como necesidad apremiante superar la tensión entre autorrealización autónoma y deber social (2). Sin embargo, en aquellos discursos, la autonomía, centrada en el desarrollo del pensamiento crítico reinaba en la cumbre de la axiología procurada por la educación, la responsabilidad social no era enunciada directamente, situación que es apreciada hasta en los títulos de las publicaciones que reflejan esta temática (Bridges, 1997).

Hemos pasado varias fases: primera, defender la autonomía como prioridad existencial y por tanto educativa, entendida como independencia de la autoridad –a su vez concebida como autoritarismo–(3); segunda, comprender que sólo aprendemos a ser autónomos, maduros, libres pasando por la dependencia (Steutel y Spieker, 2000); y tercera, entendernos de por vida interdependientes. Este proceso es el que prepara el terreno para enunciar expresamente la ética de la responsabilidad en todos los ámbitos sociales y con ello se revaloriza la educación de la responsabilidad.

2.2. *Responsabilidad social y responsabilidad autónoma*

Las dimensiones social e individual de los sujetos pueden entenderse integradas en una concepción personal del ser humano. Es decir, asumiendo que el ser humano crece mejor, se autorrealiza y construye su identidad desvelando operativamente la de los otros seres humanos, abriéndose a la realidad, aportando, reconociendo la vida buena de otros. Este entendimiento mueve a las personas a ser responsables socialmente con conductas que trascienden el respeto y la tolerancia. Ya comprobamos que si sólo mantenemos el respeto como meta, objetivo loable en sí mismo, el efecto en las personas es estancarse en un mínimo que más bien genera indiferencia ante los demás: “tú aquí y yo acá, juntos pero no mezclados”, e inclina a identificar autonomía e independencia como subrayamos en el apartado anterior.

Como sabemos la responsabilidad es una atribución de las personas por la que han de responder por sus actuaciones, desde una valoración moral o ética y desde una valoración jurídica. La condición de tal atribución es que las personas sean libres y se concede en mayor o menor grado según las condiciones de libertad con las que una persona actúa –edad, condiciones psicológicas,

circunstancias externas—. La responsabilidad es una de las caras operativas de la dignidad personal. La responsabilidad no se entiende sin autonomía y supone obrar de manera que se exprese también la dignidad de los otros, por ejemplo y en términos kantianos, no usarlos como medios, no reducir su valor a lo que producen, a que satisfagan intereses particulares. La autonomía así entendida es condición necesaria para la responsabilidad así como el reconocimiento de que los derechos se acompañan de la asunción de una serie de deberes respecto a los demás. El relativismo, la aparente neutralidad y el utilitarismo, presentes en nuestro contexto casan mal con la educación de la responsabilidad que sin embargo, se alza imprescindible para solucionar numerosos conflictos sociales, en un mundo en el que la ciencia muestra con certeza la interdependencia interpersonal, intergeneracional, internacional, y holística –en todas las dimensiones, política, ecológica, económica, cultural–.

Educar en responsabilidad conlleva: razones, afectos y conductas. En primer lugar y con respeto a la autonomía, se precisa para ser responsable conocer la relevancia de la interdependencia entre las personas y amar valores concretos en sociedades que se construyen asociativamente –para lograr intereses– pero también, y desde el desarrollo de comunidades –compartiendo valores, ideas y bienes–. Desde las comunidades se genera mejor la responsabilidad que se podría extender a las asociaciones en nuestras sociedades. La solidaridad, la justicia, el compromiso social, no se edifican sin una noción sustanciosa del bien común. Ya lo estamos comprobando, no es suficiente para el sujeto moral tener un sentido general de justicia; en el consenso y en la razón pública las principales ideas sobre sociedad y persona se dejan al margen y lo que se decide es sobre el interés individual o grupal. Si la autonomía se fundamenta en la elección, sobre lo deseable, y no responde a querer un bien, no cabe el compromiso, ya que éste restringe posibilidades de elección; no se puede valorar la elección por la comparación racional de alternativas porque el ser humano tiene lazos, amores, amistades que le influyen (Callan, 1997).

La educación de la responsabilidad supone mostrar que para asumir las consecuencias de nuestras acciones se requiere capacitarse. No se debería orientar la construcción voluntaria de la propia identidad de cualquier manera, no vale todo ni de la misma forma para proponerse y llevar a cabo acciones que mejoren la naturaleza, la cultura, la sociedad, las personas. En las construcciones de la propia identidad que se proponen a los educandos se precisa presentar la vulnerabilidad como característica de la vida humana y el cuidado de los otros como respuesta responsable a esta condición (Mélích y Bárcena, 1999). En esta capacitación, junto a los conocimientos se han de transmitir actitudes y sensibilidades y se han de ensayar comportamientos, sobre los que educadores

han de mostrar valoraciones sin temor a adoctrinar porque todo este proceso ha de ir sostenido desde una racionalidad que va más allá de los criterios pragmáticos e instrumentales.

Así como para el adecuado desarrollo de la ciudadanía se convoca a todos los miembros de la sociedad, de la educación de la responsabilidad se han de hacer responsables a todos los ámbitos educativos (Escámez, 2001), sin embargo, entre ellos es la familia un escenario privilegiado para fundamentar, impulsar y extender la responsabilidad social. Los comunitaristas expresan ese importante rol de la familia para hacer comunidad, recrear ciudadanía y nutrir capital social (Etzioni, 1999). La desestructuración de la familia se observa como un obstáculo para conseguir una ciudadanía con mayor responsabilidad moral y social, más participativa y con una adecuada alfabetización política (Kisby, 2009).

3. Autonomía, responsabilidad social y educación en la familia

Cuestión previa para entender cómo se puede educar en responsabilidad en la familia es desbrozar el campo de estudio porque bajo el breve título de este apartado, se entremezclan cuestiones que son objeto de discusión y que se presentan de una manera novedosa. De la disputa sobresale el escollo de delimitar dónde empieza y dónde termina la autonomía y responsabilidad de los diversos agentes educativos. De la novedad, descuella la pretensión de fomentar el papel social que juegan las familias y desde el que es comprensible su compromiso por la educación de la responsabilidad social.

3.1. El conflicto de las “As”

Centramos la atención en la autonomía de los agentes educativos para realizar su trabajo; como ya lo abordamos al analizar la autonomía personal, en su complejidad distinguimos: la capacidad de ser sujeto de acciones y el espacio libre para llevarlas a cabo. En el caso de la autonomía de los agentes educativos, evaluamos las acciones de educar, el cómo y el quien educa en responsabilidad social –lo que supone la opción por un valor concreto–, asunto que se resuelve en parte despejando la incógnita de a quién le corresponde educar en general y respecto a quienes, para qué fines y en qué aspectos. Las líneas que demarcan la actividad educativa se acentúan cuando nos referimos a la educación moral, social, cívica, religiosa, las educaciones respecto a unos contenidos de los que no se puede prescindir para promover la responsabilidad. Con otras palabras, uno de los puntos álgidos del debate educativo no es acerca de si hay que enseñar lengua o matemáticas, sino sobre las arenas movedizas de las dos “As”, autonomía y autoridad, sobre las que

se cierne la tendencia a reducir autonomía a emancipación y autoridad a autoritarismo. La deliberación discurre sobre cómo conjugar autonomía y autoridad, hasta qué punto se relacionan, se limitan, y en el caso de colisión, quién debe subordinarse, quién decide. Las tensiones que se producen discurren en las siguientes relaciones:

a) Relación entre la autonomía de la familia, en lo que corresponde al gobierno del hogar en el que se incluye la responsabilidad de la educación de los menores, y la autonomía del Estado al que le corresponde defender los derechos individuales y la educación para la ciudadanía (Haldane, 2006; Bergström, 2009).

b) Relación entre la autonomía de la familia y la autonomía de sus miembros; la defensa de los derechos de los niños remarcando la necesidad de su independencia (James, 2011) inclina a considerar el apartado a) también de un modo diverso al plantearse legitimar intervenciones del Estado en el ámbito familiar; se torna difícil entender la dicotomía privado-público (Østrem, 2008).

c) Relación entre la autonomía de la familia y la autonomía de los centros educativos.

En una política liberal se postula por un pluralismo razonable que separa las esferas privada y pública. Para que sea posible la justicia, todos los ciudadanos han de mantener valores políticos compatibles con las diversas doctrinas comprensivas mantenidas en ámbitos privados como son las familias. El pluralismo razonable se edifica sobre ciudadanos razonables, es decir, conocen el pluralismo y mantiene el criterio de reciprocidad, de respeto cívico de los diversos y de contribución a la justicia –todos iguales y libres–. Además de las contradicciones de esta tesis, tema que excede el objeto de este análisis, es difícil mantener esa separación entre valores políticos y valores “privados”, porque como ya destacamos en la parte primera de estas páginas, lo privado tiene un contenido social. Cuando el Estado obliga a los padres a que sus hijos aprendan valores políticos, aquellos sospechan que no sólo se les va transmitir estrategias cívicas, procedimientos, sino contenidos lo suficientemente sustanciosos para entrar en relación, y a veces en oposición con su axiología privada (Neufeld y Davis, 2010).

El pluralismo social es real si incluimos la voz de las familias que presentan diversas concepciones acerca de los valores –en contraste numerosas veces con otras voces de grupos más influyentes y poderosos en la vida social– y si somos respetuosos con ellas. Las familias no son neutrales, se constituyen sobre una valoración de la vida que proyectan en sus miembros y como son las primeras responsables de esas vidas, son los agentes primordiales de mostrar los valores que se consideran fundamentales para orientarse vitalmente. Las enseñanzas sobre valores determinadas por el Estado como obligatorias han de partir de un acuerdo con las familias y con ellas hay que

dialogar. Resulta poco viable una moral pública y una moral privada, antitéticas, sobre todo cuando se pone en juego la realización de conductas opuestas a la propia conciencia o más levemente se pide favorecer que otros desempeñen esos comportamientos; en estos conflictos de valor, no son reales los límites entre lo privado y lo público (4).

Para educar en responsabilidad, los educadores tienen que razonar sobre los valores como paso previo a enseñarlos –proponiéndolos, razonándolos– a los educandos. Los antagonismos entre autoridades y entre autonomías no se pueden superar eliminando o limitando la responsabilidad o pactando con la dejadez de una de las partes. Los centros educativos solicitan a las familias que sean más responsables de la educación de los hijos, también de ello se hace eco la política educativa como veremos a continuación, pero también hay que adoptar medidas en las que la participación sea fructífera. Los padres que sí son responsables demandan a su vez que se atienda mejor sus peticiones pudiendo elegir mejor qué valores se inculcan, se ambientan, se exponen en centros educativos y en la sociedad en general. El paso previo a mejorar la educación en responsabilidad social es coordinar e impulsar a los agentes responsables de la educación en general; esta coordinación en sí misma supone una excelente práctica social y ciudadana, ejemplo de una de las enseñanzas básicas para ser responsables en la sociedad como veremos a continuación.

3. 2. La familia como agente responsable del desarrollo social

Comienza a darse un consenso sobre el imprescindible papel de la familia para la educación social de sus miembros. Lo distinguimos en dos fenómenos, uno indirecto y otro directo respecto a la educación social. El indirecto pero influyente tiene que ver con el contexto. La investigación sociológica renueva la tesis de la familia como célula social básica de la que depende en gran parte la salud y el desarrollo social por su repercusión en las personas. Las funciones que se le asignan a la familia, socialización, asistencia, cuidado, provisión de bienestar, son evaluadas y los resultados de los distintos exámenes empíricos concluyen que es preciso revitalizar a la familia. Botón de muestra son las propuestas de la ONU que desde hace casi dos décadas adopta medidas, desde la base de la investigación empírica, para que la política social de las naciones atienda de manera especial a las familias –también en las sociedades prósperas económicamente– (1999, 2004, 2010). Observamos una progresión: una inicial invitación a que en la política social se prestará atención a las familias y no únicamente a los individuos, un segundo paso en el que se impulsa hacer política social y política general desde la perspectiva de la familia y finalmente, este es nuestro presente, se indica crear políticas familiares. Los asuntos tratados no se refieren únicamente a la cuestión

demográfica –tasas de natalidad y envejecimiento–, sino a cómo son las familias, cómo viven, qué grado de asistencia y cuidado experimentan sus miembros. En los últimos años preocupa la frecuente ruptura y desestructuración de las familias y se alientan las investigaciones para lograr saber cómo fortalecer la unidad familiar salvaguardando la dignidad de sus miembros.

La respuesta de los investigadores es clara y alientan a los estados a generar su compromiso por fortalecer a la familia y fundamentan en qué consiste la dimensión personal y pública de la parentalidad (Doherty y otros, 2010). El individualismo de la sociedad se combate en parte afrontando el individualismo que se forja en la familia que ha sido nutrido en una concepción de ésta como: un ámbito exclusivamente privado (Bogenschneider, 2001) célula de consumo (Doherty, 2000) y unión que se fundamenta exclusivamente en el afecto y en el logro de bienestar.

Esta política ha llegado también a Europa, que afirma en su política social y educativa la continuidad familia-sociedad-ciudadanía democrática, declarando que la familia no es sólo una cuestión privada sino que tiene una repercusión pública (Consejo de Europa, 2006). Esta tesis es la que también ha servido de fundamento para los estudios que se han llevado a cabo sobre capital social en los que siempre se ha resaltado como hipótesis la influencia de la familia llevándose a cabo estudios directamente sobre ella (Edwards y otros, 2003; Ergenc y otros, 2006; Zaff y Smerdon, 2009). Los teóricos de la educación recogen esta idea de observar la continuidad entre la vida familiar y la vida social (Buxarrais, 2006; Touriñan, 2010). Del mismo modo lo plantean investigadores que realizan intervención socioeducativa con familias en alianza con la administración pública (Martínez y Becedóniz, 2009).

Además de configurar un contexto, a la familia también se dirigen voces que animan directamente la educación para la autonomía de los sujetos y para la responsabilidad moral y social (Eurydice, 2005; Buxarrais, 2010). Se fundamenta por qué la familia representa un ámbito primordial para propiciar estas dimensiones de la educación. Una vida familiar de calidad se caracteriza por unos vínculos sostenidos en la aceptación y reconocimiento de la vida e identidad de los otros miembros de la familia, lo que conlleva afectos, compromiso, donación, servicio con un horizonte que da un proyecto de vida común, vertebrada en la interrelación de unos y otros. En la familia se hace biografía y se entrecruzan biografías en un espacio que ya constituye la vida social. Esas interacciones configuran un ámbito que sólo se mantienen vivo si cada sujeto es responsable de los otros, responsabilidad que se puede expandir hasta los espacios en los que vemos que se entrecruzan las biografías (Fustenberg, 2005). Para que se produzca la extensión de la responsabilidad del ámbito familiar al social más amplio es necesario que la familia no se cierre a la

vinculación de su entorno. A esta situación en la que se acrisola el aislamiento de cabeza y corazón hacia las necesidades y temas sociales se deslizan las familias que basan sus vínculos únicamente en satisfacer las necesidades afectivas individuales y de bienestar y autorrealización individual. Los miembros de estas familias sólo están dispuestos a implicarse en la vida de los familiares manteniendo con los de fuera unas relaciones superficiales, con otras palabras, únicamente se esfuerzan en la reciprocidad sólo con los directamente emparentados haciendo de la familia una burbuja compacta, un terreno “autonómico” de afecto y cuidado.

4. Investigaciones actuales sobre la educación de la responsabilidad social en la familia

Agrupamos las investigaciones en tres modalidades para facilitar una visión sintética del objeto de nuestro interés y según tres focos temáticos: 1) crear contextos educativos familiares para facilitar el aprendizaje de la responsabilidad social; 2) asegurar el desarrollo adecuado de las personas en la familia e indirectamente favorecer las condiciones para que puedan ser sujetos responsables; 3) medios concretos por los que se educa la responsabilidad social en la familia.

4.1. Contextos educativos familiares

Intensificar la realidad de la familia como célula social, unidad de vida social en sí misma y como responsable de la marcha de la sociedad, sirve para que las familias se configuren como contextos donde los individuos aprenden con la vida práctica que pueden contribuir al desarrollo sostenible de las sociedades. Encontramos un consenso en las conclusiones de las investigaciones empíricas sobre estas iniciativas y un disenso en los métodos utilizados para investigar el tema. Se están obteniendo resultados positivos con experiencias de familias que se asocian para mejorar aspectos de la vida familiar y de sus miembros, que no sólo reivindican prestaciones sociales y denuncian injusticias sino que participan activamente en las soluciones (Anderson y Doherty, 2005). La dinámica de estas familias sirve de educación en responsabilidad social:

- a) los objetivos por los que trabajan repercuten en la salud y desarrollo sociales; si una persona está cuidada en su familia y aprende a comprometerse con los miembros de su familia, incorpora unas cualidades –valores, actitudes, sentimientos, hábitos– que le facilitan la adaptación e integración sociales y al menos no le impiden la participación social; las personas con escasa calidad de vida familiar cuentan con menos motivación para la participación.
- b) ensayan y aprenden competencias de ciudadanía, las familias que se asocian a otras y establecen un diálogo con otros organismos sociales –administraciones públicas, empresas,

profesionales de diversos ámbitos, etc.-; trabajan por sus familias pero se sitúan al mismo tiempo fuera de ellas, colaborando en la sociedad; están en condiciones de captar la repercusión de la cooperación o no colaboración entre distintas instituciones sociales, y por ello en condiciones de vislumbrar necesidades, oportunidades, fomentándose más responsabilidad.

c) crean un entorno en el que los hijos palpan qué es preocuparse con otros de asuntos sociales, observan los beneficios de integrar equipos para mejorar la vida y aprenden que la respuesta ante la falta de ayuda a sus necesidades por parte de algunas instituciones no es la resignación y que es preciso movilizarse con medios pacíficos y legítimos, democráticos.

Una muestra de las posibilidades de este modo de participación social es *Families and Democracy and Citizen Health Care Project*, iniciativa que arrancó de terapeutas familiares que pretendieron solucionar algunas problemáticas de salud de las familias mediante una colaboración entre profesionales y las familias, al mismo tiempo que involucraban a otras instituciones sociales. Sus protagonistas insisten en que el modo de trabajar es el propio de una ciudadanía democrática (5). Divulgan sus buenos resultados. No encontramos estudios que los refuten. Los programas desarrollados desde 1999 hasta la actualidad consisten en: frenar la adicción al tabaco; cuidar a los enfermos de diabetes; investigar y cuidar a enfermos con depresión; cuidar y apoyar a madres adolescentes, educar y prevenir conductas de riesgo de adolescentes (*Parenting Partnerships*); apoyar e instruir a parejas con hijos que no están casadas, inestables (*Family Formation Project*); preservar el tiempo invertido en la vida familiar (*Putting Family First*); desarrollar competencias cívicas en los padres para impulsar mejoras que afecten al bienestar de los hijos (*Community Engaged Parent Education*); celebrar fiestas de cumpleaños sin presión social; promocionar la salud familiar y el éxito de los niños en familias de inmigrantes; elevar el valor y el papel de los padres, en relación con el papel de las madres (*Citizen Father Project*).

Hemos destacado algunas temáticas recogiendo el nombre del proyecto. Se trata de programas en los que las familias se ayudan entre sí, y aprenden a hacerlo vislumbrando la necesaria colaboración con otras instituciones sociales. En este sentido sobresale *Community Engaged Parent Education* que se perfila con la misión de capacitar a los padres en la deliberación ciudadana y en la acción cívica (Doherty y otros, 2009). Los resultados positivos obtenidos hasta el momento alientan las iniciativas de este tipo y no encontramos estudios que denoten algún aspecto negativo de este tipo de programas.

4.2. Personas con salud y desarrollo social

Continúa demostrándose que las familias juegan un papel básico en la formación de ciudadanos asegurando un mínimo y punto de partida para hacer posible esta educación y que radica en el bienestar de sus miembros (Strach y Sullivan, 2011). Numerosas investigaciones –en el área psicológica– giran sobre cómo prevenir conductas antisociales, hábitos nocivos para la salud y enfermedades mentales desde la calidad de la vida familiar (Vieno y otros, 2009). En este punto encontramos un acuerdo generalizado. Las diferencias de los investigadores se puntualizan por las metodologías utilizadas para indagar sobre estos temas. Las relaciones entre padres e hijos siempre sobresalen como un factor que repercute en el bienestar, socialización y educación de competencias sociales de los hijos (Guajardo y otros 2009). El tema de salud mental esta siendo muy trabajado (Rork y Morris, T, 2009) y desde la perspectiva de responsabilidad social, integrado en la política social que regula la aplicación de programas preventivos de educación.

El bienestar en la familia ayuda al éxito y rendimiento escolar, un mayor nivel educativo repercute en conductas cívicas como el voto (Dill, 2009; Flanagan y Levin, 2010). Se acumulan los trabajos que muestran también el impacto de adecuadas relaciones familiares y la adquisición de valores entre los que puede observarse destacada la responsabilidad (Padilla y Walker, 2007; Hillaker, 2008). La disparidad entre estos estudios es sobre todo por la muestra utilizada y por centrarse en el estudio de valores diversos. Pero en términos generales se constata la relevancia de la familia en el desarrollo de cuidado de los individuos.

4.3. Educación familiar para la responsabilidad social

La teoría educativa comprende que el proceso por el que una persona desarrolla su identidad y se capacita para ser autónoma y responsable está interrelacionado con la vivencia de las relaciones sociales, más influyentes cuando se trata de las familiares –porque son las primeras relaciones en la vida y porque suponen vínculos íntimos–. En esas relaciones aprende identidad pero el sujeto también aprende responsabilidad y reciprocidad sobre la base de la identidad de los demás. La importancia concedida a cómo es la dinámica familiar, centrada en las relaciones interpersonales, ha ilustrado tanto el tema de la autonomía como el de la responsabilidad. Las investigaciones sobre los estilos parentales han intentado mostrar la interrelación entre modalidades de interacción paterno-filial, materno-filial y su efecto en algunos modos de comportarse de los hijos; ya es una conclusión generalizada de numerosos estudios empíricos declarar que el estilo democrático autoritativo es el que facilita hijos responsables al mismo tiempo que autónomos (Buxarrais, 2006; Torío y otros, 2008).

Copiosas investigaciones tienen como objeto entender cómo influyen algunas características de las familias en las futuras conductas cívicas de sus miembros más jóvenes; se indaga sobre qué elementos de las familias se relacionan con el desarrollo futuro de la responsabilidad social expresada en conductas y actitudes como son: el conocimiento del entorno social y cívico, el interés por los acontecimientos sociales, actividades de participación social –integrar asociaciones, votar, involucrarse en el voluntariado, etc.–. Desde la década de los setenta hasta la actualidad se ha intentado captar la relación entre padres que estuvieron implicados en actividades cívicas y sus hijos (Mc Farland y Thomas, 2006).

Se va alcanzando algunos resultados comunes, por ejemplo: el nivel cultural –que no equivale exactamente al nivel socio-económico– de los padres y el interés que éstos tienen por los asuntos sociales repercute en que los hijos adopten conductas de responsabilidad social (Finlay y Flanagan, 2009; Schulz y otros, 2010); el apoyo de los padres a actividades extracurriculares incide en el capital social de los hijos y predice también su mayor responsabilidad social cuando son adultos, de manera similar sucede con su apoyo a actividades de voluntariado y de Servicio y Aprendizaje; pasar tiempo juntos, padres e hijos, el aprecio que los hijos sienten en la familia –también en la comunidad– fomenta el apego seguro, la confianza y repercute tanto en el ajuste psicosocial como en el aumento de conductas cívicas (Duke y otros, 2009). También se ha comprobado que el clima “social” que hacen los padres, por ejemplo mediante las conversaciones sobre temas sociales, los conocimientos e interiorización de valores contribuye significativamente al desarrollo cívico de los hijos, correlación positiva probada también en sociedades desfavorecidas (Wikenfeld, 2009).

Encontramos otras investigaciones que pueden darnos pistas de cómo se puede evaluar la educación familiar en valores. Indirectamente nos sirven las investigaciones sobre transmisión en valores que más bien se estructuran según como se describen las vías de socialización. En España es conocida la investigación de Elzo (2006) en la que establece tipos de familia de acuerdo a cómo es la socialización y transmisión de valores; a la hora de considerar algunos de estos valores, indirectamente obtenemos datos sobre cómo se transmite el sentido de responsabilidad en las familias. Más directa es la investigación de algunos teóricos de la educación que aunque no expresen directamente resultados sobre cómo se educa en responsabilidad, sí que en sus estudios está implícito este contenido educativo al revisar cómo se educa en valores como la cooperación y la solidaridad junto con la autonomía; además no se limitan a un análisis sociológico sino que destacan el impacto educativo de algunos elementos de lo que se ha llamado el currículum del hogar como son: las buenas relaciones intrafamiliares, el equilibrio entre control y afecto, la claridad y

jerarquía sobre los valores, la calidad y cantidad de las explicaciones acerca de los comportamientos que se deben hacer o los que se deben evitar, la coherencia de los padres, el acuerdo entre ellos, etc. (Rodríguez, 2004; Pérez y otros, 2010).

5. Enfoques educativos para un futuro

Brevemente exponemos cuatro líneas de acción relacionadas entre sí. Las deducimos de los estudios revisados que muestran sin disparidades significativas resultados positivos de algunas prácticas:

a) Impulsar la participación en las APYMAS. En un contexto en el que el asociacionismo está en un estado incipiente, en cuanto a la extensión poblacional que alcanza; mejorar la participación de padres y madres en los centros educativos puede servir para apoyar, comprometer, dar un contenido social a la educación familiar y servir de entrenamiento de ciudadanía en un entorno de derechos-deberes como es la educación de los menores. Experiencias en este sentido parecen abrir esta vía como una oportunidad real para hacer tejido social poniéndose de acuerdo sobre valores y medios educativos, prestando apoyo a las familias en el difícil reto de educar en valores sociales en la actualidad y proporcionando a los menores mensajes coherentes, en contextos saludables y educativos (Comellas, 2006).

b) Fortalecer la autoridad educativa de los padres. Se ha perdido fuerza educativa en la familia, a veces por establecer dinámicas familiares en las que los padres responden según la demanda de los niños con escasa exigencia para su educación; en otras ocasiones, la debilidad procede del excesivo peso del lenguaje de derechos y deberes por los que se pone en tela de juicio la actuación educativa paterna; la prevención de abusos conduce muchas veces a la interferencia paralizante en la educación de los padres o al menos se crean contextos en los que están inseguros al hacer frente a estilos de vida atractivos pero poco educativos.

c) Valorar la aportación social de la familia y hacer llegar este mensaje en primer lugar a las propias familias. Hacer familia es también hacer sociedad y la mejor premisa para hacer ciudadanía y educar el sentido de responsabilidad personal y social (Daly, 2007). Otro objetivo necesario es mostrar la relación ente valores personales, familiares y sociales. En algunos programas dirigidos para familias para educar el buen carácter, encontramos más subrayado el tema de la responsabilidad tanto en el sentido personal como en el social, con la convicción de que se aprende en la familia y que ha de tener como extensión apoyar la participación en actividades de servicio a la sociedad (Narváez, 2003). Se precisa equilibrar, más bien integrar, autonomía y responsabilidad social.

d) Los programas de corresponsabilidad familiar pueden facilitar la educación de la responsabilidad social: se comparten tareas, se sirve cada miembro de la familia como es capaz al bienestar compartido en el hogar y se desarrollan competencias de reciprocidad y colaboración que pueden proyectarse a otros ámbitos sociales (Torío y otros, 2010).

Bibliografía

- Anderson, J. R. & Doherty, W. J. (2005). Democratic Community Initiatives: The Case of Overscheduled Children. *Family relations*, 54, 654-665.
- Bawin-Legros, B. y Stassen, J. F. (2002). Intergenerational Solidarity. Between the Family and the State. *Current Sociology*, 50, 243-262.
- Bergström, Y. (2010). The Universal Right to Education: Freedom, Equality and Fraternity. *Studies in Philosophy and Education*, 29, 167-182.
- Bernal, A. (2001). La autonomía en la educación moral y cívica. En A. Rodríguez Sedano-F. Peralta López (Eds.), *Autonomía, educación moral y participación escolar* (pp. 37-56). Pamplona: EUNSA.
- Bridges, D. E. (Ed.) (1997). *Education, Autonomy and Democratic Citizenship. Philosophy in a Changing World*, New York: Routledge.
- Bogenschneider, K. (2001). Has Family Policy Come of Age? A Decade Review of the State of U. S. Family Policy in the 1990s. En R. M. Milardo (Ed.), *Understanding Families Into the new Millenium: A decade in review* (pp. 355-378). Minneapolis (Minnesota): NCFR.
- Buxarrais, M. R., Martínez, M., Puig, J.M. & Trilla, J. (1995). La educación moral en primaria y en secundaria. Madrid: MEC-Edelvives.
- Buxarrais, M. R.-Zeledón, M. P. (Coords.) (2006). *Las familias y la educación en valores democráticos. Retos y perspectivas actuales*. Barcelona: Claret.
- Buxarrais Estrada, M. R. (2010). Papel de la familia en la educación en valores y para la ciudadanía. En J. M. Puig Rovira y R. Bisquerra Alzina (Coord.). *Entre todos: compartir la educación para la ciudadanía* (pp.123-136), Barcelona: Universitat de Barcelona, ICE.
- Callan, E. (1997). *Creating citizens: political education and liberal democracy*. Oxford: Clarendon Press.
- Comellas, M. J. (2006). Nuevas alternativas y modelos en la relación familia-escuela y profesionales de la comunidad. *Cultura y Educación*, 18, 295-309.
- Consejo de Europa (2006). *Recommendation Rec(2006)19 of the Committee of Ministers to member states on policy to support positive parenting. Explanatory Report*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Daly, M. (Ed.) (2007). *Parenting in contemporary Europe: a positive approach*. Strasbourg: Council of Europe Publications.
- Dill, J. S. (2009). Preparing for Public Life: School Sector and the Educational Context of Lasting Citizen Formation. *Social Forces*, 87, 1265-1288.
- Doherty, W. J. (2000). Family Science and family Citizenship: Toward a Model of Community Partnership with Families. *Family relations*, 49, 319-325.

- Doherty, W. J.; Jacob, J. & Cutting, B. (2009). Community Engaged Parent Education: Strengthening Civic Engagement Among Parents and Parent Educators. *Family Relations*, 58, 303-315.
- Doherty, W. J.; Mendenhall, T. J. & Berge, J. M. (2010). The families and Democracy and Citizen Health Care Project. *Journal of Marital and Family Therapy*, 36, 389-402.
- Duke, N. D.; Skay, C. L.; Pettingell, S. L. & Borowsky, I. W. (2009). From Adolescent Connections to Social Capital: Predictors of Civic Engagement in Young Adulthood. *Journal of Adolescent Health*, 44, 161-168,
- Edwards, R.; Franklin, J. & Holland, J. (2003). *Families and Social Capital: Exploring Themes*. London: Families & Social Capital ESRC Research Group/South Bank University.
- Elzo, I. (2006) La educación familiar en un mundo en cambio. En M. I. Álvarez & A. Berástegui (Coords.) *Educación y familia: La educación familiar en un mundo en cambio* (pp. 1-21). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas de Madrid.
- Ergenc Katrinli, A.; Atabay, G. & Gunay, G. (2006). Citizenship Behaviour Congruence of Family and Organizational Values in Relation to Organizational. *Journal of Human Values*, 12, 81-89.
- Escámez, J. & Gil, R. (2001). *La educación en la responsabilidad*, Barcelona: Paidós.
- Etzioni, A. (1999). *La nueva regla de oro. Comunidad y moralidad en una sociedad democrática*. Barcelona: Paidós.
- Eurydice (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura. Comisión Europea.
- Finlay, A. & Flanagan, C. (2009). *Making Educational Progress: Links to Civic Engagement During the Transition to Adulthood, September 2009*. CIRCLE Working Paper #67. The center for information & research on civic learning & engagement. Extraído 20 de mayo de 2011. de www.civicyouth.org.
- Flanagan, C. & Levine, P. (2010). Civic Engagement and the Transition to Adulthood. *The future of children*, 20, 159-179.
- Fowler, T. (2011). The limits of civic education: The divergent implications of political and comprehensive liberalism. *Theory and Research in Education*, 9, 87-100.
- Furstenberg, F. F. (2005). Banking on Families: How Families Generate and Distribute Social Capital. *Journal of Marriage and Family*, 67, 809-821.
- García, R., Pérez, C. y Escámez, J. (2009). *La educación ética en la familia*. Bilbao. Desclée de Brouwer.
- Guajardo, N.R.; Snyder, G. & Petersen, R. (2009). Relationships among Parenting Practices, Parental Stress, Child Behaviour, and Children's Social-Cognitive Development. *Infant and Child Development*, 18, 1, 37-60.
- Haldane, J. (2006). Family matters. *The Royal Institute of Philosophy*, 81, 581-593.
- Hillaker, B.; Holly E. & otros (2008). The Contributions of Parenting to Social Competencies and Positive Values in Middle School Youth: Positive Family Communication, Maintaining Standards, and Supportive Family Relationships. *Family relations*, 57, 591-601.
- James, A. (2011). To Be (Come) or Not to Be (Come): Understanding Children's Citizenship. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 633, 167-179
- Kisby, B. (2009). Social capital and citizenship lessons in England: Analysing the presuppositions of citizenship education. *Citizenship and Social Justice*, 4, 41-62.
- Knight Abowitz, K. & Harnish, J. (2006). Contemporary Discourses of Citizenship. *Review of Educational Research*, 76, 653-690.
- Llano, A. (1999). *Humanismo cívico*. Barcelona: Ariel.
- Martínez, M. y Puig, J. M. (Coord.) (1991). *La educación moral: perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Graó.

- Martínez González, R. A. & Becedóniz Vázquez, C. M. (2009). Orientación Educativa para la Vida Familiar como Medida de Apoyo para el Desempeño de la Parentalidad Positiva. *Intervención Psicosocial*, 18, 97-112.
- Mayordomo, A. (1998). *El aprendizaje cívico*. Barcelona: Ariel.
- McFarland, D. A. & Thomas, R. J. (2006). Bowling Young: How Youth Voluntary Associations Influence Adult Political Participation. *American Sociological Review*, 71, 401-425.
- Mélich, J. C.-Bárcena, F. (1999). La palabra del otro. Una crítica al principio de autonomía en educación. *Revista Española de Pedagogía*, 214, 465-483.
- Naval, C. (1995). *Educación ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación*. Pamplona: EUNSA. (2ª ed. 2000).
- Neufeld, B. & Davis, G. (2010). Civic Respect, Civic Education, and the Family. *Educational Philosophy and Theory*, 42, 94-111.
- ONU, Asamblea General (1999). *Follow-up to the International Year of Family*; Resolution nº 54/124, 17.XII.1999 (A/RES/54/124).
- ONU, Asamblea General (2005). *Seguimiento y celebración del décimo aniversario del Año Internacional de la Familia en 2004. Informe del Secretario General*, 25.VII.2005 (A/60/155).
- ONU, Asamblea General y Consejo Económico y Social (2010). *Seguimiento y celebración del décimo aniversario del Año Internacional de la Familia y necesidades futuras. Informe del Secretario General*. 29.IX.2010 (A/66/62-E/2011/4).
- Ortega Ruiz, P. (2004). La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad. *Revista española de pedagogía*, 62, 5-30.
- Østrem, S. (2008). The public/private dichotomy: a threat to children's fellow citizenship? *International Journal of Early Childhood*, 40, 15-32.
- Padilla, L. M.-Walker, H. (2007). Characteristics of Mother Child Interactions Related to Adolescents' Positive Values and Behaviors. *Journal of Family and Relation*, 69 (3), 675-686.
- Payá Sánchez, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual*. Bilbao: Descleé de Brower.
- Pérez Alonso-Geta, P. M. (Dir.) (2010). *Infancia y familias: valores y estilos de educación (6-14 años)*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Puig, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez Rodríguez, M. A. (2004) *Un análisis de la educación familiar desde la teoría pedagógica: propuesta de bases fundamentales para un modelo integrado*. Tesis para optar al título de doctor, Teoría de la Educación. Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Rork, K. E. & Morris, T. L. (2009). Influence of Parenting Factors on Childhood Social Anxiety: Direct Observation of Parental Warmth and Control. *Child & Family Behaviour Therapy*, 31, 3, 220-235.
- Schulz, W.; Ainley, J.; Fraillon, J.; & otros (2010). *Initial Findings from the IEA, International Civic and Citizenship Education Study*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Steutel, J. & Spiecker, B. (2000). Authority in Educational relationships. *Journal of Moral Education*, 29, 223- 337.
- Strach, P. & Sullivan, K. S. (2011). The State's Relations: What the Institution of Family Tells Us about Governance. *Political Research Quarterly*, 64, 94-106.
- Torío, S.; Peña, V.; Rodríguez, C., & otros (2010). Hacia la corresponsabilidad familiar: "Construir lo cotidiano. Un programa de educación parental". *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 28, 85-108.
- Torío, S., Peña, V. & Rodríguez, C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría y educación*, 20, 151-178.

- Touriñan, J. M. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de investigación en educación*, 7, 7-36.
- Vieno, A.-Nation, M.-Pastore, M. y otros (2009). Parenting and Antisocial Behaviour: A Model of the Relationship Between Adolescent Self-Disclosure, Parental Closeness, Parental Control, and Adolescent Antisocial Behaviour, *Developmental Psychology*, 45, 6, 1509-1519.
- Wilkenfeld, B. (2009). Does Context Matter? How the Family, Peer, School, and Neighborhood Contexts Relate to Adolescents' Civic Engagement. CIRCLE Working Paper #64, May, 2009. The center for information & research on civic learning & engagement. Extraído 20 de mayo de 2011 de www.civicyouth.org.
- Zaff, J. F. & Smerdon, B. (2009). Putting Children Front and Center: Building Coordinated Social Policy for America's Children, *Applied developmental science*, 13, 105-118.

Notas

- (¹). A las puertas de la década de los 90, el análisis de los efectos del individualismo tuvo una importante repercusión socio-cultural. Un ejemplo: Bellah y otros, (1986). *Habits of the heart: individualism and commitment in american life*. New York: Perennial Library. El autor estudia los efectos en la vida privada y pública y expresa la necesidad de que los individuos se comprometan con los demás. Otros sociólogos que abundan en la reflexión sobre esta temática desde la década de los 90 alcanzando gran repercusión algunos de ellos hasta nuestros días son: Beck, U (1992), Sennet, (1998, 2006), Beck y Gernsheim (1995, 2002) Giddens (1990, 1991, 1992) Bauman, (1997, 2000, 2001, 2003, 2007).
- (²). Es oportuno recordar este comentario de Buxarrais: "Se echa en falta elementos necesarios en un currículo completo de educación moral; elementos tales como la responsabilidad y el compromiso moral concreto por hacer algo con trascendencia moral más allá de lo meramente escolar" (1995, 26). A pesar de ello la autora en esta propuesta menciona en numerosas ocasiones la autonomía y apenas habla de responsabilidad insistiendo en el aprendizaje de contenidos procedimentales. El tema de la responsabilidad social está escondido en el planteamiento de valores como justicia, solidaridad, compromiso social.
- (³). Conjugación autoridad educativa y autonomía en la educación ha sido una temática de gran preocupación en el siglo XX, sirve de muestra la conocida obra de R. S. Peters que en 1959 publica: *Authority, Responsibility and Education*, en la que por cierto, se habla mucho de autonomía y escasamente de responsabilidad.
- (⁴). En el debate, no es objeto de estas páginas entrar en él, encontramos numerosos análisis de las implicaciones en la defensa en nuestras democracias de un liberalismo comprensivo y político. No se ve viable. (Fowler, 2011).
- (⁵). Para ello siguen estos criterios: "1. Employ democratic planning and decision making at every step. 2. Emphasize mutual teaching and learning among families. 3. Create ways to fold new learnings back into the community. 4. Continually identify and develop new leaders. 5. Use professional expertise selectively—"on tap," not "on top." 6. Generate public visibility through media and community events. 7. Forge a sense of larger purpose beyond helping immediate participants". (Doherty y otros, 2010, 391).