

Educación en  
valores y  
desarrollo moral

Jornadas celebradas en Barcelona mayo 1995

## EDUCAR CIUDADANOS. LAS DEMANDAS EDUCATIVAS DE LA DIVERSIDAD

Concepción Naval

*Universidad de Navarra / University of Notre Dame, USA*

---

Es habitual la concepción de que educar es capacitar para la vida. Aunque sus formas son diversas, la educación nunca se puede encaminar sólo al auto-perfeccionamiento del individuo. Nos empuja dentro de un mundo común o falla en hacerlo. Una educación que capacite para la vida es así una tarea con una dimensión pública que tiene su dificultad, pero que es esencial.

La educación ha llegado a ser como una panacea para todos los problemas sociales en el s. XX. Pero en vez de descargar nuestros problemas sociales sobre las escuelas o esperar que sean las universidades las que ofrezcan soluciones técnicas a nuestras dificultades, convendría recuperar una noción más clásica de que es el completo modo de vida el que educa. Nuestros trabajos, las leyes y agencias de gobierno, nuestras ciudades y vecinos, nuestras casas, todo educa y crea el contexto en el cual nuestras escuelas operan, haciéndolo posible o socavándolo. Una genuina «sociedad educadora» significa más que una sociedad con buenas escuelas<sup>1</sup>. Significa una sociedad con un sano sentido del bien común, con una moral social y espíritu público, y con una viva memoria de su propio pasado cultural. Las escuelas pueden contribuir a esto, pero no pueden crearlo fuera de todo contexto. Sólo una transformación democrática de todas nuestras instituciones hará posible una genuina «sociedad educadora». En este sentido juegan un papel importante la familia, las pequeñas comunidades, la escuela.

De algún modo, el sistema educativo completo, así como la economía y el gobierno, han crecido enormemente como respuesta a presiones frecuentemente particulares y pasajeras. La educación superior también se ha extendido enormemente. Para superar la especialización de las disciplinas, se han producido diversos programas interdisciplinarios, proyectos e instituciones, que no siempre han conseguido el objetivo deseado. Añadir nuevas entidades encargadas de cada nuevo problema no parece la respuesta adecuada. Son muchos los profesores universitarios que están más orientados a sus disciplinas que a los propósitos educativos de sus instituciones –si es que éstas los

---

<sup>1</sup> Cfr. el capítulo 5 de BELLAH, R.N.; MADSEN, R.; SULLIVAN, W.; SWIDLER, A.; and TIPTON, S., *The Good Society*, Alfred A. Knopf, New York, 1991. En general, *The Good Society* es un esfuerzo por considerar el marco institucional que la «tercera transformación democrática» de Dahl requeriría (cfr. R. DAHL, *Democracy and Its Critics*, Yale University Press, New Haven, 1989, especialmente la introducción y los caps. 22 y 23).

tienen— y necesitarían especiales líderes para llegar a pensar acerca de las implicaciones educativas de lo que están haciendo. «Una mayor conciencia —se sugiere en *The Good Society*— de las grandes cuestiones educativas entre los profesores de nuestras más prestigiosas instituciones es probablemente una precondition para el éxito de la innovación institucional»<sup>2</sup>.

Así, la razón práctica, en su sentido clásico de razón moral, necesita recuperar su importancia en la vida educativa. Debemos dar más que un saludo al arte y a la literatura como depósitos de valores expresivos, porque ellos pueden darnos realmente una profunda visión moral. El *ethos* es el verdadero sujeto de las humanidades y las ciencias sociales; la ética posiblemente no puede ser sólo una especialidad más o un grupo de procedimientos. Quizá convendrá ver la ciencia en un marco social que no puede ser divorciado del aprendizaje moral y de la imaginación sin el empobrecimiento de cada área. La enorme presión en la universidad para descubrir algo nuevo, revisar la visión recibida, hace peligrosamente fácil olvidar que «el pasado no está aun superado»<sup>3</sup>, y que la asimilación crítica de él es una tarea central de la educación.

La idea de la **educación para la ciudadanía** en un mundo complejo no es por tanto un pintoresco aparato del *curriculum* del siglo pasado. Es una tarea esencial para una sociedad libre en el mundo moderno. No es algo subsidiario del complejo cognitivo dominante de la educación superior, ni tampoco es un decorado de la educación general, ideológicamente necesario pero carente de validez cognitiva. En el fondo, la competencia cognitiva es esencial para el ciudadano, en estrecha interacción con la sensibilidad moral y la visión imaginativa. Quizá la especialización en la cognición, fue una fase esencial en el desarrollo de la educación superior; pero ahora es claramente el momento de reintegrar la cognición en entendimiento humano más completo. El completo proceso de participación democrática es educativo en el más amplio sentido, sin embargo la educación para la ciudadanía es también una responsabilidad de las instituciones. En el fondo, el sistema educativo necesita transmitir a los ciudadanos lo que la democracia realmente significa<sup>4</sup>.

El concepto de «**educación para la ciudadanía**» se presenta de este modo como conteniendo ambigüedades y tensiones, relacionadas con las diferentes interpretaciones de la noción de «ciudadanía». Sería clarificador explorar algunas de las dificultades filosóficas que surgen de la tarea de intentar ofrecer una noción sustancial de «educación para la ciudadanía» en el contexto de la diversidad de una sociedad pluralista democrática<sup>5</sup>.

<sup>2</sup> BELLAH, R.N.; MADSEN, R.; SULLIVAN, W.; SWIDLER, A.; and TIPTON, S., *The Good Society*, Alfred A. Knopf, New York, 1991, p. 176.

<sup>3</sup> Cfr. R. BOURNE, *War and the Intellectuals: Collected Essays, 1915-1919*, Harper and Row, Harper Torchbooks, 1964.

<sup>4</sup> Ver P. JOHNSON, «Reclaiming the Aristotelian Ruler», en HORTON, J. & MENDUS, S., eds., *After MacIntyre*, Polity Press Cambridge, 1994, pp. 44-64. Es interesante el paralelo que establece entre: virtud-política y carácter moral-prudencia-sabiduría práctica, y las relaciones que establece entre ellas. Señala también el doble énfasis de Aristóteles sobre: el carácter moral y las instituciones bien fundadas (comunidad política).

<sup>5</sup> Cfr. McLAUGHLIN, T., «Citizenship, Diversity and Education: a philosophical perspective», *Journal of Moral Education*, 21/3, 1992, pp. 235-250.

Una de las áreas centrales a la que se presta especial atención actualmente es la consideración de las **virtudes cívicas públicas** que son sustanciales para satisfacer las demandas de la comunidad acerca de la ciudadanía, compatibles con las demandas liberales relacionadas con el desarrollo de la racionalidad crítica de los ciudadanos y la satisfacción de las demandas de justicia relacionadas con la diversidad.

Todo intento de educación para la ciudadanía en el contexto de la diversidad de una sociedad democrática pluralista conlleva algunas cuestiones filosóficas de interés, importancia y complejidad. Una sociedad tal busca comparar o equilibrar sus elementos de diversidad social y cultural con los de cohesión; una aspiración que invoca —además de otras cosas— una distinción familiar entre valores y dominios públicos y privados.

Amy Gutmann y William Galston en esta línea, exploran los límites de la **neutralidad en la educación** en *Liberalism and the Moral Life*<sup>6</sup>. Están de acuerdo en que la educación cívica es necesaria y posible, rechazando el estereotipo de la educación liberal como la presentación de hechos neutros y herramientas para la elección. Reconocen que inculcar ciertas virtudes y hábitos tropezarán con puntos de vista morales conflictivos de algunos padres y deberían triunfar sobre ellos. Donde difieren estos autores es acerca de qué concepción de una buena sociedad liberal provee la norma y justificación para la educación cívica. En «Undemocratic Education», Gutmann presenta un ideal de deliberación democrática y una teoría de la educación correspondiente dirigida a hacer capaces a los ciudadanos de participar en las decisiones y en la sociedad democrática, para reproducirse ella misma. Aquélla construiría protecciones contra la discriminación y la represión, pero donde los desacuerdos persisten acerca del valor relativo de la libertad y las virtudes a cultivar, la democracia decidiría. Esta idea de la educación cívica explica por qué los hijos de padres fundamentalistas religiosos no deben ser dispensados de lecturas de textos seculares que sus padres no aprueban: la neutralidad al servicio de la libertad personal no es el único imperativo, comenta Gutmann.

William Galston da menos peso a la participación y a la deliberación democrática en su artículo «Civic Education in the Liberal State». La democracia representativa es el rasgo básico de la sociedad liberal; deduce desde ahí los fines pedagógicos en un conjunto de virtudes, entre ellas la habilidad para reconocer y apreciar el lugar de las excelencias específicas y los tipos de habilidad en la vida pública. También piensa que la democracia liberal requiere tolerancia y deliberación cívica, pero no acepta que éstas dependan de una educación dada a los niños para evaluar los modos de vida diferentes de los de sus padres. La tolerancia y la deliberación son compatibles con el compromiso personal inquebrantable con un modo de vida, en cuanto éste acepta ciertos compromisos cívicos mínimos. Para Galston, la libertad implica el derecho a vivir una vida tanto examinada como inexaminadamente.

<sup>6</sup> Cfr. ROSENBLUM, N.L., ed., *Liberalism and the Moral Life*, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1989, pp. 69-102 (Cfr. «II. Education and the Moral Life»: «Undemocratic Education» Amy Gutmann; «Civic Education in the Liberal State», William Galston).

a) *Acerca del concepto de ciudadanía*

El **concepto de ciudadanía** es un concepto complejo y debatido, incluso cuando la discusión es reducida a la ciudadanía en el contexto de las sociedades democráticas occidentales. Muchos de los debates acerca de la interpretación y justificación del concepto están relacionados con las tradiciones políticas fundamentales, los compromisos y disputas que de ellas se derivan.

Estas interpretaciones diversas de la ciudadanía democrática, localizables en un *continuum* de concepciones relacionadas que subrayan creencias políticas e interpretaciones de la democracia misma, pueden ser brevemente ilustradas por referencia a cuatro rasgos del concepto: la **identidad** que confiere a un individuo; las **virtudes** que son requeridas para un ciudadano; la extensión del **compromiso político** que implica y los **prerrequisitos sociales** necesarios para la efectiva ciudadanía.

Desde un punto de vista «minimalista» la **identidad** conferida por la ciudadanía a un individuo es vista meramente en términos formales, legales, jurídicos. Un ciudadano tiene un cierto *status* civil con unos derechos asociados, dentro de una comunidad de un cierto tipo basada sobre la ley.

Desde un punto de vista maximalista sin embargo, esta identidad es vista como algo más rico para una persona que la posesión de un pasaporte, el derecho a votar y una «nacionalidad» no reflexiva. En este sentido, la identidad es concebida en términos sociales, culturales y psicológicos. Entonces, el ciudadano debe tener una conciencia de sí mismo como miembro de una comunidad viviente con una cultura democrática, implicando obligaciones y responsabilidades tanto como derechos, un sentido del bien común, la fraternidad, etc. Esta última interpretación de la identidad requerida para un ciudadano es dinámica más que estática en tanto es vista como una cuestión de continuo debate y redefinición. También permite surgir la cuestión de en qué medida las desventajas sociales en sus variadas formas pueden minar la ciudadanía.

Las **virtudes** requeridas para un ciudadano pueden también ser construidas en términos minimalistas o maximalistas. En un punto de vista minimalista, por ejemplo, las lealtades y responsabilidades son vistas primariamente como locales e inmediatas. Entonces el ciudadano es el que soporta la ley y actúa públicamente en el sentido de ayudar a sus vecinos a través de la actividad voluntaria. Por contraste, en un punto de vista maximalista, los ciudadanos son vistos como requiriendo un enfoque más extenso respecto a su lealtad y responsabilidad. Puede decirse que las virtudes y vicios humanos se definen primariamente en términos políticos —argumenta Bloom en este sentido—, «la sociedad y sus leyes definen lo que es bueno y lo que es malo y la educación de la sociedad civil forma a los ciudadanos. El carácter de la vida de éstos está decisivamente influido por el carácter del régimen en el cual vive un hombre, y es el régimen el que alienta o desalienta el crecimiento de los varios tipos humanos. Todo cambio en un estilo de vida presupone un cambio en el plano político, y el cambio debe realizarse por obra de lo político»<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Cfr. A. BLOOM, *Giants and Dwarfs*, Simon&Schuster, New York, 1990. *Gigantes y enanos*, Gedisa, Madrid, 1991, pp. 58-61 («Shakespeare hizo que sus obras se desarrollaran en muchas naciones y en varias épocas de la historia. Esto es un buen comienzo para investigar sus enseñanzas pues varias naciones fomentan virtudes varias en los hombres; no podemos encontrar todas las clases de hombres en un determinado tiempo y en un determinado lugar», p. 60).

La extensión del **compromiso político y la participación** requerida por la ciudadanía es otra cuestión de interés en este ámbito. En un punto de vista minimalista, hay un grado de recelo respecto al compromiso, y el ciudadano es visto primariamente como un individuo privado con la tarea de elegir juiciosamente a sus representantes. Por contraste, un punto de vista maximalista favorece una aproximación más plenamente participatoria para la democracia.

En cuanto a los **prerrequisitos sociales** para el ciudadano, la aproximación minimalista los contempla simplemente en términos de conceder el *status* legal formal descrito antes. El maximalista insiste en que, aunque la ciudadanía es un *status* igualitario en teoría e intención, las desventajas sociales de variado tipo deben ser consideradas si se ha de conseguir este *status* en un sentido real y significativo.

No parece adecuado dar por supuesto que las concepciones minimalistas son más libres que sus contrapartidas maximalistas. Lo que hay realmente es un continuo de interpretaciones más que una serie de concepciones distintas. Reconociendo las simplificaciones implicadas, las diferencias entre los fines minimalistas y maximalistas de este *continuum* pueden ser expresadas en muchos tipos de contrastes, por ejemplo, privado/público, pasivo/activo, abierto/cerrado. Quizá uno de los puntos de contraste más destacables para los fines educativos afecta al grado de entendimiento crítico que se considera necesario para la ciudadanía. Las concepciones maximalistas requieren por parte del ciudadano un grado considerable de entendimiento explícito de los principios democráticos, valores y procedimientos, junto con las disposiciones y capacidades requeridas para la participación en la ciudadanía democrática concebida generosamente.

Teniendo en cuenta este marco, la **educación para la ciudadanía también tiene diversas interpretaciones**. Minimalistas, en las que la educación para la ciudadanía tiene como mayor prioridad la provisión de información y el desarrollo de virtudes con un enfoque local e inmediato. No hay nada en interpretaciones de este tipo que requiera a los estudiantes un desarrollo de su reflexión y entendimiento crítico, informado por una educación política y general, o virtudes y disposiciones del ciudadano democrático conceptualizado en términos plenos<sup>8</sup>. No hay allí una preocupación por mejorar las desventajas sociales que puede haber en los estudiantes en su desarrollo como ciudadanos en un sentido significativo.

Se apunta un eco de tal concepción de «educación para la ciudadanía» en el artículo de William Galston, «Civic Education in the Kiberal State»<sup>9</sup>. Galston distingue «educación cívica» de lo que llama «educación filosófica». La última es una forma de educación liberal general que está comprometida con la búsqueda de la verdad y la promoción de la investigación racional. No está decisivamente formada por circuns-

<sup>8</sup> Cfr. sobre tales virtudes, P. WHITE, ed., *Personal and Social Education: philosophical perspectives*, Kogan Page, London, 1989.

<sup>9</sup> Cfr. GALSTON, W., «Civic Education in the Liberal State» in N.L. Rosenblum, ed., *Liberalism, and the Moral Life*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1989; *Liberal Purposes*, Cambridge University Press, Cambridge, New York, 1991.

tancias sociales y políticas específicas y permanece en una crítica y relación –potencialmente corrosiva– con ellas<sup>10</sup>.

Por contraste, en la «educación cívica» de Galston, la investigación crítica y la verdad están subordinadas al fin de formar individuos que puedan sostener y conducir efectivamente sus vidas en su comunidad política<sup>11</sup>. Para Galston, la noción de sostener la comunidad política es un criterio de adecuación de la educación cívica. Desde que considera esto, incluso en sociedades democráticas liberales, la investigación racional puede socavar tal sostenimiento, la educación cívica no debería en este punto de vista encarnar –por ejemplo– un estudio de la historia que esté completamente abierto y crítico sino uno más «noble», y «moralizando» («un panteón de héroes que confiere legitimidad sobre las instituciones centrales y constituye objetos de emulación valiosos»)<sup>12</sup>. Tampoco la educación cívica estaría justificada –dando por supuesto que los requerimientos básicos de la deliberación cívica y la tolerancia fueran satisfechos– para hacer crecer en los niños, la reflexión crítica de creencias, valores y modos de vida heredados de los padres o de las comunidades culturales<sup>13</sup>.

Hay muchas objeciones al punto de vista minimalista de la interpretación de la educación para la ciudadanía. La más notable de ellas es que podría implicar una socialización irreflexiva en el *status quo* social y político, y sería por tanto inadecuada en educación.

En consecuencia, una concepción más maximalista de la «educación para la ciudadanía» requiere un programa educativo más completo, en el que el desarrollo de un amplio entendimiento crítico y un rango más extenso de disposiciones y virtudes –a la luz de una educación política y liberal general– son vistos como cruciales.

#### b) Ciudadanía y las demandas educativas de la diversidad

Tener en cuenta algunos elementos centrales del background filosófico de la noción de una sociedad democrática pluralista es vital para entender las implicaciones que en el concepto de ciudadanía tienen las demandas educativas de la diversidad.

La teoría filosófica del liberalismo, ilumina algunos de los mayores problemas. Es central para el liberalismo el fenómeno de la existencia en la sociedad de diversidades en las creencias, prácticas y valores, para las cuales es una respuesta. Dado el desacuerdo fundamental acerca de las concepciones sustantivas del bien humano o de la perfección, el liberalismo mantiene que una concepción tal no debe ser impuesta a los ciudadanos de una sociedad pluralista o invocada para caracterizar la noción del bien

público. Lo que se necesita para este propósito es una «débil» concepción del bien, libre de afirmaciones y juicios significativamente controvertidos, que maximiza la libertad de los ciudadanos para perseguir sus diversas concepciones privadas del bien en el marco de la justicia.

Un ejemplo de una débil concepción del bien es un compromiso con los requerimientos de la moralidad social básica. La etiqueta «*thin*» se refiere no a la insignificancia de tales valores, sino a su independencia de los marcos sustanciales, particulares, de la creencia y el valor. Aunque en este punto de vista el estado debe ser neutro en las cuestiones de bien privado, no tiene un compromiso neutro con los principios básicos de la justicia implicados en la noción de bien en términos públicos, y sobre la base de esto busca conseguir un equilibrio entre la cohesión y la diversidad.

Requerirían un tratamiento detallado, que aquí no podemos dar, cuestiones como la complejidad de las relaciones entre valores y dominios públicos y privados.

Dado este punto de vista, una tarea general central de la educación expresada genéricamente es ganar el entendimiento y el compromiso de los estudiantes con los diversos valores públicos, principios, procedimientos y lealtades («virtudes públicas»), mientras se suscita el debate en torno a ellas y a las decisiones reflexivas críticas de los individuos. Como E. Callan señala<sup>14</sup>, la educación en este contexto ejerce tanto una fuerza centrípeta –unificante– como centrífuga –diversificante– sobre la sociedad. Mirando a la influencia centrípeta, debe señalarse una trayectoria entre dos tipos de fallos educativos: a) ser vehículo de un inaceptable monismo u homogeneidad de creencia, práctica o valor, y por tanto estar abierto a acusaciones de indoctrinación o moldeamiento ilícito, y b) no salvar un compromiso con la serie de virtudes públicas que mantienen la sociedad como un todo unido, y por tanto estar abierto a la acusación de contribuir a su disgregación. Callan acierta al afirmar que sólo cuando hemos determinado cuáles son estas virtudes públicas, es cuando podemos distinguir entre fuerzas educativas legítimas e ilegítimas de un tipo centrípeta. La educación para la ciudadanía está relacionada, aunque no exclusivamente, con las virtudes que se llaman «públicas» y con el intento de ejercer una influencia centrípeta legítima.

Es importante recordar que ciudadanía y educación para la ciudadanía no son nociones abstractas, sino que requieren especificación concreta en relación a una sociedad particular. Las virtudes «públicas» son vitales para la especificación en cuanto articulan el carácter y ámbito de la ciudadanía. La identificación es por tanto crucial para una adecuada señalización de la educación para la ciudadanía en el contexto de una sociedad democrática pluralista. Ambas interpretaciones minimalista y maximalista son controvertidas. Las interpretaciones minimalistas, están abiertas a las acusaciones de socialización no crítica, también en los valores políticos inexaminados que ellas frecuentemente encarnan. Por otro lado, las interpretaciones maximalistas, dado el ámbito de las cuestiones controvertidas que sugieren, están en peligro de presuponer

<sup>10</sup> Sobre la noción de educación liberal general, ver C. BAILEY, *Beyond the Present and the Particular: a theory of liberal education*, Routledge&Kegan Paul, London, 1984.

<sup>11</sup> Cfr. GALSTON, W., «Civic Education in the Liberal State» in N.L. Rosenblum, ed., *Liberalism, and the Moral Life*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1989, pp. 89-90.

<sup>12</sup> Cfr. GALSTON, W., «Civic Education in the Liberal State» in N.L. Rosenblum, ed., *Liberalism, and the Moral Life*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1989, p. 91.

<sup>13</sup> Se puede comparar con el punto de vista de GUTMANN, A., *Democratic Education*, Princeton University Press, Princeton, New Jersey, 1987; y «Undemocratic Education» en *Liberalism and the Moral Life*, ed. by N. Rosenblum, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1989.

<sup>14</sup> E. CALLAN, «Pluralism and Civic Education», *Studies in Philosophy and Education*, 11, 1991, pp. 66-68.

un conjunto sustantivo de «virtudes públicas» que pueden exceder el consenso principal que existe o puede ser alcanzado.

¿Qué son estas virtudes «públicas» o «cívicas» que mantienen una política liberal y tienen prioridad sobre los compromisos «privados» en caso de conflicto? Para Galston, el mayor criterio para determinar éstas, es aquello que es funcionalmente necesario para las necesidades de las instituciones socio-políticas de la *polis*<sup>15</sup>. El punto de vista de Galston acerca de cuáles son estas necesidades tiene tonos minimalistas. Es central para este punto la afirmación de que la libertad liberal supone el derecho para vivir las vidas inexaminadamente tanto como examinadamente. Insistir sobre la «vida examinada», reflexiva, como un ideal y conducir la educación pública para facilitarla, es ir más allá de las demandas de la neutralidad liberal. Esta posición aclara la sospecha o recelo de Galston del papel de la razón crítica y su aceptación de la necesidad de «las defensas de los padres contra la influencia corrosiva del escepticismo moderno».

La concepción de Galston acerca del razonamiento que necesita el ciudadano, es que debe encontrar «al menos los *estándars* mínimos del juicio público razonable»<sup>16</sup>. Un modo de interpretar esta concepción es que apunta al logro por parte de los ciudadanos de una forma de «autarquía» más que de «autonomía»<sup>17</sup>. La deliberación racional y la autodeterminación de la persona autárquica simplemente está limitada en la extensión y ámbito; no extenderse, por ejemplo, más allá de poner en cuestión cuestiones fundamentales de creencia o convención, tales como las estructuras sociales y políticas predominantes. Galston mantiene, por ejemplo, que la deliberación cívica es compatible con los compromisos personales inquebrantables. En contraste, la deliberación racional de las personas autónomas debe extenderse más allá. Deben alcanzar, al menos en un ámbito significativo, una perspectiva crítica respecto a las cuestiones importantes y su creencia y acción debe resultar de principios y políticas que han «ratificado» ellos mismos por la reflexión crítica.

Muchos pensadores en la tradición liberal mantienen que un compromiso con el ideal de la autonomía personal en un sentido significativo y defendible debe ser mirado como parte de la «virtud pública» con la que una sociedad democrática liberal debe estar interesada<sup>18</sup>. Precisamente la ausencia de acuerdo acerca de estas «virtudes públicas» y el bien común, es la que permite surgir las diversas disputas acerca de la «ciudadanía» y la «educación para la ciudadanía», a las que ya se ha aludido. Mirando a la

<sup>15</sup> «Civic Education in the Liberal State» in N.L. Rosenblum, ed., *Liberalism, and the Moral Life*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1989, p. 100.

<sup>16</sup> «Civic Education in the Liberal State» in N.L. Rosenblum, ed., *Liberalism, and the Moral Life*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1989, p. 99. Se puede comparar con la noción de «carácter deliberativo» de Gutmann, A., GUTMANN, A., *Democratic Education*, Princeton University Press, Princeton, New Jersey, 1987, pp. 50-52.

<sup>17</sup> Se puede ver White, J., *Education and the Good Life. Beyond the National Curriculum*, Kogan Page, London, 1990, p. 97.

<sup>18</sup> Cfr. por ejemplo: ACKERMAN, B., *Social Justice in the Liberal State*, Yale University Press, New Haven, Conn., 1980; KYMLICKA, W., *Liberalism, Community and Culture*, Oxford University Press, Oxford, 1989; MACEDO, S., *Liberal Virtues: citizenship, virtue, and community in liberal constitutionalism*, Oxford University Press, 1990; RAZ, J., *The Morality of Freedom*, Oxford University Press, Oxford, 1986.

tarea educativa, esta carencia de acuerdo constituye un desafío para aquellos que buscan justificar una aproximación «maximalista», para especificar la forma concreta que debería tomar, para defenderla contra las acusaciones de ejercer una influencia centrípetas ilícita y proporcionar respuestas a preguntas tales como si la educación para la ciudadanía puede transmitir un modo de vida. En el fondo sería plantear: ¿qué es lo que se podría afirmar acerca de la caracterización de las «virtudes públicas» y el bien común en el contexto de una democracia liberal pluralista?

Es claro, sin embargo, que los problemas son también prácticos, inexplicablemente conectados con cuestiones y realidades sociales y políticas en sociedades particulares, y requiriendo atención concreta en estos contextos. Esto es particularmente así cuando se recuerda que lo que está en juego no es sólo la caracterización de estas virtudes públicas sino también su realización o logro. La reflexión filosófica puede hacer una importante contribución a estas tareas más prácticas. Sin embargo, ninguna sociedad actual encarna o puede ser organizada en términos de principios filosóficos puramente, y la reflexión práctica y la acción de diverso tipo son necesarias para discernir y alcanzar las «virtudes públicas» y el bien común.

¿Cuál es esta tarea implicada en términos prácticos? Un diálogo y debate de amplio rango se afirma como necesario, pero esto sólo es insuficiente. Hay también una necesidad de importantes iniciativas y cambios en la sociedad, tales como la promoción de «estructuras asociativas intermedias»<sup>19</sup> y los tipos de reforma institucional que harán posible la amplia participación del ciudadano. La educación es vista como teniendo un papel crucial en la determinación de los valores comunes de una sociedad plural democrática liberal, tanto en términos de promover la negociación en relación con los valores, o más generalmente, como promoviendo y preparando personas para el diálogo. Es claro sin embargo, que la reflexión más general y el acuerdo acerca de las virtudes públicas y el bien común debe ser tenido en cuenta para la tarea educativa. Será el resultado del debate de amplio ámbito en la sociedad como un todo y así la educación para la ciudadanía evita llegar a ser tanto ineficazmente «minimalista», como «maximalista», objeto de controversia política, o de otro tipo. Parece que debe ser hecho un esfuerzo para alcanzar un acuerdo general en: los valores públicos que deben articular la práctica de una forma sustancial de educación para la ciudadanía y el amplio carácter de las políticas prácticas defendibles y las estrategias requeridas por la tarea educativa, incluyendo las relacionadas con el manejo de las cuestiones controvertidas con los alumnos.

### c) Educación cívica y educación moral

La ciudadanía es vista así como implicando un esfuerzo para sintetizar cuestiones como «¿qué es mejor para el mundo?» con «¿qué es mejor para mí?». Esta tarea no es ni reducible a un cálculo utilitarista estrecho ni a una reflexión ética abstracta. Requiere

<sup>19</sup> Ver BELLAH, R.N.; MADSEN, R.; SULLIVAN, W.; SWIDLER, A.; and TIPTON, S., *Habits of the Heart*, University of California Press, Berkeley, California, 1985. *Hábitos del corazón*, Alianza Editorial, Madrid, 1989. También *The Good Society*, Alfred A. Knopf, New York, 1991.

re un punto de referencia más allá del yo y de la familia, pero que está suficientemente próximo para ser aprehendido emocionalmente tanto como abrazado intelectualmente. El ejercicio de la ciudadanía implica por tanto una mezcla distintiva de actitudes y destrezas, pero no es sólo eso. En un ensayo titulado «Civility and Civic Virtue in America», M. Walzer enumera lo que se debe esperar de un ciudadano: lealtad a la república, buena voluntad para arriesgar la vida por la defensa nacional, soportar las leyes, tolerancia y participación. A pesar de su queja de que la lista es exhaustiva, se puede sospechar que es incompleta<sup>20</sup>. De todas formas, todas las concepciones de la ciudadanía se apoyan sobre un sistema de educación moral<sup>21</sup>. Sería difícilmente viable una educación cívica sin educación moral<sup>22</sup>. Marginar la educación moral, sustituyéndola por una instrucción cívica supondría un doble peligro para la vida política. Por un lado, sólo la convicción sociológicamente relevante, de la existencia de un orden moral previo e independiente del consenso sobre los valores es capaz de interponer, de manera efectiva, un dique ante la tentación de poder absoluto. Y esa vigencia sociológica sólo puede ser resultante de la educación moral. Por otra parte, la educación moral, es la única que puede conjurar el riesgo de la anomia y encuadrar la formación global de la persona en un contexto de solidaridad, valor que va mucho más allá de la mera integración.

Hace ya tiempo que Ortega se lamentaba, a propósito de la pretensión de reducir la enseñanza de la ética a una «educación para la convivencia», de la ceguera que supone pensar la tarea educativa de humanizar al hombre reducida a su mera socialización<sup>23</sup>. Pero al mismo tiempo es necesario subrayar que «es inexcusable enseñar a los jóvenes tanto las razones de la dignidad humana –no siempre fáciles de conocer– como las acciones que de ella se deducen, también en nuestras relaciones con los demás. En este sentido nos encontramos con virtudes sociales tales como el respeto, la tolerancia, el amor a la libertad, la solidaridad y la justicia, etc.»<sup>24</sup>. Una formación de ciudadanos es

<sup>20</sup> Ver LANDY, M., «Citizens First: Public Policy and Self Government», *The Responsive Community*, 1/2, 1991, pp. 56-65.

<sup>21</sup> «Liberal citizens learn to honor their contracts and obey the agreed-on rules. When citizens of a liberal state fail in these commitments, they can be forced to comply. A democratic community depends heavily on the moral performance of its citizens. They must develop character, school their sensibilities to respond to others, absorb a tradition, and actively develop that tradition to meet changing needs and circumstances. So the heart of a communitarian political philosophy is an ethics. The ethics distinctive to communitarian philosophy is, ...highly particularistic. It arises out of the particular interactions of real people who form and are formed by the historical tradition in which they live» (DALY, M., ed, *Communitarianism. A New Public Ethics*, Wadsworth Publishing Company, Belmont, California, A Division of Wadsworth, Inc, 1994, p.xxiv del Preface).

<sup>22</sup> Cfr. BARRIO, J.M., «Reivindicación de la paideia: ¿una educación cívica sin educación moral?», *PAD 'E*, III/1, 1993, pp. 5-10.

<sup>23</sup> J. ORTEGA Y GASSET, «Pedagogía y anacronismo», en *Misión de la universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*, Revista de occidente, Alianza Editorial, Madrid, 1982, p. 157.

<sup>24</sup> J.A. IBÁÑEZ-MARTÍN, «Formación cívica y sistema democrático», *Revista Española de Pedagogía*, XLVI, 181, 1988, p. 445. Señala en páginas anteriores: «la reflexión ética no puede estar ajena a la formación cívica ya que la convivencia social ni es último valor ni se justifica por ella misma» (p. 443).

necesaria pero no suficiente, hace falta una formación de personas. Y es un elemento esencial en ese sentido adquirir criterios éticos<sup>25</sup>.

De este modo, si se marginan los criterios éticos de la educación, se corre el riesgo de introducir la educación cívica en el discurso de la mera adaptación. Es el error del estructuralismo y de la sociología funcionalista: pensar que lo primero y más importante es que los individuos se adapten. Socializar como integrar al individuo. La socialización es necesaria pero no suficiente para la humanización. En el planteamiento funcionalista se echa en falta una respuesta satisfactoria a estos interrogantes, y ello por quedar desatendido ese conjunto de vigencias colectivas que vienen a ser sustituidas por meros protocolos, puras normas de procedimiento. Si proscribimos la educación moral del discurso de la socialización política, nos vemos abocados a pensar la integración social como adaptación a las tendencias dominantes, como prescribe el positivismo sociológico.

Comenta Bloom en este sentido: «Schiller señaló que los tiempos modernos se caracterizan por la ciencia abstracta, por un lado, y las groseras pasiones, por otro, y que las dos esferas no guardan ninguna relación. Un hombre libre y buen ciudadano debe conservar una armonía natural entre sus pasiones y sus conocimientos; esto es lo que se entiende por un hombre ejemplar, y esa clase de hombre es lo que hoy parecemos incapaces de formar. Sabemos que una ciencia política que no abarque los fenómenos morales es incompleta y que un arte que no esté inspirado por la pasión de la justicia es trivial»<sup>26</sup>.

<sup>25</sup> Comenta Medina Rubio: «La importancia política –para la política– de la educación moral es inmensa. Sólo el reconocimiento de un orden moral relevante levanta un dique insalvable al abuso de poder, al que con estricta lógica se sentirá tentado el poder político si, por no someterse a un orden moral superior, él mismo se proclama poder decisorio del bien y del mal» («Educación moral y comportamiento cívico-político», *Revista Española de Pedagogía*, XLIV, 173, 1986, p. 335).

<sup>26</sup> A. BLOOM, *Giants and Dwarfs*, Simon YcSchuster, New York, 1990. *Gigantes y enanos*, Gedisa, Madrid, 1991, p. 61.