

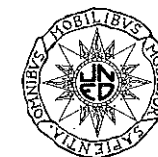
ACTAS Y CONGRESOS

---

ANTROPOLOGÍA  
Y EDUCACIÓN

Volumen 1  
CONFERENCIAS Y PONENCIAS

Actas del III Congreso Internacional  
de Filosofía de la Educación  
Madrid, 10-14 diciembre 1996



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

## REFERENCES

- BLUM, L. A. (1991): *Antiracism, Multiculturalism, and Interracial Community: Three Educational Values for a Multicultural Society*. Boston: University of Massachusetts.
- GALSTON, W. A. (1991): *Liberal Purposes. Goods, Virtues, and Diversity in the Liberal State*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HIRST, P. H. & PETERS, R. S. (1970): *The Logic of Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- KYMLICKA, W. (1989): *Liberalism, Community and Culture*. Oxford: Clarendon Press.
- (1995): *Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Clarendon Press.
- & NORMAN, W. (1994): Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory. *Ethics*, 104, pp. 352-381.
- PETERS, R. S. (1981): *Moral Development and Moral Education*. London: Allen & Unwin.
- RAWLS, J. (1993): *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.
- SPIECKER, B. & STEUTEL, J. (1995): Political liberalism, civic education and the Dutch government. *Journal of Moral Education*, 24, pp. 383-394.
- STEUTEL, J. & SPIECKER, B. (1997): Rational passions and intellectual virtues. A conceptual analysis. *Studies in Philosophy and Education*, 16, pp. 59-71.
- WALZER, M. (1995) Education, democratic citizenship and multiculturalism. *Journal of Philosophy of Education*, 29, pp. 181-189.

## Notes on the authors

Ben Spiecker, Ph. D., is professor in philosophy and history of education at the Free University, Amsterdam. His publications and current research interests lie in the areas of moral and civic education. His recent publications include *Freedom and Indoctrination* (edited with Roger Straughan; London, Cassell, 1991) and *Emoties en morele opvoeding (Moral education and the Emotions)* (Amsterdam, Boom, 1991). He is a member of the editorial board of the *Journal of Philosophy of Education and Studies in Philosophy and Education*.

Jan W. Steutel, Ph. D., is reader in philosophy of education at the Free University, Amsterdam. His publications and work in progress focus on moral education, in particular on the virtue approach and civic education. Among his publications is *Deugden en morele opvoeding (Moral Education and the Virtues)* (Amsterdam, Boom, 1992). He is a member of the editorial board of *The Journal of Moral Education*.

Address: Vrije Universiteit, Department of Education, Van der Boechorststraat 1, 1081 BT Amsterdam, The Netherlands.

Email: B.Spiecker@psy.vu.nl and JW.Steutel@psy.vu.nl.

## LAS DEMANDAS EDUCATIVAS DE LA DIVERSIDAD: ENTRE LA NEUTRALIDAD Y EL MULTICULTURALISMO

Concepción Naval  
Universidad de Navarra

Nadie duda hoy del papel de la educación en la construcción de una nueva ciudadanía y de una cultura de paz y comprensión internacional, pero sí hay algunas voces que preguntan si existe oposición entre identidad ciudadana y lealtad cultural. En algunos planteamientos de la ciudadanía democrática así parece entenderse y nos vemos forzados a elegir entre una u otra.

Mi propuesta es que si entendemos bien los fines de la educación y el *ethos* político, la sociedad política, no nos veremos abocados a esa disyuntiva, ya que ambas facetas están interrelacionadas. La identidad cultural puede informar la identidad ciudadana. En el fondo tenemos la disyuntiva clave en la educación cívica, dentro del marco de la educación moral, entre tradición y autonomía —en el desarrollo de la identidad personal—, cuya armonía o síntesis será posible acudiendo a un concepto como el de hábito, en su variante de virtud, más concretamente en su dimensión social.

### ¿CIUDADANÍA UNIVERSAL O CIUDADANÍA DIFERENCIAL?

¿Cómo podemos educar a los niños en una sociedad multicultural y democrática de modo que al mismo tiempo que les ayude a reconocer su identidad cultural, se transmitan o fomenten ideales y actitudes democráticas? ¿Son términos excluyentes la tolerancia y el reconocimiento al hablar de educación en una sociedad multicultural? ¿Cómo lograr la ciudadanía democrática en un marco multicultural a través de la educación? Son éstas y muchas otras las cuestiones que surgen cuando ponemos en relación la ciudadanía democrática con la educación en una sociedad plural. Está en cuestión el papel que otorgamos a la educación en el ámbito democrático, en la sociedad política, para armonizar las distintas culturas.

Aquí es importante apuntar —aunque sea brevemente— cómo la sociedad política es algo más que las diferencias culturales, raciales, etc. Está de algún modo por encima de ellas, asumiéndolas; el *ethos* político es superior. De ahí que quepan en

ella las diversas manifestaciones culturales, y que por tanto se pueda aspirar a la superación de los conflictos que en su seno se generan.

Esto es algo diverso a afirmar una ciudadanía —no enraizada— en cultura alguna: un universalismo para evitar los peligros del multiculturalismo. Un proyecto sólo *político*, sin referencia a la cultura y a la historia, daría como fruto una ciudadanía basada en meros principios políticos constitucionales. La ciudadanía democrática, plenamente entendida, parece asemejarse más a una ciudadanía enraizada, situada. No es un ideal neutro, sino que, como afirma Walzer<sup>1</sup>, reconoce la identidad cultural (el valor de la comunidad, un bien común) y educa en principios democráticos. Además la elección de unos fines o principios no afecta sólo a la vida privada, sino que también tiene unas consecuencias en la vida pública. Así, cabría plantear dónde se sitúan los límites de la neutralidad en la educación.

Para entender lo que aquí se dice, convendría tener en cuenta la distinción que Walzer<sup>2</sup> hace entre liberalismo 1 y 2. El liberalismo 1 está comprometido con los derechos individuales, y «casi por deducción, con un riguroso estado neutro». El liberalismo 2, en cambio, permite al estado estar comprometido con la supervivencia y el florecimiento de una cultura particular, siempre que estén protegidos todos los derechos básicos de los ciudadanos.

Estos dos tipos de liberalismo atienden las necesidades que los individuos tienen en las circunstancias actuales:

- el primero, es más propio de sociedades emigrantes que buscan promover la integración cultural;
- el último, caracterizaría a aquellos miembros de estados que son culturalmente homogéneos, o están compuestos de muchas sociedades culturales distintas, pero territorialmente definidas. Conduce a un *modus vivendi* basado en dos principios distintos: uno que subrayaría el respeto hacia los diversos modos de vida, y otro que buscaría más bien asegurar su propia existencia en medio de una sociedad liberal.

En la práctica, la diferencia entre las dos formas de liberalismo es menos profunda de lo que puede parecer. De hecho, el liberalismo 2 surge como alternativa al liberalismo 1, ya que éste no es una opción práctica viable. La demanda de liberalismo 2 emerge porque el estado no puede permanecer completamente neutro en cuestiones culturales<sup>3</sup>, ya que en último término, resulta utópico perseguir una neutralidad completa en cuestiones culturales; también en las educativas.

<sup>1</sup> Cfr. WALZER, M., «Education, Democratic Citizenship and Multiculturalism», *Journal of Philosophy of Education*, 29, 2, 1995, p. 187.

<sup>2</sup> Ver el artículo publicado por WALZER, M. en *Multiculturalism and the Politics of Recognition*, A. Gutmann, ed., Princeton University Press, Princeton, 1992, p. 99.

<sup>3</sup> Cfr. TAMIR, Y., «Two concepts of Multiculturalism», *Journal of Philosophy of Education*, 29, 2, 1995, 161-172. Se trata de un n.º especial de la revista dedicado íntegramente a «Democratic Education in a Multicultural Society». Cfr. también *Journal of Moral Education*, «Citizenship and Diversity», 21, 3, 1992.

La evolución social que se produjo —especialmente en EEUU y Canadá— fue la siguiente: los miembros de minorías con escaso poder descubrieron pronto que el hecho de garantizarles un conjunto de derechos cívicos formales no era suficiente para asegurarles un *status* similar o equivalente al de los demás componentes de la sociedad. Así, se encontraron en la disyuntiva de tener que decidir cuál sería el mal menor para ellos: permanecer marginados, o integrarse al precio de su auto-cancelación. Fue entonces cuando los miembros de esas minorías comenzaron a sospechar que el ideal de una esfera pública culturalmente neutra podría suponer una ilusión peligrosa y opresora<sup>4</sup>.

Aquí fue quizá la sombra de la política «iguales pero separados», que tan duras consecuencias tuvo, la que provocó que los miembros de las minorías culturales fueran reacios a pedir escuelas o clases especiales para nutrir su propia tradición, lenguaje e historia.

Se enfrentaron, como Yael Tamir comenta, con el siguiente dilema: si pedían esas medidas, eso implicaría que el estado, no sólo reconocería sino que aceptaría una diversidad, con el peligro de la segregación social; si en cambio, ignoraban la necesidad de escuelas particularizadas reducirían considerablemente las posibilidades de mantener su identidad peculiar.

De ahí que las minorías empezaran a pedir un tratamiento especial en nombre de la igualdad de derechos. Ahora bien, una vez garantizada la igualdad de derechos, se dieron cuenta, de que eso no era suficiente, ya que una estricta interpretación del principio de igual tratamiento tiende a perpetuar la opresión o la desventaja.

De ahí la conveniencia de recurrir a una noción como la de ciudadanía, y una ciudadanía más bien diferencial que universal que sea capaz de armonizar la igualdad y la diferencia en el ámbito social<sup>5</sup>. La esfera pública reflejaría así, de algún modo, las particularidades de sus miembros. No se espera de los ciudadanos que, para participar en las discusiones públicas y en las decisiones colectivas, marginen completamente sus vidas particulares; necesitan, eso sí, unas bases compartidas para poder estar de acuerdo en una serie de principios básicos.

## ENTRE LA NEUTRALIDAD Y EL MULTICULTURALISMO

De todos modos, promover una ilusión de armonía en la diversidad, puede ser tan peligroso, como la ilusión de la neutralidad. Cuando la diversidad nacional, cultural y religiosa de una sociedad es evidente, se hace necesaria una educación cívica para conseguir esa armonía, introduciendo a los niños, de acuerdo con su edad, en el discurso de los derechos, de la racionalidad. Sin ella, sería imposible generar discusiones *cross*-culturales basadas en el respeto y el interés por todos los participantes.

<sup>4</sup> Ver YOUNG, I., «Polity and group difference: a critique of the ideal of universal citizenship», *Ethics*, 99, 2, 1989.

<sup>5</sup> Cfr. TAMIR, Y., *Ibidem*, p. 164.

En este escenario es donde podemos hablar de la «política de la diferencia», que es tanto un producto, una exigencia, de la democracia, como un peligro para ella. Acaso el conflicto esté hoy, no sólo en el pluralismo de los grupos, sino en el pluralismo de los individuos. No se trata de un contencioso establecido entre multiculturalismo y alguna cultura singular; o entre pluralismo y unidad; sino entre las muchedumbres de los grupos y de los individuos; entre las comunidades y los hombres y mujeres privados. Y es un conflicto en que no cabe más que afirmar el valor de ambas partes. No parece del todo acertado oponer multiculturalismo a individualismo, o comunitarismo a liberalismo. Más bien podemos «servirnos del pluralismo de los grupos para salvar el pluralismo de los individuos asociados»<sup>6</sup>.

Charles Taylor ha apostado a favor de la propiedad, e incluso la obligación, de introducir la educación multicultural en una democracia liberal. La cuestión sería señalar dónde se sitúan los límites de la neutralidad y del multiculturalismo, como los dos posibles extremos en el planteamiento. Reconocer el valor del multiculturalismo, por supuesto, en cuanto es una parte importante de una educación liberal cívica, pero señalar también sus límites. Multiculturalismo, en este sentido, no sería el mero abrazar toda diversidad de modo radical y acrítico. Cuando el pluralismo es excesivo, es el caos; se necesitan unos límites.

El multiculturalismo sería así, un rasgo del sistema educativo como un todo, pero no necesariamente de una escuela particular. Y el currículo cívico mismo no sería multicultural, ya que la ciudadanía democrática no es una idea neutra, sino que tiene su propia historia y apunta a su propia cultura. La educación se presenta en este marco como el único camino para la democracia; y el educador tiene una tarea primordial en ella: enseñar a ser libres<sup>7</sup>.

En último término, el multiculturalismo, con todas las cuestiones diversas que encierra, teóricas y prácticas, no parece ser otra cosa, esencialmente, más que el problema de la identidad personal proyectado en la comunidad y generado por el desarraigo cultural. Y nos encontramos así con los extremos del uniformismo y del caos cultural.

El uniformismo se corresponde con el individualismo en cuanto éste postula la existencia de un ser consciente de su propia humanidad y dueño de sí antes y al margen de su integración en las diversas culturas. Esos individuos químicamente puros, esos átomos con los que se construye después la sociedad, son perfectamente iguales entre sí. La persona alcanza conciencia de su individualidad antes de su interacción social y de todo proceso de socialización<sup>8</sup>.

¿Cómo combinar la diversidad, el pluralismo, con la ciudadanía, con un bien común para todos? En nombre de la reacción comunitaria, se ha producido esta

<sup>6</sup> La cita es de WALZER, M. en «Multiculturalism and Individualism», *Dissent*, 1994, p. 189.

<sup>7</sup> En este sentido se puede ver el libro de BARBER, B. R., *An Aristocracy of Everyone. The Politics of Education and the Future of America*, Ballantine Books, New York, 1992, 4.

<sup>8</sup> Cfr.: J. V. ARREGUI, «Multiculturalismo: ¿hecho inevitable o valor humano?», *Education, the State and the multicultural Challenge*, M. G. Amilburu, ed., EUNSA, Pamplona, 1996, 35-63.

paradoja: un realce, incluso promoción, de la diversidad, de la pluralidad; y al mismo tiempo una problemática promoción del bien común, como por ejemplo ocurre en M. Sandel. ¿Cómo los combina?: difícilmente. Parece abocado al fin a elegir entre: a) el yo individuado radicalmente, que lleva dentro de sí un «sistema separado de fines», o b) la comunidad como un tipo de yo más amplio, «previo e independiente» a los individuos.

## PERSONA Y COMUNIDAD EN M. SANDEL

Sin duda hay mucho que asumir de la crítica comunitaria en general, y de la de Sandel en concreto, al liberalismo. Saca a la luz muchos de los fallos y debilidades, teóricos y prácticos, tal vez los más importantes del liberalismo. Apunta además a la necesidad de considerar con atención nuestras «interconexiones» (*interconnectedness*); nuestro innegable enraizamiento y nuestra deuda con diversas comunidades, desde la familia a la sociedad política; así como las posibilidades de una política más genuinamente republicana.

Junto a estos aspectos valiosos, encontramos también debilidades en el pensamiento de Sandel. Una de ellas estaría relacionada con la naturaleza del *valor o excelencia moral de la persona*. Tanto para Rawls como para Sandel este concepto plantea un problema debido a la dificultad que perciben para atribuir responsabilidad moral —en sentido pleno— a los individuos<sup>9</sup>.

En Rawls el valor moral no juega ningún papel en la elección de los principios de justicia, ni es un factor en cuestiones de justicia distributiva, por la simple razón de que no puede definirse plenamente hasta que los principios de justicia han sido establecidos.

A Sandel le preocupa que la posición de Rawls niega el *status* pre-institucional del valor de las personas, la justicia y, por supuesto, toda virtud. En su lectura, la primacía liberal del derecho y la justicia sobre el bien significa que «los individuos no tienen valor intrínseco (...) en el sentido de que éste sea previo e independiente de lo que las instituciones les atribuyen»<sup>10</sup>.

Por contraste, la primacía que Sandel otorga al bien de la comunidad implica que los sujetos individuales tienen valor en la medida en que se identifican y comparten el valor moral intrínseco poseído por la comunidad o comunidades de las cuales forman parte<sup>11</sup>.

Sandel argumenta contra Rawls que la comunidad puede tener una existencia en sí misma, porque es en un cierto sentido «prior to and independent of» los individuos que la componen<sup>12</sup>. La comunidad en el mejor de los casos, una vez realizada

<sup>9</sup> Ver SANDEL, M., *Liberalism and the Limits of Justice*, Cambridge University Press, Cambridge, 1982, 70-76, 79, 138-39, 142.

<sup>10</sup> *Ibidem*, 89.

<sup>11</sup> Cfr: *Ibidem*, 79-95, 143-145.

<sup>12</sup> Cfr: *Ibidem*, 101.

plenamente, puede y debe «situar confidencialmente» a sus miembros, proporcionándoles un lenguaje común de discurso con significados y fines comunes. La comunidad es el «camino de vida» del individuo, que da a la vida de éste su «particularidad moral».

La «comunidad constitutiva» de Sandel es por tanto —ontológica y moralmente— previa a las personas individuales. Es el «sujeto más amplio de la posesión», el origen, almacén y dueño de cualquiera de las virtudes, talentos y otros capitales que residen en sus miembros<sup>13</sup>. Reconociendo y administrando estos bienes como son —como propiedad esencial de la comunidad— reconozco y logro mi propio valor moral<sup>14</sup>.

Pero si esto es así, parece de vital importancia para Sandel clarificar justamente lo que constituye una *comunidad buena*, capaz de formar miembros virtuosos y felices, valiosos y tratados de hecho con respeto.

El problema sería: nuestros fines, nuestras concepciones de la vida buena, nos llegan a través de la comunidad. Pero entonces, ¿cómo estaremos seguros de que los fines adoptados por nuestra sociedad particular son verdaderamente buenos para la comunidad y para cada uno de sus miembros? ¿Cómo conocemos qué «valores» deben imbuir e inspirar cualquier comunidad dada, incluida la nuestra? Brevemente, ¿cómo distinguir los bienes comunes genuinos de los espurios? ¿Con qué criterios se puede juzgar a una comunidad política?

Sandel no responde a estas cuestiones. Esta omisión parece seguirse de su tendencia a colapsar el «bien común» dentro de la «comunidad», y a tratarlos como una y la misma realidad. Como antídoto para la frustración existencial del hombre moderno alienado, la verdadera comunidad viene a identificarse con «el bien», o con nuestra «virtud más alta»<sup>15</sup>.

Pero seguramente Sandel reconocería que no toda comunidad capaz de «confidently situating» a sus miembros es o ha sido *ipso facto* buena y noble. Debe haber algún criterio del bien no simplemente intrínseco a la comunidad particular, por medio del cual su carácter y tratamiento de los individuos pueda ser valorado. El comunitarismo de Sandel no parece reconocer ese criterio, ni siquiera lo busca decididamente.

Una deficiencia que la teoría de Sandel parece compartir con Rawls es una cierta tendencia igualatoria<sup>16</sup>. Tanto Rawls como Sandel parecen querer disolver las partes en el todo, aunque cada uno a su modo. Rawls, mientras subraya la «pluralidad de los individuos» comprendiendo los sistemas separados de fines, sin embargo busca borrar las diferencias entre ellos por medio de una justicia distributiva igualitaria, apoyada en la negación de cualquier mérito real, y Sandel llama a eso la

<sup>13</sup> Cfr. *Ibidem*, 102-103.

<sup>14</sup> Ver. *Ibidem*, 142-144.

<sup>15</sup> Puede ser que tampoco responda Sandel porque la respuesta adecuada a tales cuestiones sólo puede darse desde un idealismo absoluto o desde un pragmatismo y un utilitarismo cuasi-absolutos.

<sup>16</sup> Cfr. *Ibidem*, 125-126, 128.

«concepción democrática» del yo. «Desde el punto de vista moral», el yo ha de ser evaluado en abstracto respecto al carácter, fines y concepciones del bien; por tanto, todos los yos son iguales, incluso indiscernibles<sup>17</sup>.

Sandel, aunque busca una noción plena de la persona humana, sin embargo tiende a disolver a las personas en un «wider self» o entidad comunal para mantener la «prioridad de la unidad»<sup>18</sup>.

A diferencia de lo que Sandel afirma, se podría señalar que conocer la naturaleza de la vida política en general, y de cualquier ciudad en particular, implica —en un lugar preeminente— el conocimiento de sus límites. Así, la verdadera educación llevaría a conducir al individuo a trascender la comunidad en alguna medida; tratar de situarse, de algún modo, fuera de ella, para verla con la necesaria perspectiva. Esto no es negar, sin embargo, que tal distancia crítica es frecuentemente muy difícil de alcanzar por los ciudadanos, y se alcanza con gran esfuerzo.

## AUTONOMÍA PERSONAL Y SOLIDARIDAD

Es en este contexto donde emerge el concepto de autonomía personal como ideal educativo, especialmente en el mundo contemporáneo. Frente a la asimilación, al adoctrinamiento, se alza la autonomía<sup>19</sup>. Al cabo, es la herencia kantiana respecto de la ética. Este concepto posee, junto al de ciudadanía, una relevancia especial en el mundo de la educación en una democracia liberal. No es un concepto aislado, sino que está en estrecha relación con otros, como el de auto-regla, la identidad personal, la neutralidad, incluso el de perfeccionismo del Estado, y siempre con el telón de fondo de la libertad personal.

Muchos pensadores que siguen la estela de la tradición liberal mantienen que un compromiso con el ideal de la autonomía personal es parte de la «virtud pública» con la que una sociedad democrática liberal debe estar comprometida. «Ser individuos significa poder desarrollar la propia autonomía»<sup>20</sup>. Es claro que si la autonomía personal es vista como un elemento crucial de los valores democráticos liberales básicos, de ello se siguen implicaciones considerables para la educación en esa sociedad<sup>21</sup>.

<sup>17</sup> Ver SANDEL, *Ibidem*, p. 94; y RAWLS, J., *A Theory of Justice*, Harvard University Press, 1971, *Ibidem*, p. 537.

<sup>18</sup> Cfr. *Ibidem*, pp. 51-53.

<sup>19</sup> «Citizen dignity attaches to one as a participant in self-rule», TAYLOR, Ch., «Justice After Virtue», en HORTON, J. & MENDUS, S., eds., *After MacIntyre*, Polity Press Cambridge, 1994, p. 32.

<sup>20</sup> CAMPS, V., *Virtudes públicas*, Espasa Calpe, Madrid, 1990, 116. Cfr. como ejemplos: 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.

<sup>21</sup> Ver CUYPERS, S., «Is personal Autonomy the First Principle of Education?», *Journal of Philosophy of Education*, 26, 1, 1992, 5-17; DEARDEN, R. F., «Autonomy and Education», en DEARDEN, R.F.; P. H. HIRST & R. S. PETERS, eds., *Education and Reason: Part 3 of Education and the Development of Reason*, Routledge & Kegan Paul, London, 1972; DEARDEN, R. F., «Autonomy as an educational

Con la afirmación de que la promoción de la autonomía personal es parte de los valores básicos de una democracia liberal<sup>22</sup>, se intenta responder a dos tipos de desafío, ambos significativos para la tarea de identificar los valores comunes relevantes para una concepción adecuada de la educación para la ciudadanía. El primero se relaciona con la posibilidad de dibujar una distinción entre la 'autonomía', que se ve como un bien básico para los individuos, y la 'autarquía', que se considera inadecuada. Pero ¿cómo se puede distinguir la 'autonomía' de la 'autarquía'?<sup>23</sup>

Y, si se acepta que el desarrollo de la autonomía personal es una virtud pública en una sociedad democrática plural, surge un segundo desafío. ¿Cuáles son las otras virtudes públicas que están en relación con la autonomía personal y que constituyen a la vez limitaciones para ella? El razonamiento crítico y el juicio independiente son rasgos de las perspectivas maximalistas sobre estas cuestiones. Pero también es igualmente importante subrayar los valores compartidos, las lealtades y los compromisos requeridos por este punto de vista.

Hay aquí un sentir extendido respecto a la necesidad de especificar un concepto de bien común que sea suficiente para satisfacer las demandas de la comunidad, pero que se combine con el respeto al papel de la razón independiente, la crítica de los individuos y las demandas de la justicia relacionadas con la diversidad. Las quejas acerca de la carencia de contenido de las «virtudes públicas» liberales son de distintos tipos. Común a muchas de ellas es la afirmación de que las nociones liberales no permiten a las personas adquirir modos de afiliación y compromiso para una «ecología moral mayor» más allá de sus intereses personales individualistas. Una tal «ecología moral» encarnaría un *ethos* social, un acuerdo en el bien común y las nociones de lealtad y responsabilidad para con la comunidad como un todo, y también como un marco de más amplias creencias y valores, con vistas a la aparición —al menos en alguna medida— de una cultura de «coherencia narrativa» compatible con la «libertad» para las vidas.

De todas formas, las propuestas ético-políticas liberales más relevantes de nuestro momento no defienden un individualismo insolidario. Tratan más bien de conjugar la autonomía personal y la solidaridad. Su posición ante la Ilustración es verla, más que como un proyecto fracasado, como un programa inacabado y que debe realizarse; ese sería de algún modo el proyecto de la «teoría crítica»<sup>24</sup>. La defensa

ideal, I», en S. C. BROWN, ed., *Philosophers Discuss Education*, Macmillan, London, 1975; DWORKIN, G., *The Theory and Practice of Autonomy*, Cambridge University Press, Cambridge, 1988; TELFER, E., «Autonomy as an educational ideal, II», en S. C. BROWN, ed., *Ibidem*.

<sup>22</sup> Cfr. M. BERMAN, N., *The Politics of Authenticity, Radical Individualism and the Emergence of Modern Society*, Atheneum, New York, 1970. En el *Preface* señala: «The idea that I have called the politics of authenticity? is a dream of an ideal community in which individuality will not be subsumed and sacrificed, but fully developed and expressed».

<sup>23</sup> En Rousseau no hay distinción entre autonomía y autarquía; parece la respuesta más coherente con la lógica del planteamiento. Cfr. McLAUGHLIN, T. H., «The ethics of separate schools», en M. Leicester & M. Taylor, eds., *Ethics, Ethnicity and Education*, Kegan Page, London, 1992, pp. 125-128.

<sup>24</sup> Cfr. A. CORTINA, «Más allá del colectivismo y el individualismo: autonomía y solidaridad», *Sistema*, 96, 1990, 3-17. Su propuesta es hacer posible una sociedad de hombres autónomos en solidaridad. Contempla, como principios éticos, la autonomía y la solidaridad.

de la autonomía personal —subrayan— no puede confundirse con la del individualismo. No hay para esta concepción más derecho innato que la libertad que se entiende como autolegislación y como participación en la legislación externa.

Es ampliamente reconocido que no es posible convertirse en persona si no es en el seno de una comunidad, en la que otros nos reconocen como tales y a quienes como tales reconocemos. El proceso de socialización, por tanto, forma parte indispensable del proceso de personalización por el que llegamos a ser autónomos. Una autonomía que no es individualismo, combinada con solidaridad, que no es sólo cooperación.

¿Qué significado tiene entonces la comunidad en la educación moral, en la educación para la ciudadanía? Como es obvio, grande. Éste es el sentido fuerte que el movimiento *Character education* en los EEUU ha intentado recuperar al hablar de la educación moral —en un sentido en cierto modo diverso a la autonomía moral—, sea en su modalidad de abrazar un conjunto de «core values», que han sido expresados y transmitidos históricamente; o en la propuesta que se ha caracterizado como «communities of tradition»<sup>25</sup>. Sin embargo, acaso una genuina educación del carácter, estar no se identifique completamente con ninguna de ellas: ambas parecen estar atrapadas de algún modo en un relativismo sociológico y moral.

## PROPUESTAS DE EDUCACIÓN CÍVICA

Así, encontramos diversas propuestas prácticas a la hora de llevar a cabo la educación cívica.

Tamir, en su artículo ya citado, apunta a cómo la educación cívica debe crear amistad cívica entre todos los miembros de la comunidad política; pero debe tratar de hacerlo, no asimilando todos los miembros en una cultura, sino precisamente respetando la diversidad cultural. La importancia de la educación cívica entonces está en que precisamente el respeto al hecho de pertenecer a diversas culturas motiva la búsqueda de un mínimo nivel de acuerdo. Así, la educación democrática en un estado multicultural parece pedir tres niveles de educación:

- «un estrato unificado de educación cívica (que de hecho será similar en todas las sociedades multiculturales),
- un estrato pluralista de educación común,
- y, un estrato compartido de educación *cross-cultural* que introducirá a los niños en la diversidad de su propia sociedad»<sup>26</sup>.

Todo lo que la educación democrática pide, comenta Walzer desde otro punto de vista, es que se enseñe a todos los niños la historia, la filosofía y la práctica política de la democracia:

<sup>25</sup> Cfr. SCHWARTZ, A. J., «Character Education: A Review of Two Contemporary Models», *Qualifying Paper*, Harvard University, Graduate School of Education, 1995.

<sup>26</sup> Ver TAMIR, Y., *op. cit.*, p. 166.

- en primer lugar, la enseñanza de la historia de las instituciones y prácticas democráticas de Grecia en adelante;
- la filosofía o teoría política del gobierno democrático, con sus argumentos críticamente revisados, después;
- y el tercer requerimiento es la enseñanza de la ciencia política práctica de la democracia. Ésta es probablemente la parte menos controvertida de una educación democrática<sup>27</sup>.

Pero esta sugerencia, como él mismo reconoce, no es tan mínima como parece: la democracia, especialmente la democracia liberal, «tiene un carácter sustantivo; no es un procedimiento neutro, sino un modo de vida»<sup>28</sup>.

Otra de las propuestas más difundidas de educación cívica en EEUU ha sido la propuesta por el programa *Civitas: A Framework for Civic Education*, en cuanto es el marco que especifica las ideas centrales para una educación cívica en la democracia constitucional americana. Establece lo que un americano adulto debe conocer y ser capaz de hacer en cuanto ciudadano democrático efectivo, concretando un núcleo de ideas y objetivos en:

- la virtud cívica: en términos de disposiciones y compromisos cívicos;
- las destrezas de participación cívica: gobierno y dirección de grupos; dirigir e influir en la política pública;
- el conocimiento cívico: el conocimiento es el fundamento necesario para la virtud cívica y para la participación<sup>29</sup>.

Ante esta pequeña muestra de la variedad y riqueza de enfoques, podemos afirmar varios puntos en lo que a la educación cívica se refiere. En primer lugar, su necesidad y posibilidad en el marco más amplio de la educación moral. Después, en cuanto al cómo llevarla a cabo, se podría destacar la importancia y a la vez insuficiencia de la enseñanza de unos contenidos específicos, junto a los cuales habrá que suscitar la adquisición de unos hábitos, de unas auténticas virtudes sociales, en el clima necesario para ello.

En este sentido, es de interés el enfoque que Dewey ofrece de la educación como un proceso esencialmente social, como un proceso de participación de la experiencia. Pero como hay muchas clases de organizaciones sociales, busca establecer un criterio de acuerdo con el cual puedan juzgarse sus diversos poderes educativos; y encontró esta medida común en el propio proceso. Una sociedad buena es así aquella en la que hay un máximo de experiencia compartida, no sólo entre sus miembros, sino también entre éstos y los de otras sociedades. La forma de sociedad

<sup>27</sup> Cfr. WALZER, M., «Education, democratic citizenship, and multiculturalism», *The Journal of the Philosophy of Education*, 29, 2, 1995, p. 186.

<sup>28</sup> Cfr. WALZER, M., *Ibidem*, p. 187. Esta idea está presente en Dewey: la democracia como modo de vida; más aún, como único y pleno modo de vida humano.

<sup>29</sup> Cfr. *Civitas: A Framework for Civic Education*, Ch. N. Quigley y Ch. Bahmüller, eds., Center for Civic Education, Calabasas, CA, 1991. También ver: BAHMÜLLER, Ch. F. «The Core Ideas of Civitas: A Framework for Civic Education», ERIC Digest EDO-SO-92-2.

que según Dewey posee en mayor grado esos caracteres es la democracia. Así concebida, no es simplemente un tipo de régimen político, sino más bien un modo general de vida asociada. Su noción se aplica a la familia, a los negocios, tanto como a la política y a la educación.

Las ventajas educativas de la democracia son evidentes en Dewey. Estas se deben, en el fondo, a que la democracia concede la primacía al aprendizaje de la actividad realizado a la luz de la mayor participación posible en la experiencia por el mayor número posible de personas. Esto exige una amplia libertad, a fin de participar de la experiencia y derribar barreras de raza, clase o secta que entorpezcan dicha comunicación. La escuela democrática, en este sentido, rechaza que los niños emprendan actividades cuyo significado sólo sea conocido por el maestro que las propone. En lugar de arrogarse esa autoridad, el maestro estimula las disposiciones y los intereses voluntarios de los propios niños. Y esos principios democráticos se aplican tanto en la clase, como en el sistema de administración de la enseñanza.

De este modo, una escuela democrática que enseña a los niños a actuar en sus comunidades, a la luz de la mayor participación posible en la experiencia, jugará un papel importante en la reconstrucción del orden social. Dewey no se estanca en el dilema de saber si la escuela es la creadora o la criatura del cambio social. Desde su punto de vista, la educación y la política son una misma cosa, ya que ambas buscan una gestión inteligente de los asuntos sociales. De todos modos, Dewey no está dispuesto a abandonar los esfuerzos educativos para reconstruir el orden social en favor de tentativas violentas<sup>30</sup>.

El sentido de la democracia en educación en Dewey es, en último término, un sentido moral. Lo moral y lo social son una sola cosa, de tal modo que el distintivo social de una sociedad democrática consiste en que trata la experiencia de modo que es posible compartir con los jóvenes las oportunidades de una gestión inteligente de los asuntos sociales.

## LAS VIRTUDES SOCIALES

En este contexto cabría hablar, usando una expresión de Donati, de una «ciudadanía societaria»<sup>31</sup>. Este autor propone recuperar un universalismo relacional, en cuanto red de relaciones intersubjetivas, en el cual las *virtudes sociales* serían fundamentales para la constitución y el mantenimiento de la sociedad. Como Aristóteles destacó, la justicia sola, sin la amistad, no basta para mantener una sociedad unida.

<sup>30</sup> Según Dewey, si la revolución procede únicamente de un cambio externo de poder, está condenada a correr el riesgo de una contrarrevolución. Para triunfar, la revolución debería ir acompañada de un cambio interno en las disposiciones mentales y morales. Sólo la educación puede llevar a cabo esas modificaciones, y eso requiere tiempo. De ahí que el maestro que se inclina hacia los resultados rápidos de una revolución, antes que hacia la búsqueda de los resultados educativos, manifiesta una incoherencia en su actuación.

<sup>31</sup> Cfr. DONATI, P., *La cittadinanza societaria*, Gius. Laterza & Figli Spa, Roma-Bari, 1993.

Así las cosas, el *ethos social* es más radical que la justicia, hasta el punto de fundamentarla. Podríamos considerar las virtudes sociales a partir de las tendencias naturales en que se fundan, y esto nos facilitará los factores de la estructura básica de la sociedad a nivel antropológico<sup>32</sup>.

1. Así, encontramos la piedad en cuanto tendencia a afirmar el fundamento del ser, del vivir y del saber propios. Nos lleva a venerar a aquellos gracias a los cuales cada hombre es tal. La patria, el sentido de la tierra, del hogar, señalan una deuda hacia los autores de la vida que es impagable. La piedad sería el contrapunto del honor. Son dos caras de la misma moneda.

Esta tendencia, que fue fuerte en otras épocas, hoy está distorsionada y debilitada, y como consecuencia, el hombre circula en torno a sí mismo sin saber bien quién es, y se aturde. Es la imagen del desarraigado, un ser íntimamente perplejo, ya que si no debo nada a nadie, si carezco de origen, no tengo arraigo, y la falta de arraigo produce malos agentes sociales. Así, cabría plantear si es posible fundar la ciudadanía exclusivamente en la fraternidad

Un vicio típico de esta tendencia es el racismo, pero si todo se lo debiéramos a la propia raza, la libertad no existiría. Se ve así que estas tendencias necesitan virtudes con las que el hombre *vaya a más*.

2. Del mismo modo, se nos muestra una tendencia a acatar la autoridad legítima por la que se da culto y honor a las personas constituidas en dignidad. El honor se les debe por su excelencia, el culto por su dignidad. Esta tendencia es la base natural de lo que en el ámbito de la filosofía política y social se denomina principio de autoridad.
3. En este marco surge la tendencia a reconocer el mérito a los mejores y la aspiración a la fama, a la valoración (*honor*). Para ser ciudadano es necesaria la valoración, que es inseparable de la sociedad civil. El hombre pretende el honor, la fama, ser conocido y estimado. Aspira no sólo a ser mejor, sino a ser considerado como tal, o como formando parte de los mejores. Es una tendencia humana que se observa en todas las sociedades, hasta el punto de que se institucionaliza la concesión y el reconocimiento de la excelencia.

Es una tendencia natural, y como tal debe crecer y ser una virtud. Si se entiende así, se aspira al honor verdadero, es decir, a ser mejor de verdad, y no en apariencia (el honor sólo aparente implica decepción íntima). Esta

<sup>32</sup> Es importante caer en la cuenta del carácter sistémico de las virtudes; se analizan a efectos expositivos, pero realmente existen todas en relación. Los estudios más completos de las virtudes sociales realizados por el pensamiento clásico son el libro IV de la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles y las cuestiones 101 a 119 de la *Suma Teológica* II-II de Tomás de Aquino, que sigo en este desarrollo. Sigo también a POLO, L., *Quién es el hombre*, cap. VII («Las virtudes sociales»), Rialp, Madrid, 1991, 127-153; y CHOZA, J., «Ética y política: Un enfoque antropológico», *Ética y Política en la sociedad democrática*, Espasa-Calpe, Madrid, 1981, 17-74.

tendencia es virtuosa si el hombre no se conforma con ningún honor conseguido, es decir, si es irrestricta. Aspirar al honor sería la clave del sistema. Un modo de aludir a esta tendencia en el lenguaje de hoy —aunque con connotaciones diversas— sería hablar de liderazgo. Otro modo sería aludir al héroe o al genio.

4. Y junto a ella está una tendencia a observar lo mandado, o tendencia a acatar la norma. Vendría a ser lo que Levi-Strauss llama «necesidad de orden», que establece como fundamento último de la sociedad, y que para Hobbes es un «afán de seguridad». Efectivamente proporciona seguridad y confianza en el orden social.
5. También cuenta el hombre con una tendencia a manifestarse como es, que se denomina veracidad. En el pensamiento contemporáneo se tematiza —con variantes en su significado— como autenticidad, por ejemplo en Kierkegaard y en el pensamiento existencialista. Es la tendencia a decir la verdad acerca de uno mismo y en general.
6. Del mismo modo cuenta el hombre con una tendencia a «dar de lo que se es». En el lenguaje ordinario podría decirse cordialidad, jovialidad. Max Scheler la considera, en cierto modo como fundamento de la sociedad en *Esencia y formas de simpatía*.

Como tendencia, la fraternidad culmina en la virtud que se llama amistad. La tendencia a tener amigos y al intercambio de bienes es lo más importante en la vida, según Aristóteles; pero sin origen común y sin honor común es difícil. La enemistad es así un vicio que estropea el honor y la piedad. También, el hombre que no tiende a tener amigos es infeliz.

Además, la amistad no consiste en que todos estén de acuerdo en todos los asuntos. Plegarse al parecer de otro sin más, puede ser más bien indicio de falta de interés, de indiferencia. Algunos tratan de ser pacíficos a base de no aportar nada. El contraste de opiniones, por el contrario, no es enemistad, sino ocasión de rectificar, de corrección práctica.

Con la amistad se abre el paso a otras dos tendencias humanas que son correlativas, y sin las cuales no se entendería el sentido hondo de la amistad, ni la densidad de las relaciones sociales: la *gratitud* y la *tendencia a vengar el mal recibido*.

7. La tendencia a pagar el bien recibido es la *gratitud*, que configura toda una red de relaciones sociales, de carácter no jurídico, que resultan del bien realizado por los individuos y los grupos.

Nos encontramos con que el hombre es tendencialmente agradecido; pero el agradecimiento, y por tanto el devolver favores o reconocer los que uno ha recibido —ya que sin intercambio de bienes no hay amistad—, es una tendencia susceptible de vicio.



8. Relacionada con la *gratitud* está la *tendencia a vengar el mal recibido*. Sin gratitud y sin venganza la amistad sería insulsa. Es la tendencia espontánea sobre la cual se edifica todo el ordenamiento de la justicia legal.

Los atentados contra la amistad y la gratitud ponen a la vista esta tendencia. No es fácil entender que la venganza sea una tendencia natural, susceptible de virtud, ya que vengarse parece malo de suyo, y como indudablemente es una tendencia humana, habría que admitir que siempre es viciosa. Es claro que sin ofensa no hay venganza, pero ¿la ira es mala en todo caso? Podemos afirmar que ante lo indigno parece correcto indignarse. Pero la venganza no debe confundirse con la enemistad; la venganza tiene carácter correctivo.

Por tanto, si se deja al margen la amistad, la venganza no es virtuosa. Esto es manifiesto si se considera su relación con el perdón. Pocos negarán la tendencia al perdón, pero el perdón presupone la ofensa. Del mismo modo, es incompatible con la consistencia de la sociedad que el delito quede impune.

El vicio en el que se puede caer es el odio: ese sentimiento que surge de la desviación de la venganza, y que es obsesivo. Es evidente que el que odia pierde la libertad ante el mal, puesto que devuelve mal por mal; es la crueldad.

9. Cuenta también el hombre con una tendencia a dar de lo que se tiene: la *liberalitate* de la cultura latina. Una tendencia natural a dar, que M. Mauss considera el fundamento último de las relaciones sociales (*Essai sur le don*).

En este caso la indiferencia hacia los demás sería el vicio opuesto. Que los demás nos tengan sin cuidado, que no nos importe que actúen de un modo o de otro. Elevar la indiferencia al rango de norma social sería la destrucción de la sociedad, porque es la negación del hombre; ofende la dignidad humana. Es evidente que los atentados contra la dignidad del ser hombre deben ser resistidos y corregidos, también en atención al daño que sufre el ofensor. Ante todo, hay una tendencia natural a resistirlos. Pero si esa tendencia es virtuosa, desemboca en el proyecto firme de promover la dignidad humana, y de esa manera enlaza con el honor.

Es característico del pensamiento moderno tomar uno de estos radicales en su máxima fundamentalidad, y explicar a partir de él todos los fenómenos correspondientes a la constitución y al dinamismo de la sociedad. Pero cabría preguntar en qué medida la actividad política puede afectar al *ethos* social positiva o negativamente. La actividad política puede reforzar o debilitar el *ethos* social, con el consiguiente perjuicio o beneficio para la sociedad misma, pero siempre dentro de los límites propios del alcance de la actividad política<sup>33</sup>.

Y la educación cívica en definitiva, en un sentido genérico, en cuanto a desarrollo de hábitos se refiere, sería aquella que potencia el desarrollo de estas dispo-

<sup>33</sup> El *ethos* social, en definitiva, no es una base material de la sociedad, sino su constitutivo formal.

siciones naturales, en un marco social y político concreto. En conclusión, podríamos afirmar, siguiendo a Tamir<sup>34</sup>, que el fenómeno del multiculturalismo nos invita a reconsiderar la mayoría de los conceptos usados en teoría política: fronteras, ciudadanía, soberanía, derechos de los grupos y de los individuos, pluralismo, tolerancia, democracia, representación. Pero sobre todo pide una redefinición de los fines y de los medios educativos.

<sup>34</sup> Cfr. *oc.*, 171-172.