

# SISTEMA 239

JUAN ANTONIO FERNANDEZ MANZANO

Educación cívica y regeneración democrática

JULIO 2015

# Educación cívica y regeneración democrática

## Citizenship education and democratic regeneration

Juan Antonio Fernández Manzano  
(Universidad Complutense de Madrid)  
jafmanzano@filos.ucm.es

### RESUMEN

*El artículo estudia los fundamentos de estabilidad de las modernas democracias contemporáneas y señala que, además de la necesaria base institucional, se requiere un basamento actitudinal ligado a la adhesión ciudadana a su sociedad política. Desde esta perspectiva se somete a debate la idoneidad y alcance de los programas reglados de educación cívica, advirtiendo que existen diferentes objeciones que cuestionan su pertinencia (sesgo, adoctrinamiento, indefinición, intromisión). Se dan respuesta a cada una de estas objeciones y se concluye respaldando la pertinencia de apoyar un modelo de educación cívica que por encima de todo persiga la defensa y reforzamiento de los valores democráticos.*

**Palabras clave:** Estado, virtudes políticas, educación cívica, estabilidad política, lealtad ciudadana.

### ABSTRACT

*The article examines the foundations of stability of modern contemporary democracies and affirms that, in addition to the necessary institutional basis, it is also required an attitudinal foundation linked to the citizen's loyalty to their political society. From this perspective, it is discussed the adequacy and scope of official programs of citizenship education, noting that there are several objections which question its relevance (bias, indoctrination, uncertainty, interference). Each of these objections is answered and the paper concludes by backing up the relevance of supporting a model of civic education that pursues above all the defence and strengthening of democratic values.*

**Key words:** State, political virtues, civic education, political stability, citizen loyalty.

## EDUCACIÓN CÍVICA Y REGENERACIÓN DEMOCRÁTICA

Muchas de las consolidadas democracias contemporáneas atraviesan una situación delicada: a pesar de que sus fundamentos de legitimidad permanecen incuestionados, es indudable que sufren un desgaste notable en lo referido a la vinculación y compromiso de sus bases sociales con ellas. El sistema político da síntomas de agotamiento. Ulrich Beck lo resume diciendo que la democracia se está convirtiendo en una especie de «categoría zombi», esto es, una institución que formalmente existe pero que carece del aliento que le podrían insuflar los ciudadanos<sup>1</sup>. Este es concisamente el contexto cuya etiología escapa a nuestros objetivos, dentro del cual nos preguntaremos en primer lugar acerca de las condiciones de viabilidad de los sistemas de representación democrática.

<sup>1</sup> Ulrich Beck, «Las raíces cosmopolitas de la democracia: el caso de la Unión Europea», *Sistema*, nº 206 (julio-septiembre 2008), págs. 3-20.

Recibido: 19/12/2013

Aceptado: 4/06/2015

En 1993, tras haber reelaborado las tesis iniciales de *A Theory of Justice*, sometidas desde su publicación en 1971 a profundas críticas e incontables comentarios, John Rawls sostiene que tres son las cuestiones fundamentales que hacen viable a una comunidad política: a) hallar una concepción de la justicia que sea capaz de establecer cómo llevar a cabo la cooperación social, b) establecer los fundamentos de la tolerancia en sociedades plurales, y de la combinación de ambas cuestiones surge la tercera, c) el problema de la estabilidad de una sociedad que albergue a ciudadanos que son libres e iguales, pero dispares entre sí<sup>2</sup>.

Siguiendo esta perspectiva, podemos afirmar que para ser viable, un Estado democrático necesita un doble basamento. En primer lugar, el pilar institucional, ligado a las condiciones teóricas de justicia y a su plasmación efectiva en la estructura básica de la sociedad. En efecto, no parece posible establecer relaciones duraderas entre iguales si no existen mecanismos institucionales que posibiliten la *isonomía*. Uno de los mayores enemigos de la estabilidad política es la existencia de élites o facciones de cualquier tipo, pues son las principales vías de fuga por las que se escapa la justicia<sup>3</sup>. En consecuencia, y de modo sumarisimo, haría falta desde esta primera óptica un Estado permeable a la participación ciudadana, con capacidad suficiente para enfrentarse a los privilegios, que impidiera la imposición de algunas voluntades sobre el resto y que impusiera el derecho a la igualdad de derechos<sup>4</sup>.

En segundo lugar, y aquí es donde nos detendremos, el basamento actitudinal, referido a las exigencias cívicas ciudadanas que un modelo democrático demanda para su funcionamiento ordenado. ¿Acaso existe –se preguntaba el Protágoras que nos presenta Platón en su diálogo– algo de lo que es necesario que participen todos los ciudadanos, como condición para que exista una ciudad? Si existe y es algo único –respondía–, no se trata de nada relacionado con saberes como la carpintería, la técnica metalúrgica o la alfarería, sino que hemos de hablar más bien de «la justicia, de la sensatez y de la obediencia a la ley divina, y, en resumen, esto como unidad es lo que proclamo que es la virtud del hombre»<sup>5</sup>.

Trasladado a un lenguaje contemporáneo, afirmamos con Lutz Wingert que la lealtad ciudadana con las instituciones es sistemáticamente importante en las actuales sociedades democráticas<sup>6</sup>. En efecto, no parece discutible que el grado de eficiencia de las instituciones y su estabilidad dependa en buena medida de este factor, sin menoscabo de la relevancia del primer fundamento, al cual está estrechamente ligado. Con principios sustantivos de justicia y mecanismos para velar por su aplicación se crea un entorno estable de justicia que refuerza la adhesión emocional hacia la organización política. De manera complementaria, es razonable confiar en que quienes conviven bajo estructuras justas, permeables y ágiles tengan una mayor predisposición a desarrollar un sentido de la justicia y una fidelidad a tales instituciones que redundaría a su vez en el reforzamiento de la sociedad.

<sup>2</sup> John Rawls, *El liberalismo político*, Crítica S. L., Barcelona, 1996, pág. 78.

<sup>3</sup> Andrés de Francisco, *La mirada republicana*, Catarata, Madrid, 2012, pág. 11.

<sup>4</sup> No nos detendremos en salvar la objeción que apunta a la posibilidad de que el peligro de corrupción y de clientelismo viniera del propio Estado, pues ello nos llevaría a un desarrollo que se alejaría de nuestro campo. En lo referido a las medidas para embridar el poder del Estado véase la síntesis que presenta De Francisco, *op. cit.*

<sup>5</sup> Platón, *Protágoras*, Biblioteca Básica Gredos, Madrid, 2000, 324d-325a.

<sup>6</sup> Lutz Wingert, «Citizenship and the market economy. Or: what is really systemically important in democracy?», *Las Torres de Lucaa*, Grupo de Investigación Ética, Política y Derechos Humanos en la Sociedad Tecnológica, n° 1 (julio-diciembre, 2012), págs. 7-56.

Por tanto, el primer pilar de una democracia, referido a las condiciones de justicia y su materialización en las instituciones del Estado, es un poderoso refuerzo para la estabilidad, pero no es suficiente. No basta con tener instituciones bien reguladas y armónicas con los principios de justicia, sino que hace falta la disposición y lealtad de los ciudadanos a sus instituciones y normas democráticas para a) extraer de ellas todo su potencial y b) evitar todas las contrapartidas que se derivarían de un Estado que en su ausencia estaría fuertemente apoyado en su aparato coercitivo. Por consiguiente, un Estado democrático tiene ante sí la responsabilidad de, además de profundizar en los desarrollos democráticos de sus instituciones, prestar atención a las bases sobre las que se asienta la cooperación social y el respeto al marco institucional, en el bien entendido de que la estabilidad política tiene una base de adhesión voluntaria que no se puede soslayar<sup>7</sup>.

Dentro de esta línea de argumentación nos ocuparemos tan solo de una arista de este problema: la idoneidad y alcance de los programas de educación cívica reglada para la construcción de un modelo de ciudadanía que facilite la desgastada participación ciudadana.

Pues bien, un primer argumento en su defensa nace de la constatación de que dos rasgos básicos de cualquier sociedad son tanto el conflicto como la posibilidad de convergencia de intereses. Tan reales son las fuerzas centrípetas que alejan a los individuos de la sociedad como las fuerzas centrífugas que los ligan a la cooperación leal. La traslación antropológica de estos rasgos de las sociedades es puesta de manifiesto, entre otros, por Kant<sup>8</sup>, que nos recuerda que el hombre posee una estructura bifronte que le capacita tanto para realizar las más sublimes obras de arte como para aniquilar a sus rivales<sup>9</sup>. Esta naturaleza ambivalente en la que el egoísmo y el conflicto comparten escenario con la cooperación y la empatía le hace acuñar el conocido oxímoron: «la insociable sociabilidad del hombre». Toda sociedad, decía en la misma línea Ortega, es a la vez «disociada»<sup>10</sup>.

La mayor pujanza de las fuerzas autointeresadas hace que el enfrentamiento entre ambas inclinaciones sea desigual. Este desequilibrio da razones para adoptar medidas que frenen las pulsiones egoístas y cultiven una disposición moral en sentido contrario. Persuadidos por Aristóteles de que el mero conocimiento de lo correcto no es suficiente para lograrlo<sup>11</sup> y que la virtud es una habilidad práctica que requiere su ejercicio continuado, consideramos que de la constatación de la debilidad de los argumentos para imponerse y conducir la acción se extrae la exigencia de transformar lo que en principio serían actos costosos de la voluntad en respuestas mecanizadas que no demandan tanta atención ni esfuerzo<sup>12</sup>. Muchos de los heterogéneos problemas de las sociedades contemporáneas occidentales: acendrado subjetivismo, fraude, violencia

<sup>7</sup> Jaime Rodríguez-Arana Muñoz, «Gobierno, Administración Pública y servicio», en Javier Vergara (coord.), *Formación para la ciudadanía*, págs. 23-40, Ariel, Barcelona, 2008.

<sup>8</sup> Immanuel Kant, *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*, Alianza Editorial, Madrid, 2002.

<sup>9</sup> Immanuel Kant, *Ideas para una historia en clave cosmopolita*, Tecnos, Madrid, 1987, págs. 8-9.

<sup>10</sup> Tan rasgo de la socialidad o la sociabilidad es, decía Ortega, un beso como una puñalada. José Ortega y Gasset, *El hombre y la gente*, Alianza, Madrid, 2010.

<sup>11</sup> Aristóteles, *Ética Nicomáquea*, Editorial Gredos, S. A., Madrid, 1988, 1179b ss.

<sup>12</sup> (*Ibid.*, 1103a). Llevando al extremo esta distinción entre conocimiento y hábito, Montesquieu sostenía que la educación para la práctica de las virtudes más que ser objeto de conocimiento era un sentimiento a cultivar. Montesquieu, *Del espíritu de las leyes*, Editorial Porrúa, México, 2001.

de género, corrupción, conflictividad escolar, discriminaciones, indiferencia política, etc., demandan soluciones que empleen todas las herramientas disponibles. Una de ellas sería la adopción de medidas que hicieran coincidir artificialmente los intereses particulares de los individuos con sus obligaciones civiles. Hablaríamos en este caso de medidas externas, ya sean de recompensa o castigo. Otra posibilidad, complementaria con la anterior, es la de procurar un cambio psicológico en el interior del individuo que le persuade de que la estrategia cooperativa es la opción preferible. En este punto es donde resulta necesario abordar la cuestión de cómo pueden fomentarse los hábitos prosociales en los jóvenes de modo que se conviertan en prácticas asumidas y enraizadas en su carácter. No son alternativas excluyentes.

«Y, quizá, no sea suficiente haber recibido una recta educación y cuidados en la juventud, sino que, desde esta edad, los hombres deben practicar y acostumbrarse a estas cosas también en la edad adulta, y también para ello necesitamos las leyes...»<sup>13</sup>.

Junto con las leyes, la educación reglada es una de las herramientas más poderosas para facilitar el paso de la racionalidad prudencial a la racionalidad colectiva. A través de la educación, decía Mill, es posible enraizar en el carácter sentimientos de unidad con nuestros semejantes sin los que resultaría espinoso armonizar los intereses individuales y los colectivos<sup>14</sup>.

Desde los años ochenta se ha venido abordando el papel que tiene la educación en valores basada en el respeto al otro y en la corresponsabilidad con el destino colectivo para formar ciudadanos responsables y autónomos<sup>15</sup>, y desde entonces una de las cuestiones de debate apunta a la preferencia que tiene el ámbito familiar sobre el estatal en este campo y la consideración de que los programas educativos de esta lid supondrían una grave intromisión de lo público en lo privado.

Entendemos que el papel de las familias es preponderante en todo lo referido a la educación de los menores y desde luego sin lugar a dudas en el perímetro doctrinal. Al ámbito familiar le atañe proporcionar un marco de convivencia estable y seguro para los menores en el que se conjuguen los parámetros doctrinales de su elección. Este es el espacio de la ética privada, cuyos fines bien pueden apuntar a la autonomía individual, la independencia moral, la realización plena o la salvación personal<sup>16</sup>. Sin embargo, la libertad de elección individual de los padres no puede entenderse como completamente desgajada del colectivo del que se es parte. La educación de los ciudadanos para la razonabilidad no es exclusiva de las familias; es también competencia de las instituciones educativas en la medida en que hablamos aquí de ética pública, es decir, de conductas cuyos efectos afectan al interés general. Por razonabilidad entendemos, siguiendo a Rawls<sup>17</sup>, la disposición a dar razones de lo que se dice o hace y a cooperar con el resto en términos recíprocos. Razonable no es ni quien actúa de modo autointeresado ni tampoco quien lo hace pensando solo en interés de los demás. Es un espacio intermedio entre la tolerancia ilimitada y la indiferencia hacia los demás trabado a la

<sup>13</sup> Aristóteles, *Ética Nicomáquea*, Editorial Gredos, S. A., Madrid, 1988, 1180a.

<sup>14</sup> John Stuart Mill, *El utilitarismo*, Alianza Editorial, Madrid, 1997, pág. 77.

<sup>15</sup> Javier Vergara (coord.), *Formación para la ciudadanía*, Ariel, Barcelona, 2008, págs. 15 ss.

<sup>16</sup> Gregorio Peces-Barba, *Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos*, Espasa, Madrid, 2007.

<sup>17</sup> John Rawls, *El liberalismo político*, Crítica, S. L., Barcelona, 1996.

situación estructuralmente relacional del hombre. Esta posición insta a los individuos a tomar en consideración a los demás, les sitúa en posición de poder pedirles cuentas de sus acciones y les dispone a responder de las propias, mostrando ecuanimidad a la hora de acomodarse a los puntos de vista ajenos y flexibilidad con los propios. La escuela es un entorno apropiado para proporcionar los conocimientos, fomentar las actitudes y reforzar estas disposiciones prosociales de tanto impacto social<sup>18</sup> porque, en primer lugar, posee estructuras de gran alcance que permiten llegar a toda la sociedad y, además, porque tiene legitimidad para hacer uso de ellas, toda vez que fueron creadas para ponerse al servicio de los intereses colectivos. El sistema escolar no puede entenderse como lo planteaba Platón en *La República*, desgajado de su entorno mundano. Es, por tanto, indispensable que la educación asegure entre los ciudadanos una comunidad de ideas y de sentimientos, sin la cual no puede haber sociedad<sup>19</sup>.

Si una sociedad desea fomentar las conductas cooperativas y evitar las contrarias hará bien en asegurarse de que tanto su sistema educativo como institucional ponen los medios teóricos y prácticos para lograrlo. Al fin y al cabo, ningún proyecto de vida buena puede desarrollarse al margen del entorno social. Familia, escuela, medios de comunicación, instituciones judiciales, políticas y económicas y sociedad son esferas que juegan papeles complementarios en un entorno de corresponsabilidad<sup>20</sup>.

Aunque no en exclusiva, sí es competencia de la escuela el profundizar en el conocimiento de valores ligados a la práctica democrática y los principios que la sustentan<sup>21</sup>, tales como el fomento de la reciprocidad, la responsabilidad y la participación política, el reconocimiento de los derechos y deberes propios y ajenos, la comprensión de las dimensiones racionales y morales del ser humano y el rechazo de la violencia ilegítima. Estos valores convergen con el doble fin de la escuela: la mejora de los educandos y la mejora de su entorno social<sup>22</sup>. La educación reglada no puede soslayar la importancia de fomentar una sólida cultura democrática que combata los fundamentalismos y que defienda la tolerancia hacia las diferentes doctrinas razonables desde el presupuesto de que las instituciones no son las únicas responsables de la educación doctrinal de sus ciudadanos<sup>23</sup>.

Una de las razones que permiten ver la importancia del ámbito educativo deriva

<sup>18</sup> A este respecto hay dos posturas: una que defiende la pertinencia de una asignatura concreta y la que estima que sería más operativo incluir sus contenidos como material transversal a los contenidos de otras como Lenguas, Historia, Filosofía, Literatura, Ciencias Naturales, etc. Sobre este debate véase José Luis García Garrido, «Derechos Humanos: base de la convivencia y la educación cívica», en Javier Vergara (coord.), *Formación para la ciudadanía*, págs. 127-138, Ariel, Barcelona, 2008.

<sup>19</sup> Emile Durkheim, *Educación y Sociología*, Península, Barcelona, 1996, pág. 61.

<sup>20</sup> Gregorio Peces-Barba, *Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos*, Espasa, Madrid, 2007, págs. 274 ss.; Gloria Pérez Serrano, *Cómo educar para la Democracia*, Editorial Popular, Madrid, 1997, pág. 63; Antonio Trinidad Requena y Rosario Pozo Gordalina, «La institución educativa», en Jesús A. Valero Matas (coord.), *Las instituciones y organizaciones sociales. Un análisis sociológico*, págs. 113-147, Ediciones Pirámide, Madrid, 2008.

<sup>21</sup> Para ello es necesario que se explicita en qué medida las prácticas promocionadas contribuyen a la defensa de una democracia justa.

<sup>22</sup> Carmen Rodríguez Martínez, *Educación a la ciudadanía. Un proyecto político*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2008, pág. 20.

<sup>23</sup> Ramón Vargas-Machuca, «Solidaridad», en *Democracia y virtudes cívicas*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2005, págs. 311-336, pág. 318.

del hecho de que es en él donde los jóvenes pueden comenzar, como decía Pitágoras, a «templar el alma para las dificultades de la vida», para lo cual deben comenzar a trabajar con sus pares el hábito de la deliberación y el diálogo con el fin de adquirir la capacidad de comprender las razones de los otros, argumentar y emitir juicios formados.

Sin embargo, el discurso sobre la ciudadanía es delicado en la medida en que, como han destacado sus críticos, puede albergar intentos de imposición doctrinal de uno u otro signo<sup>24</sup>. Entendemos, por tanto, las sospechas en torno a la transparencia semántica del sintagma «la educación ciudadana». Sin duda, una de las características inherentes a un discurso basado en tales términos es la falta de univocidad en torno a lo que se entiende por ciudadano, cuyo uso es susceptible de tantas materializaciones como organizaciones políticas existen: hijos de Dios en una teocracia, súbditos en una tiranía, nacionales en un Estado-nación, etc. Es habitual que los términos políticos arrastren connotaciones ideológicas o sesgos valorativos, algunos incluso hasta el punto de que su significado parece depender exclusivamente de las asunciones y creencias de quienes los emplean. El peligro de la distorsión semántica acompaña a muchos de los grandes términos como Democracia, Fraternidad, Paz, Tolerancia, Solidaridad o Ciudadanía, cuyo referente es un horizonte magnífico que puede llevar igualmente a inspirar la composición de sinfonías como a justificar cruzadas. Isaiah Berlin, que conoció en vida los excesos del totalitarismo, alertaba de cómo muchas de las acciones colectivas en torno a grandes términos como *Libertad* no proporcionaban mayor libertad a los individuos en lucha, sino que, por el contrario, procuraban la toma del poder a los representantes del colectivo<sup>25</sup>.

Somos herederos de una concepción de la educación ciudadana que bebe del pensamiento de la Antigüedad clásica. Aristóteles concebía la virtud como una cualidad ciudadana que contribuía a desarrollar el *telos* para el que el ciudadano estaba destinado. El hombre virtuoso era quien realizaba la función que le era propia en la ciudad<sup>26</sup> y esta, a su vez, era concebida como el marco totalizante en el que los ciudadanos podían alcanzar su plenitud con el desenvolvimiento de las plenas capacidades<sup>27</sup>. Esa concepción teleológica y heterodesignada del ciudadano y el Estado ha sido criticada desde la Modernidad con una defensa del individuo y sus esferas de privacidad que es la responsable del olvido de que la autonomía individual no sea incompatible con los proyectos colectivos.

Consiguientemente, es lógicamente posible y prácticamente inexcusable circunscribir el proyecto de educación ciudadana dentro de un marco no lastrado por concepciones doctrinales de ningún signo. Como afirma Kottak, la mejor opción es combinar la meta perpetua de la objetividad con nuestro escepticismo sobre su consecución<sup>28</sup>. En consonancia con esto, es posible hacer que tanto su enfoque como sus contenidos minimicen la posibilidad de que se filtren lo que Bentham llamaba *sinister interests*.

Por otro lado, es igualmente posible afirmar la universalidad de determinados principios generales sin renunciar a la multiplicidad de modos de entender y conducirse

<sup>24</sup> Recordemos, por citar un caso, la formación del espíritu nacional durante el franquismo en España. La FEN fue una asignatura obligatoria en el Bachillerato español que duró hasta que se promulgó la Ley General de Educación de 1970. Su fin era la implantación de los valores del llamado Movimiento Nacional bajo el partido único.

<sup>25</sup> Isaiah Berlin, *Cuatro ensayos sobre la libertad*, Alianza Editorial, Madrid, 1996, pág. 233.

<sup>26</sup> Aristóteles, *Ética Nicomáquea*, Editorial Gredos, S. A., Madrid, 1988, 1106a.

<sup>27</sup> Aristóteles, *Política*, Editorial Gredos, S. A., Madrid, 2000, 1328a.

<sup>28</sup> Conrad Phillip Kottak, *Antropología cultural*, undécima edición, McGraw-Hill, Madrid, 2006, pág. 350.

por el mundo. La indeterminación de determinadas áreas, y en consecuencia la legítima diversidad en dichos ámbitos, es conciliable con el establecimiento de patrones comunes a todos que permitan salir de un relativismo absoluto de las diferencias.

La pregunta que nos hacemos siguiendo esta línea de debate es ¿sobre la base de qué principios mínimos y generalmente aceptables, entre los que se encuentra una teoría antropológica (una imagen del hombre, sus capacidades y necesidades básicas), es posible construir un concepto de ciudadanía válido para sociedades plurales?

Para responder a esta cuestión no se parte de cero ni se construye sobre el vacío; la Declaración de Derechos de 1948, basada en una concepción de la dignidad humana universalizable, puede considerarse el documento matriz y el marco moral desde el que edificar, precisamente porque no refrenda un único modelo de vida y porque apunta directamente a la libertad, igualdad y dignidad de lo humano. Tomar el papel de los derechos humanos como referente ético<sup>29</sup> aleja el adoctrinamiento y la imposición de modelos particulares de vida. Así lo evidencian estudios como el *Political Engagement Project*, cuyas conclusiones muestran que la educación para la ciudadanía democrática no solo no altera la ideología política o religiosa, sino que, además, sensibiliza en las tareas de responsabilidad democrática, desarrolla los conocimientos políticos, mejora las habilidades, aumenta la motivación y contribuye a otros aspectos convergentes con el proceso de aprendizaje general<sup>30</sup>.

Ahora bien, la pretensión de la objetividad no es sinónima de vaciamiento de contenidos, esto es, de esquivar o eliminar los aspectos que generen polémica o división. Más bien lo que esta educación demanda es abordar abiertamente las cuestiones tratando de dar cabida a la mayor pluralidad razonable de conceptos antropológicos y de variadas e incluso contrapuestas doctrinas, filosofías o creencias, siempre que estas no atenten contra los valores mínimos de la Declaración.

Appiah bromea diciendo que las reuniones de la asociación de ateos de Ghana bien podrían celebrarse en una cabina telefónica<sup>31</sup>. Pero en las sociedades abiertas, en las que el pluralismo es un hecho, las posibilidades de confrontación son mayores. Ambitos sociales (familia, adopción, sexualidad, matrimonio) o políticos (forma del Estado, Constitución, legislación) son continuo objeto de debate.

<sup>29</sup> Tal fue la recomendación de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (Viena, 1993) que en su artículo 33 reitera «el deber de los Estados, explicitado en la Declaración Universal de Derechos Humanos, en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y en otros instrumentos internacionales de derechos humanos, de encauzar la educación de manera que se fortalezca el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales» e insiste en «la importancia de incorporar la cuestión de los derechos humanos en los programas de educación y pide a los Estados que procedan en consecuencia. La educación debe fomentar la comprensión, la tolerancia, la paz y las relaciones de amistad entre las naciones y entre los grupos raciales o religiosos y apoyar el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas encaminadas al logro de esos objetivos. En consecuencia, la educación en materia de derechos humanos y la difusión de información adecuada, sea de carácter teórico o práctico, desempeñan un papel importante en la promoción y el respeto de los derechos humanos de todas las personas sin distinción alguna por motivos de raza, sexo, idioma o religión y debe integrarse en las políticas educativas en los planos nacional e internacional.»

<sup>30</sup> Anne Colby, Elizabeth Beaumont y Thomas Ehrlich. *Educating for Democracy. Preparing Undergraduates for Responsible Political Engagement*, Jossey Bass, San Francisco, 2007.

<sup>31</sup> Kwame Anthony Appiah, *Cosmopolitanismo. La ética en un mundo de extraños*, Katz, Buenos Aires-Madrid, 2007, pág. 63.

No compete a la educación reglada resolver dilemas morales que atañen a la vida buena ni dar trato preferente a doctrinas generales o concepciones políticas de ningún tipo, pero sí mostrar que existe más de una sola modalidad de organización social, política y económica, de convivencia familiar, de maneras de vivir la sexualidad, de comportarse y de ser. En ese sentido, la educación tiene ante sí el reto de fomentar el respeto y la tolerancia al otro en su mismidad. Reconocer que la dignidad del hombre pasa por saber apreciar, como decían las palabras de Humboldt con las que Mill arranca *On Liberty*, la importancia absoluta y esencial del desenvolvimiento humano en su riquísima diversidad<sup>32</sup>. Es un hecho que las sociedades están organizadas alrededor de un significativo número de valores, tradiciones, costumbres, concepciones filosóficas y religiones, siendo los contrastes una realidad innegable. La heterogeneidad doctrinal es una de las señas de identidad más destacadas de las sociedades contemporáneas, pero no es la libre diversidad de doctrinas lo que fragmenta a una sociedad, sino mas bien los intentos de reducirlas: «...*there is only one thing which gathers people into seditious commotions, and that is oppression*»<sup>33</sup>.

En consecuencia, prevenir el adoctrinamiento ideológico no es sinónimo de eludir las cuestiones polémicas. Esta educación no puede quedar reducida a ser «un canto políticamente correcto a valores abstractos y melifluas intenciones, [...] tedioso y conformista» con el *statu quo*<sup>34</sup>. Por el contrario, es deseable implicar a los estudiantes en el análisis de las materias socialmente controvertidas. Su abordaje es un asunto complejo no exento de dificultades, pero resulta ineludible porque precisamente en estas áreas, rodeadas de ambigüedad e indefinición, es donde se somete a prueba la importancia de las prácticas del diálogo, la tolerancia y el entendimiento. Decía Mill en su *Essay on Coleridge*: «*Lord, enlighten thou our enemies...; sharpen their wits, give acuteness to their perceptions and consecutiveness and clearness to their reasoning powers*». Y acertaba al destacar que la estupidez y debilidad de nuestros adversarios es lo intelectualmente más preocupante. Si no existiesen antagonistas, sería necesario inventarlos para poner a prueba nuestras convicciones<sup>35</sup>. Ser capaz de hacer frente a poderosas opiniones discordantes y sostener encendidas controversias es un vigorizante ejercicio intelectual en absoluto desdeñable en el ámbito escolar. Nada más fácil para el adocenamiento que rodearse de quienes comparten nuestro mismo ideario.

Además de la importancia de dialogar y de llegar a acuerdos, es de singular relevancia en las actuales sociedades plurales abrir espacios en los que sea posible el desacuerdo razonable, espacios acaso no tan presentes en el ámbito familiar o en otras áreas de su currículo más cercanas a lógicas apofánticas. Es decir, ser capaces de aceptar y gestionar el desacuerdo en torno a lo que se conoce, siguiendo a Hart<sup>36</sup>, como áreas de «textura abierta», aquellas sobre las que es imposible acordar una única respuesta incluso en ausencia de ignorancia, prejuicios o mala fe. Tengamos en cuenta que existen variadas causas por las que la convergencia ideológica se hace impracticable.

<sup>32</sup> John Stuart Mill, *On Liberty*, Longmans, Green, Reader and Dyer, Londres, 1869, pág. 4.

<sup>33</sup> John Locke, *A Letter Concerning Toleration. Latin and English Texts Revised and Edited with Variants and an Introduction by Mario Montuori*, Martinus Nijhoff, The Hague, 1963, pág. 99.

<sup>34</sup> Carlos Fernández Liria, Pedro Fernández Liria y Luis Alegre Zahonero, *Educación para la ciudadanía*, Akal, Madrid, 2007, pág. 10.

<sup>35</sup> John Stuart Mill, *On Liberty*, Longmans, Green, Reader and Dyer, Londres, 1869, pág. 68.

<sup>36</sup> Cf. H. L. A. Hart, *The Concept of Law*, Clarendon Press, Oxford, 1997, cap. 6. Hart propone ejemplos de ordenanzas municipales cuyas instrucciones, aparentemente claras, están rodeadas de penumbra y pueden ser entendidas de muy diversas maneras atendiendo a diferentes horizontes y contextos interpretativos.

En primer lugar por razones meramente epistemológicas: nuestro conocimiento tanto del hombre como de las sociedades en las que habita es imperfecto. Afirmar que es posible hallar un universo de sentido de lo humano que dé cuenta de la esencia del hombre de un modo clausurado y perfecto parece un error ya superado. Las propuestas que muestran un modo canónico de entender lo humano están condenadas al fracaso. En segundo lugar, podríamos aducir razones de tipo ontológico, en la medida en que la anterior carencia gnoseológica ocurre de modo necesario, puesto que lo humano, más que un producto, es un proceso en permanente construcción, no acabado de una vez por todas. La carencia estructural del hombre como ser inacabado e incompleto impediría la consideración de un sentido de la vida único y universalizable. Todo ello abunda en la idea de que no existe una cosmovisión, ni religiosa ni metafísica, capaz de englobar todas las sensibilidades en liza. No hay fundamentos para hablar de la verdad doctrinal, de modo que, guste o no, nadie puede reclamar el acceso a verdades últimas. Como aseguraba Voltaire, «la duda no es un estado demasiado agradable, pero la certeza es un estado ridículo»<sup>37</sup>. Pero, además, hay toda una serie de circunstancias que hacen que en múltiples asuntos no sea posible llegar a un acuerdo unánime y estable. Dejando de lado las dificultades debidas a la ignorancia, el egoísmo, los prejuicios, los sesgos, los impulsos irreflexivos, las rivalidades o simplemente las situaciones en las que las partes no desean llegar a un acuerdo, hay que empezar constatando que los hombres no tienen intereses convergentes ni siquiera permanentes a lo largo del tiempo. Por otro lado, a pesar de que las personas estén deseosas de llegar a un acuerdo y tengan pleno uso de facultades, en muchos casos la propia naturaleza de los temas lo impide. En estos campos hablaríamos de desacuerdos razonables, es decir, que no se originan en la mala fe ni en los intereses egoístas de las partes. Tal es el caso de los valores morales, en torno a los cuales existen serias dificultades para coincidir. Lo mismo puede decirse de otros términos axiológicos (normas de cortesía, virtudes, vicios etc.), que están intrínsecamente rodeados de controversia<sup>38</sup>, lo que se traduce en que, a pesar de que los interlocutores afirmen conocer su significado, es posible que no lleguen a ponerse de acuerdo a la hora de aplicarlos a casos concretos. Todo el lenguaje valorativo, a pesar de tener un componente social importante, responde también a un proceso de reelaboración individual, con lo que su interpretación está inevitablemente abierta a la discusión. Cada uno valora, pondera y juzga en función de lo que ha vivido, y esa experiencia vital puede ser muy diferente a la de otros: Voltaire decía que quien ha sufrido una injusticia ve el mundo poblado de condenados, del mismo modo que un joven feliz «que cena con su dama al salir de la ópera» no puede imaginar que haya infortunados en el mundo<sup>39</sup>.

Appiah sintetiza las dificultades para llegar a acuerdos en torno a valores en la presencia de diferentes vocabularios evaluadores, las diversas interpretaciones a las que se presta el lenguaje, cuya carencia de univocidad semántica ha sido reiteradamente puesta de manifiesto, y la diferencia en la ponderación de los valores, es decir, en el peso relativo que se otorga a cada uno de ellos<sup>40</sup>.

Cada individuo posee sus valores fundamentales jerarquizados que no tienen por qué coincidir con los de los demás. Pero es que incluso si compartieran una misma

<sup>37</sup> Voltaire, *Sarcasmos y agudezas*, Círculo de lectores, Barcelona, 2004, pág. 70.

<sup>38</sup> Kwame Anthony Appiah, *Cosmopolitismo. La ética en un mundo de extraños*, Katz, Buenos Aires-Madrid, 2007, pág. 92.

<sup>39</sup> Voltaire, *Sarcasmos y agudezas*, Círculo de lectores, Barcelona, 2004, pág. 280.

<sup>40</sup> Kwame Anthony Appiah, *Cosmopolitismo. La ética en un mundo de extraños*, Katz, Buenos Aires-Madrid, 2007, págs. 103 ss.

escala de valores, caben, como decimos, muy distintas interpretaciones. Pongamos un caso: muchos defienden la igualdad como valor básico, pero no están ni es de esperar que estén de acuerdo a la hora de decidir hasta dónde debería llegarse para fomentar este valor o sobre qué asuntos concretos debe aplicarse: siempre habrá desde quienes postulan una igualdad formal ante la ley, los que defienden la igualdad de oportunidades laborales, hasta quienes defienden la propiedad colectiva de los medios de producción. Parece que en estas situaciones no puede apelarse a un valor superior que permita resolver la controversia, ya que los mismos valores en litigio son fundacionales<sup>41</sup>.

Rawls denomina estos casos «las cargas del juicio» (*burdens of judgement*). En casos como estos, pretender consensuar es un esfuerzo que, como decía Ortega, conduce a la melancolía. La misma idea que Rawls sintetiza con tanta contundencia como claridad:

«...en asuntos filosóficos, las cuestiones más fundamentales casi nunca se resuelven de una vez por todas mediante un argumento concluyente. Lo que resulta obvio para algunas personas, y es aceptado como una idea básica por ellas, resulta incomprensible para otras»<sup>42</sup>.

La lectura que cabe hacer de la imposibilidad de llegar a consensos en determinados aspectos no habría de ser escéptica. De la constatación de la variedad axiológica y la consiguiente dificultad o imposibilidad de llegar a acuerdos en muchas áreas se sigue la inutilidad de intentar unificar los modos de vida, doctrinas o filosofías, pero no se colige necesariamente la renuncia a alcanzar algunos principios nucleares universalmente válidos<sup>43</sup>. Cabe más bien deducir que para llegar a un marco estructuralmente estable de entendimiento es necesario tratar de compatibilizar la indeterminación de determinadas áreas, y en consecuencia la legítima diversidad en dichos ámbitos, con el establecimiento de patrones comunes a todos que permitan salir de un relativismo absoluto de las diferencias. Para ello, hay que aprender a moverse en un terreno tan tentativo, ambiguo y abierto como las propias realidades humanas. Este terreno demanda el ejercicio de la tolerancia democrática y la puesta en práctica de mecanismos de gestión pacífica de conflictos. Parece, pues, juicioso educar para comprender las bases del desacuerdo y asumir que la multiplicidad de cartografías y jerarquías de valores es un hecho. La importancia educativa de este aspecto es muy significativa porque fuerza a admitir que las propias no son las únicas maneras de entender, categorizar y jerarquizar el mundo<sup>44</sup>. Para desactivar el potencial destructivo del desacuerdo hay que partir del reconocimiento del otro como diferente y valioso por sí mismo.

Para concluir aportaremos un último argumento. Además del respeto a la justicia, a la ley, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, es necesario alentar un compromiso con el cuidado de las instituciones democráticas, cuya inercia, como nos

<sup>41</sup> Will Kymlicka, *Contemporary Political Philosophy. An Introduction*, Oxford University Press, Nueva York, 2002.

<sup>42</sup> John Rawls, *El liberalismo político*, Crítica S. L., Barcelona, 1996, pág. 84.

<sup>43</sup> Kwame Anthony Appiah, *Cosmopolitanismo. La ética en un mundo de extraños*, Katz, Buenos Aires-Madrid, 2007, pág. 199.

<sup>44</sup> Terence Mclaughlin, «Teaching Controversial Issues in Citizenship Education», en Andrew Lockyer, Bernard Crick y John Annette, *Education for Democratic Citizenship. Issues of Theory and Practice*, Ashgate Publishing Limited, Hant, 2003, págs. 149-160.

recuerda Rawls con respecto a las condiciones de justicia<sup>45</sup>, conduce inevitablemente hacia la degeneración. La vigilancia ciudadana es vital para que el marco institucional cumpla las funciones para las que fue diseñado y se eviten los peligros de la corrupción y merma del sistema de libertades públicas. La historia está jalonada de ejemplos de regresiones que muestran que los pasos hacia el reconocimiento de libertades y derechos no son irreversibles. Nunca puede eliminarse totalmente el peligro de que derechos y libertades sean alterados *ad hoc* en función de intereses coyunturales. Recuérdese la suspensión del *habeas corpus* en Alemania en 1933, el encarcelamiento preventivo de 110.000 japoneses en los denominados *War Relocation Camps* norteamericanos en 1942 o la suspensión de los principios jurídicos y reglas probatorias habituales en los juicios en Estados Unidos en 2001<sup>46</sup>.

Por consiguiente, una sociedad que desee la continuidad del ejercicio democrático está en su derecho de velar por que en sus bases haya ciudadanos comprometidos con ella. Y dado que el ciudadano no es un fruto espontáneo, sino que es un ideal al que se puede llegar si se ponen las condiciones necesarias, es labor colectiva facilitar el desarrollo de las competencias cívicas para asegurarlo. Como decía Aristóteles, «...lo más importante [...] es la educación de acuerdo con el régimen»<sup>47</sup>. Sin la instrucción del carácter democrático no es posible preservar la democracia<sup>48</sup>. Se trata de un proceso lento y constante con un objetivo intangible: capacitar a los individuos para defender y regenerar lo público, y no parece posible que la universalización de este nivel de compromiso sea posible si el sistema educativo no presta todo su apoyo a esta empresa.

<sup>45</sup> John Rawls, *El liberalismo político*, Crítica S. L., Barcelona, 1996.

<sup>46</sup> Estos retrocesos cuentan, además, con el agravante de que una vez violados los derechos la propensión a reincidir en la violación aumenta. Como decía Berlin, una vez rotos los huevos, el hábito de romperlos crece.

<sup>47</sup> Aristóteles, *Política*, Editorial Gredos, S. A., Madrid, 2000, 1310a.

<sup>48</sup> Aristóteles, *Política*, 1337a y Aristóteles, *Ética Nicomáquea*, Editorial Gredos, S. A., Madrid, 1988, 1180a.

Separata de la revista SISTEMA - Número 239 - Julio 2015  
(Páginas 119-129)  
Fernando el Católico, 13, Bajo A. - 28015 Madrid - Teléfono 91 448 73 19