

Liberalismo y educación cívica

Carlos Mougán Rivero

1.- Introducción

En un congreso sobre educación celebrado recientemente escuché cómo un profesor, indignado por la situación de falta de civismo, por la indigencia moral en la que se encuentran nuestros alumnos, proponía que, puesto que la transmisión efectiva de valores morales requería de una adecuada atmósfera moral de la que el profesor era quizá el ingrediente central, el Estado exigiera una especie de test moral que midiera la adecuación de las convicciones de los profesores para la tarea que desempeñan.

La propuesta, que repele nuestras convicciones y nos suena a descabellada, presenta, sin embargo, una vertiente interesante para el análisis filosófico. Es oportuno recordar, en este sentido, que, hasta hace no muchos años, algunos elogiábamos de los institutos públicos, frente a la enseñanza privada (monocorde desde el punto de vista de la promoción de valores), el que exponía a los alumnos a una pluralidad de puntos de vista que los enfrentaba con una gran diversidad de perspectiva sociales, políticas, etc., de la que entendíamos salía beneficiado el alumno. Dicho de otro modo, entendíamos que la diversidad apoya la autonomía, la capacidad para pensar y decidir por uno mismo. Que se haya pasado de defender la pluralidad a preocuparnos de cómo transmitir los valores cívicos es indicativo de cuánto han cambiado los tiempos, y nos invita a reflexionar cuál de los dos modelos, protección de las diferencias o promoción de valores es preferible, y si son o no compatibles.

En parte, esta comunicación pretende dar cuenta de este problema desde una perspectiva filosófica. El terreno donde se desenvuelve mi exposición es el de la mediación entre la teoría política y filosófica y la realidad educativa. La tarea tiene una doble dirección. De un lado, se trata de ver qué implicaciones se siguen de la teoría política y filosófica para el problema de la educación y, en nuestro caso, cómo un determinado modelo de ciudadanía, de aquello en lo que consiste ser un buen ciudadano, exige en buena lógica una determinada forma de entender la educación cívica y la escuela. De otro lado, y en la dirección opuesta, porque un adecuado entendimiento de la realidad educativa, y sus problemas en relación a la educación moral, nos permite ver bajo otra perspectiva, quizá aclaradora, la adecuación de las teorías que legitiman y dan validez a nuestra organización social y política.

Para evitar posibles malas interpretaciones es necesario precisar que en ningún momento asumo que la formación cívica sea una tarea exclusiva de la escuela y que será tanto más efectiva si existe una atmósfera moral coherente entre los distintos agentes educativos. Sin embargo, el que otros agentes educativos no cumplan o realicen su tarea de la forma que quizá nosotros podríamos considerar como la adecuada, no nos exime de la cuestión que debemos plantearnos nosotros, ¿debe el Estado promover un tipo de

moralidad concreta? ¿debe promocionar o imponer un modelo ético y político determinado? ¿debe hacerlo incluso si va en contra de las tendencias hacia las que se mueven otros agentes educativos?

Aunque el tema es la educación cívica, el título hace referencia a las relaciones entre el liberalismo y la educación. Con el mismo se alude a las posiciones que, en relación a la promoción de valores morales y cívicos por parte del Estado, y más en concreto en referencia a la escuela, podemos encontrar en el ámbito de la filosofía política. En este sentido, entiendo que la discusión relevante no es entre el liberalismo, entendido en el sentido político del término, y otras teorías de filosofía política, sino el debate en el seno del liberalismo, aunque quizá incorporando elementos de algunas de sus teorías rivales. Es necesario aclarar que, se entiende por teorías liberales en el ámbito político, aquellas que partiendo de la igual consideración de todos los seres humanos, hace de la libertad individual, del derecho de cada cual a elegir el tipo de vida que considere más adecuado, el centro de sus consideraciones.

El objetivo de mi exposición es doble. De un lado, se trata de exponer las distintas posiciones teóricas sobre la responsabilidad y la legitimidad del Estado en la educación cívica, así como intentar situar la realidad educativa española en relación a ella. Por otro lado, he creído que, puesto que ocupo la posición de ponente, tenía una cierta responsabilidad moral en defender alguna posición si quiera sea porque de esa forma pudiera ser mi contribución más orientativa. Se trata, en todo caso, de una invitación a que reflexionemos, utilizando los recursos filosóficos, sobre la responsabilidad moral del Estado y del profesorado en la promoción de valores.

La elección del tema está motivada por la situación actual de la educación. Quizá nunca antes como ahora la educación cívica había sido un problema. Si entendemos por educación cívica aquel proceso por el que los individuos se transforman en ciudadanos, y buenos ciudadanos, esto es, se hacen partícipes de los valores éticos y políticos que conforman nuestro ordenamiento social, podemos considerar que, por lo general, las sociedades han tenido la convicción de que debían formar a sus miembros más jóvenes, y que las instituciones públicas tenían el derecho y la responsabilidad de convertirlos en ciudadanos. Esta tarea parece, sin embargo hoy, más polémica de lo que nunca antes lo fue. El acuerdo social sobre los valores morales y políticos que conformaban la sociedad, la existencia de un amplio consenso en torno a la función de la educación y al modelo de ciudadano, hacía que la defensa y promoción de valores no fuera problemática. El fuerte proceso de transformación social que experimentan nuestras sociedades exige, como ha demostrado Tedesco en su libro *El nuevo pacto educativo*, una reformulación de la tarea educativa y la asignación de un nuevo papel a la escuela. El cambio en los modos de producción, en las tecnologías de la comunicación, las nuevas condiciones políticas que retan las identidades políticas tradicionales, la fragmentación, el pluralismo de nuestras sociedades, la pérdida en definitiva de los grandes relatos (N. Postman) hacen que los fines de la escuela, los objetivos del sistema educativo sean un tema más conflictivo que nunca.

La legitimidad de la promoción pública de valores ha sido cuestionada no sólo por la falta de consenso moral y la pluralidad de perspectivas y modos de vida que caracteriza a las sociedades actuales, sino también desde el plano teórico - filosófico. La relegación de los ideales morales "densos" al ámbito de lo privado en nombre de la autonomía individual parece ganar nuevos adeptos desde posiciones filosóficas como las de Rawls o Rorty, por sólo citar los autores más conocidos.

En el ámbito anglosajón, especialmente en los EEUU, el debate filosófico acerca de la legitimidad y responsabilidad de las instituciones públicas, y específicamente la escuela, ha tenido un amplio eco, realizándose un importante esfuerzo para extraer las consecuencias que en el ámbito de la educación cívica se sigue de las distintas teorías políticas. Ejemplos como el de los Amish, etc., y otras comunidades religiosas, cuyos miembros reclamaban el derecho de retirar a sus hijos del curriculum de la escuela obligatoria amparándose en la defensa de la libertad, han servido de acicate para que emerja una oleada de artículos reflexionando sobre la legitimidad filosófica de dicha propuesta. En el debate han intervenido un amplio número de filósofos y su escenario principal han sido las revistas de filosofía de la educación y la revista *Ethics*, especialmente en un número monográfico que en el año 1995 dedicó al tema.

En España la reflexión sobre los temas relacionados con la educación cívica está aún dando sus primeros pasos. Aun cuando la circunstancia española difiere notablemente de la de EEUU, especialmente debido a que aquella es una sociedad mucho más plural y abierta que la nuestra, en donde por lo tanto problemas como el de la multiculturalidad o el de la tolerancia con razas, religiones, lenguas distintas de la mayoritaria tienen un mayor alcance, el debate allí realizado nos es de ayuda en un doble sentido. De un lado, porque en España también comienzan a emerger problemas similares. Así, cada vez adquiere más relieve los problemas derivados de la integración de los hijos de inmigrantes, o de los alumnos desfavorecidos o, por apuntar en otra dirección, la de aquellas familias que, por las razones que sea, quieren apartar a sus hijos del sistema educativo antes de que concluya la educación obligatoria. Por otro lado, porque, como podremos ver, las distintas posiciones que aparecen en aquel debate nos ayuda a entender y tomar posición en nuestros problemas con la educación cívica.

En todo caso, la actualidad en España del tema está más relacionado con la situación de falta de compromiso social en nuestros alumnos, que se pone de manifiesto en los problemas de disciplina, la pérdida del criterio de autoridad, la permanente puesta en cuestión de las normas con relativa independencia de cómo hayan sido elaboradas, la falta de sentido del esfuerzo de nuestros alumnos y, en general, la alarmante ausencia del sentido de lo colectivo, de lo público, de lo que es y constituye nuestro patrimonio común.

2.- La filosofía política visita la escuela.

Se trata, en primer lugar, de clasificar la manera en que las distintas filosofías políticas han enfocado el papel del Estado en la promoción de valores morales, o, por utilizar la terminología de Rawls, de ver hasta qué punto el Estado es, en las distintas teorías, perfeccionista, entendiéndose por este término, que promueve un tipo moral de ciudadano concreto.

Partiendo de las distinciones realizadas por A. Gutmann he creído posible diferenciar cinco posiciones teóricas. La primera es manifiestamente antiliberal: el Estado doctrinario. Las siguientes tres el Estado ausente, el Estado neutro y el Estado mínimo son producto de distintas maneras de entender el liberalismo. La última que denomino, tendenciosamente, el Estado democrático, sin dejar de ser liberal habría que situarla en una corriente de pensamiento, al menos parcialmente crítica con el liberalismo, como es la tradición republicana. En todo caso, ha de quedar claro que la forma en que he calificado los distintos Estados hace referencia al papel que se considera éste debe desempeñar respecto de la educación cívica. Por tanto, no contiene implicaciones para otros posibles ámbitos: el papel del Estado en la economía, etc.

2.1.- Estado doctrinario.

Estaríamos ante la perspectiva teórica más antigua que, sin embargo, encuentra recientes adhesiones. Es la perspectiva propia del mundo griego que, de modo singularmente claro, representa Platón en la República. En ella los gobernantes poseedores de la verdad educan no a todos los ciudadanos, sino a los destinados a las altos cargos políticos. La tesis es que hay una concepción de lo bueno que es la objetivamente correcta y que, puesto que puede ser que los ciudadanos se equivoquen, entonces el Estado debe imponerla a cada cuál en la seguridad de conducir a los individuos hacia el bien. Cabe destacar, en este sentido, la parte final del mito de la caverna, donde Platón alude a que la finalidad de la educación no es la felicidad del individuo (aunque ciertamente ello venga incluido) sino el buen funcionamiento social. ((Si se ha forzado a algunos a salir de la caverna no ha sido para ellos mismos, sino para el bien del Estado)). Así pues, el interés de la comunidad está por encima del de los individuos y el Estado está legitimado para imponer un código de valores morales, dado que posee la verdad objetiva sobre los mismos. A. Gutmann denomina esta posición como "Estado familia" puesto que proclama que éste, el Estado, tiene la exclusiva autoridad educativa.

Es posible defender la legitimidad de esta imposición de valores morales desde el Estado con distintos argumentos. De hecho, no es necesario ser objetivista, al menos del

tipo señalado, para la defensa de la intervención moral del Estado. Un autor que sostenga que, aun cuando no hay criterio de bondad universales, si lo hay en el seno de cada comunidad, podrá defender de manera consistente que el Estado promueva unos valores y no otros. La razón de la defensa de las instituciones pública de los valores vendría porque son los valores de cada comunidad los que definen en cada una de ellas lo que está bien o mal. Esta argumentación también puede encontrarse en los textos de Platón. Así, basta recordar el Critón cuando las leyes exigen obediencia a Sócrates no porque éstas estén en posesión de la verdad, sino porque han sido ellas (las leyes, la comunidad) quienes le han educado.

En nuestros días una posición como ésta puede derivarse de teorías de la justicia de los autores denominados comunitaristas, como puede ser el caso de MacIntyre. Para éste hay un criterio de lo justo y de lo bueno para cada comunidad en cada momento histórico y la realización del individuo tiene menos que ver con la pluralidad (tener opciones entre las que elegir) que con la búsqueda de la virtud.

Estas posiciones doctrinarias contarán probablemente con pocos defensores entre nosotros. Nos resulta inaceptable que exista un bien dado para nosotros, con antelación a nuestros propios puntos de vista, a nuestra perspectiva personal. Ello supondría negar al individuo la capacidad para distanciarse de los bienes socialmente dados o aceptados, para elegir por sí mismo los bienes que considera estimables, principios que constituyen los puntos básicos de partida de la sociedad liberal.

Por otro lado, y desde el punto de vista de la docencia, esta posición convierte al profesor en una correa de transmisión de valores morales dados. Su tarea sería la de adoctrinar y su papel pasivo, en el sentido de que no estaría capacitado para disentir de las normas y valores establecidos. Cabe decir que se desestima su capacidad racional por cuanto se entiende que no tiene competencia en lo relativo a cuáles han de ser los valores que la escuela ha de transmitir. Por supuesto esto vale también para los padres o los mismos alumnos.

2.2.- El Estado ausente.

Entraríamos en el campo de las distintas lecturas que desde las teorías liberales se puede hacer de la educación cívica. Una primera interpretación liberal, también primera en lo cronológico, remite a la posición de Locke. El punto de partida es, como en Locke, la afirmación de la libertad de los individuos y la tesis subsiguiente de que las leyes existen para garantizar dicha libertad. El derecho a intervenir del Estado se limita a los casos en que unos individuos atentan contra la libertad, seguridad o propiedad de otros. Dadas estas limitaciones, se entiende que el Estado delegue toda responsabilidad en la

tarea de formar ciudadanos colocando la autoridad educativa exclusivamente en manos de los padres. Ello permite a éstos últimos predisponer a sus hijos a través del tipo o modo de vida que su familia desee. El argumento básico radica en que los padres tienen derechos a formar a sus hijos. Así Locke, por ejemplo, mantuvo que los padres son los mejores protectores de los intereses futuros de los niños.

En algún sentido, esta posición se encuentra en las antípodas de la anterior, puesto que si allí quedaba todo el poder en las manos del Estado, en ésta otra el poder educativo queda enteramente en manos de los padres. Si a aquella se le puede acusar de ignorar el derecho de los padres a proteger lo que estiman deseable para sus hijos en esta otra posición se niega cualquier derecho del Estado o de la sociedad sobre los individuos. De entrada, podemos argüir con A. Gutmann que la ausencia del Estado convierte a los niños en extensiones de las personalidades de sus padres y, ciertamente, una cosa es reconocer el derecho de los padres a educar a sus hijos como miembros de una familia y otra proclamar que la autoridad de los padres puede servir para apartar a los niños de los modos de vida que ofenden a sus convicciones. Desde esta perspectiva, cuanto más libertad tengan los padres, más seguro se podrá estar de que los niños están siendo educados correctamente.

Gutmann señala, y creo que podemos estar de acuerdo con ella, que esta posición ideológica parece dejar de lado que los niños no sólo son miembros de la familia, hijos de sus padres, sino ciudadanos a los que el Estado tiene derecho a formar de la misma manera que unos padres hacen con sus hijos. Si los padres miran por el bien de sus hijos, en tanto que tales, el Estado debe velar por el bien de sus ciudadanos en tanto miembros de una comunidad. Tanto la omnipotencia del Estado en materia de formación en valores morales como la ausencia del mismo son moralmente censurables. Una niega a lo privado cualquier estatus moral independiente, la otra hace lo propio con lo público. No es casual, en este sentido, que ambas posiciones converjan en el papel que adjudican al profesor. También, en este segundo caso, se convierte al profesor en una especie de predicador sólo que ahora, no en nombre de los intereses públicos del Estado, sino de las familias.

Aún cuando no sea ésta una posición muy extendida en el ámbito de la escuela pública, creo que estarán ustedes de acuerdo, en que ésta es una posición que goza de cierto predicamento en nuestra sociedad y que los partidarios de la misma van ganando espacio. Así, por ejemplo, en esta línea estarían los que defienden la conversión de la red escolar en un sistema de libre competencia donde las escuelas luchan por la consecución de sus alumnos garantizando, en todo caso, el Estado a los padres, el principio de igualdad de oportunidades. En este sentido, se ha asistido en los últimos años, tanto en EEUU como en Inglaterra a fuertes polémicas, como la protagonizada por el denominado "cheque escolar".

Una parte del atractivo del que goza esta posición radica en que parece fomentar el pluralismo permitiendo que exista una multitud de modos de vida que encontrarían, de esta manera, la forma de perpetuarse. Pero la apariencia de esta supuesta ventaja se desvanece en cuanto consideramos los riesgos reales a los que esta opción nos llevaría, puesto que no es difícil pensar en la posibilidad de que algunos padres eligieran escuelas donde se adoctrinara a sus hijos en principios elitistas, discriminatorios, u otros valores manifiestamente antidemocráticos. La cuestión, y este es uno de los puntos centrales del debate, es si el pluralismo es algo por sí mismo.

2.3.- El Estado neutro.

De entrada, puede ser la posición que parezca más coherente con la teoría liberal. Lo que se persigue en este caso es maximizar la futura libertad de elección de los alumnos sin conducirlos hacia ninguna concepción del bien predeterminada. Desde esta perspectiva se rechazan las dos anteriores posiciones porque ambas conducen a los niños hacia modos de vida, creencias y convicciones que ya estaban dados. El Estado y la escuela deben ser neutrales entre las distintas opciones de vida buena, y deben preservar el derecho de cada individuo a elegir de manera racional entre ellas. El fundamento de esta concepción es que nadie tiene derecho a actuar en base a la consideración de que su concepción de vida buena es superior a la de otros. He señalado que es la teoría que en principio parece más declaradamente liberal porque efectivamente pone en primer lugar el derecho de los individuos a guiar y dirigir plenamente su propia vida. Desde luego que, en el caso de los niños, debe haber constricciones, pero éstas se realizan únicamente para desarrollar su capacidad racional o en nombre de una cierta "coherencia cultural". Eso es, por ejemplo, lo que sostiene Ackerman, uno de los más encendidos defensores de esta opción neutralista, en su libro *Liberalismo y justicia social*. Así, se enseña en un idioma determinado, o una historia e instituciones determinadas sin que ello contravenga el principio de neutralidad. La educación en el Estado liberal se erige sobre nuestra base cultural, pero no moral. De esta forma llega Ackerman a decir: "nosotros educamos para ser americanos que son libres para elegir, pero no forzamos sus elecciones en nombre de lo que es bueno moralmente. Educamos compradores racionales pero no virtuosos ciudadanos" (74).

Respecto de las limitaciones exigibles para el cultivo de la capacidad racional de los individuos probablemente la referencia más clara es la de Stuart Mill, el inspirador y quizá más conspicuo defensor de esta forma de liberalismo. Para Mill, lo que había que evitar de todas las formas posibles es cualquier forma de adoctrinamiento, sea por parte de los padres o del Estado (referencia que incluye las dos formas anteriores de entender la responsabilidad del Estado en la educación moral). Rechazaba tanto la idea de que los padres pudieran convertir a sus hijos en extensiones de sí mismos como que el Estado impusiera a sus ciudadanos una determinada visión del bien. Ahora bien, puesto que Mill aspiraba a una sociedad donde los individuos fueran capaces de pensar y elegir racionalmente por sí mismos, entendía que el Estado debería salvaguardar el derecho de los niños a ser educados e informados, lo que constituye la base imprescindible para que

la posibilidad de elegir con libertad sea efectiva. Desde este punto de vista, Mill defendió la obligatoriedad de la enseñanza, pero estimó que la misma se debía circunscribir a los datos, hechos y teorías, sin necesidad de que se les instruyera en cuál de las posiciones o teorías era la correcta o adecuada. Así, incluso llegó a defender una especie de prueba general que fuera objetiva y de la que, por tanto, se excluyeran las consideraciones personales, las creencias o posiciones de cada cuál, etc. Mill pensó que era posible y deseable una escuela liberada de prejuicios, una escuela en la que las opiniones y puntos de vista de cada uno quedaran aparcados a la puerta de la misma.

Esta argumentación de Mill, de inspiración manifiestamente kantiana, ha encontrado un extraordinario eco en tiempos recientes de la mano de determinadas teorías acerca de la evolución moral de los niños. Se ha defendido, en este sentido, que el desarrollo de la facultades intelectuales y cognitivas bastaba para asegurar su mayor progreso moral. Se entendió así que fomentar la capacidad de raciocinio de los estudiantes era condición necesaria y suficiente, desde el punto de vista cívico, puesto que de la propia razón emergen los ideales de libertad, igualdad y solidaridad que propugnamos como principios básicos de nuestra convivencia social. Por ello, la consecución de individuos autónomos, capaces de darse normas morales en virtud de la consideración de los otros también como seres racionales y autónomos, parecía garantizada como consecuencia de los procesos de instrucción.

La posición de Mill, y la defensa de la autonomía del individuo, coloca al profesor en una situación bien distinta del de las otras dos posiciones teóricas anteriores. Si en los otros casos estábamos ante la presencia de un adoctrinador moral, de un transmisor e inculcador de valores que le son impuestos, aquí tenemos el perfil de un profesional técnico que, desprovisto de otros compromisos que no sean los de la ciencia, la verdad o el análisis racional se apresta a deslindar enteramente su trabajo de cualquier valoración ética o política. El docente ha de velar porque su enseñanza no se vea "contaminada" por sus propias creencias o convicciones.

En resumen, la tesis que se defiende desde esta perspectiva es que el Estado se debe limitar a asegurar la libertad de los individuos y que la manera de conseguirlo es a través de una educación neutral desde el plano de los valores, neutralidad que es posible y deseable. Pues bien, el primer frente de críticas que se le podría hacer a esta posición proviene de discutir ya no la adecuación de dicha posición, sino de la su posibilidad misma. ¿Es, acaso, posible una educación moralmente neutral?

Por un lado, y desde el ámbito de la teoría política, la respuesta a esta pregunta depende de aquella otra más general, ¿es posible que el Estado sea neutral? Esta posibilidad es la que ha criticado extensamente Galston en su libro *Liberal Purposes*. A su entender ninguna forma de vida política puede ser justificada sin incluir algún punto de vista de lo que es bueno para los individuos. De hecho, no hay teoría liberal que no emplee de manera encubierta una teoría acerca de lo bueno. Galston entiende que, acerca de lo que es bueno hay tres aspectos valorativos que necesariamente toda teoría liberal incorpora:

el valor de la existencia humana, el de la satisfacción de nuestros propósitos y el de la racionalidad. Por ello entiende que la teoría del bien presupuesta por los neutralistas liberales es la teoría del humanismo racionalista.

Por otro lado, ahora desde el propio ámbito educativo, la teoría y la sociología de la educación han puesto suficientemente puesto de manifiesto la imposibilidad de una educación no comprometida ética y políticamente a través de los que se ha denominado "currículum oculto". La idea es que en todo proceso de instrucción hay, quiérase o, no cuestiones valorativas con claras implicaciones morales y políticas. En la literatura pedagógica abundan los estudios donde se analiza cómo los distintos aspectos del quehacer educativo desde la organización del aula hasta la manera en que los alumnos son evaluados, pasando por la organización del currículum, la metodología, etc., esconden tras sí una toma de posición política y moral. No digamos ya si a lo que aludimos es a las finalidades educativas, tarea que muy pocos pueden dudar hoy en que se trata de una cuestión política.

Pero el rechazo de la neutralidad estatal puede provenir no sólo de negar su misma posibilidad sino de afirmar que, en el supuesto de que fuera posible, no sería en todo caso deseable. La defensa del perfeccionismo, esto es de la promoción por parte del Estado de un modo de vida bueno, se puede hacer tanto desde una perspectiva estrictamente liberal, como desde una posición más crítica con el liberalismo. En el primero de los casos estarían aquellos que criticarían el neutralismo, justamente en nombre de la defensa de la libertad individual. Desde este ángulo, el neutralismo está falsamente comprometido con la libertad porque debe ser competencia del Estado la promoción de los valores morales mínimos que hacen real la libertad y autonomía de los individuos. Desde un ángulo menos liberal, pero que no por ello tiene que estar reñido con los principios liberales, se puede aludir a la defensa de una concepción sustantiva de la vida moral que legitimaría a la sociedad en general, y a los profesores en particular, a promover determinados valores que nuestra tradición y nuestra cultura estiman como valiosos (véase el ejemplo de Hannah Arendt y su crítica de la pérdida de la mejor tradición en "La crisis en la educación"). Por otro lado, el hecho de que padres o profesores tengan su propia distinción entre lo que está bien y lo que está mal, no tiene por qué significar una pretensión de superioridad moral sino que es reflejo de una mayor comprensión del fenómeno moral. La amabilidad es mejor que la crueldad, la honestidad que la corrupción, etc., y todo ello no sólo porque incrementa nuestras posibilidades de elección sino porque contribuyen a una vida buena y a una buena sociedad. Son estas perspectivas las que desarrollaré a continuación.

2.4.- El Estado mínimo (el minimalismo cívico).

A diferencia de la posición anterior, en ésta se acepta que el liberalismo está comprometido con un conjunto de valores morales, que el Estado no puede ser absolutamente neutral, por lo que está legitimado para promover e imponer un conjunto de valores morales. El objetivo de dicha promoción es justamente permitir que coexista

la mayor pluralidad posible en el seno de nuestra sociedad. Se trataría pues de afirmar que el Estado debe ser perfeccionista pero, si se me admite la expresión, debería ser lo mínimamente perfeccionista posible como para admitir la mayor pluralidad posible.

Creo que los argumentos en defensa de esta tesis provienen desde dos corrientes de interpretación distintas de lo que significa el liberalismo. De un lado tendríamos a aquellos autores que entienden que el liberalismo es una teoría estrictamente política, por tanto no moral, que hace referencia a un "modus vivendi", a un modo de coexistencia entre individuos con convicciones y creencias diferentes. En palabras de J. Shklar el liberalismo tiene un exclusivo objetivo: "asegurar las condiciones políticas necesarias para el ejercicio de la libertad personal". En esta línea hay que subrayar de manera destacada la obra de J. Rawls, en especial, su *Liberalismo Político* que justamente pretende elaborar una teoría de la justicia estrictamente política. De otro lado, tendríamos aquellos que interpretan que el liberalismo es una suerte de idealismo moral, esto es, una propuesta acerca de cómo ha de ser la vida buena. Así, los autores ilustrados perseguían un ideal perfeccionista que culminaba en una sociedad de individuos autónomos que alcanzaban la libertad mediante el uso de su razón. Kant o S. Mill son autores destacados desde esta perspectiva. Si estos autores pueden ser incluidos en el apartado anterior y no en este es porque debido a sus compromisos ontológicos pudieron conciliar su idealismo moral con el antiperfeccionismo político. No obstante no es necesario suscribir una filosofía ilustrada para sostener que el liberalismo es una teoría comprensiva, esto es, una teoría comprometida con un conjunto de valores morales. En esta línea nos interesa destacar el autor del que acabamos de hacer referencia, W. Galston, quien ha defendido que el liberalismo es una teoría propositiva moralmente hablando y que ha sacado las consecuencias de dicha posición para el ámbito educativo.

a) El liberalismo político.

En la tarea de mostrar las implicaciones del liberalismo político de Rawls para la educación cívica nos encontramos con el artículo publicado en la revista *Ethics* por S. Macedo bajo el título "Educación cívica liberal".

El liberalismo político, siguiendo la caracterización de Macedo - Rawls, parte de considerar que sería bueno dejar de lado las verdades religiosas y los ideales de perfección humana e intentar justificar las cuestiones más básicas de la justicia sobre fundamentos ampliamente aceptables para la gente razonable. Por ello, el liberalismo político no depende de tomar una posición acerca de la vida buena y consecuentemente no aspira a enseñar a los niños cómo vivir autónomamente, puesto que este no es un requisito de buena ciudadanía. De ahí que el liberal político entienda que su postura se adecua mejor a la diversidad social que el liberal comprensivo que está comprometido con una concepción de la vida buena, como una vida de autonomía e individualidad. Que la buena vida consista en la autonomía es propiamente considerado como un punto de vista tan sectario como otros, no más valioso que otros

para ser promovido por la autoridad pública. Las ideas religiosas no deben ser consideradas como diferentes que las ideas seculares y el fundamentalismo protestante puede ser un fundamento tan adecuado para el constitucionalismo como el humanismo secular. Gente que desacuerda sobre los más altos ideales pueden estar de acuerdo con que la paz, la libertad y la igualdad son importantes. Esta es la virtud del liberalismo político, que se centra sobre lo que compartimos renunciando al acuerdo sobre los valores últimos que gobiernan nuestras vidas. El liberalismo político no nos exige que abandonemos nuestra concepción acerca de la verdad, sino que reconozcamos la dificultad de establecer públicamente una concepción única de la verdad. Nos invita a dejar de lado nuestras concepciones para encontrar un fundamento común.

Según Macedo, nada de esto debería ser tomado en el sentido de que liberalismo político es imparcial, incontrovertido, o que se acomoda por igual a todas las creencias religiosas. El liberalismo político es neutral sólo en el sentido de que puede ser justificados con independencia de cualquier ideal religioso o comprensivo. Ahora bien, su neutralidad tiene límites puesto que rechaza todos aquellos modos de vida que invocan concepciones particulares de vida buena incluyendo las que lo hacen en nombre de la autonomía y la individualidad. Ello implica restricciones que pueden dificultar algunos modos tradicionales de vida, pero están justificadas porque son necesarios para crear una sociedad cuyos ciudadanos respetan los derechos y oportunidades de los otros. Es por estas restricciones por las que he considerado oportuno situar al liberalismo político como Estado mínimo, y no neutral, puesto que admite que el Estado debe promover la educación cívica, si bien esta ha de estar únicamente dirigida a preservar la diversidad.

Algunos ejemplos de las implicaciones del liberalismo político en problemas relativos a la educación cívica aclaran en qué sentido desde esta posición se defiende un mínimo de educación cívica. Así, resulta instructiva también la posición adoptada por Macedo en el caso *Mozert vs Hawkins* o *Wisconsin vs Yoder*. En el primero, una familia de una secta cristiana pedía apartar a sus hijos de la escuela porque los contenidos de los libros con los que los alumnos de primaria aprendían a leer denigraban sus puntos de vista. La cuestión aparecía como problemática puesto que no querían imponer sus ideas, ni retar la legitimidad del currículum de la escuela pública sino sólo que se les permitiera optar por un programa propio. El caso era similar al más célebre de *Wisconsin vs Yoder*. En este caso, Jones Yoder y otros padres de familia eran miembros de la comunidad New Order Amish. Elevaron un recurso al tribunal Supremo de los EEUU contra la ley del Estado de Wisconsin que obliga a la escolarización obligatoria de todos los niños hasta los dieciséis años. Pedían que se hiciera una excepción con los niños de su comunidad. La sentencia del alto tribunal fue, por mayoría, favorable a los padres con el argumento de que el libre ejercicio de la religión que la Constitución garantiza merecía en general la prioridad, salvo que chocara con los intereses apremiantes del Estado, cosa que Wisconsin no pudo acreditar.

Pues bien, según Macedo, la respuesta coherente con el liberalismo político de Rawls sería subrayar la importancia de centrarse en los principios públicos compartidos y dejar

las cuestiones religiosas a un lado. El problema es si una vez aceptado un punto de vista público y compartido razonablemente se puede justificar las peticiones de exenciones que se realizan desde concepciones comprensivas.

Algunos pueden argüir que en defensa de una concepción más fuerte de la neutralidad y de la imparcialidad se debe permitir que los grupos que se oponen al liberalismo político gocen de las exenciones que soliciten. Pero esta mayor neutralidad, o neutralidad máxima, o pura, es irreal. La perfecta neutralidad es imposible puesto que significaría ser imparcial entre lo razonable y lo irrazonable, entre aquellos que están de acuerdo con una autoridad política sobre la base de un acuerdo público razonable y los que no lo están. El liberalismo político, siempre según Macedo, rechaza el punto de vista posmoderno que desconfía de la capacidad de establecer públicamente un sistema de valores compartidos. El liberalismo político acepta el desacuerdo razonable sobre morales comprensivas e ideales religiosos pero de ahí no se deriva su absoluta imparcialidad. Así, por ejemplo, aceptar las reclamaciones de los fundamentalistas de apartar a sus hijos de las escuelas porque ponen en peligro sus creencias religiosas, supondría echar por tierra el esfuerzo de inculcar los valores básicos liberales. No hay derecho a ser exceptuado de un sistema de medidas razonablemente designado para ayudar a asegurar la libertad de todos. En este sentido, según Macedo, no puede ser dejado de lado que estamos hablando de niños que no son meras extensiones de sus padres. La libertad religiosa de los padres no se extiende con plena fuerza a la de sus hijos. Algunos niveles de **conciencia de modos alternativos de vida es un prerrequisito no sólo de la ciudadanía sino de ser capaces de hacer las elecciones más básicas de la vida** (negrita mía). Este argumento bastaría para denegar los derechos a otra educación no cívica. Se podría objetar que de todas formas esto es lo que sucede cuando unos padres llevan a sus hijos a una escuela privada. Ahora bien ese derecho debe estar regulado por el hecho de que el Estado asegure que las escuelas privadas enseñan los valores cívicos básicos. Así, Macedo señala que "mientras existe el derecho a optar por un sistema de enseñanza que no sea el público, no lo hay para optar por otros ejercicios que no sean los básicos cívicos que el Estado puede razonablemente exigir para todos sus ciudadanos. Consecuentemente, las escuelas privadas no tienen derecho a oponer resistencia a las medidas razonables que asegure que todos los niños aprenden las virtudes cívicas."

Macedo se muestra contrario a considerar que el caso que presentaba la familia Mozert fuera un caso a considerar como una exención, puesto que al rechazar que sus hijos se expongan a la diversidad porque se socavan sus propias creencias religiosas están negando el derecho de los niños como ciudadanos. Asimismo, se pronuncia en contra de hacer una exención al caso de los Amish puesto que el hecho de que tengan un gran espíritu de trabajo y sacrificio y sean pacíficos y no pongan en peligro los valores liberales, no quiere decir que sean buenos ciudadanos liberales. Así, dice Macedo:

"La sociedad Amish es patriarcal - las mujeres no son considerados iguales que los hombres- y los niños Amish no están preparados para ser

ciudadanos críticamente reflexivos. Mientras que no es incumbencia del Estado promover ideales como el de autonomía, permitir que los padres Amish retiren a sus hijos de la escuela pública puede poner en peligro la capacidad de sus hijos para hacer decisiones adecuadamente informadas acerca de cómo vivir sus vidas". (488)

No este el lugar apropiado para un análisis de las dificultades teóricas del liberalismo político, cuestión acerca de la que se ha debatido profusamente, pero permitirán que al menos señale de manera muy sumaria una línea de críticas en relación con sus implicaciones para el tema de la educación cívica. A esto ha dedicado S. Mulhall un artículo en el *Journal of Philosophy of Education*, en el que bajo el título "Political Liberalism and Civic Education: The Liberal State and its Future Citizens" ha señalado las insuficiencias del liberalismo político en este tema. Para Mulhall la principal fuente de atracción del liberalismo político radica en su defensa de la prioridad de los valores políticos sobre los no políticos. Pero si esta prioridad desaparece, entonces el liberalismo político queda desarmado. Y esto es justamente lo que le ocurre puesto el liberalismo político sostiene que es posible un acuerdo razonable desde posiciones comprensivas distintas. Ahora bien, ¿que significa ser "razonable"? A través de varias líneas de críticas Mulhall quiere poner de relieve que los límites de lo razonable no son de orden epistemológico sino moral. Ser racional implica así la aceptación de una cierta concepción de la persona y de la sociedad, "deberes y obligaciones impuestos por la participación en un sistema de cooperación social basado en el respeto mutuo".

Por ello, según Mulhall el intento de Macedo de definir los límites y fundamentos de los intereses legítimos del Estado en educación, son ilusorios mientras respete la distinción entre doctrinas políticas y comprensivas. En el ámbito de la educación cívica esto se traduce en que "lo que no debemos hacer es asumir que una concepción de la ciudadanía a la que todos podamos fácilmente asentir o bien está a nuestra disposición en la cultura política pública o es la única concepción posible para el caso. Tal "consenso solapado" haría las cosas más fáciles tanto para los padres como para los profesores, tanto en un sentido pragmático como moral, pero las debilidades en los argumentos del liberalismo político sugiere que una concepción de la ciudadanía suficientemente sustancial como para ser de ayuda práctica incorporaría elementos de doctrinas o de visiones comprensivas del bien. Por decirlo en términos rawlsianos, cualquier defensa de una concepción puramente política nos conducirá al reino de los valores comprensivos y no podemos considerarlo como una debilidad de nuestros argumentos." (174)

En resumidas cuentas que, según Mulhall, la educación cívica requiere de un compromiso moral que excede las limitaciones del marco del liberalismo político. Es en este sentido en el que a continuación desarrollo el punto de vista de Galston.

b) El liberalismo propositivo de Galston.

La tesis que Galston defiende en su libro *Liberal Purposes* es que no se debe entender el Estado liberal como un Estado comprensivamente neutral. Más bien habría que caracterizarlo como una comunidad que persigue un conjunto de propósitos públicos. Estos propósitos son los que "le dan unidad, estructuran sus instituciones, guían su política, y forman un adecuado entendimiento de los intereses coercitivos del Estado que garantizan la interferencia pública con algunas prácticas de grupo". Así, con la protección de la vida humana, la promoción del desarrollo de capacidades básicas y la "racionalidad social". De este modo, podemos decir que abraza un punto de vista de los bienes humanos que favorece ciertos modos de vida e inclina en contra de otros.

La característica más definitoria del liberalismo es que permite la más amplia oportunidad posible para que los individuos definan y conduzcan su vida como más conveniente les parezca. Pero para sostener y defender la diversidad es necesario circunscribirla. No se puede atender a la diversidad sin atender, al mismo tiempo, a sus precondiciones institucionales. Según la expresión latina "Non pluribus sed Unum". Más allá de ella el Estado debe permitir la más amplia diversidad posible. De este modo, podemos distinguir la coerción para los propósitos públicos, de la coerción dirigida a los modos individuales de vida. Aunque comprometido con la libertad, el Estado liberal necesita de las virtudes que la hacen posible, y estas virtudes no son connaturales al ser humano sino que necesitan ser cultivadas. Así, Galston concluye, que "en una extensión difícil de medir pero imposible de ignorar, la viabilidad de la sociedad liberal depende de su capacidad para engendrar una ciudadanía virtuosa." (LP, 217)

Partiendo de estos postulados teóricos cabría esperar de Galston una apuesta fuerte por la promoción de valores morales y políticos por parte del Estado en materia de educación. Pero, como señalábamos antes, la lejanía teórica en relación con el liberalismo político de Rawls se trastoca, de manera sorprendente, cuando entramos en la arena de la educación cívica. Y la razón, a mi entender, es que tanto el liberalismo de Galston como el de Rawls están comprometido con la defensa de la diversidad antes que con la defensa de la autonomía. Más aún, la réplica de Galston a Rawls puede entenderse desde la perspectiva de que aun cuando "Rawls en su liberalismo político intenta dar el debido peso a nuestra más profundas diferencias, fracasa en tomar suficientemente en serio estas diferencias". Así en un artículo que el propio Galston dedica al tema de la educación cívica bajo el título "Dos conceptos del liberalismo", (*Ethics*, 1995) se esfuerza por distanciarse de la tradición liberal encarnada por autores como Kant o Mill que defendieron la autonomía, el examen racional del yo, de los otros, de las prácticas sociales, etc. Es, señala Galston, la invocación a Sócrates como un héroe liberal.

La esperanza de muchos liberales ha sido que estos dos principios, autonomía y diversidad, vayan juntos. Pero, otro punto de vista menos optimista y es el que defiende Galston, es que estos dos principios no sólo no son coherentes sino que a menudo entran en contradicción. En concreto emplear el poder del Estado para la promoción de la autonomía individual puede debilitar y socavar a los individuos y grupos que no pueden organizar sus asuntos de acuerdo con esos principios sin poner en peligro las fuentes de su identidad. (Para poner un ejemplo baste pensar en España el caso de los gitanos, cuya asunción de determinados principios liberales puede suponer la desaparición de algunas de sus señas de identidad culturales). La cuestión es que el apoyo del Estado a la autonomía se vuelve en contra de clases específicas de vida que difieren fundamentalmente, no sólo superficialmente, de muchas otras y cuya desaparición reduciría la diversidad social. Correctamente entendido el liberalismo trata sobre la protección de la diversidad, no sobre la valoración de la elección. El Estado liberal, según Galston, no debe situarse al lado de la razón frente a la tradición. Colocar un ideal de autonomía en el núcleo del liberalismo es, de hecho, estrechar el rango de posibilidades centro de las sociedades liberales

Alguien puede argüir que el impulso de Sócrates, Kant y Mill, de la conciencia crítica es necesario en un cierto modo para los ciudadanos de las sociedades liberales, puesto que la diversidad requiere tolerancia y la tolerancia no puede ser sostenida sin reflexión crítica. Pero, según Galston, no es necesario verlo así. El corazón de la tolerancia que una sociedad necesita es rehusar el uso del poder del Estado para imponer el modo de vida de uno a los otros. Más bien que tomar la autonomía o la reflexión como nuestro punto de partida lo que se necesita es una consideración del liberalismo que concede a la diversidad lo que le es debido. "Esto es lo que quiero expresar con la expresión "Estado de la diversidad", esto es, principios, instituciones y prácticas públicas que dejan el máximo espacio posible para la protección de las diferencias individuales y grupales, constreñidas sólo por los requerimientos de la diversidad social".

Baste como botón de muestra de la posición de Galston la manera en que se sitúa frente al caso de los Amish señalado anteriormente. La educación para la autonomía la entiende este autor como una opción particular que atenta contra la diversidad religiosa. Usar el poder del Estado para promover la autonomía individual debilita a individuos y grupos que no pueden organizar sus asuntos con arreglo a ese principio:

Bajo la apariencia de proteger la capacidad para la diversidad, el principio de autonomía representa de hecho una clase de uniformidad que ejerce presión sobre modos de vida que no admiten la autonomía (Galston, *Ethics*, 523).

No se dice con eso que el Estado liberal pueda aceptar cualquier religión. Tiene que prohibir, obviamente, las que practiquen sacrificios humanos: no cabe "libre

ejercicio” para los aztecas, dice Galston, y es superfluo añadir que tampoco cabe para las sectas que inducen a suicidios colectivos. Pero en nombre de la autonomía no se puede marginar a individuos o grupos que se vinculan por la aceptación de una autoridad exterior. Muchos liberales reducen el liberalismo al proyecto ilustrado que proclama a la razón la primera fuente de autoridad, y eso conduce a posiciones antiliberales a muchos ciudadanos de buena voluntad que eran potenciales aliados .

Como se puede ver, Galston termina por conceder menos poder al Estado para promover una educación cívica que la que Macedo defendía en nombre del liberalismo político de Rawls. O de otro modo, proporciona una justificación racional diferente al mismo principio por el que la educación cívica es necesaria pero lo es sobre unos mínimos, los imprescindibles para el mantenimiento lo más amplio posible del principio de la diversidad. En ambos casos desde presupuestos teóricos distintos se quiere defender que hay un conjunto de valores mínimos que son los por los que el Estado debe velar, pero esos mismos fundamentos teóricos deslegitiman al Estado para promover una educación cívica que implicara un compromiso moral más denso.

2.5.- El Estado democrático

La crítica más consistente a la posición de Galston en materia de educación cívica ha sido desarrollada por A. Gutmann. En su libro *Democratic Education* quiere defender el tipo de educación cívica acorde con un sentido fuerte del concepto democracia. Los planteamientos teóricos y filosóficos tienen un precedente claro en la obra de J. Dewey. Para éste autor, como para Gutmann, la democracia es más que un sistema de organización del poder político. Frente a una concepción formal de la democracia, Dewey mantuvo que era un modo de vida que sólo era posible sostener si los miembros de esa sociedad hacían suyos los valores y las actitudes democráticas. Por tanto, para Dewey, la democracia dependía no sólo de la adopción de determinadas leyes sino, sobre todo, del fomento de las actitudes de participación, deliberación, espíritu de diálogo, colaboración, etc. Y, dado que partía de una concepción del ser humano como un ser plástico, moldeable, la extensión de los valores democráticos dependía en una medida importante de la escuela. Este punto de vista lo defiende Dewey en su *Democracia y Educación* cuya similitud con el título del libro de Gutman no es casual.

En todo caso, es claro que el planteamiento de Gutmann proviene de una tradición de pensamiento político diferente de la del liberalismo, esto es, el denominado republicanismo. Desde dicha posición, y en lo que nos afecta a nuestro tema, se quiere hacer el centro de la consideración política no sólo a las libertades individuales, sino también al fomento de las virtudes cívicas, esto es, las virtudes consistentes con una comprensión no formal sino sustantiva de la democracia que hace del concepto de deliberación el eje de su modelo de ciudadanía. Para Gutman la necesidad de la educación cívica fluye desde los ideales democráticos de compartir la soberanía política

como ciudadanos. Esto requiere comportamientos acordes con la autoridad política y el pensamiento crítico acerca de la autoridad. La educación cívica democrática se dirige a inculcar aquellos hábitos que los buenos ciudadanos democráticos deben poseer. Para producir tales ciudadanos el Estado está legitimado para regular la educación predisponiendo a los niños a aceptar aquellos modos de vida que son consistentes con compartir, tanto los derechos y responsabilidades de una sociedad democrática, como sus valores fundamentales.

A diferencia de Galston, Gutmann defiende que la educación cívica requiere enseñar las capacidades asociadas con la autonomía. Esta es una exigencia para que la participación en la discusión y el debate político sea efectiva. Gutmann arguye la necesidad del "respeto mutuo cívico" que es necesario para asegurar las condiciones mínimas necesarios para el juicio razonable público, y lo contrapone con el ideal de "tolerancia" que defienden los liberales. Mientras "tolerancia" hace alusión simplemente a la limitación de ejercer la coerción sobre los otros, a un dejar hacer, el "respeto mutuo cívico" hace referencia a tomar en serio las ideas de los otros. Esto supone desarrollar las capacidades para evaluar diferentes pretensiones morales. Para Gutmann, las capacidades que implican la reflexión política no son diferentes de las capacidades envueltas en evaluar el modo de vida de uno mismo.

Para Gutmann la posición de Galston es inconsistente teóricamente, porque si nadie tiene legitimidad para imponer la vida buena tampoco se puede imponer la neutralidad liberal sobre personas que quizás valoran tanto la virtud como la libertad. La única alternativa al dilema entre virtud y libertad consiste en la defensa de la racionalidad democrática, una racionalidad que no simplemente sirve como medio para la satisfacción de los deseos individuales, sino que informa a la libertad de que es necesario vivir bien en una sociedad moralmente buena. La alternativa democrática deweyana no reduce la justicia social y la virtud cívica a la libertad individual, proporciona principios críticos de cualquier autoridad que intente tiranizar sobre los niños privándoles de una educación adecuada para la ciudadanía, apoya las instituciones educativas que conducen a la deliberación democrática y las políticas que resultan de los acuerdos democráticos.

Naturalmente, que pueden ser utilizados los procesos democráticos para destruir la educación democrática, reprimiendo modos impopulares de pensamiento o excluyendo a algunos futuros ciudadanos de una adecuada educación para participar en políticas democráticas. En este sentido, la educación debe cumplir con dos criterios: debe ser, no represiva y no discriminatoria.

No represiva, no restringiendo consideraciones racionales de diferentes modos de vida. Requiere del Estado cultivar la capacidad para la deliberación racional. Por tanto, no es una consideración puramente negativa acerca de la libertad. Hay que fomentar

aquellos rasgos y caracteres tales como la honestidad, el respeto mutuo, etc., que sirven como fundamentos para la deliberación racional de diferentes modos de vida.

No discriminatoria. Todo el mundo debe ser educado. Es el complemento del principio anterior. En educación se traduce en que el Estado necesita preparar a los niños para ser futuros ciudadanos, por lo que el principio de no discriminación se convierte en el principio de no exclusión. Ningún chico educable puede ser apartado de una adecuada educación para participar en las políticas democráticas. El principio de no discriminación no es un principio de neutralidad entre distintos modos de vida. Es un medio de cultivar la deliberación racional entre ciudadanos.

La posición que sostiene Gutmann adopta algunos de los rasgos de las posiciones precedentes. Como el Estado doctrinario, el Estado democrático intenta enseñar virtudes, las necesarias para que florezca la democracia liberal. Como el Estado ausente, el Estado democrático asegura a las familias un grado de autoridad de los padres sobre la educación resistiendo los puntos de vista fuertemente comunitarios que entiende a los niños como meras criaturas del Estado. Pero les niega que sean la última fuente de autoridad y que puedan utilizarla en contra de puntos de vista que rechazan sus compromisos morales. Como el Estado neutral, el Estado democrático defiende un grado de autoridad profesional sobre la educación, y como el Estado mínimo considera legítimo la promoción pública de los valores morales, pero no en nombre de la neutralidad sino de la deliberación racional entre diferentes modos de vida. Así, señala Gutmann, "el compromiso democrático de enseñar la deliberación racional descansa sobre el rechazo del punto de vista de que ningún modo de vida es preferible a otros. Un propósito de la enseñanza de la deliberación racional es fomentar en los futuros ciudadanos la capacidad para defender sus compromisos personales y políticos y rechazar aquellos que son indefendibles. Aunque un Estado democrático permite a los adultos tener vida sin examen tanto como vidas con examen, no apoya una educación que es neutral entre estas dos opciones ni proclama que los dos modos de vida son igualmente buenos." (79)

La actitud de Gutmann respecto de casos como el de los Amish se puede deducir de este planteamiento general. La tesis es que la autoridad de los padres está limitada por el hecho de que los niños son, como futuros adultos, futuros ciudadanos. Los padres no pueden impedir la adquisición de las competencias cívicas o interferir en la educación cívica básica. Si la educación cívica básica exige respeto mutuo entonces los liberales tendrán que estar de acuerdo en que la religión o las creencias personales no puede tener precedencia sobre la enseñanza de la tolerancia. Las escuelas públicas deben tener cuidado de no confundir la enseñanza del respeto mutuo con la enseñanza del escepticismo moral. Las virtudes democráticas liberales no pueden ser bien enseñadas sin pedir que los niños reflexionen sobre las perspectivas políticas en competencia, pero ello no supone escepticismo moral. Precisamente la reflexión es un antídoto contra el escepticismo y el dogmatismo.

Por último, la posición de Gutmann reconoce al profesorado parte de la responsabilidad en la formación moral de los individuos. Responsabilidad que ha de compartir con padres, el Estado, etc..

3.- La educación cívica en la LOGSE.

Ahora bien, desde esta clasificación de posibles posiciones sobre la educación cívica, podemos acercarnos a nuestra situación actual preguntándonos ¿cuál de las posiciones mencionadas es más razonable adoptar?, ¿qué es lo que, de hecho, defienden los profesores y la administración? y, por último, ¿cuál es el modelo que propone la LOGSE a este respecto? Comenzaré por esta última cuestión.

La centralidad e importancia que la LOGSE concede a los valores éticos y políticos queda reflejada ya en el mismo preámbulo de la ley, donde se dice que la educación servirá para dar a los conocimientos e informaciones "un sentido personal y moral, para desarrollar aptitudes, para preservar en su esencia, adaptándolos a las situaciones emergentes, los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente". Asimismo, es desde esta perspectiva cómo hay que entender la ya conocida clasificación de los contenidos en conocimientos, procedimientos y actitudes, valores y normas. Más que una distinción real de contenidos, estaríamos ante una diferenciación analítica destinada a hacer una reflexión explícita sobre las actitudes y los valores que acompaña a todo proceso de enseñanza - aprendizaje. Pero, con todo, las herramientas que nos permiten entresacar la propuesta en educación cívica y el perfil moral del ciudadano se encuentra, por un lado, en los contenidos de los denominados temas transversales y, por otro, en los objetivos que marca la ley, en el caso que aquí nos ocupa, los que marca para la enseñanza secundaria. En la medida en que hacemos referencia a objetivos estamos hablando de rasgos que pueden y deben ser evaluables. Por tanto, estamos señalando que la ley establece que hay una serie de rasgos, de indudable contenido moral, que han de ser promocionados por la escuela, por los profesores y que, en cierta medida, son exigibles a nuestros alumnos o, cuando menos, susceptibles de valoración por parte de los profesores y del sistema educativo. ¿Cuáles son esos rasgos?

Sin pretensión de exhaustividad, puesto que requeriría un tiempo del que no disponemos, si que se pueden señalar y concretar algunos que resultan orientativos.

Para empezar, podemos hacer referencia al objetivo "e" que está dedicado de manera íntegra a la conservación y mejora del entorno ambiental, y al que está asociado uno de los ejes o temas transversales. Pues bien, en este, como en los otros casos se hace referencia no sólo a la necesidad de comprender el fenómeno desde una determinada

perspectiva moral sino asimismo a la adopción de actitudes y hábitos concretos. En este sentido se señala que se pretende "el desarrollo de actitudes responsables y comprometidas con políticas de defensa y conservación del medio ambiente, así como la adopción de hábitos de consumo racional y actitudes críticas hacia modelos de desarrollo basados en la explotación abusiva e indiscriminada de los recursos naturales". La traducción lógica de ello nos lleva a una gradación tanto en la consideración racional como en el terreno de los actos mismos. Respecto de lo primero, en el nivel básico tendríamos que sería deseable que nuestros alumnos apreciaran y fueran sensibles hacia un entorno limpio y cuidado, que consideraran valiosa la utilización de medios de reciclaje o que consideraran valiosas otras formas de vida no humana. En niveles más avanzados, que mostraran interés por informarse sobre las consecuencias negativas para el entorno de los comportamientos humanos, que fueran capaces de ser críticos con las conductas y mensajes consumistas o que estimaran como muy positivo el uso de medios de comunicación y transporte no contaminantes. Respecto del plano del "cómo actuar" se debe promover, y sería deseable conseguir, que desarrollaran conductas de ahorro de energía o, en un nivel de mayor compromiso, que participaran en actividades relacionadas con el tema del medio ambiente como campañas de limpieza, defensa de una zona natural, etc.

En otro orden de cosas encontramos el objetivo "c" que alude a la "integración de forma participativa en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, libres de inhibiciones y prejuicios". Esto justificaría la insistencia no sólo por motivos de índole didáctica sino de conveniencia moral en fomentar una actitud positiva hacia el trabajo en equipo. Además exigiría en el nivel de los comportamientos que el alumno se ofreciera voluntariamente en todos los aspectos de su vida para realizar tareas que beneficiarán a los demás, y se considerará deseable que forme parte de asociaciones o grupos organizados en torno a una afición o ideología, o que participe en campañas que requieran solidaridad ciudadana. En lo que se refiere al aspecto más cognitivo, habría que hacer referencia a la conveniencia de que los alumnos rechacen las actitudes despreocupadas o egoístas que utilizan en beneficio propio el trabajo de los demás, que muestren interés por temas de actualidad referidos a los intereses colectivos, o que se sientan afectados por la suerte de los otros miembros de su grupo social, o, dicho de otro modo, alegrarse y entristecerse con lo que le ocurre a los otros.

El objetivo "c" también contiene otras indicaciones muy relevantes desde la perspectiva moral. Así, se señala la necesidad de "propiciar actitudes dialogantes y constructivas, basadas en la aceptación crítica de puntos de vista divergentes". Se trata, pues, de la consideración del diálogo como un valor importante y, podríamos añadir, de los valores que el mismo diálogo conlleva. Ahora bien en relación con ello habría que tener en cuenta que la valoración y evaluación de la actitud dialogante admite una gradación moral. Desde la consideración del diálogo como algo meramente instrumental "un medio de obtener el consenso y solucionar los conflictos" hasta la valoración del mismo como muestra de desarrollo moral. En este sentido debería valorarse positivamente no sólo a aquel que es capaz de escuchar y atender a los puntos de vista de otros (singularmente en el caso de los alumnos a los propios compañeros) sino que, además, expone sus puntos de vista de manera razonada, que no insulta o agrede

verbalmente a los que sostiene otros puntos de vista, que rechaza las actitudes dogmáticas e intransigentes y en un plano de mayor exigencia moral, que considera valiosa la actitud de las personas que son capaces de adoptar posiciones propias, razonadas, al margen de imposiciones o de las modas del momento.

La densidad moral de los objetivos se pone de manifiesto en la explicación y concreción del objetivo "d", en donde se alude al "desarrollo de una sensibilidad creciente ante las desigualdades de todo tipo que afectan a las personas, los grupos sociales y los pueblos". Se trata, de la promoción de los valores de la solidaridad y justicia. También, en este caso, podríamos graduar moralmente la consecución de este objetivo. Para empezar con aquellos que, como cuestión menor, no sienten indiferencia ante la suerte de los otros, se indignan ante situaciones de marcada injusticia y se interesan por la suerte de los más desfavorecidos. Cabe destacar también como un rasgo de asunción de este valor la aceptación en su clase y grupo de compañeros más desfavorecidos con quienes se relaciona en pie de igualdad. Un compromiso mayor sería defender y apoyar a los compañeros más débiles, no consintiendo las agresiones de ningún tipo hacia ellos y rechazando a los que ridiculizan, marginan o se aprovechan de la situación desfavorable de otros. Por último, en la cúspide de esta escala moral, tendríamos a aquellos que colaboran con organismos que se dedican al desarrollo y a la atención de sectores desfavorecidos de la sociedad.

La importancia de las consideraciones efectuadas en relación con el diálogo y la solidaridad se ve acentuada si tenemos en cuenta que se han de encontrar presentes en el desarrollo de los contenidos de los temas transversales, véase por ejemplo, los dedicados a la educación para la paz o educación para la igualdad. En relación con éste último punto, y aún cuando no podemos ahora desarrollar sus aspectos evaluables, e incluido también en los objetivos, estaría "el desarrollo y la sensibilidad ante la situación de la mujer" o el rechazo a "discriminaciones por razón de raza, sexo, clase social y otras características individuales y sociales". También resulta destacable por su carga moral el objetivo "g" que incorpora la necesidad de desarrollar actitudes críticas ante el desarrollo científico y tecnológico, en especial "ante posibles aplicaciones que no respondan a intereses estrictamente humanitarios y pacíficos". Esto implicaría no sólo aspectos de contenido conceptual sino también de tomas de posición y normas de actuación referentes a advertir el mal uso o las consecuencias negativas de algunas de las innovaciones tecnológicas.

Esta enumeración de rasgos morales que la LOGSE estima han de promoverse entre el alumnado podría extenderse, en especial si analizáramos con más detenimiento el contenido de los temas transversales y entresacáramos de los mismos sus aspectos morales. Pero me interesa ahora más el destacar que, desde mi punto de vista, esos rasgos morales no están deslavazados entre sí sino que un entendimiento correcto de los temas transversales y, más en general de los contenidos morales implícitos y explícitos en la LOGSE, nos sitúa ante una perspectiva que es global. Lo que se ha indicado o se podría aún desarrollar sobre medio ambiente, el diálogo, la igualdad, la tolerancia, la

solidaridad, el desarrollo científico técnico, etc., son aspectos que en su interrelación, configuran una visión global, una interpretación social y política de alto contenido moral. La oportunidad y la necesidad de esta interrelación, así como de darle la absoluta prioridad a la enseñanza de este conjunto de valores morales y políticos que he apuntado, ha llevado entre nosotros a Yus Ramos a señalar que estamos ante un cambio de paradigma en el tema de la educación. Se trata de que esta perspectiva implica un nuevo diseño de escuela caracterizado no por la división tradicional en materias (lengua, matemáticas, etc.) sino por la coordinación sobre un conjunto de valores éticos y políticos que son los que articulan la nueva manera de entender la enseñanza. Este nuevo diseño de escuela exige una reorientación de la perspectiva profesional del propio profesorado, puesto que éste no puede ya organizar su tarea escolar sin pensar en primer lugar cómo y en qué sentido está contribuyendo a la consecución de los mencionados valores morales

En lo que aquí nos interesa destacar estamos, desde luego, ante una concepción de la educación cívica que apuesta por un modelo que ya no es de "mínimos" sino de alto contenido sustantivo en lo que hace referencia a la concepción del bien y de lo bueno. Los objetivos y los temas transversales apuntan a aquellos valores básicos que hacen posible la convivencia en el seno de las sociedades democráticas (reforzamiento de los mecanismos socializadores). Pero, no se agota en ello, pues como he creído mostrar contienen un ideal de ciudadano desde el que realizar una crítica de la realidad social y una propuesta de transformación social en la línea de una profundización en los valores democráticos. Se trata, por tanto, de una visión comprensiva, de una visión moralmente densa. Esto significa que hay una propuesta moral acerca de nuestra visión del mundo, una interpretación de cómo habría de ser el ser humano, su relación con la naturaleza y con los otros. Contiene, por tanto también un modelo de sociedad, el democrático, con referencias a quién y cómo se ejerce el poder, cómo se deciden las normas, etc. Pero, además, tiene también un claro componente normativo, puesto que como he puesto de manifiesto, hay todo un conjunto de prescripciones acerca de cómo actuar. Por un lado, hay un compromiso claro con el ideal de autonomía. En este sentido, hemos señalado que se persigue que cada cual tenga la capacidad para valorar por sí mismo. Por otro lado, se defiende una manera de entender nuestra relación con la naturaleza que incluye un rechazo de posiciones fuertemente antropocentristas, y se propone una lectura moral de la economía y de las relaciones internacionales. En definitiva, lo que nuestro análisis pone de relieve es que el modelo político de la LOGSE no corresponde a una concepción políticamente liberal, al menos en el sentido que hemos precisado en el apartado anterior de defensa de un Estado neutro o mínimo. Frente a éstas últimas, habría que incluirla en la nómina de teorías de carácter "perfeccionista", esto es, que consideran que el Estado y en este caso la escuela, debe jugar el papel de promocionar un conjunto de virtudes cívicas.

4.- Liberalismo, moralidad y escuela.

Por último, quisiera añadir algunas reflexiones sobre la legitimidad y responsabilidad del Estado y de la escuela pública en la promoción del ideal moral señalado anteriormente. Creo que es posible argumentar en su favor atendiendo a dos de las finalidades a las que la educación tiene necesariamente que servir.

a) El objetivo educativo de socializar, de asegurar la convivencia cívica y la pervivencia de la sociedad.

Desde esta perspectiva, vivimos en un sistema democrático que tiene que asegurarse su propia reproducción. Son hoy numerosos los teóricos que coinciden en que el gran problema para la pervivencia de la democracia en nuestros días depende de que no se generalice entre los individuos, la apatía, la falta de interés por lo colectivo, etc.. Como reiteradamente se ha señalado, los enemigos de la democracia no están en el exterior del sistema sino que proceden de su misma dinámica interna. Y la democracia, de acuerdo con los que defienden una concepción sustantiva de la misma, no es simplemente una serie de procedimientos, de mecanismos institucionales y formales sino que supone también la afirmación de un conjunto valores determinados. Filósofos como Dewey han sostenido, adecuadamente, que la democracia parte de la confianza en el hombre común, en el hombre corriente, en sus capacidades y en sus posibilidades si son debidamente educadas.

Extender virtudes cívicas como la participación, la colaboración, el compromiso con los demás, la preocupación por lo público es, hoy en día, una necesidad y una exigencia que deviene de nuestro compromiso con la democracia. Por ello, cabe decir que la idea de una educación democrática está en el núcleo mismo de la idea de democracia y de nuestro compromiso con ella. En este sentido parece correcta la interpretación que hace Gutmann de la educación democrática poniendo, en primer término, el concepto de deliberación. La razón es que la deliberación hace posible el ejercicio de autodeterminación de una colectividad en la que consiste la democracia. Una educación democrática será, entonces, aquella que refuerce y potencie la deliberación y los valores que la hacen posible: diálogo, participación, no discriminación, no represión. Entendida así, la democracia comporta una suerte de idealismo moral, puesto que contiene un modelo de ciudadano, un modelo de hombre libre y racional.

Por cierto que la afirmación y la promoción de los valores asociados con la deliberación realizada en nombre de la democracia no tiene por qué ir acompañada de una metafísica sustancialista del yo colectivizado o de "voluntad general". Por el contrario, la afirmación de la deliberación como valor central parte de la convicción de que la necesidad de protegerla deviene de que nadie tiene a priori acceso privilegiado a la verdad, que no hay verdades sociales y políticas últimas a salvo de contingencias históricas. Porque no hay verdad dada, es necesario potenciar la búsqueda colectiva y racional rechazando las pretensiones de quienes quieren imponer la suya a cualquier ciudadano. El apoyo a esta manera de entender la democracia y la educación democrática ha de provenir de una perspectiva contingentista, contextualista y falibilista de la realidad y del ser humano. Es esta falta de fundamentos, esta arena débil sobre la que se asienta la democracia la que hace establecer esa estrecha vinculación entre democracia y educación, y la que proporciona la fuerza normativa para la educación para una ciudadanía democrática.

B) Pero, desde el mismo punto de vista democrático, no basta el legítimo objetivo de la perpetuación del sistema social y político. La justificación de la educación democrática requiere del principio liberal. Tenemos que estar de acuerdo en que la educación ha de ser hoy en día liberal, esto es, que debe defender la individualidad, su desarrollo y su autonomía. El objetivo de toda educación democrática ha de ser, en primer lugar, el fomento de la individualidad, y esto significa hacer del individuo un ser autónomo en el sentido que autores como Kant o Mill defendieron.

El liberalismo surgió como defensa de la individualidad frente a un orden social que imposibilitaba la libre iniciativa, que no permitía el libre crecimiento de la individualidad. Se trató de conquistar espacio para el individuo frente al Estado. De ahí que, en nombre de la defensa de la libertad individual, se proclamó la necesidad del abstencionismo, de la neutralidad o de la mínima intervención por parte del Estado. Esta perspectiva, que pudo ser legítima en unas condiciones sociales determinadas, se han transformado hoy significativamente, de forma que el desarrollo de la individualidad está siendo, hoy, sometido a nuevas y diferentes trabas. La lucha por la individualidad contra el Estado debe hoy transformarse desde el punto de vista moral en la lucha del individuo contra

las fuerzas sociales y económicas que, constituyéndose en nuevos agentes de socialización (TV, medios de comunicación, etc.), introducen una nueva forma de adoctrinamiento moral. El consumismo, la ideología del éxito fácil, el egoísmo, la falta de compromiso con los demás, el desinterés por lo público y lo político y la apatía forman la nueva atmósfera moral, tan asfixiante y opresiva como para los ilustrados de XVIII resultó serlo el del antiguo orden social.

Los valores relacionados con la austeridad, la sobriedad, el compromiso con los demás, el sentido del esfuerzo y del sacrificio, la conciencia de que los bienes son escasos y que no es legítimo utilizar las creencias de la índole que sean para marginar, humillar o simplemente separarnos de los demás, son valores que han de ser promovidos en nombre del desarrollo de la individualidad que el propio liberalismo proponía. Lo contrario es abandonar al individuo no a una esfera de libre decisión

interna, a la autonomía, sino dejarlo a expensas del "adoctrinamiento" moral que el propio mecanismo de mercado impone. Y eso no es más libertad, más autonomía, ni más pluralidad, sino menos. La capacidad de distanciarse críticamente del entorno, de adoptar normas y pautas de conducta críticos con el medio en el que vivimos es el santo y seña del liberalismo, y eso es defendido hoy por la escuela a través de los valores propuestos en los temas transversales.

La defensa liberal de autores como Macedo y Galston se mueven en un terreno que parece desconocer las nuevas fuentes de educación moral. No parece que podamos seguir hablando de educación cívica mientras no tomemos en consideración la aparición de los nuevos agentes transmisores de valores morales. Por ello la defensa que hacen de la pluralidad falla porque en nombre de la misma lo que en realidad se permite es un nuevo tipo de uniformización moral. Lo que su discurso no tiene en consideración es que el peligro de adoctrinamiento no proviene del Estado y de la escuela pública, sino de otros agentes e instituciones sociales que en nombre de la pluralidad imponen un modelo social determinado.

Por otra parte, si el viejo liberalismo fue acusado de defender un concepto de libertad irreal y abstracto en cuanto que hacía relación sólo a una pequeña parte de la población (población masculina propietarios, etc.) por lo que era necesario extender y complementar dicho concepto de libertad con el de una igualdad real para todos, hoy el análisis del concepto de ciudadanía democrática pone de manifiesto igualmente la exigencia de que los conquistados derechos de ciudadanía no pueden estar basados en los privilegios de unos pocos, en la exclusión o la marginación de una parte del planeta. Fenómenos como el de la inmigración ponen de relieve que los logros de nuestra sociedad se hacen a costa de otros seres humanos. Los problemas de protección del medio ambiente, por su parte, ponen de manifiesto que nuestro modo de vida no es generalizable y que nuestro modelo de desarrollo no es sostenible, que nuestra actitud hacia la obtención de bienes materiales y el consumo inmoderado de bienes escasos, son inmorales porque no los podemos generalizar ni a otros seres humanos ni a las generaciones futuras. La educación para el civismo exige la consecución de un individuo que sea consciente de estas situaciones, de un individuo preocupado por la suerte de los otros seres humanos, preocupado por la preservación de lo mejor de nuestro pasado y de lo que estamos dejando a las próximas generaciones. Es responsabilidad de la escuela, en nombre de los ideales de libertad e igualdad, la promoción de esa conciencia que supone una actitud crítica y de rechazo hacia mucho de cuanto acontece en nuestra sociedad. Esta actitud crítica que la escuela ha de promover en contra de las tendencias existentes en nuestra sociedad tiene un fundamento legítimo en el análisis racional de aquellos valores que son fundamentales en nuestro ordenamiento social, los valores de libertad e igualdad en los que se basó el viejo liberalismo.

A este respecto tenía razón Dewey cuando, hace ya casi un siglo, señaló que el problema de nuestras sociedades no es el exceso de individualismo, sino la falta de individuos. Este individuo ha de ser construido y el único mecanismo es la educación, en la que la escuela jugaría un papel importante porque es el único ámbito donde el

Estado está legitimado para ser perfeccionista sin invadir los derechos liberales básicos. No podemos prohibir la estulticia, la falta de dignidad, la comercialización de todas las facetas y actividades humanas, el materialismo grosero, el espectáculo del egoísmo y la avaricia. No podemos hacerlo por razones filosóficas (¿quién da garantías de poseer la verdad?) y por razones históricas (la historia ha sido ya testigo de los horrores que ha supuesto el afán por intentar imponer el bien y la verdad a los demás). Pero estamos legitimados y obligados moralmente desde la escuela a promover la sensibilidad hacia el medio y hacia la cultura, las ideas y el respeto a la libertad y la dignidad de todos los seres humanos, a defender con Sócrates que es preferible la vida con examen

Desde la perspectiva que estamos defendiendo fomento de la individualidad, o crecimiento del individuo, y potenciación de la democracia a través de la deliberación son direcciones enteramente convergentes. Probablemente podemos decir que lo que la democracia necesita es más individualidades y, al mismo tiempo, sostener que el nuevo individualismo lo que requiere es de la extensión de los valores democráticos.

Lo que pone de manifiesto la realidad educativa es la inadecuación de las posiciones que defienden un Estado ausente, neutro o mínimo. Creo no equivocarme al señalar que una buena parte del profesorado sigue creyendo válido el modelo del Estado neutral o mínimo que atribuye al docente un papel eminentemente de técnico o especialista en éste o aquél saber. Del mismo modo, la propia administración, desde los altos cargos hasta sus servicios de inspección se hacen cómplices, a través de la práctica, de dicha manera de entender la función de la escuela, en contra de lo que la letra y el espíritu de la ley señala.

Pero, a la luz de lo que sucede en los centros educativos me parece necesario concluir que es necesario un rearme en la consideración de los mínimos que exigimos para una ciudadanía democrática. Es, desde la perspectiva de los problemas reales, como advertimos que la teoría liberal, en cualquiera de las versiones mencionadas, resulta inadecuada como instrumento de nuestro análisis. La disminución del papel del Estado en el ámbito de la educación en valores es moralmente nocivo y sus presupuestos teóricos inconsistentes. Es verdad que esto supone una cierta defensa de una concepción comprensiva del liberalismo, pero el viejo ideal liberal está hoy mejor defendido desde un ideal comprensivo que compromete a la escuela pública y a los profesores con la promoción de una moral de alto contenido normativo, de una moral densa. La idea es que el Estado está legitimado y tiene la responsabilidad, y con él todo el profesorado, de promover una serie de valores morales que son los acordes con un Estado democrático, entendiendo la democracia como un compromiso sustantivo con una comprensión del ser humano y de la realidad, esto es, por tanto como un visión comprensiva.

Reconozco las dificultades del planteamiento teórico. Si de lo que se trata es que la escuela tiene que convertirse en un lugar donde la prioridad la tiene la educación en valores morales entonces es necesario crear un ambiente donde estos no sólo se muestren sino que se vivan. De acuerdo con la distinción que el sociólogo Tönnies hiciera entre asociación y comunidad, es dejar de pensar que la escuela es una asociación, esto es, un lugar a donde se va sin que eso signifique ningún compromiso moral para el profesorado, y donde las relaciones humanas están guiadas por el principio de intercambio, y empezar a pensar que en alguna medida debe convertirse en una comunidad, esto es, un espacio y un tiempo donde se comparten y forjan valores, modos de ver la vida, actitudes, etc.

Esto supone un duro compromiso profesional y personal que, en principio, creo que la mayoría del profesorado, por lo que significa de coste personal, de falta de distanciamiento con el trabajo, rechazará en nombre de lo que aquí se ha defendido como una perspectiva liberal. Pero, sinceramente, no veo otra alternativa si queremos que la educación cívica contribuya, de verdad, a forjar ciudadanos democráticos.

*Profesor