

CONFLICTO, VIRTUD Y EDUCACIÓN.
LAS VIRTUDES CÍVICAS COMO RESPUESTA AL CONFLICTO

*CONFLICT, VIRTUE AND EDUCATION.
CIVIC VIRTUES IN RESPONSE TO CONFLICT*

JUAN ANTONIO FERNÁNDEZ MANZANO
Universidad Complutense de Madrid
jafmanzano@filos.ucm.es

Resumen

El trabajo distingue dos tipos de conflicto en función de la actitud de los antagonistas: aquellos en los que las partes desearían poder llegar a un acuerdo y aquellos otros en los que al menos una de ellas no desea encontrar un punto de equilibrio. El análisis de ambos casos pone de manifiesto la importancia de la virtud política y el papel privilegiado que cumple la educación pública para su fomento.

Palabras clave: Conflicto, desacuerdo razonable e irrazonable, virtudes políticas, educación cívica.

Abstract

The paper distinguishes two types of conflict in terms of the attitude of the antagonists: those in which the parties wish to reach an agreement and those where at least one of them does not want to find a balance. The analysis highlights both the importance of political virtue and the privileged role that public education plays to promote it.

Keywords: Conflict, reasonable and unreasonable disagreement, political virtues, civic education.

1. Lo político y el conflicto.

Sin entrar en concepciones acerca de la esencia de lo humano que pudieran pecar de reduccionistas o esencialistas, lo cual es ciertamente fácil cada vez que se hacen afirmaciones genéricas sobre lo social, arrancamos apoyándonos en un dato que nos suministra la

antropología política. Nos referimos a la presencia constante en todas las sociedades, con independencia de su modo concreto de organización social y político, no ya de un corpus legal, sino de múltiples mecanismos con los que se regula la conducta de los miembros. Estos dispositivos pueden ir desde aquellos con naturaleza más coactiva como los castigos y las penas a los más sutiles como la propaganda y los prejuicios; de los formales como la ley y las instituciones estables a los informales como los usos o las costumbres.

Bajo cualquiera de sus heterogéneas y variadas manifestaciones: los lazos de parentesco, la presión de los pares, la vergüenza, los valores sociales, el liderazgo de algunos miembros, la hechicería, la moral, la religión, etc. lo que se constata es que el control social es una constante.¹ La antropología nos ofrece surtidos ejemplos de todo tipo de sociedades en las que, a través de diferentes modelos morales y/o políticos (jerarquías, estamentos, castas, clases, clanes y subclanes, patriarcados, matriarcados, estados, etc.), se controlan y regularizan las relaciones de un colectivo.

La pregunta es ¿qué se puede decir desde la filosofía política acerca de este dato básico? ¿Por qué y para qué se presenta el control como una constante antropológica?

Entendemos que la respuesta que cabe dar debe estar de un modo u otro relacionada con la necesidad de normalizar conductas que permitan la toma de decisiones colectivas, el reparto de los beneficios y las cargas. En suma, el abordaje de todas aquellas situaciones susceptibles de originar pretensiones antagónicas y conflicto: escasez, rivalidad, codicia, deseos mutuamente excluyentes, concentración de poder, choques de intereses, falta de entendimiento, diferencias ideológicas, etc.

Concisamente, podemos afirmar pues que los mecanismos de control (singularmente los políticos) son una respuesta al hecho constitutivo del conflicto sin los que se complicaría la estabilidad del grupo y puede que hasta la propia supervivencia.²

Ello pone de manifiesto en primer lugar que el choque y el conflicto (larvado o manifiesto) es el componente fundacional del reino de lo político. El silogismo podría formularse del siguiente modo: si todos los hombres buscan la felicidad y el poder es la condición necesaria para alcanzarla,³ el ansia

¹ C. P. Kottak (2006).

² C. Mouffe (2007) p. 16.

³ M. Weber (1982).

de poder, “el más codiciado de los bienes humanos”,⁴ se convierte en una aspiración del hombre (que solo cesa con la muerte)⁵ que necesariamente choca con las ansias de poder de terceros y que culmina en un escenario de conflicto.

La conclusión que nos interesa destacar a la luz de estos argumentos enmarcados dentro del realismo político es que no son sostenibles las presentaciones de las sociedades inspiradas al modo platónico en la integración armónica y funcional de sus elementos.

Por el contrario, parece que las relaciones humanas no pueden regularse de forma espontánea, o dicho de otra manera, que no es posible la vida en grandes colectivos sin un sistema de normas e instituciones que de algún modo diriman el conflicto. El libre despliegue de las fuerzas más básicas y primarias del hombre, y en esto coincidimos enteramente con las premisas de Locke o Hobbes, es radicalmente incompatible con toda asociación duradera. Como afirmaba Locke: “I find that a general freedom is but a general bondage”.⁶

Este enfoque nos parece pertinente porque pone de relevancia que la estabilidad en ningún caso podría ser tomada como un *dato natural* sino como una inestable y valiosa *construcción* socialmente producida. La armonía social no puede ser una posición de partida, sino una meta por alcanzar cuya comparecencia no obedecería a ningún esquema natural o independiente de valores que son descubiertos (como defendería el intuicionismo) por medio de la razón teórica, sino a la aplicación de mecanismos históricos socio-generados, con capacidad para disciplinar el conflicto, que son producto colectivo de la razón práctica.

Para presentar la cuestión en sus justos términos es preciso defender que dos ideas complementarias: a) que la dimensión conflictual de lo político no agota por entero su explicación y b) que el realismo político no es necesariamente sinónimo de pesimismo antropológico.⁷

La afirmación de que la constitución de una sociedad política ha de habérselas con la posibilidad del conflicto no significa que este sea el único rasgo básico a tener en cuenta.

⁴ D. Hume (1994) p. 124.

⁵ T. Hobbes (2002) p. 93.

⁶ J. Locke (1967) p. 120.

⁷ S. Petrucciani (2003) p. 29

El mito de Prometeo que nos narra Platón en boca de Protágoras⁸ ilustra perfectamente este punto. Zeus encarga a Prometeo y a su hermano Epimeteo que repartan las cualidades a todos los animales de modo que se garantice su supervivencia. Así lo hace Epimeteo, quien se olvida del hombre en su reparto de dones. A cambio, Prometeo roba el fuego y lo regala al hombre. Sin embargo, la sabiduría técnica que representa el fuego no es suficiente para la supervivencia del hombre y Zeus le concede la virtud política: el respeto mutuo (el sentido moral) y la justicia, sin las que los hombres solo cometerían fechorías. Lo que el mito destaca es que, a diferencia del saber técnico que es irregularmente distribuido, estas capacidades son repartidas a todos los hombres por igual. Puede que el hombre carezca de las percepciones y destrezas de los animales pero gracias a la técnica, la sociabilidad y su capacidad para discernir lo justo de lo injusto, puede adaptarse y sobrevivir.

Retomando la cuestión, hemos de precisar que 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 con sus iguales. La traslación antropológica de estos rasgos básicos es puesta de manifiesto, entre otros, por Kant,⁹ quien 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.¹⁰ 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 ‘disociedad’¹¹ que es tanto como decir que dentro de cualquier colectividad, las tendencias cohesivas coexisten en pugna con las disgregadoras.¹²

Tomando estas consideraciones y sin ánimo de presentar una categorización exhaustiva, podemos distinguir dos tipos de conflictos ateniéndonos a la actitud que adoptan los antagonistas: aquellos en los que las partes actúan de buena fe y que, a pesar de sus diferencias, apartan sus pretensiones de máximos e intereses puramente egoístas para tratar de alcanzar un acuerdo y aquellos otros casos en los que, al menos una de las

⁸ Platón, *Protágoras*, 320d-321d.

⁹ I. Kant (2002).

¹⁰ I. Kant (1987) pp. 8-9.

¹¹ Tan rasgo de la “socialidad” es, decía Ortega, un beso como una puñalada.

¹² J. Ortega y Gasset (2010).

partes no desea encontrar un punto de equilibrio mutuamente satisfactorio. Veamos qué tipo de respuestas pueden darse en cada caso.

2. El desacuerdo razonable.

Es posible que cuando un conjunto de interlocutores deseosos de llegar a un acuerdo entablan un proceso deliberativo lleguen a un punto de encuentro satisfactorio para todos. Sin embargo, hemos de tener en cuenta que existen áreas, como dice Hart,¹³ de “textura abierta”, sobre las que es imposible acordar una única respuesta. En estos espacios, la convergencia ideológica se hace impracticable.

Esto es así, 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 sus esencias de un modo clausurado y perfecto parece un error ya superado. Las propuestas que buscan un modo canónico (ya sea biogenético o cultural) de entender lo humano están condenadas al fracaso. Los hombres construyen y confieren significado a su mundo y sus acciones, tratando de hacer racional lo irracional, imponiendo un sentido para mitigar la angustia del sinsentido. Cada civilización y cada cultura traza sus sistemas que ayudan a proporcionar a sus miembros un mapa moral más o menos completo.

El desacuerdo se basa también en razones de tipo ontológico, en la medida en que la anteriormente citada carencia gnoseológica ocurre de modo necesario, puesto lo humano, más que un constructo, es un proceso no acabado de una vez por todas. La carencia estructural del hombre como ser imperfecto 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 nadie puede reclamar el acceso a verdades últimas. Como

¹³ H. L. A. Hart (1997) cap. 6. Hart presenta 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.

aseguraba Voltaire, “la duda no es un estado demasiado agradable, pero la certeza es un estado ridículo”.¹⁴

Por otro lado, hay toda una serie de circunstancias que hacen que en múltiples asuntos no sea posible llegar a un acuerdo unánime y estable: los hombres no tienen intereses convergentes, ni siquiera permanentes a lo largo del tiempo. Además, a pesar de que las personas estén deseosas de llegar a un acuerdo y tengan pleno uso de facultades, en muchos casos, como sugería Hart, la propia naturaleza de los temas, intrínsecamente rodeada de controversia, lo impide.¹⁵ Tal es el caso de los valores morales, en torno a los cuales existen serias dificultades para coincidir. En estos casos, por mucho que los interlocutores afirmen conocer el significado de dichos términos, es posible que no lleguen a ponerse de acuerdo a la hora de aplicarlos a casos concretos. Todo el ámbito valorativo, a pesar de tener un componente social importante, responde también a un proceso de reelaboración individual que hace que su interpretación esté 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 desventuras en el mundo.¹⁶

Es indudable que operamos con diferentes vocabularios evaluadores y disímiles jerarquías y ponderaciones de los valores.¹⁷ Incluso quienes comparten una misma escala de valores se comunican con un lenguaje carente de univocidad semántica que da pie a muy distintas interpretaciones. Muchos de los que defienden la igualdad como valor básico, no están, ni es de esperar que lleguen a estar de acuerdo a la hora de decidir hasta dónde debería llegarse para fomentar este valor o sobre qué asuntos concretos debería 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 como modo de alcanzar la igualdad. El problema es irresoluble porque en estas situaciones no puede apelarse a un valor superior o anterior que permita zanjar la controversia ya que los mismos valores en litigio son fundacionales.

¹⁴ Voltaire (2004) p. 70.

¹⁵ K. A. Appiah (2007) p. 92.

¹⁶ Voltaire, *op. cit.*, p. 280.

¹⁷ K. A. Appiah, *op. cit.*, pp. 103 ss.

Rawls enuncia “las cargas del juicio” (*burdens of judgement*) para ilustrar que en casos como estos, pretender consensuar es un esfuerzo que como decía Ortega, conduce a la melancolía. Rawls lo 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 incomprendible para otras.¹⁸

La certidumbre epistemológica se halla en razón inversa a la cantidad de información que proporciona.¹⁹ A mayor superficialidad o simplicidad, mayor certeza y unanimidad se pueden obtener, pues en lo profundo y complejo siempre se abren territorios de irresolución y disparidad.

Ahora bien, 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 criterios concernientes a modos de vida, doctrinas o filosofías pero no se colige necesariamente la renuncia a alcanzar el consenso en algunos principios nucleares intersubjetivamente válidos.²⁰ 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. Para ello, hay que aprender a moverse en un terreno tan tentativo, ambiguo y abierto como el de las propias realidades humanas. Este ámbito demanda el ejercicio de la tolerancia democrática y la puesta en práctica de mecanismos cooperativos de gestión pacífica de conflictos.

El problema es que dentro del binomio conflicto/cooperación las fuerzas autointeresadas tienen mayor pujanza, lo que hace que el enfrentamiento entre ambas inclinaciones sea desigual. Este desequilibrio da razones para adoptar de medidas que frenen las pulsiones egoístas y cultiven una

¹⁸ J. Rawls (1996) p. 84.

¹⁹ J. Ferrater Mora (1985).

²⁰ K. A. Appiah, *op. cit.*, 199.

disposición moral en sentido contrario.²¹ Persuadidos por Aristóteles de que el mero conocimiento de lo correcto no es suficiente²² y que la virtud es una habilidad práctica que requiere su ejercicio continuado, consideramos que de la constatación de la debilidad para imponerse de los argumentos en favor de la cooperación y la tolerancia 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.²³ Muchos de los heterogéneos focos de conflicto de las sociedades contemporáneas occidentales 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 persuada de la necesidad del reconocimiento del otro como diferente y valioso por sí mismo.

En este punto es donde resulta necesario abordar la cuestión de cómo pueden fomentarse los hábitos prosociales de modo que se conviertan en prácticas asumidas y enraizadas en su carácter.

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...²⁴

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 enfrentados²⁵ y, como decía Platón, "... al que no partícipe es preciso enseñárselo [...] tanto si es niño, como si es hombre o mujer".²⁶

En suma, para desactivar el potencial destructivo del desacuerdo, parece juicioso educar para comprender sus causas y asumir que la multiplicidad de

²¹ I. Kant (2003) p. 23.

²² Aristóteles, *Ética Nicomáquea*, 1179b ss.

²³ *Ibidem*, 1103a.

²⁴ Aristóteles, *Ética Nicomáquea*, 1180a.

²⁵ J. S. Mill (1997) p. 77.

²⁶ Platón, *op. cit.*, 324d

cartografías y jerarquías de valores es un hecho afortunado. 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.²⁷

Dentro de esta línea de argumentación nos interesa tan solo una arista de esta cuestión: la idoneidad y alcance de los programas de educación cívica y democrática que facilite el respeto, la convivencia y cooperación entre iguales.

En los últimos treinta años se ha venido abordando el papel que tiene la educación en valores formar ciudadanos responsables y autónomos²⁸ y una de las cuestiones a debate es la preferencia que tendría el ámbito familiar sobre el estatal en este campo y la consiguiente 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 ideológicos de su elección. Este es el espacio de la ética privada, cuyos fines pueden apuntar a la autonomía individual, la independencia moral, la realización plena o la salvación personal.²⁹ 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 en la razonabilidad no es exclusiva de las familias; es también competencia de las instituciones educativas en la medida en que hablamos de ética pública, cuyos efectos, dirigidos al interés general, son ciertamente públicos. Por razonabilidad entendemos, siguiendo a Rawls y Scanlon,³⁰ 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 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

²⁷ T. Mclaughlin (2003) pp. 149-160.

²⁸ J. Vergara (2008) pp. 15 ss.

²⁹ G. Peces Barba (2007).

³⁰ J. Rawls, *op. cit.*, y T. M. Scanlon (1982).

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 social³¹ en primer lugar, porque 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 desgajado de su entorno mundano. Durkheim afirmaba que es indispensable que la educación asegure entre los ciudadanos “una comunidad de ideas y de sentimientos, sin la cual no puede haber sociedad”.³²

Por tanto, 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 son esferas que juegan papeles complementarios en régimen de corresponsabilidad.³³ Además de lo institucional, no podemos olvidar la importancia pedagógica que tienen las acciones políticas que emanan del ámbito de la sociedad civil.³⁴

De forma que, 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, 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.³⁵ La educación reglada no puede soslayar la importancia de fomentar una sólida cultura democrática que combata los

³¹ A este respecto hay debate entre dos posturas: la que defiende que sería más operativo incluir los contenidos como material transversal en el currículo (LOGSE 1990) y la que opta por una asignatura independiente (LOE 2007). Cf. J. L. García Garrido (2008) pp. 127-138.

³² É. Durkheim (1996) p. 61.

³³ G. Peces Barba, *op. cit.*, pp. 274ss.; G. Pérez Serrano (1997) p. 63; A. Trinidad Requena y R. Pozo Gordalina (2008) pp. 113-147; R. Vargas Machuca (2005) pp. 311-336.

³⁴ Debo la introducción de esta necesaria matización al profesor Luis Alegre Zahonero.

³⁵ C. Rodríguez Martínez (2008) 20.

fundamentalismos y que defienda la tolerancia hacia las diferentes doctrinas razonables desde el presupuesto de que esta es una de las vías más efectivas de erradicar la violencia de la arena política.

Una de las razones que permiten ver la importancia del ámbito educativo deriva del hecho de que es en él donde los jóvenes puede 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 las virtudes ciudadanas es delicado en la medida en que, como han destacado sus críticos, puede albergar intentos de imposición doctrinal de uno u otro signo.³⁶ Entendemos por tanto las desconfianzas acerca de 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.³⁷

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

³⁶ Recordemos, por citar un caso, la Formación del Espíritu Nacional durante el franquismo en España, una asignatura obligatoria en el Bachillerato franquista que se mantuvo hasta 1970.

³⁷ I. Berlin (1996) p. 233.

ciudadano estaba destinado: alcanzar su plenitud con el desenvolvimiento de las plenas capacidades.³⁸ El hombre virtuoso era quien realizaba la función que le era propia dentro del marco totalizante de la ciudad.³⁹

Esa concepción teleológica y hetero-designada del ciudadano y el Estado han sido justamente criticadas desde la modernidad con una virulenta reacción en defensa del individuo y sus esferas de libertad/privacidad cuyo formidable empuje ha sido el responsable del olvido de que la autonomía individual no es incompatible con los proyectos colectivos.

Consiguientemente, es necesario tomarse en serio tales objeciones, pero eso no implica que no sea lógicamente posible y prácticamente inexcusable circunscribir el proyecto de educación cívica dentro de un marco no lastrado por concepciones doctrinales densas.⁴⁰ Como afirma Kottak “la mejor opción científica parecería ser combinar la meta perpetua de la objetividad con nuestro escepticismo sobre su consecución”.⁴¹ Al fin y al cabo, al igual que sucede en otras materias como la Filosofía, la Historia o la Literatura, la objetividad pasará por hacer que tanto su enfoque como sus contenidos eliminen la posibilidad de que se filtren lo que Bentham llamaba *sinister interests*.

Este marco debería afirmar la universalidad de determinados principios generales sin renunciar a la multiplicidad de modos de entender y conducirse por el mundo. No es contradictorio afirmar que es posible conciliar éstos con la indeterminación de algunas áreas, y en consecuencia la legítima diversidad en dichos ámbitos.

La base mínima de principios generales aceptables, entre los que se encuentra una mínima teoría antropológica (una imagen del hombre, sus capacidades y necesidades básicas) está esbozada en la Declaración de Derechos de 1948, cuya 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 apunta directamente a la libertad, igualdad y dignidad de lo humano.⁴² Tomar el papel

³⁸ Aristóteles, *Política*, 1328a.

³⁹ Aristóteles, *Ética Nicomáquea*, 1106a.

⁴⁰ J. L. García Garrido (2008)

⁴¹ Kottak, *op. cit.*, p. 350.

⁴² J. L. García Garrido (2008).

de los derechos humanos como referente ético⁴³ aleja el adoctrinamiento y la imposición de patrones particulares.⁴⁴

Dicho lo cual, es necesario señalar que 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 una educación democrática 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.

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.⁴⁵

Appiah bromea diciendo que las reuniones de la asociación de ateos de Ghana bien podrían celebrarse en una cabina telefónica.⁴⁶ Pero en las sociedades abiertas, bullen 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 más bien los intentos de reducirlas: “...*there is only one thing which gathers people into seditious commotions, and that is oppression*”.⁴⁷

⁴³ Véase al respecto la recomendación del art. 33 de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (Viena, 1993), donde se insta a los Estados que encaucen sus sistemas educativos de manera que se fortalezca el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales.

⁴⁴ Así lo evidencian estudios como el *Political Engagement Project*, cuyas conclusiones muestran que la educación para la ciudadanía democrática no solo no atenta contra la libertad ideológica, política o religiosa, sino que además sensibiliza en las tareas de responsabilidad democrática, desarrolla los conocimientos políticos y contribuye a otros aspectos convergentes con el proceso de aprendizaje general. Cf, A. Colby, E. Beaumont y T. Ehrlich (2007).

⁴⁵ J. S. Mill (1869) p. 4.

⁴⁶ K. A. Appiah, *op. cit.*, p. 63.

⁴⁷ J. Locke (1963) p. 99.

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*.⁴⁸ 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 como modos de encauzar el conflicto. Decía Mill refiriéndose a Coleridge: “*Lord, enlighten thou our enemies...; sharpen their wits, give acuteness to their perceptions and consecutiveness and clearness to their reasoning powers*”.⁴⁹

La estupidez y debilidad de nuestros adversarios es lo intelectualmente preocupante. Si no existiesen antagonistas, sería necesario inventarlos para poner a prueba nuestras convicciones.⁵⁰ Ser capaz de hacer frente a poderosas opiniones discordantes y sostener encendidas controversias es un vigorizante intelectual en absoluto desdeñable en el ámbito escolar. Nada más fácil para el adocenamiento que rodearse de quienes comparten nuestro mismo ideario.

Por tanto, nos interesa rescatar el discurso de la virtud y sacarlo del espacio de la privacidad al que el liberalismo la había recluido y afirmar que el papel de la educación en este ámbito es relevante en dos sentidos.

En primer lugar, porque puede fomentar la importancia de dialogar y de llegar a acuerdos en las cuestiones que posibilitan la convivencia (áreas de textura menos abierta): la estructura institucional, las normas democráticas, el reparto de derechos y deberes, la igualdad de oportunidades, el reparto de los beneficios y cargas sociales o la protección frente a los intentos de imposición.

En segundo lugar, es de singular importancia abrir espacios en los que sea posible el desacuerdo razonable, espacios, acaso no tan presentes en el ámbito familiar o en otras áreas del currículo más cercanas a lógicas apofánticas. Esto implica primero aceptar el desacuerdo en las áreas de textura abierta para luego gestionarlo. Se trata de otorgar primacía a la práctica y desplazar el interés desde el origen o causas del conflicto a las formas a través de las cuales el conflicto se puede resolver a fin de lograr una solución estable y pacífica. La

⁴⁸ C. Fernández Liria, y L. Alegre Zahonero (2007) p. 10.

⁴⁹ J. S. Mill (1985). Cap. COLERIDGE 1840. <http://oll.libertyfund.org/title/241/21494> on 2012-11-02 [último acceso el 2 noviembre 2012]

⁵⁰ J. S. Mill (1869), p. 68.

solución pasa por transformar la lógica del antagonismo (el enemigo a batir) por la del consenso conflictual, en la que los adversarios aceptan unas reglas de juego compartidas que impiden que el conflicto derive en violencia.⁵¹

3. El desacuerdo irrazonable.

Además del desacuerdo razonable, existen otros conflictos debidos a las relaciones de poder, al egoísmo, la hegemonía, los sesgos o simplemente las situaciones en las que al menos una de las partes no desea llegar a un acuerdo. Corría el siglo VIII a. N.E. cuando Hesíodo presenta en su obra *Trabajos y días* la fábula del halcón y el ruiseñor, que ejemplifica un aspecto que nos interesa destacar.

Así habló un halcón a un ruiseñor de variopinto cuello mientras le llevaba muy alto, entre las nubes, atrapado con sus garras. Este gemía lastimosamente, ensartado entre las corvas uñas y aquel en tono de superioridad le dirigió estas palabras.

‘¡Infeliz! ¿Por qué chillas? Ahora te tiene en su poder uno mucho más poderoso. Irás a donde yo te lleve por muy cantor que seas y me servirás de comida si quiero o te dejaré libre. ¡Loco es el que quiere ponerse a la altura de los más fuertes! Se ve privado de la victoria y además de sufrir vejaciones, es maltratado.’

Así dijo el halcón de rápido vuelo, ave de amplias alas.⁵²

Como en toda fábula, Hesíodo trata, inductivamente, de destacar una verdad apoyándose en la fuerza de la historia. La lección que se desprende de esta es que en el mundo natural impera la crueldad: el fuerte devora al débil y el astuto abusa del incauto. Pero esto no sería el mensaje completo, lo fundamental es que Hesíodo muestra que si los hombres no quieren instalarse en la misma lógica de la fábula deben contrarrestar el ciego ejercicio del poder por otros medios. Los humanos tienen vías para frenar la voluntad de poder y con ello de alejar su destino del de los animales. Unas líneas después corrobora esta interpretación con el siguiente pasaje:

Y he aquí que existe una virgen, Dike, hija de Zeus, digna y respetable para los dioses que habitan el Olimpo; y siempre que alguien la ultraja injuriándola arbitrariamente, sentándose al punto junto a su padre Zeus Cronida proclama a voces el propósito de los hombres injustos para que el pueblo castigue la loca presunción de los reyes que, tramando mezquindades, desvían en mal sentido sus veredictos con retorcidos par-

⁵¹ C. Mouffe (2007).

⁵² Hesíodo (2000) p. 75.

lamentos. Teniendo presente esto ¡reyes! enderezad vuestros discursos, ¡devoradores de regalos!, y olvidaros de una vez por todas de torcidos dictámenes. El hombre que trama males para otro trama su propio mal; y un plan malvado perjudica más al que lo proyectó. El ojo de Zeus que todo lo ve y todo lo entiende puede también, si quiere, fijarse ahora en esto, sin que se le oculte qué tipo de justicia es la que la ciudad encierra entre sus muros.⁵³

Con independencia de su fundamentación religiosa, lo que Hesíodo muestra es la posibilidad (y la necesidad) de que la justicia se imponga para que la violencia y la fuerza no sean la última *ratio*. Para imponer la justicia se hace preciso “que el pueblo castigue la loca presunción”⁵⁴ de quienes tratan de imponer su *potestas* careciendo de *auctoritas*.

En términos políticos puede afirmarse que no puede haber justicia si esta no está asegurada por un poder con capacidad para hacerla efectiva. Sin un poder de mando superior las leyes carecen de fuerza de imposición.

Hacer frente a la presencia y consolidación a las situaciones de dominio va ligado a la presencia de una entidad política fuerte, con capacidad para enfrentarse a los privilegios.⁵⁵

El Estado democrático, como forma compleja de control social, remite a la posibilidad de abandonar la lógica de los halcones: una vida de “temores y peligros continuos” en la que cunde la incertidumbre radical porque nadie sabe si va a ser agredido. Es imposible, decía Locke, mitigar la ansiedad cuando se vive bajo la égida de la amenaza constante.⁵⁶ Bajo esa lógica, la vida humana se convierte en lo que Hobbes calificaba como un solitario, corto y brutal trayecto.

Ahora bien, este poder concentrado sin el que no es posible salir de la lógica de los halcones requiere a su vez de mecanismos que lo sujeten. Es necesario impedir que lo que surgió como un artefacto instrumentalmente diseñado para salvaguardar la integridad de sus miembros e impedir que cualquiera, valiéndose de su fuerza, pueda abusar de su superioridad, se convierta en una nueva fuente de opresión, con el agravante añadido de que su poder es superior. No abordaremos ahora los mecanismos de los que una sociedad política democrática se vale para embridar el poder político y evitar el sempiterno peligro de que la corrupción y el clientelismo provengan del

⁵³ *Ibidem*, pp. 77-78.

⁵⁴ *Ibidem*.

⁵⁵ Cf. M. Harris (1999) p. 504.

⁵⁶ J. Locke (1997) p. 146.

propio Estado:⁵⁷ la brevedad de los mandatos, la rotación de los gobernantes, la dispersión del poder, los dispositivos deliberativos o la rendición pública de cuentas son algunos de ellos. Pero lo que a efectos de nuestra argumentación nos interesa destacar es que de poco sirven estos mecanismos de control público si los ciudadanos no están dispuestos, como la diosa Diké a denunciar públicamente la injusticia y la corrupción de sus instituciones públicas.

Hablamos aquí de una nueva acepción de la virtud, entendida ahora como el coraje de defender lo que es de todos, manteniendo una actitud de vigilancia hacia los poderes públicos cuya inercia, como nos recuerda Rawls con respecto a las condiciones de justicia, conduce inevitablemente hacia la degeneración.⁵⁸ No basta con tener instituciones bien reguladas y armónicas con los principios de justicia, es necesario también que las acciones y elecciones de los individuos contribuyan al mantenimiento de esos principios y esas instituciones.

Coincidimos con Kymlicka y Norman⁵⁹ cuando sostienen que el vigor y la estabilidad de una democracia moderna dependen en buena medida de las cualidades y actitudes de sus ciudadanos en la defensa de sus instituciones y principios. Como afirma Lutz Wingert, la lealtad ciudadana es lo sistémicamente importante en las actuales sociedades democráticas.⁶⁰

Las democracias son irremisiblemente inconsistentes si sus ciudadanos son frágiles. No es posible construir una *politeia* vigorosa con ciudadanos apáticos. No se trata de utopismos de ningún tipo ni de *wishful thinking*, no se requieren seres extraordinarios, y esto ha sido objeto de numerosas críticas cuando se defienden las virtudes cívicas, sino individuos imperfectos con una aspiración compartida: defender una sociedad justa.⁶¹

Frente al *dictum* kantiano “incluso un pueblo de demonios”,

El problema del establecimiento del estado tiene solución, incluso para un pueblo de demonios, por muy fuerte que suene (siempre que tengan entendimiento), y el problema se formula así: 'ordenar una muchedumbre de seres racionales que, para su conservación, exigen conjuntamente leyes universales, aun cuando cada uno tienda

⁵⁷ Cf. A. de Francisco (2012).

⁵⁸ La historia nos proporciona ejemplos de regresiones con el agravante de que una vez violados los derechos y libertades, el hábito de reincidir en la violación aumenta. Como decía Berlin: “se han roto los huevos, y el hábito de romperlos crece”, I. Berlin (1998) p. 35.

⁵⁹ W. Kymlicka y W. Norman (1997) pp. 5-42.

⁶⁰ L. Wingert (2012) pp. 7-56.

⁶¹ A. Cortina (2005) pp. 361-381.

en su interior a eludir la ley, y establecer su constitución de tal modo que, aunque sus sentimientos particulares sean opuestos, los contengan mutuamente de manera que el resultado de su conducta pública sea el mismo que si no tuvieran tales malas inclinaciones.⁶²

creemos que una muchedumbre de individuos movidos únicamente por móviles egoístas no puede mantener ni los principios de justicia ni las instituciones sociales. Una sociedad justa requiere una determinada disposición de carácter; no angelical, pero tampoco demoníaca. Para evitar la corrupción de lo público es necesario mantener

a) una actitud colectiva de vigilancia frente a la acumulación de poder, capital, vivienda, trabajo, tierra o cualquier acopio excesivo de bienes primarios,

b) un compromiso solidario ante los contextos de precarización y de desprotección de los individuos más vulnerables y

c) una actitud de beligerancia en la defensa y el avance de las libertades que se disfrutaran. Ello supone dejar de confiar ciegamente⁶³ en los gobernantes y asumir la fatigosa, pero imperiosa tarea de velar por lo público sin delegar enteramente el control en otras manos. Así entendida, esta virtud sería el dique de contención para prevenir el peligro de atropellos y el músculo que puede poner límites a los excesos públicos y privados.

Como conclusión general, las virtudes políticas que hemos defendido operarían en un doble plano: en lo doctrinal como estímulo para el intercambio y la convergencia hasta donde sea posible y en lo político haciendo frente a todo reducto oligárquico.

¿Acaso existe -se preguntaba el Protágoras que nos presenta Platón- algo de lo que es necesario que participen todos los ciudadanos, como condición para que exista una ciudad? Si existe -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 algo a lo que llama “la virtud del hombre”.⁶⁴

⁶² I. Kant (2003) pp. 38-39.

⁶³ La moderada confianza entre iguales parece perfectamente compatible con una actitud de sano recelo ante quienes ejercen el poder; al fin y al cabo, estos últimos poseen una mayor capacidad de daño.

⁶⁴ Platón, *Protágoras*, 324 d-325a. Protágoras identificaba la virtud con la justicia, la sensatez y la obediencia a la ley divina.

Al fin y al cabo, se trata de rasgos de la personalidad moral de los individuos que, como bien nos recordaba el sofista, fueron distribuidos a todos por igual.

En ambos frentes, ya sea entendida como la práctica de la tolerancia y la razonabilidad, o como defensa de lo público, la virtud política sería la herramienta capaz no de eliminar de raíz el conflicto, pero sí al menos de minimizar sus efectos.

BIBLIOGRAFÍA

- K. A. APPIAH, *Cosmopolitismo. La ética en un mundo de extraños*, Buenos Aires-Madrid, Katz, 2007.
- ARISTÓTELES, *Ética Nicomáquea*, Madrid, Editorial Gredos S. A., 1988.
- ARISTÓTELES, *Política*, Madrid, Editorial Gredos, S. A., 2000.
- I. BERLIN, *Cuatro ensayos sobre la libertad*, Madrid, Alianza Editorial, 1996.
- I. BERLIN, *El fuste torcido de la humanidad*, Barcelona, Ediciones Península, 1998.
- A. COLBY, E. BEAUMONT y T. EHRLICH, *Educating for Democracy. Preparing Undergraduates for Responsible Political Engagement*, San Francisco, Jossey Bass, 2007.
- A. CORTINA, *Profesionalidad*, CEREZO GALÁN, P. (ed.) *Democracia y virtudes cívicas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005.
- É. DURKHEIM, *Educación y Sociología*, Barcelona, Península, 1996.
- C. FERNÁNDEZ LIRIA, P. FERNÁNDEZ LIRIA y L. ALEGRE ZAHONERO. *Educación para la ciudadanía*, Madrid, Akal, Madrid, 2007.
- J. FERRATER MORA, *Fundamentos de Filosofía*, Madrid, Alianza Editorial, 1985.
- A. de FRANCISCO *La mirada republicana*, Madrid, Catarata, 2012.
- J. L. GARCÍA GARRIDO, *Derechos Humanos: base de la convivencia y la educación cívica*, J. VERGARA (coord.) *Formación para la ciudadanía*, Barcelona, Ariel, 2008.
- M. HARRIS, *Introducción a la antropología general*, Madrid, Alianza Editorial, 1999.
- L. A. HART, *The Concept of Law*, Oxford, Clarendon Press, 1997.
- HESÍODO, *Teogonía. Trabajos y días. Escudo. Fragmentos. Certamen*, traducido por A. PÉREZ JIMÉNEZ Y A. MARTÍNEZ DÍAZ, RBA, Barcelona, Colección Biblioteca Gredos, 2000.

T. HOBBS, *Leviatán. La materia, forma y poder de un Estado eclesiástico y civil*, Madrid, Alianza Editorial, 2002.

D. HUME, *Ensayos políticos*, Madrid, Editorial Tecnos, 1994.

I. KANT, *De lo bello y lo sublime. La paz perpetua*, Madrid, Editorial Espasa, 2003.

I. KANT, *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*, Madrid, Alianza Editorial, 2002.

I. KANT, *Ideas para una historia en clave cosmopolita*, Madrid, Tecnos, 1987.

C. P. KOTTAK, *Antropología cultural*, Madrid, McGraw-Hill, 2006.

W. KYMLICKA y W. NORMAN, «El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía», *Ágora*, 7 (1997).

J. LOCKE, *A Letter Concerning Toleration*, Latin and English Texts Revised and Edited with Variants and an Introduction by Mario Montuori, The Hague, Martinus Nijhoff, 1963.

J. LOCKE, *Dos ensayos sobre el Gobierno Civil*, Madrid, Espasa Calpe, 1997.

J. LOCKE, *Two Tracts on Government*, [The First Tract on Government] editado por Philip Abrams, Cambridge, Cambridge University Press, 1967.

T. McLAUGHLIN, *Teaching Controversial Issues in Citizenship Education*, A. LOCKYER, B. CRICK y J. ANNETTE *Education for Democratic Citizenship. Issues of Theory and Practice*, Hant, Ashgate Publishing Limited, 2003.

J. S. MILL *El utilitarismo*, Madrid, Alianza Editorial, 1997.

J. S. MILL, *On Liberty*, London, Longmans, Green, Reader and Dyer, 1869.

J. S. MILL, *The Collected Works of John Stuart Mill*, vol. X, *Essays on Ethics, Religion, and Society*, John M. Robson (ed.), Introduction by F.E.L. Priestley, Toronto, University of Toronto Press y Londres, Routledge and Kegan Paul, 1985.

C. MOUFFE, *En torno a lo político*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007.

J. ORTEGA y GASSET, *El hombre y la gente*, Madrid, Alianza Editorial, 2010.

G. PECES BARBA, *Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos*, Madrid, Espasa, 2007.

G. PÉREZ SERRANO, *Cómo educar para la Democracia*, Madrid, Editorial Popular, 1997.

S. PETRUCCIANI, *Modelos de Filosofía Política*, Buenos Aires/Madrid, Amorrortu editores, 2003.

PLATÓN, *Protágoras*, Madrid, Biblioteca Básica Gredos, 2000.

- J. RAWLS, *El liberalismo político*, Barcelona, Crítica S.L., 1996.
- C. RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, *Educación a la ciudadanía. Un proyecto político*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2008.
- T. M. SCANLON *Contractualism and Utilitarianism*, A. SEN y B. WILLIAMS (eds.), *Utilitarianism and Beyond*, Cambridge, Cambridge University Press, 1982.
- A. TRINIDAD REQUENA y R. POZO GORDALINA, *La institución educativa*, J. A. VALERO MATAS (coord.), *Las instituciones y organizaciones sociales. Un análisis sociológico*, Madrid, Ediciones Pirámide, 2008.
- R. VARGAS MACHUCA, *Solidaridad*, CEREZO GALÁN, P. (ed.) *Democracia y virtudes cívicas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005.
- J. VERGARA (coord.) *Formación para la ciudadanía*, Barcelona, Ariel, 2008.
- VOLTAIRE, *Sarcasmos y agudezas*, editado por Fernando Savater, Barcelona, Círculo de lectores, 2004.
- M. WEBER, *Escritos políticos*, vol. 2, Mexico, Folios Ediciones, 1982.
- L. WINGERT, «Citizenship and the market economy. Or: what is really systemically important in democracy?», *Las Torres de Lucca*, 1 (2012).