

L La propuesta de educar al ciudadano de Concepción Naval

Ponencia presentada en el IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa. Cipolletti. Río Negro, Argentina, abril de 2006.

Por Ruth Carengo

Resumen del artículo

La sociedad espera una respuesta al desafío de la formación del carácter de la persona, el que sólo puede alcanzarse cuando las comunidades, las familias y la escuela tengan un concepto solidario de su misión. Es necesario recuperar un paradigma que al valor de la ciencia, añada el de otros conocimientos que tienen igual importancia, la razón práctica, en su acepción clásica de razón moral.

El propósito del trabajo de Concepción Naval es un intento de superación de las rígidas distinciones entre comunitaristas y liberales, seleccionando las ideas que puedan contribuir al desarrollo de la filosofía de la educación.

Las implicancias del Comunitarismo en el ámbito de la educación son múltiples, pero se podría adoptar un punto de vista básico de que la educación está pensada como una actividad o práctica social, que tiene por objetivo el ayudar a los otros a ser persona. Aprender a ser persona, es el aprendizaje para ser un agente moral en una comunidad moral, en la que sus integrantes también lo son.

Este trabajo está basado en la publicación de Concepción Naval “Educar ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en

educación”, Pamplona, Ediciones de la Universidad de Navarra S.A., 1995.

Palabras claves: escuela, familia, sociedad, moral, ciudadanía.

El tema de la Investigación

La educación moral y cívica en las sociedades actuales es determinante de la formación del carácter de la persona, es el momento de reintegrar la cognición en una concepción más completa, como lo propone el movimiento comunitarista que ha tenido gran desarrollo en América del Norte.

Aceptando el desacuerdo que hay con relación a la calificación de liberal o comunitarista, éste último es un proyecto moderno de un “yo” que no puede definirse, si no es en su contexto socio-cultural e histórico, con una identidad social producto de las relaciones recíprocas con otras personas, proveyendo el marco de una filosofía moral, cuyos principios evaluativos están en relación con las pasiones humanas, más que con estándares de la razón independiente del juicio humano.

El Problema

¿Cómo deberá ser entendida y realizada la educación, sobre todo en su vertiente social, para que sea un catalizador en ese proceso de crecimiento vital?

¿Aún es posible hoy el ejercicio de la razón política, a través del diálogo racional (como método) en una sociedad democrática, para detener la decadencia de su calidad ética que originan el relativismo y el moralismo?

Marco Teórico del Estudio; investigaciones precedentes

Desarrolla una reseña histórica y establece comparaciones entre la teoría liberal y el movimiento comunitarista, señalando que su trabajo se inscribe en la temática específica de la filosofía de la educación. Revisa el pensamiento de dos representantes considerados centrales dentro del Comunitarismo, pero que no se asumen como tales: A. Mac Intyre y Ch. Taylor.

Para referirse a la tradición liberal, se remite a teóricos como Locke, Rousseau, Kant y Mill; y en la vertiente comunitarista a Aristóteles, Hegel y Gramsci. Considera que el objetivo del movimiento Comunitarista es enunciar una nueva teoría combinando filosofía moral y filosofía política. La teoría comunitarista se ha desarrollado a partir de las políticas de los

derechos civiles en la sociedad norteamericana, con su consecuencia de disgregación, crisis y multiculturalismo; y en reacción a la teoría política liberal reformulada en la década del '70 por autores como R. Dworkin; B. Ackerman y sobre todo, John Rawls.

Objetivos

- resaltar la conexión entre los conceptos de educación, persona y sociedad que conducen a entender la enseñanza como una práctica social realizada de acuerdo con una tradición social;
- destacar el lugar que ocupa en la educación moral el debate entre los objetivos de autonomía (capacidad crítica analítica) y de perfección (formación del carácter y desarrollo de las virtudes);
- instalar como punto básico que la educación está mejor pensada como una actividad o práctica social, cuyo propósito es ayudar a los otros a llegar a ser personas;
- rever el carácter práctico de la razón política para detener la decadencia ética, consecuencia del relativismo y el moralismo, a través del diálogo racional como método en una sociedad democrática.

Tipo de investigación

Esta obra, constituye a nuestro entender un estudio descriptivo explicativo de un fenómeno central de la filosofía de la educación: la educación moral. A través de una rigurosa indagación bibliográfica construye con precisión la descripción del conocimiento que alrededor del fenómeno se ha producido desde las dos posiciones: la teoría liberal y el movimiento comunitarista, a partir de la cual elabora explicaciones que contribuyen a su comprensión.

Hipótesis

Sólo es posible alcanzar el acuerdo social sobre el ideal de educación moral, encontrando el modo superador y más justo de reconciliar los desacuerdos entre las posturas liberales y comunitaristas, enriqueciendo la vida colectiva a través del diálogo racional y los debates democráticos.

Categorías de análisis vinculadas con la educación ciudadana

Concepción liberal de la educación, a través de autores como Locke, Rousseau, Kant, Rawls.

Concepción comunitarista de la educación, a través de autores como

Hegel, Gramsci, Mac Intyre, Taylor.

Debate acerca del pensamiento filosófico, moral y político para ser calificado como un liberal o un comunitarista.

Educación moral y cívica, persona libre y sociedad democrática.
Concepción ética y desarrollo moral.

Desarrollo del estudio

En el Capítulo III, parte central del trabajo, realiza: 1) una panorámica general de las cuestiones educativas implicadas derivadas de las posiciones liberal y comunitaria, 2) clarifica conceptos claves para la educación: ciudadanía, autonomía, auto-regla, identidad personal, la persona esencialmente política, 3) el análisis de concepciones rivales de la educación moral trabajando el pensamiento de Aristóteles, Locke, Rousseau, Kant, Kohlberg, Gilligan y Piaget.

Surge de sus consideraciones que:

- es difícil distinguir con perfecta nitidez los límites que separan las posturas individualistas liberales y comunitaristas;
- sólo en una comunidad ilustrada, en el sentido de la tradición tomista, es posible participar en roles sociales y pensar en uno mismo, en el marco de principios morales;
- la educación para la ciudadanía es una tarea esencial para una sociedad libre;
- en la historia de la filosofía moderna es significativa la vuelta sobre la ética de Aristóteles, ya sea reclutándolo como aliado o bien acusándolo como antagonista;
- puede haber acuerdo acerca del propósito del conjunto de la enseñanza como fuente de la educación, pero desacuerdo acerca de qué significa llegar a ser educado;
- puede ser fructífero hacer un análisis de la relación entre la concepción de la ética que se tiene y la concepción resultante del desarrollo moral;
- en educación las leyes solas no bastan, deben ir acompañadas por la buena disposición de quienes viven regidos por ellas. Y la consecución de aquella es tarea de la educación moral;
- se busca una voz común que una y armonice puntos de vista diversos, como la justicia y el cuidado, la justicia y la responsabilidad. ¿Cuál será entonces la relación entre la justicia y el cuidado en una vida moral feliz? o, ¿cómo distinguimos el cuidado moralmente laudable del cuidado que es moralmente indiferente o dañino? Parece conveniente invocar un tipo de educación moral en el cual la justicia y la educación se correspondan.

En la búsqueda de la armonización de la justicia y el cuidado, se considera que es necesario disolver la distinción entre moralidad pública y privada sobre la que se apoya el pensamiento político liberal y que relega las virtudes del cuidado a la esfera privada, fuera de la educación moral pública.

Una posibilidad, según Charles Taylor, sería la de dirigir la moralidad pública hacia bienes compartidos, como el patriotismo o los lazos que se extienden más allá de la noción del derecho a los respetos; lo que requerirá que los niños aprendan el cuidado acerca de otros como compatriotas, vecinos y similares.

La tarea de la educación moral es de especial significado y destaca la importancia de todas las instituciones que la favorecen: la escuela, la familia, la sociedad. En los últimos años ha crecido la atención pública y política acerca de la importancia de la educación moral, al mismo tiempo que cierta insatisfacción acerca de las aproximaciones disponibles. Algunas cuestiones centrales han originando un creciente interés por la narrativa que nos hace capaces de entender el significado de la acción humana.

Resultados del estudio

La educación moral no es una tarea fácil, ya que la consideración de la ética consta de tres dimensiones: los bienes, las virtudes y la norma moral.

Hay actualmente en la sociedad norteamericana una demanda fuerte por la educación del carácter, por la educación moral en las escuelas y en la sociedad. Se ha perdido en gran parte un concepto comprensivo de la persona y de la educación, que es el único camino capaz de orientar esa tarea y salvar la educación del relativismo.

Corroborando la hipótesis del trabajo -que no parece haber un modo moralmente aceptable de alcanzar el acuerdo social sobre el ideal de educación moral- acepta que durante los años pasados del siglo XX no existió sensibilidad respecto de ese concepto comprensivo de la persona y de la educación. Años atrás, ante la pregunta “¿deben las escuelas enseñar valores?”, probablemente surgiera una discusión. Si la respuesta fuera “sí”, alguien preguntaría inmediatamente “¿qué valor?”. Porque parece imposible ponerse de acuerdo acerca de qué valores transmitir en una sociedad plural como la actual. El pluralismo puede producir parálisis y las escuelas tratar de ser “neutras”. Esto está cambiando. Quizá en Estados Unidos ha influido la escalada de problemas morales que han sufrido y continúan sufriendo. Hoy, desde los ciudadanos particulares a las organizaciones públicas liberales y conservadoras, se apela a la escuela para que tome su papel de educadora moral de los niños. Existe un desafío conjunto de todas las instituciones: familia, escuela y sociedad. Ellas son las responsables de formar hombres libres, ciudadanos democráticos.

A modo de conclusión

Algunos autores “buscan una voz común” que una y armonicen distintos puntos de vista sobre la justicia y el cuidado, aún cuando la voz de la justicia es la más alta e insistente en el discurso moral público.

“Para aquellos cuya socialización moral ha ocurrido bajo la sombra de la post Ilustración los ideales de justicia, la idea de que el respeto por los derechos es una respuesta moral esencial, está presente para su asentimiento de un modo como instintivo. Parece conveniente subrayar una respuesta integrada entre justicia y cuidado, y así invocar un tipo de educación moral en la cual la justicia y el cuidado se armonicen en una voz común.” (Naval, C.; 1995; pág. 384).

La tarea de la educación moral es significativa y resalta la importancia de todas las instituciones que en común favorecen su desarrollo: la escuela, la familia, la sociedad. Los cursos de clarificación de valores, remiten al movimiento en educación moral que durante los años 1960 y 1970 alcanzó apogeo en las escuelas norteamericanas, se podría marcar su origen en Dewey y definir como un conjunto de procedimientos relacionados, cuyo fin es ayudar a los alumnos y los docentes a clarificar, descubrir y ser conscientes de sus propias creencias, sentimientos e ideas acerca de las cosas. “Los individuos deben decidir sobre sus valores por ellos mismos. La clarificación de valores intenta ayudarles a hacerlo de un modo más consciente y deliberativo... Durante la década del '70 otras corrientes rivales enfrentaron la línea de la clarificación de valores y rechazaron su relativismo moral intentando ayudar a los estudiantes a desarrollar modos éticamente válidos de razonar las cuestiones morales.” (Naval, C.; 1995; pág.390).

Recientes críticas “... han afirmado que la ciencia social y la psicología social no pueden ser de valores neutros, porque siempre asumen un modelo de naturaleza humana... la teoría de Kohlberg asume una ideología liberal con los siguientes elementos: ... racionalismo... individualismo... liberalismo... andro-centrismo... fundamentos racionales... En estos últimos años, al crecer la atención pública y política acerca de la importancia de la educación moral en las escuelas, y al extenderse la insatisfacción acerca de las aproximaciones disponibles, ha urgido repensar algunas cuestiones centrales implicadas en diseñar programas educativos para facilitar el desarrollo moral en los niños y adolescentes... en este sentido, ha crecido significativamente el interés por la narrativa como un fenómeno valioso. Lo que antes fue dominio exclusivo de los teóricos y críticos literarios, es foco de atención también de filósofos, historiadores y psicólogos.” (Naval, C.; 1995; pág.373).

La narrativa podría constituirse en una solución para el problema de cómo trasladar el conocer en contar, el problema de actualizar la experiencia humana a estructuras de significado. Mac Intyre dice que “el hombre es esencialmente un animal que cuenta historias”, por ello, la narrativa es “el género básico y esencial para la caracterización de las acciones humanas” (Mc Intyre, A.; 1981; pag.11) .

“Esta aproximación narrativa ha sido influida por: 1) recientes tendencias en la teoría literaria, 2) recientes aproximaciones hermenéuticas de la teoría e investigación de las ciencias sociales y 3) específicamente por la crítica de Gilligan a las aproximaciones tradicionales de la psicología

gía del desarrollo. Este enfoque intenta trasladarse más allá del estructuralismo genético del paradigma del desarrollo cognitivo... hacia una nueva visión de la relación entre la psicología del desarrollo y la educación. En esta visión, la educación no apunta tanto a facilitar el desarrollo a lo largo de una progresión jerárquica de estadios definidos estructuralmente, sino a hacer capaz a cada estudiante de resistir y superar la represión cultural y social.” (Naval, C.; 1995).

BIBLIOGRAFÍA

- BELLAH, R.N.; MADSEN, R.; SULLIVAN, W.; SWIDLER, A.; and TIPTON, S., *Habits of the Heart. Individualism and Commitment in American Life*. Berkeley, California. University of California Press, 1985.
- BLOOM, A., *El cierre de la mente moderna*. Barcelona. Plaza & Janés, 1989.
- BROADIE, S., *Ethics with Aristotle*. New York. Oxford University Press, 1991.
- BUCHNER, E. F., *Educational Theory of Immanuel Kant*. Philadelphia & London. Lippincott Company, 1904.
- BURNET, J., ed., *Aristotle on Education*. Cambridge. Cambridge University Press, 1967.
- CAMPS, V., *Virtudes públicas*. Madrid. Espasa, 1990.
- CORTINA, A., *Ética mínima*. Madrid. Tecnos, 1989.
- DELANEY, C. E., ed., *The Liberalism-Communitarian Debate*. Lanham. Rowman and Littlefield, 1993.
- DEWEY, J., *Moral Principles in Education*. Carbondale. Southern Illinois University Press, 1975 (1909).
- DEWEY, J., *Democracy and Education*. New York. The Macmillan Company, 1916.
- DEWEY, J., *Experience & Education*. New York. Collier Books, 1938.
- DURKHEIM, E., *Moral Education*, New York. Free Press, 1961 (1925).
- FILIPPI, S., “El dinamismo ético-social y la educación del hombre según Aristóteles”, en *Sapientia*, N° 41, 1986.
- GAY, P., *John Locke on Education, Bureau of Publication*. New York. Teachers College, Columbia University, 1964.
- GREIFF, P. de, “Mac Intyre: Narrativa y Tradición”, en *Sistema*, N° 92, IX, 1989.
- GROOTHOFF, H. H., “La importancia de la ética del discurso de Jürgen Habermas para la educación”, en *Revista de Educación* N° 280,

1986.

GUTTMANN, A., *Democratic Education*, Princeton. Princeton University Press, 1987.

HABERMAS, H., “Kohlberg and Neo-Aristotelism” paper read at the Commemorative Symposium in Honor of Lawrence Kohlberg. Harvard University, 1988.

HABERMAS, H., *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona. Ediciones 62, 1985.

HARDIE, W.F.R., *Aristotle's Ethical Theory*. Oxford. Clarendon Press, 1980 (1968).

HERRERA, M., “Racionalidad y Justicia: en torno a la obra de Alasdair Mac Intyre”, en *Sistema* N° 91, VII, 1989.

HOWIE, G., *Aristotle on Education*. London. Collier-McMillan Ltd., 1968.

HUTCHINSON, D. S., *The Virtues of Aristotle*. London and New York. Routledge & Kegan Paul, 1986.

JAEGER, W., *Aristóteles*. México. Fondo de Cultura Económica, 1947 (1923).

KANT, I., *Educational Theory of Immanuel Kant*, trans. and ed. with introd. by E. F. Buchaner. Philadelphia & London. J. B. Lipincott Company, 1904.

KANT, I., *The Metaphysics of Morals*, Pt. II: The Doctrine of Virtue, Introduction, translation and notes by M. J. Gregor, foreword by H. J. Paton. Philadelphia. University of Pennsylvania Press, 1964 (1797).

KOHLBERG, L., *Education and moral development*. San Francisco. Harper and Row, 1986.

LOCKE, J., *The Educational Writings of John Locke*. Cambridge. J. L. Axtell, ed., 1968.

LÓPEZ SANTAMARÍA, J., “A propósito de Alasdair Mac Intyre: una propuesta polémica, la vuelta a la tradición”, en *Estudios Filosóficos* N° 121, 1993.

MAC INTYRE, A., *After Virtue: A study in moral theory*. Notre Dame. University of Notre Dame Press, 1981. *Tras la virtud*. Barcelona. Crítica, 1987.

MAC INTYRE, A., *Tres versiones rivales de la Ética*. Enciclopedia, Genealogía y Tradición, Madrid. Rialp, 1992.

MARTÍNEZ NAVARRO, E. G., “La polémica de Rawls con los comunitaristas”, en *Sistema* N° 107, 1992.

MCCARTHY, T., *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Madrid. Tecnos, 1987.

McMYLOR, P., *Alasdair Mac Intyre: Critic of Modernity*. London. Routledge, 1994.

NAVAL, C., *Educación, retórica y poética. Tratado de la educación en Aristóteles*. Pamplona. EUNSA, 1992.

NAVAL, C., *Enseñanza y comunicación*. Pamplona. EUNSA, 1995.

NAVAL, C., *Educación Ciudadanos-La polémica liberal-comunitarista*

en educación. Pamplona. Ediciones Universidad de Navarra. S. A., 1995.

NICHOLS, M. P., “Rousseau’s *Novel Education in the ‘Emile’*”, en *Political Theory* N° 13, 1985.

O’CONNOR, D.K., “*Aristotelian Justice as a Personal Virtue*”, in *Midwest Studies in Philosophy* N° 8, 1988.

RAWLS, J., *A Theory of Justice*, Harvard University Press and Oxford University Press, 1971.

RAWLS, J., “*Distributive Justice*”, in *Philosophy, Politics and Society*. Laslett and Runciam, eds., Barnes and Noble, 1967.

RORTY, A. O., *Identity, Character and Morality: essays in moral psychology*. Cambridge. MIT Press, 1990.

ROUSSEAU, J.J., *Emilio, o de la educación*. Madrid. EDAF, 1985.

TAYLOR, Ch., “*Cross-Purposes: The Liberal-Communitarian Debate*”, en *Liberalism and the Moral Life*, Cambridge, N. L. Rosenblum ed., Harvard University Press, 1989.

SOBRE LA AUTORA

Ruth Careno de Gebhart es abogada (Universidad Nacional del Litoral) y doctorando en Educación (Universidad Católica de Santa Fé). En la Facultad de Ciencias de la Gestión de la UADER es profesora asociada de la cátedra “Derecho público y privado” y Directora de la carrera de Comercio Internacional. Expositora en congresos nacionales e internacionales. Ha publicado artículos sobre temas de Derecho, Justicia y Educación, en varias publicaciones, entre ellas, en *Tiempo de Gestión*. Dirección electrónica: ruthycaren@hotmail.com

