

LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EL DEBATE COMUNITARISTAS-LIBERALES

Education for citizenship in the liberal-communitarian debate

ISABEL VILAFRANCA MANGUÁN Y MARIA ROSA BUXARRAIS ESTRADA
Universidad de Barcelona

El presente estudio aborda, grosso modo, el diálogo establecido entre liberales y comunitaristas en relación con la educación para la ciudadanía. A fin de acotar el campo de estudio, dada la naturaleza de este escrito, concretaremos nuestra propuesta en Martha Nussbaum, representante de la aportación liberal, y Alasdair MacIntyre, procedente del comunitarismo. Ambos autores proponen una educación para la ciudadanía cuya finalidad y naturaleza es muy diferente: al ideal cosmopolita del liberalismo se opone el enraizamiento a una tradición concreta propia de los comunitaristas. La formación de una ciudadanía vigorosa se plantea desde posiciones que superan el enfrentamiento, de los últimos decenios, entre quienes defienden el arraigo en las comunidades concretas y quienes defienden unos derechos y planteamientos universalistas (Escámez, 2003). Esta oposición es la que en este artículo se pretende poner de relieve, desde una perspectiva comparativa. Finalizaremos el recorrido con un breve apunte sobre la ciudadanía europea.

Palabras clave: *Educación para la ciudadanía, Educación moral, Ciudadanía europea y educación, Educación comparada.*

La propuesta comunitarista ante el fracaso del proyecto ilustrado

MacIntyre afirma, como recoge el comunitarismo, que el relativismo moral actual procede del fracaso del proyecto ilustrado. Según este autor vivimos sumidos en una cultura emotivista en la que una amplia variedad de nuestros conceptos y modos de conducta presuponen la verdad del emotivismo, si no a nivel teórico autoconsciente, en el fondo de la práctica cotidiana. En consecuencia, habitamos una cultura en que la incapacidad de llegar a unas conclusiones racionalmente justificables por medio del acuerdo sobre la naturaleza de la justicia y de la racionalidad práctica, coexiste con las atribuciones de

grupos socialmente opuestos a conjuntos rivales y conflictos de convicciones no apoyados por una justificación racional.

El legado de la Ilustración, según el comunitarista, ha sido proporcionar un ideal de justificación racional que ella misma ha demostrado imposible de alcanzar. De ahí deriva la incapacidad de nuestra cultura para unir la convicción con la justificación racional (MacIntyre, 2001). La ilustración nos ha cegado en gran parte de una concepción de la investigación racional, tal como se incorpora en una tradición, según la cual los criterios mismos de la justificación racional surgen y forman parte de una historia. No todas las tradiciones han incorporado la investigación racional

como una parte constitutiva de sí misma, y aquellos pensadores de la ilustración que despachaban la tradición porque la tomaban como la antítesis de la investigación racional estaban en lo cierto.

El concepto de investigación racional inseparable de la tradición intelectual y social en la que se incorpora ha de tener en cuenta cuatro consideraciones, según MacIntyre. La primera es que el concepto de justificación racional adecuado a ese tipo de investigación es esencialmente histórico. Justificar significa narrar hasta donde ha llegado el argumento. La segunda es que no sólo es el modo de justificación racional dentro de tales tradiciones muy distinto de aquél de la Ilustración: lo que tiene que justificarse también se concibe de manera muy diferente. La tercera consideración es que los seguidores de la Ilustración se adherirán comprensiblemente a ésta. El defensor de la racionalidad en las tradiciones tiene una respuesta bipartita: que una vez que la diversidad de las tradiciones se haya caracterizado con propiedad, se dispondrá de una mejor explicación de la diversidad de puntos de vista que aquellos que la Ilustración o sus sucesores puedan ofrecer, y que el reconocimiento de la diversidad de tradiciones rivales e incompatibles no puedan resolverse racionalmente. La cuarta consideración es que resulta crucial que el concepto de una investigación racional constituida por la tradición y constitutiva de ella no pueda dilucidarse sino a través de sus ejemplificaciones. Todas estas observaciones llevan al autor a rechazar las éticas, así como las ideas pedagógicas, que obvian la tradición o la desdennan.

La propuesta liberal ante la globalización y sus efectos

Para los autores liberales el ideal de educación para la ciudadanía debe aspirar al cosmopolitismo o la ciudadanía mundial. Esta propuesta supone promover el sentimiento de pertenencia a una misma humanidad. Ante un mundo globalizado pero falto de cohesión, se antoja un planteamiento universalista que supere los límites de

cada comunidad particular. Para ello, especialmente M. Nussbaum (2005) propone una concepción humanista de la educación que permita superar las desigualdades e injusticias, tanto en el seno de la sociedad occidental como en el mundo, en su totalidad.

La interdependencia mundial y el creciente desequilibrio social hacen necesario un nuevo enfoque global en la educación para la ciudadanía. Se desprende de lo anterior un ideal de ciudadanía mundial en el que palpita el universalismo moral y la justicia global. La ciudadanía cosmopolita pretende desarrollar instrumentos de comprensión global, de convivencia intercultural y de participación activa en la construcción de un mundo más justo. *Ciudadano del mundo* es el que desarrolla comprensión y empatía hacia las culturas lejanas y hacia las minorías étnicas, raciales y religiosas que habitan en el seno de su propia cultura (Cortina, 1997: 265). En este sentido, es necesaria una educación que responda a estas solicitudes, que no es otra que la educación multicultural. Una educación que ha de ser capaz de sensibilizar sobre nuestra pertenencia a una misma humanidad, compartida por todos. De tal forma que nos sepamos moralmente comprometidos con esa misma humanidad, por plural que sea. La finalidad no es otra que la de promover la ciudadanía de un mundo global donde el bien común no quede circunscrito a una comunidad o cultura concreta, sino que rebase la perspectiva local. En realidad, se han de sobrepasar los propios límites culturales y sacrificar los intereses particulares a la causa mundial, concienciando al educando de la necesidad de universalizar la justicia y, por ende, la solidaridad. La ciudadanía cosmopolita supone la defensa de la pertenencia a la comunidad mundial formada por todos los seres humanos sin excepción.

El trasfondo antropológico que avala esta iniciativa surge de la firme creencia de que es posible una ética de la especie humana. Es decir, una norma universal racional al modo kantiano. En definitiva, supone el desarrollo de la conciencia

común de compartir un mismo proyecto ético y político. Se adopta, en consecuencia, un enfoque multiculturalista que supera los límites de la propia cultura y afronta las dificultades derivadas del choque cultural.

Una perspectiva globalizadora, ciertamente, dispone al ciudadano a comprometerse moralmente con la humanidad. Según Nussbaum, precisamente la posibilidad de contrastar nuestra cultura con otras, así como ponderar nuestros problemas en un contexto más amplio, permite solucionarlos, más aun en una sociedad cada vez más interdependiente como la nuestra. Éste es uno de los argumentos más contundentes de los autores liberales en justificación de la ciudadanía mundial. Además, añade la autora, «nos vemos a nosotros mismos y nuestras costumbres con mayor claridad cuando comparamos nuestros comportamientos con los de otras personas más razonables» (Nussbaum, 2005: 87). Por tanto, no sólo nos permite dar solución a controversias interculturales, sino también ahondar en nuestro autoconocimiento (Nussbaum, 1999: 22-28). Trabajar el conocimiento de otras culturas nos habilita para cuestionar la nuestra y entender la tradición de la que surgimos.

La educación para la ciudadanía centrada en la forja del carácter o en el fomento de la identidad comunitaria, según la autora, adolece de un enfoque más universal y, en consecuencia, provoca el enaltecimiento de la propia tradición y cultura —aspecto que dificulta la convivencia intercultural—. Se antoja, pues, el reto de que la educación desarrolle la capacidad de verse a sí mismos no como ciudadanos constreñidos a un grupo o región únicamente, sino como seres vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento, de respeto y de mutua preocupación. El vínculo económico, cultural y social de los Estados obliga a la educación para la ciudadanía a sobrepasar las estrechas lealtades comunitarias y a considerar la existencia y realidades distantes. Únicamente de esta forma reconoceremos nuestra obligación moral para

con ellas. De este modo, la ciudadanía mundial supone el desarrollo de la comprensión y empatía, tanto de las culturas lejanas, como de las diferentes minorías que conviven en la propia comunidad social.

Como hemos apuntado, la idea kantiana de la universalización de la máxima moral subyace del pensamiento de Nussbaum, así como la voluntad de universalización de los derechos humanos. En la medida en que se considera a los seres humanos como iguales y poseedores de determinados derechos inalienables, se concibe la obligación moral de respetar universalmente la dignidad humana y la posibilidad de que cada persona persiga su propia felicidad. Gonzalo Jover afirma, refiriéndose a la Declaración de los Derechos Humanos: «Los derechos han sido criticados por su visión occidentalizadora. La reacción ante este tipo de críticas, suele ser replegarse en la culpabilidad». Rorty ha sugerido la vía opuesta (Rorty, 1998: 123). Para quienes creen profundamente en los beneficios de un sistema basado en los derechos, reconocer las circunstancias históricas de su origen no supone ningún problema:

«(...) Los derechos son realidades sustantivas cuyo origen va ligado a una determinada imagen directiva del ser humano. Pero esto no les resta valor, ni los convierte en una bandera particular de nadie» (Jover, 2004: 91-93).

El alegato definitivo de los liberales en defensa del ideal de ciudadanía mundial se centra en que elaboramos argumentos sólidos y coherentes basados en distinciones que estamos dispuestos a defender. El problema de la convivencia plural y multicultural en las sociedades occidentales debe resolverse en clave educativa. No obstante, el respeto multicultural en el seno de un Estado se ve debilitado al no lograr que la educación contemple, como uno de sus ejes centrales, un respeto mundial más amplio.

La tradición como elemento clave en la educación para la ciudadanía

Resulta imprescindible abordar el concepto de tradición en MacIntyre para entender su propuesta de educación para la ciudadanía. Un tradición, según este autor, es un argumento dis-tendido a través del tiempo en el que ciertos acuerdos fundamentales se definen y se redefinen en términos de dos tipos de conflictos: aquellos externos, con críticos y enemigos de la tradición, que rechazan todas, o al menos las partes claves de los acuerdos fundamentales, y aquellos internos —debates interpretativos a través de los cuales el sentido y la razón de los acuerdos fundamentales vienen a expresarse, y a través de cuyo progreso constituye una tradición— (MacIntyre, 1994: 31). Tales debates internos pueden llegar a destruir, en ocasiones, lo que ha sido la base del acuerdo común fundamental, de modo que o bien una tradición se divide en dos o más facciones en pugna, cuyos seguidores se transforman en críticos externos los unos de las posturas de los otros, o bien pierde toda la coherencia y no logra sobrevivir. También puede suceder que dos tradiciones, hasta ahora independientes e incluso antagonistas, pueden llegar a reconocer ciertas posibilidades del acuerdo fundamental y reconstruirse a sí mismas en un debate singular más complejo.

Apelar a una tradición es insistir en que no podemos identificar adecuadamente ni nuestros propios compromisos ni los de otros en conflictos argumentativos del presente, excepto si los situamos dentro de aquellas historias que los ha hecho posibles. Bajo este punto de vista los comunitaristas, y en especial MacIntyre, se sitúa en las antípodas del planteamiento universalista de educación para la ciudadanía de M. Nussbaum. Parece obvio que para los comunitaristas lo que resulta prioritario es la comunidad y, por tanto, la educación para la ciudadanía debe circunscribirse en el marco del Estado, de la nación o de la tradición. En este sentido afirma E. Morin que «la educación debe contribuir a la autoformación de la persona (aprender y asumir la condición humana, aprender a vivir) y aprender a

convertirse en un ciudadano. Un ciudadano, en una democracia, se define por su solidaridad y su responsabilidad respecto de su patria, lo cual supone el arraigo en sí de su identidad nacional» (Morin, 2004: 83).

En efecto, nacemos y asumimos la moralidad de una tradición y, como tal, nuestros juicios tienden a contemplar la identidad que nos configura como pertenecientes a ella. No necesariamente la universalización de nuestros juicios morales se contradice con la pertenencia a una o varias tradiciones. El verdadero razonamiento siempre se surge del seno de una u otra tradición histórica.

Para MacIntyre el hombre es esencialmente un ser social inscrito en una comunidad y, por tanto, la forma en que busca el bien no es la misma en todas las comunidades. En realidad, niega la posibilidad de una razón aislada que pueda actuar moralmente por pertenencia a una comunidad mundial. Juzgar en función de una razón universal supone obviar que la persona tiene una historia, afirmar que no existe un hilo narrativo que afecta a su autoentendimiento y que este *yo emotivista* surge del fracaso del proyecto ilustrado de intentar proporcionar una justificación racional (MacIntyre, 2001: 77). Para él la tradición, como conjunto de acuerdos fundamentales, juega un papel muy importante en la construcción de nuestra identidad moral. Así, rechazando el emotivismo actual del yo en la mayoría de éticas contemporáneas, la persona está necesariamente definida y circunscrita a unas condiciones históricas, culturales y sociales que el cosmopolitismo no puede menoscabar.

Ciudadanía universal y educación. Estado de la cuestión

Por su parte, los liberales consideran que la igualdad social, base de la equidad, supone el respeto de los principios de los derechos humanos, así como de las libertades fundamentales. De esta forma, la educación que garantiza la igualdad de oportunidades es la liberal —que en

última instancia persigue la ciudadanía global—. La propuesta de la educación liberal es el cultivo de la humanidad —o del humanismo en el sentido renacentista del término—. Para ello, Nussbaum recupera el enfoque socrático de la educación.

La educación socrática, según ella, es la que engendra «ciudadanos verdaderamente libres, personas capaces de razonar por sí mismas y argumentar correctamente, capaces de entender la diferencia entre un razonamiento con validez lógica y otro lógicamente débil, de distinguir entre la estructura lógica de un discurso y la verdad de sus premisas» (Nussbaum, 2005: 59). Nussbaum atribuye cinco valoraciones positivas a la educación socrática: el ser para todos los seres humanos, la capacidad de adaptarse a las circunstancias y al contexto concreto, la capacidad de ser pluralista y atender a una diversidad de normas y tradiciones y, por último, requiere de la garantía de que los libros no se transformen en autoridades.

Se trata de cruzar la frontera, dejar de centrarse en la propia cultura y preparar a los educandos para la convivencia intercultural. La metodología educativa en que esto debe materializarse, según los liberales, es a través de la literatura y del desarrollo de la «imaginación narrativa». Ésta pretende promover una mirada en la persona que reconozca la humanidad del «otro» más allá de su cultura de origen (Bárcena y Jover, 2005: 76). La literatura invita al lector a ubicarse en vidas muy distantes, en culturas ajenas y apropiarse de sus experiencias, comprendiendo sus condicionantes. De ahí deriva la posibilidad de ponerlo al servicio de la reflexión moral (Nussbaum, 1995: 30-31). Desde este punto de vista, la imaginación literaria supone un ejercicio de razonamiento ético, público y político, tanto desde la perspectiva intracultural, como desde la intercultural. Así, la lectura nos invita a cuestionarnos nuestros propios juicios —aspecto primordial de la educación socrática— y, en consecuencia, a comprender el comportamiento del personaje dentro

de su contexto. La virtud esencial de la imaginación narrativa estriba en volver a la razón benéfica, esto es, realiza un examen crítico pero caritativo y compasivo. En esta dirección, la autora estadounidense afirma: «Si la imaginación literaria desarrolla la compasión, y ésta es esencial para la responsabilidad cívica, entonces tenemos buenas razones para enseñar las obras que promueven la clase de entendimiento compasivo que queremos y que necesitamos alcanzar» (Nussbaum, 2005: 134).

A través de la literatura, se ha de lograr que los educandos no se vean a sí mismos únicamente como ciudadanos de una comunidad, sino además como seres vinculados por lazos de reconocimiento a la humanidad. Esto implica un juicio crítico sobre las creencias, costumbres y normas que configuran la cultura en la que estamos ineludiblemente insertos, puesto que se trata de comprender las emociones y deseos de otro, base de cualquier juicio responsable. La literatura nos acerca a vidas muy ajenas y civilizaciones culturales distantes. Precisamente este acercamiento nos permite adentrarnos en la significación de la experiencia del «otro», así como nos abre al conocimiento de las posibilidades de su existencia (Mèlich, 2008: 111).

En suma, la iniciativa liberal procura superar el particularismo e individualismo imperantes en nuestra era, desarrollando la humanidad de cada ciudadano en pro de la humanidad misma. Así entendida, la educación para la ciudadanía incorpora un componente social, uno político, pero sobre todo uno moral. Por esta razón, los destinos de la educación cívica están indisolublemente unidos a los de la ética (Tourinán, 2007: 263). En tal sesgo, no es posible el desarrollo de una propuesta cosmopolita sin integrar el sentimiento de participación de una naturaleza humana común. Sólo así es posible el entendimiento intercultural y la cohesión social.

En este sentido, la imaginación narrativa debe ponerse al servicio de la educación para la ciudadanía mundial.

Isabel Vilafranca Manguán y María Rosa Buxarrais Estrada

TABLA 1. Cosmopolitismo versus comunitarismo

	Comunitaristas (MacIntyre)	Liberales (Nussbaum)
Ascendentes filosófico-pedagógicos	Aristóteles. Escolástica. Realismo pedagógico.	Estoicismo. Ilustración (Kant). Liberalismo pedagógico y filosófico.
Principios básicos	Prevalcimiento de la comunidad y la cultura. Concepto de tradición y reformulación constante de los acuerdos fundamentales que constituyen esta tradición.	Universalidad del razonamiento moral. Defensa de los derechos universales.
Críticas que formulan	El emotivismo moral actual. El relativismo moral contemporáneo. El proyecto ilustrado de universalización de la justificación racional.	La educación para la ciudadanía que se ciñe a las fronteras estatales, culturales o nacionales.
Propuesta de educación para la ciudadanía	Comunitarismo (educación para la ciudadanía local o de pertenencia a una tradición). Formación del carácter.	Cosmopolitismo (ciudadanía mundial).
Proyecto educativo	Educación moral a través del desarrollo de la identidad.	Cultivo de la humanidad. Educación socrática. Educación cívica a través de la literatura.
Entendimiento intercultural	En la propuesta comunitarista pasa por la confrontación, reformulación y diálogo entre las diferentes tradiciones.	En la propuesta liberal pasa por el conocimiento, comprensión y empatía de otras culturas.

El difícil equilibrio entre identidad y globalización. La complejidad de la identidad europea

Mientras que la antropología que subyace a la propuesta liberal es una perspectiva con pretensiones de universalización —todos pertenecemos a una misma humanidad y como miembros de ésta estamos comprometidos moralmente con ella—, para los comunitaristas el hombre es, ante todo, un ser social que nace, crece y se educa en el seno de una tradición determinada. Los liberales no niegan la pertenencia a ésta, pero creen que nuestra argumentación moral puede sobrepasar los límites de esta pertenencia cuando desarrollamos la justificación racional. Así, la educación socrática —liberal— es el medio que

permite al educando alcanzar ese ideal. Por tanto, los liberales presuponen una naturaleza humana común, general y universalizable. En consecuencia, es capaz de justificación racional universal. Por su parte, los comunitaristas proponen un ser social constreñido a una tradición cuya capacidad de justificación racional depende del desarrollo de la misma en su cultura. Puesto que no todas las culturas tienen igualmente incorporada en su tradición la justificación racional, en última instancia el diálogo entre tradiciones puede llevar a una incommensurabilidad de los paradigmas morales.

Al mismo tiempo, otro de los argumentos de disidencia entre la propuesta liberal y la comunitarista surge de la visión de la convivencia

intercultural. Para los liberales, la forma de entender y convivir con las minorías culturales que coexisten en una sociedad pasa por la empatía, comprensión y compasión hacia estas minorías (Buxarrais, 2006). De esta forma, su proyecto educativo se circunscribe a la comprensión de éstos a través de la literatura y del desarrollo de la imaginación narrativa. Lejos de esto, los comunitaristas proponen el diálogo entre tradiciones, para la reformulación, auto-comprensión y desarrollo de las tradiciones. Esto es, mientras que los liberales abogan por el plano emocional para el entendimiento intercultural, los comunitaristas subrayan la necesidad del entendimiento racional.

En este apartado quisiéramos hacer una breve mención a la compleja definición de una ciudadanía europea. El debate sobre la definición de un concepto de ciudadanía supranacional como lo es la europea no ha estado exento de polémicas teóricas puesto que resulta muy difícil hallar una formulación lo suficientemente flexible y delimitada como para ser suscrita sin reservas por todos los ciudadanos de la Unión Europea. La polémica navega entre quienes defienden y reclaman en este concepto de ciudadanía una acción de liderazgo de los modelos territoriales integradores y quienes, por el contrario, reclaman la estructuración de una identidad europea en base a una identidad común y universal de todos sus ciudadanos. Nuevamente la polémica se entrecruza entre quienes defienden el arraigo a una tradición, la Europa de las Regiones, y quienes, por el contrario, abogan por un modelo más universal como es la Europa de las Naciones. Si bien el *V Informe sobre la Ciudadanía Europea* se congratula de la «mejora significativa en la conciencia general de los europeos de su estatus como ciudadanos de la Unión» (Comission of the European Communities, 2008: 2), la identidad europea en cada ciudadano es más racional que emocional. En la vivencia de cada ciudadano europeo esta identidad dista mucho de ser una realidad (Martínez, 2003).

La educación juega un papel fundamental en este aspecto. La proliferación de programas de intercambio europeo en todos los niveles ha provocado el sentimiento, en muchos ciudadanos, de pertenencia a una misma identidad ciudadana. El controvertido proyecto de Bolonia en la educación superior también apunta en esta dirección. El gran reto de la Unión Europea es arbitrar las fórmulas conciliadoras entre la potenciación de la «Europa de las Naciones» y la «Europa de las Regiones». La Unión Europea ha de favorecer el respeto y el reconocimiento de los elementos culturales regionales y del desarrollo económico de las regiones en el seno de los Estados, estructurados éstos en modelos federales con sus regiones constituyentes (García Ruiz, 2008). De esta forma, la Unión Europea debería fomentar la acción de los Estados ayudándoles a articular fórmulas federales integradoras que concilien la salvaguarda de las unidades nacionales con el necesario reconocimiento de las diferencias regionales. Esta iniciativa contribuiría a facilitar la articulación de un concepto integrado y rico de ciudadanía europea, evitando la fragmentación de la identidad cultural a la que estaríamos inevitablemente abocados. La Unión Europea necesita la implicación de los Estados para llevar a cabo los objetivos que se ha marcado en el Consejo Europeo de Lisboa (marzo de 2000), en particular el referido a la cohesión social.

Tal y como lo postulaba Fichte en los *Discursos a la nación alemana*, la estructura del Estado resulta necesaria por dos razones: en primer lugar, frente a las instituciones supranacionales y regionales, el Estado constituye la única estructura territorial con un concepto sólido e integrado de ciudadanía con todos sus componentes. En segundo lugar, el bagaje histórico y cultural de éste constituye un eslabón indispensable para dar sentido pleno y comprender de forma integrada la ciudadanía supranacional y la regional.

En cualquier caso, y sobre todo tras los artículos 126 y 127 del Tratado de Maastricht, la educación y la formación han pasado a asumir un papel relevante en el proyecto europeo. Parece

obvio que no puede constituirse una identidad europea sólida únicamente sobre el acuerdo económico. De hecho, la unión económica aislada no puede ser un elemento que fomente la cohesión social. La Unión Europea no puede ser la economía más competitiva del mundo excluyendo valores necesarios como la solidaridad, la justicia o la igualdad.

A modo de conclusión

A la pregunta de si son o no compatibles la propuesta liberal y la comunitarista, la respuesta es afirmativa: no sólo son conciliables, sino complementarias. Si bien, como apuntan los liberales, el ideal es la ciudadanía universal o cosmopolita, la identidad local no está reñida con la primera, sino que es condición de posibilidad de ésta. El primer paso para la ciudadanía universal supone entrar en debate con los miembros de las distintas tradiciones, a fin de renegociar los acuerdos fundamentales y la propia razón. Huelga decir que, para ello, hemos de asumir nuestra herencia cultural, nuestra identidad como condición de la razón universal. En consecuencia, la ciudadanía local constituye la antesala de la ciudadanía global, que debería ser la finalidad última de la educación para la ciudadanía.

A este efecto, Altarejos (2004: 32-33) introduce el concepto de «glocalización», un término que hace referencia a la formulación de la realidad práctica de la globalización; indica expresivamente la habilidad de una cultura para asimilar en sí misma y en el propio país aquellos aspectos de otras culturas, y de la globalización misma, que pueden contribuir al crecimiento y diversidad de esa cultura, sin por ello aplastarla o hacer que pierda su propia identidad. A fin de fomentar el equilibrio entre la globalización, la diversidad cultural y la identidad propia, es necesario provocar en los educandos un sentimiento de doble pertenencia, a una determinada tradición o cultura y, simultáneamente, a la comunidad universal humana. La riqueza de la pluralidad social reside en la multiplicidad de diferencias que se

dan entre los seres humanos, desde la pertenencia a una comunidad política y cultural hasta las múltiples creencias religiosas que conviven en las sociedades occidentales, pasando por el sexo, el género, el bagaje cultural y un largo etcétera. La educación para la ciudadanía debe hallar fórmulas que permitan la convivencia armónica entre las distintas identidades de la ciudadanía política, con participación responsable y respeto a la diferencia, pero prestando la fundamental lealtad a la comunidad humana. La educación para la ciudadanía ha de conseguir que se superen los individualismos egoístas, así como paliar las tensiones generadas por los movimientos migratorios, el auge de los nacionalismos tribales y la crisis del modelo de estado de bienestar (Pérez Juste, 2007). Su principal reto es el de fomentar el deseo de participación en los procesos políticos, así como el compromiso de promover el bien público. De acuerdo a esta premisa, la educación para la ciudadanía se configura como una suerte de educación moral. Adela Cortina concluye su obra *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía* afirmando que «el reconocimiento de la ciudadanía social es *conditio sine qua non* en la construcción de una ciudadanía cosmopolita que, por ser justa, haga sentirse y saberse a todos los hombres ciudadanos del mundo» (Cortina, 1997: 265). Sólo en la medida en que se distribuyan equitativamente los derechos sociales, se podrán equiparar los civiles y los políticos. Mientras los derechos sociales no se respeten, no podrán cumplirse ni los civiles ni los democráticos. Habrá justicia en tanto los ciudadanos, legítimos propietarios de los bienes sociales, tengan acceso a ellos. En condiciones contrarias sería muy difícil hacer realidad el desafío de vivir juntos, el crecimiento económico y la democracia. La ciudadanía cosmopolita es la que aboga por el reconocimiento de los diferentes grupos sociales, lo que en definitiva se traduce en el reconocimiento de los derechos sociales de todos los ciudadanos del mundo.

Para finalizar hemos visto que en la compleja definición de la ciudadanía europea, las tensiones se dirimen entre quienes defienden

la tradición y quienes abogan por la ciudadanía cosmopolita. Se han de arbitrar fórmulas conciliadoras entre la Europa de las Regiones y la de las Naciones. La educación para la ciudadanía

europea, en este aspecto, debe promover la primera para consolidar la segunda. A su vez, la ciudadanía europea constituye la condición de posibilidad del cosmopolitismo.

Referencias bibliográficas

- ACADEMIA EUROPEA DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES (2003). *La formación de europeos. Actas del Simposio de Barcelona*. Madrid.
- ALTAREJOS, F. (2004). Globalidad y educación: orientaciones de «glocalización», en PÉREZ JUSTE, R. (coord), *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. Ponencias XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Valencia, 2004, 23-47.
- BERNAL MARTÍNEZ DE SORIA, A. (1998). *Educación del carácter-educación moral: propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau*. Pamplona: EUNSA.
- BUXARRAIS, M. R. (2006). Por una ética de la compasión en educación, *Teoría de la Educación*, 18, 201-207.
- COMMISSION OF EUROPEAN COMMUNITIES (2008). *Fifth Report on Citizenship of the Union*. Bruselas.
- CONILL, J y CROCKER, D. A. (2003). *Republicanism y educación cívica. ¿Más allá del liberalismo?* Málaga: Comares.
- CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- CORTINA, A. y CONILL, J. (2003). *Educación en la ciudadanía*. Valencia: Institución Alfons el Magnànim.
- DELANTY, G. (2000). *Citizenship in a global age. Society, culture, politics*. Londres: Routledge.
- ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. (2003). Los valores y la educación en España (1975-2001), en ORTEGA, P., *Teoría de la educación, ayer y hoy*. Murcia: SITE.
- ESCÁMEZ, J. y GARCÍA, R. (coord.) (2005). *Educación para la ciudadanía. La prevención escolar contra la violencia de género*. Valencia: Brief.
- FICHTE, J. G. (1968). *Discursos a la nación alemana*. Madrid: Taurus.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (ed.) (2008). *Formar ciudadanos europeos*. Madrid: Fundación Independiente.
- GARCÍA RUIZ, M. J. y ORTEGA NAVAS, M. C. (2008). Educación y ciudadanía europea en la era de la globalización, en LÓPEZ NOGUERO, F., *La educación como respuesta a la diversidad. Una perspectiva comparada*. Sevilla: UPO, SEEC, 124-139.
- HUNTINGTON, S. P. (1997). *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona: Paidós.
- JOVER, G. (2004). Civilización, desarrollo y derechos humanos: propuestas de cooperación, en PÉREZ JUSTE, R. (coord.), *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. Ponencias XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Valencia, 83-104.
- MACINTYRE, A. (2001). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- MACINTYRE, A. (1994). *Justicia y racionalidad*. Barcelona: EUNSA.
- MACINTYRE, A. (1992). *Tres versiones rivales de la ética*. Madrid: Rialp.
- MACINTYRE, A. (1982). *Historia de la ética*. Barcelona: Paidós.
- MARTÍNEZ, M. (2003). Respuestas del grupo de Recerca en Educació Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona, *Revista de Educación*, 2003, 407-424.
- MARTÍNEZ, M. y ESTEBAN, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES, *Revista Española de Pedagogía*, 230, enero-abril, 63-83.
- MÉLICH, J. C. (2003). La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario, *Educación*, 31, 33-45.
- MÉLICH, J. C. (2008). Antropología narrativa y educación, *Teoría de la Educación*, vol. 20, 101-124.
- MORIN, E. (2004). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix-Barral.
- NAVAL, C. (1995). *Educación de ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación*. Pamplona: EUNSA.
- NUSSBAUM, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.

Isabel Vilafranca Manguán y Maria Rosa Buxarrais Estrada

- NUSSBAUM, M. (2003). Capabilities as fundamental entitlements: Sen and Social justice, *Feminist Economics*, 2/3:9, 33-59.
- NUSSBAUM, M. (2003). *La terapia del deseo. Teoría y práctica en la ética helenística*. Barcelona: Paidós.
- NUSSBAUM, M. (2003). *Upheavals of thought. The intelligence of emotions*. Cambridge: University Press.
- NUSSBAUM, M. (2000). *Sex and social justice*. Oxford: University Press.
- NUSSBAUM, M. (1999). *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y «ciudadanía mundial»*. Barcelona: Paidós.
- NUSSBAUM, M. (1995). *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. Madrid: Visor.
- PÉREZ JUSTE, R. (2007). Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la Educación, *Bordón*, 59(2-3), 239-260.
- PUIG, J. M. (coord.) (2006). *Aprenentatge Servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro.
- RUIZ CORBELLA, M. (2004). El centro educativo, escuela de ciudadanía, *Revista Española de Pedagogía*, 229, septiembre-diciembre, 329-418.
- TOURNÁN, J. M. (2007). Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada, *Bordón*, 59(2-3), 261-311.
- SEN, A. (2002). *Rationality and Freedom*. Cambridge: Harvard University Press.

Abstract

Education for citizenship in the liberal-communitarian debate

This study will attempt to address the dialogue established between liberals and communitarianism in relation to citizenship education. To narrow the field of study, due to the nature of this case, our proposal will concentrate on Martha Nussbaum, representing the liberal contribution, and Alasdair MacIntyre, from communitarianism. Both authors propose a citizenship education while its purpose and nature is very different: the cosmopolitan ideal of liberalism opposes the rooting itself to a specific tradition of communitarianism.

The formation of a vigorous citizenship arises from positions that are beyond confrontation, in recent decades, among those defending the roots in specific communities and those who defend rights and universalist approaches (Escámez, 2003). This opposition is what this article aims to highlight, from a comparative perspective. The study will finish with a brief note on European citizenship.

Key words: *Citizenship education, Moral education, European citizenship and education, Comparative education.*

Perfil profesional de las autoras

Isabel Vilafranca Manguán

Profesora del Área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. Las líneas de investigación principales son historia de la educación, educación comparada, educación para la ciudadanía. Doctora en Historia de la Educación ha publicado recientemente en temas relacionados con el krausismo en Cataluña, así como de las ciudades educativas a lo largo de la historia de la educación para la ciudadanía.

Correo electrónico de contacto: ivilafranca@ub.edu

Maria Rosa Buxarrais Estrada

Profesora titular del Área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. Directora del citado departamento y miembro del grupo consolidado de investigación GREM (Grup de Recerca en Educació Moral) de la misma universidad. Miembro del Consejo Editorial de la revista *Journal of Moral Education*. Entre sus líneas de investigación destaca la educación moral reflejada en las diferentes publicaciones tanto de ámbito nacional como internacional.
Correo electrónico de contacto: mrbuxarrais@ub.edu