

III. Pluralismo y sistema escolar. Tres modelos competitivos de educación moral.

Daniel J. Corbo Longueira

1. Partimos de la premisa de que los miembros de una sociedad pluralista probablemente no se pondrán de acuerdo sobre cuál es el modelo de educación capaz de satisfacer las condiciones requeridas para conformar un sujeto con autonomía moral, sólidas disposiciones éticas y competencias para asumir una ciudadanía activa y responsable.

- Al menos tres tipos de educación rivalizan como la mejor opción:

1º) Un primer tipo sostiene que en las aulas no deberían presentarse ni tratarse temas controvertidos de carácter filosófico y político, ni creencias religiosas, hasta que los alumnos hayan alcanzado un nivel de madurez y discernimiento que los habilite a realizar por sí mismos opciones ilustradas. Sólo aquellas cuestiones establecidas científicamente o propias de una ética cívica, que corresponden a un culto de valores y principios comunes o compartidos, deberían tener espacio en las aulas.

2º) Un segundo tipo postula que el desarrollo moral de los futuros ciudadanos no puede hacerse desde el vacío de valores y convicciones, y que ello exige el compromiso, al menos provisional, con una concepción comprehensiva de vida buena (y, por lo tanto, con una cosmovisión particularista y controvertida). Esta visión defiende como premisa el derecho natural de los padres a dirigir la educación de sus hijos menores según sus creencias y convicciones, y por ende, les adjudica la potestad de elegir para sus hijos la enseñanza que esté conforme a las mismas.

3º) Una tercera posición sostiene que es igualmente inconveniente sustraer a los alumnos parte de la realidad y de la cultura por su carácter controversial, como embarcarlos en creencias y concepciones finalistas adquiridas heterónomamente. Para esta postura, se debe ofrecer a niños y adolescentes un acceso sin restricciones a una adecuada información, y la oportunidad de frecuentar una amplia diversidad de opiniones, perspectivas y tradiciones morales; generando condiciones formativas en las aulas, para que a través del análisis crítico, de la reflexión moral y del debate con sus pares, el alumno vayan gestando progresivamente sus propios criterios de valor y haciendo sus propias elecciones autónomamente.

2. UNA CONDICIÓN INELUDIBLE Y DOS COMPLEMENTARIAS

Si bien no sería posible acordar cuál es el modelo educativo más apropiado para el desarrollo moral de los futuros ciudadanos, lo cierto es que, cualesquiera sean las condiciones requeridas para ello, sí es posible postular una condición moral ineludible, que se puede tomar a modo de premisa: como lo señaló Pablo da Silveira (1996), esa condición moral ineludible es la exigencia de asegurar a cada agente un proyecto de vida abierto, de modo que los menores no queden, en ningún caso, prisioneros de un programa de vida predeterminado. Como expone el filósofo compatriota, “un agente moral bien desarrollado...es alguien que puede decidir por sí mismo el tipo de vida que quiere vivir. Esto sólo es posible si su capacidad de elegir no ha sido anulada durante la maduración”. Para conseguir esto es necesario que el niño o el adolescente conserve lo que Joel Freinberg denominó un “futuro abierto”, esto es, un abanico de decisiones potenciales que contenga todas las elecciones que querrá hacer una vez que ha llegado a ser un adulto plenamente desarrollado, capaz de decidir por sí mismo acerca de ellas. (“The Child’s Right to a open future”, 1980, cit por da Silveira: 1996)

Por supuesto que una condición por la negativa, como esta que hemos establecido, no es suficiente para sustentar el desarrollo moral de los futuros ciudadanos, pero creemos indiscutible que se trata de una condición necesaria para proteger su disponibilidad, de modo que los derechos de protección a la independencia moral de niños y adolescentes es una restricción infranqueable que se sobrepone al derecho a la educación de los padres y, con más razón, a cualquier otra autoridad u organización, inclusive a la autoridad del Estado.

Quisiéramos colocar a continuación dos condiciones complementarias, que una educación con este propósito debería cumplir.

a) Para alcanzar un grado apreciable de independencia moral, se requiere que el agente educador no imponga criterios restrictivos, que impidan al sujeto en formación un acceso abierto a una variedad amplia de fuentes de cultura, base para la construcción de una opinión ilustrada;

b) Sería un requisito para el desarrollo de un agente moral que este disponga de un umbral mínimo de principios básicos, criterios o valores, por referencia a los cuales podrá llegar a elaborar su razonamiento y juicio moral. Estos principios o valores básicos podrán ser los de alguna tradición de pensamiento o cosmovisión, o podrán ser valores universales de una ética cívica. Lo que no parece posible es que alguien pueda conformarse como sujeto moral desde un vacío axiológico, o desde la total neutralización de las convicciones.

En síntesis, tenemos una condición ineludible: asegurar al alumno el derecho a un futuro abierto, esto es, que no le haya sido anulada la capacidad futura de elegir. Tenemos, también, dos condiciones complementarias: la no restricción en el acceso del alumno a un amplio repertorio de fuentes de la cultura, y que el alumno no haya sido privado de un conjunto nuclear de principios y valores básicos como un mínimo horizonte normativo, sin el cual quedaría en situación de vacío axiológico.

Sobre la base de estos tres presupuestos, estamos en condiciones de abordar un análisis crítico de los modelos o tipos de educación que presentamos antes.

3. EL MODELO DE NEUTRALIDAD PASIVA

El primer modelo puede ser identificado como de neutralidad pasiva. Implica por parte de la institución docente o del agente educador, una actitud de abstención, de inhibición o asepsia ante diversas situaciones y temáticas, las que son excluidas del aula, y en virtud de lo cual, se silencia el tratamiento de determinados conflictos de valor o situaciones humanas sujetas a controversia entre visiones particularistas. Se trata, en este caso, de una neutralidad pasiva que actúa por “abstención” o “evitación”.

Esta concepción de la neutralidad encarna un laicismo histórico, que ha prevalecido en muchas ocasiones en la educación pública de nuestros países. Esta posición considera que en sus ámbitos institucionales y en las aulas estatales, sólo deben tener cabida aquellas cuestiones establecidas científicamente, o capaces de elevarse a la categoría de lo común en el espacio público (aquello que une a todos en la ciudadanía democrática), por lo que las versiones sustantivas particularistas, que son la materia prima del pluralismo, deben ser relegadas al ámbito de lo privado.

Acaso en una sociedad embrionaria necesitada de integración social y en una etapa histórica correspondiente al proceso de formación nacional, donde una parte de lo particular era lo extranjero, o era ocasión para enfrentamientos político-partidarios radicales que dividían a fuego a la comunidad, esta actitud procuraba preservar las aulas como un espacio neutral de encuentro y de concordia, donde no pudieran manifestarse las oposiciones irreconciliables de la sociedad. Esta fue una de las preocupaciones de José P. Varela en la etapa fundacional de nuestro sistema escolar. (Véase, “*La educación del pueblo*”, 1964).

Hoy, en cambio, las referencias culturales han mudado sustancialmente hacia una creciente afirmación del pluralismo como núcleo duro de la sociedad moderna. La laicidad como dice Ricoeur no es ya de abstención sino deliberativa, por lo que, “nada que sea importante para el sentido de la vida debe ser sustraído del debate” (“*Crítica y convicción*”, 2003).

Como señala Juan Carlos Tedesco,¹: “es necesario replantearnos frente a qué tiene que ser neutral la escuela y frente a qué no tiene que serlo. En el pasado esta discusión fue muy fuerte. A fines del siglo XIX todos nuestros sistemas educativos discutieron este punto y el Laicismo fue la respuesta curricular a este problema (...) la escuela es neutral frente a los valores religiosos, frente a determinadas concepciones de vida, y lo que se aprende en la escuela es lo que nos une a todos (...) Todo lo demás son asuntos privados. Frente a esta negación de lo particular, incluso de lo religioso, de las opciones éticas, parecería que los niveles de neutralidad en la escuela no pueden seguir siendo los mismos del pasado.

Se trata de asumir más conscientemente la discusión de estos temas, sin que la escuela se defina necesariamente por uno o por otro. Pero la escuela tendría que procesar esta discusión y ayudar a que cada joven defina su opción frente a

¹ TEDESCO, Juan C. 1997. “*Los cambios curriculares en la educación media*”, Conferencia dictada en Jornadas de sensibilización de la Experiencia Piloto. Montevideo, ANEP, 119-121.

ello. (...) Los valores democráticos, que es preciso introducir en la formación de la personalidad, no pueden seguir siendo valores de neutralidad y puramente defensivos. Daría la impresión que es necesario asumir frente a esos valores un compromiso más activo que en el pasado. Lo que aparece hoy en muchos lugares es que todos estos valores (vinculados a la tolerancia, al respeto al otro, a cierta neutralidad), en la práctica pedagógica se traducen por la pasividad. (...) Hoy en día da la impresión que hay que volver a recuperar el entusiasmo, la motivación, el compromiso, el carácter activo de la defensa de estos valores: tolerancia, respeto, reglas de juego democráticas”.

Por otra parte, un uso indiscriminado de la neutralidad pasiva fundada en la necesidad de preservar la serenidad de las aulas, tiene el riesgo de hacer de la escuela o liceo un lugar ilusorio y artificioso de pacificación, que no forma a los educandos para asumir una actitud asertiva y un manejo constructivo de los conflictos. Desde que éstos no son anulables ni pueden ser ignorados -los que nacen en el interior del centro educativo ni los que se proyectan en él desde el medio social-, es necesario que la escuela y el liceo sean ámbitos para un tratamiento formativo de los conflictos y hacer de éstos una oportunidad de aprendizaje para crecer.

La escuela no es ajena a las cuestiones socialmente relevantes. La educación de los alumnos no puede hacerse desde el aislamiento artificioso de la realidad. La enseñanza es siempre, aunque no sólo, producto de su medio y de su mentalidad. No puede extrañarse ni aislarse de él, mas como enseñaba Antonio Grompone, “debe encontrarse el sentido de su expresión”. Lo que este pedagogo nos advertía en su obra “Universidad oficial y Universidad viva”(1963:136) es que, aunque la enseñanza recoja los problemas de momento y del medio, existe un modo diferente de presentarlos y de analizarlos al que opera en el comité político o en el templo. La enseñanza los trata como problemas científicos y los traduce en el lenguaje y a las perspectivas que esta debe emplear, con la universalidad de una investigación abierta y la racionalidad que debe operar en todo conocimiento. “Este criterio desaparece en cuanto se subordinan experiencias, ideas, trabajos de enseñanza o de investigación al programa que se le trace fuera del centro de enseñanza” y “se ponga el centro educacional al servicio de objetivos que no sean los de estudiar en el campo de las ideas, los problemas de su tiempo y de su medio”. Si en este campo la enseñanza “adquiere militancia, se convierte en un instrumento de partidos o de organizaciones extra universitarias: transporta a ella las luchas políticas, y es solamente un elemento más de propaganda”.

Este modelo educativo de neutralidad pasiva es portador, en forma velada e implícita, de un dualismo entre socialización y espíritu crítico, entre el momento intelectual y el moral, como dos aspectos o momentos escindibles que se deben tratar secuencialmente. Contra la visión clásica (representada por Dewey, Whitehead, Peters y Passmore, entre otros) que afirmaba la unidad del proceso educativo, donde estos dos aspectos deben ser perseguidos simultáneamente, se ha erigido otra corriente (representada por Rorty, Hirsch y McPeck) que sostiene que la educación básica (primaria y secundaria) debe asentarse en la socialización cultural y en la adquisición de información intelectual, relegándose la promoción del espíritu crítico a la educación terciaria o superior. El filósofo Rorty afirma que la educación en la escuela debe

apuntar principalmente a comunicar a los niños aquello que la sociedad a la que pertenece sostiene como verdadero, para dotarlos de capacidad para funcionar como ciudadanos integrados de esa sociedad. El nivel educativo elemental, dice, no debe desafiar el consenso establecido, porque su propósito no es ir más allá de la socialización (pasiva o inconsciente, agregaríamos). La educación en cuanto proceso crítico de individuación debe tener lugar más tarde, al final de la *high school*. En la misma línea de pensamiento, John McPeck dice que primero debe invertirse el tiempo en impartir información, durante un ciclo escolar completo de nueve años. No es momento, en los primeros años, para ofrecer pensamiento crítico; ese tiempo vendrá en los grados superiores. Hirsch, a su vez, subraya la importancia de la cultura básica en la educación, que entiende como la información compartida por la sociedad, estableciendo una dicotomía entre la cultura elemental y el pensamiento crítico (Naval, 2000: 66ss).

Como el ámbito de los valores es precisamente un campo controversial y comprometido, ha existido cierta propensión a su exclusión como objetivo explícito de la educación institucionalizada. Dice Antonio Bolívar (1999:10): “Queriendo legítimamente huir del adoctrinamiento hemos llegado a creer que cada alumno y que cada alumna pueden aprender por sí mismos lo que está bien y llegar a tener sus propios valores”. Se pretendió, entonces, que los alumnos podían aprender por sí mismos por generación espontánea, y formar sus propios criterios morales, sin que medie una intervención educadora guiada por ese propósito. Los educadores sabemos que la supuesta “maduración espontánea” es una falacia y que para que nuestros alumnos puedan optar, tomar decisiones y comprometerse con ellas, deben antes conocer. El peligro de esta prescindencia está en que la escuela debilite su función formativa y se limite a una reproducción de los valores y actitudes socialmente vigentes.

La prescindencia de valores, el silencio sobre temas esenciales a la espiritualidad del hombre, la abstención de tratar en el aula ciertos asuntos, la evitación de enseñar ciertos temas, no son, como equivocadamente pretenden algunos, expresiones de laicidad sino una negación de ella. Porque la omisión que silencia y que niega constituye, de por sí, una forma de toma de postura respecto de lo que se silencia, se omite o se niega. Por otra parte, no hay construcción autónoma de la persona cuando se le ha sustraído por el silencio experiencias humanas decisivas en el plano de los valores. ¿Cómo se puede elegir entre tal o cual valor o entre tal o cual fundamento axiológico, si éstos no le han sido descubiertos? La libertad personal, la autonomía moral se va realizando cada día sobre la base de experiencias, descubrimientos, reflexiones, vivencias; pero ¿cómo optar entre lo que no se nos ha revelado, como elegir respecto a temas o asuntos que no han tenido oportunidad de trabajarse en nuestras aulas, frente al silencio vacío?

El peligro es que este enfoque termine instalando un vacío moral en la institución encargada de la formación de las nuevas generaciones. Contra ello previno el célebre pensador Paul Ricoeur, al decir respecto a la educación francesa: “la escuela es un ámbito de total neutralización de las convicciones. No debemos entonces sorprendernos de encontrar como resultado una sociedad sin convicción, sin dinamismo propio, que va a pedirle todo al Estado” (1991:18).

Se puede faltar a la laicidad por acción, cuando se adoctrinan o inculcan creencias a los alumnos, pero también se puede faltar a ella por omisión, cuando se sustrae a los alumnos el conocimiento y las vivencias de dimensiones trascendentes de la existencia. No hablar de ciertas cuestiones no es aséptico, es más bien pasar un mensaje de que esos asuntos no importan, que no son relevantes. Y en ello hay una decisión, aunque no sea manifiesta, de ocultar a los alumnos una zona de la realidad que los deja, en ese aspecto, en una suerte de vacío moral.

Como dice la Profesora Helena Costábile, este tipo de concepción ha llevado “a una neutralidad incolora a nuestra educación que le ha quitado elementos de conformación de la personalidad, que tiende a expulsar los valores de la acción educativa.”...“la libertad se alza sobre un terreno previo y no sobre el vacío. Quien no tiene un horizonte axiológico no es realmente libre.” Por eso “la pregunta no es si tenemos derecho a desplegar ante el alumno los grandes valores del hombre. La pregunta es si tenemos derecho a guardar silencio respecto de ellos, u ocultárselos, o no darles la oportunidad de descubrirlos”.

La neutralidad pasiva ha sido objetada, también, desde un enfoque que aprecia la función educadora, como preparatoria de las nuevas generaciones para asumir una ciudadanía activa. “Al menos en una sociedad que ha optado por la democracia constitucional (esto es, un régimen fundado en el libre consentimiento y en la discusión pública) no es posible formar nuevos ciudadanos a menos que se les dé la oportunidad de convertirse en agentes morales bien constituidos. El ciudadano de una sociedad democrática debe ser capaz de evaluar situaciones más o menos complejas desde el punto de vista normativo, de identificar ciertas preferencias como las suyas y de ordenarlas en un esquema que sea a la vez coherente y consistente con sus convicciones de valor. Ahora bien, el problema consiste en que nadie llega espontáneamente a ponerse en esa situación: los miembros de las nuevas generaciones no llegarán a madurar moralmente a menos que podamos discutir con ellos sobre valores, presentarles ciertos modelos morales y despertar en ellos las motivaciones que los conducirán a sentirse responsables de sus propias decisiones” (da Silveira:1995).

Este modelo tiene la pretensión de presentarse como neutral respecto a todas las creencias y convicciones, y postula que sus premisas responden a un criterio de universalización. Sin embargo, puede advertirse que con respecto a ciertas cuestiones, como es el caso de la visión ideológica del laicismo frente al hecho religioso, hay veladamente, por detrás de su discurso, una concepción particularista, de cuyas premisas o supuestos no da cuenta públicamente, camuflándose de científicidad y racionalidad. En efecto, el laicismo de talante secularizador toma partido al desmerecer el lugar que el fenómeno religioso ocupa en la cultura de las civilizaciones humanas, al negarle sus virtualidades sociogenéticas y descuidar la valoración de la opción de aquellos que construyen, en torno al eje de la trascendencia, sus propias narrativas humanas de sentido y sus respuestas a la explicación última de la existencia. En síntesis, esta posición no reconoce la vida religiosa de los ciudadanos como un bien positivo que debe ser protegido por los poderes públicos, sino que la considera, más bien, fuente de intolerancia. Da por supuesto que la conciencia moral fundada en la religión no es capaz de

fomentar la convivencia en la pluralidad. Por ello el Estado, en los institutos oficiales de enseñanza, actúa como si el fenómeno religioso no existiera y, como corolario de ello, no le concede un lugar en las aulas, con lo cual amputa también la integralidad formativa de las ciencias humanas.

Este laicismo ha sido y es motivo de fuertes controversias en la enseñanza nacional, en la investigación académica y en el espacio público político. Fue históricamente formulado desde una prédica radicalmente anticlerical y con una fuerte aversión al catolicismo. Como lo denunció Rodó (en “Liberalismo y Jacobinismo”), más que la expresión de una versión auténticamente liberal con capacidad de reconocer, respetar e integrar la diversidad de formas de creer y no creer, la ideología de este laicismo, muchas veces expresada desde el poder oficial, descalificaba la sensibilidad y las convicciones religiosas como expresiones de irracionalismo, oscurantismo y superstición, a partir del positivismo imperante en la época de su alumbramiento. En este sentido es un espectro de otro siglo. Si bien todos acuerdan que la enseñanza de gestión estatal no favoreció ninguna religión positiva en particular, un sector de la opinión nacional ha denunciado insistentemente que no es neutral entre religión y no religión. En efecto, promovió determinadas formas de pensar y de sensibilidad que no son auténticamente neutrales, ya que indirectamente, con su prescindencia y silenciamiento respecto al fenómeno de lo religioso o de lo espiritual, que es excluido del espacio público y privatizado, metacomunica su irrelevancia y promueve una concepción prácticamente atea y materialista de la vida.

Como dicen dos educadores españoles, refiriéndose al tema de lo religioso en el aula: “Creyentes, ateos y agnósticos, debemos asumir conjuntamente el reto de seguir confrontando a nuestros alumnos con las claves que nos han llevado a definirnos como tales. No se trata de catequizar a nadie con nuestras propias opciones, ya sean ateas, agnósticas o creyentes, propias de una confesión u otra. Se trata de dar a nuestros alumnos la posibilidad de pensar grandes cuestiones que han movido a la humanidad a lo largo de los siglos, por ellos mismos, y de marcarlos como objetivo que el respeto por las distintas opciones personales y entre los distintos credos religiosos no sea fruto del desconocimiento e indiferencia, sino de un mínimo conocimiento y un profundo acercamiento” (Martínez-Bujons, 2001: 189-201)

Creemos, en conclusión, que una laicidad que quiera ser fiel a su vocación y pretenda una actitud de neutralidad positiva respecto de asuntos que son objeto de desacuerdo razonable entre ciudadanos, familias y grupos, debe ser simultáneamente plural y dialogante. No debe ser excluyente, sino una fórmula incluyente para garantizar la convivencia plural; en un marco de reconocimiento mutuo, de relación complementaria, de tolerancia activa y comprensión empática recíproca, en lugar del silenciamiento que ignora, la negación que excluye y la indiferencia hacia aquellas versiones particularistas y razonables de vida buena, que abrazan distintas familias ideológicas y tradiciones culturales. Lo que necesitamos es aprender a vivir juntos en la sociedad, y no encerrados en guetos ideológicos que alimentan el desprecio y la negación. Como dice Velasco (2006), “La laicidad es todo a la conciencia y la libertad de los hombres, llamados a vivir juntos, a pesar de lo que los divide”.

Nuestra “laicidad pública aparece así como el resultado de una sabiduría política y de un sutil equilibrio que no obliga a nadie a sacrificar sus principios, pero que propone a todos un nuevo arte de vivir juntos” (E. Poulat).

4. EL MODELO DE EDUCACIÓN MORAL SUSTANTIVA

Este modelo postula que la educación impartida en los colegios y comunidades que son portadoras de concepciones finalistas de vida, es superior en su capacidad formativa a la que se puede impartir en las escuelas pluralistas con el ideal de laicidad. Para los partidarios de aquel modelo, si bien la neutralidad en la enseñanza oficial debe admitirse como solución práctica -de libertad y de respeto a las conciencias divididas, y como fórmula de convivencia frente a las doctrinas que separan sinceramente a los hombres y grupos en medios sociales heterogéneos-; sostienen que la misma supone una limitación riesgosa de los factores formativos reducidos al mínimo común y no un ideal educativo.

Objetan la postura que sostiene que el niño debe permanecer sin ninguna fuente de cultura o educación religiosa hasta que deje de ser niño; como condición para que pueda “elegir libremente”, cuando sea adulto, la religión o la irreligión. Supone esto, en su opinión, que “la mutilación o privación de todo conocimiento y disciplina religiosas del patrimonio cultural de Occidente en la enseñanza, es una “liberación” del niño y no una “privación” en la cultura que tiene derecho a heredar”... “No enseñar al niño, no educarle hasta la edad en que fuera capaz de elección por sí mismo, sería elegir para él lo peor; sería traicionar su derecho a recibir lo que le toca del patrimonio cultural común”. Por otra parte, se afirma que “la formación primera del niño no traba sus posibilidades críticas en la pubertad, con cuyos cambios se produce una reforma de la idea del cosmos y de la conducta frente al mundo, y en los cuales el “yo” se descubre como problema. Aquella formación primera le fortalece y le prepara para la eficacia de su actitud crítica. En cambio, lo que en su educación hubiese tenido antes un sentido superficial o externo de proselitismo, será eliminado. Queda de la educación el fruto del cultivo de los móviles. El proselitismo que busca los actos externos es superado. Pero la falta de normas y objetivos por ausencia de formación, impedirá en la hora de la capacidad crítica, la posibilidad de elegir compromisos y responsabilidades y desembocará en las indeterminaciones y riesgos de la carencia de personalidad”.

Las escuelas adheridas a una concepción última de vida, como las confesionales, en cambio, tendrían máxima eficacia para el desarrollo de la personalidad del niño, que no puede sustentarse en un mínimo sino en un máximo doctrinario. De ahí que sostengan que el factor de moral sustantiva provisto por este modelo (inclusive cuando se trata de una concepción educativa religiosa), lejos de ser un obstáculo para el desenvolvimiento de la personalidad del niño, es un factor insustituible en el cultivo de los móviles que la desarrollan, y un medio poderoso para que el niño alcance su plena autonomía personal.²

² Horacio Terra Arocena: “Libertad de enseñanza y su reglamentación”. Montevideo 1955.- En nuestra opinión sigue siendo una de las exposiciones históricas más lúcidas de esta visión a nivel nacional

En otro plano de análisis este esquema referencial pondera la contribución social que puede esperarse de la presencia de una pluralidad de instituciones adheridas a este modelo, en términos de generación de espacios de innovación y diversidad. Estos, son resultado de que cada institución, en su vida propia y con su cosmovisión particular, crea y recrea versiones renovadas de vida, a partir de la autonomía relativa de que gozaría en un marco de libertad de enseñanza. La innovación y la diversidad son fundamentales para sustentar la riqueza de pensamiento y el pluralismo que está en la raíz de la cultura democrática. “La riqueza de la diversidad humana está en ampliar el abanico de las configuraciones de sentido construidas por las comunidades en su experiencia histórica” (Siede: “Formación ética”, Santillana docentes)

En ese contexto, puede afirmarse que la variedad de comunidades, de perspectivas y de valores, beneficia al conjunto del sistema social. Esta es una característica que por igual encontramos en la naturaleza y en las sociedades humanas complejas. Thomas F. Green expresó convincentemente: “La opinión general es que una sociedad es más rica si permite que florezcan mil flores. Lo que se supone es que ninguna cultura o modo de vida del hombre es tan rica que no pueda enriquecerse aún más a través del contacto con otros puntos de vista. La creencia general es que la diversidad enriquece, porque ningún hombre tiene el monopolio de la verdad sobre la vida honrada”. (“Education and pluralism: ideal and reality”).

Como lo refiere este autor, para que esa dinámica acontezca, requiere que se cumplan dos condiciones: no sólo que coexistan grupos diferentes, sino que también entablen entre ellos intercambios sustantivos, y que la diversidad que está enriqueciéndose no sea puesta en peligro ni limitada por ninguno de los actores del intercambio ni por el sistema en que se procesa la intercomunicación. Este enfoque, siguiendo los pasos de Dewey, vincula el valor democrático de la diversidad con el valor de la dilatación de los horizontes intelectuales, culturales y espirituales de todos, al adoptar una actitud de apertura hacia diferentes perspectivas.

Pero, sobre todo, la importancia de la diversidad en el campo cultural para el cumplimiento de la función formativa reclamada a la educación, requiere -y es éste un argumento que nos parece sustancial aunque raramente se repara en su importancia- la imprescindible presencia de modelos “fuertes” o “densos” de moralidad, de visiones comprensivas de virtud. Esto siempre que se cumplan dos condiciones ineludibles: que se garantice una oferta múltiple y abierta de estos modelos – o sea, que estén sometido al escrutinio público- y que en la enseñanza sus concepciones no se inculquen avasallando la conciencia de los estudiantes. Como lo señala Demetrio Velasco (2006: 33), “se puede intervenir en la vida pública desde la convicción de que las propias tradiciones normativas son fuentes necesarias para generar los recursos humanos y éticos que la sociedad necesita, simplemente sometiendo esas tradiciones a las reglas de juego del debate democrático público y abierto” .

De lo contrario, la sola existencia de una escuela pluralista, donde se ejerce un criterio de neutralidad frente a modelos valóricos y de creencias en disputa, podría derivar socialmente en un pensamiento “débil”, ya que por si solos la tolerancia, el pluralismo y la neutralidad no están en condiciones de ofrecer modelos fuertes de moralidad. Esta es la aporía educativa de la escuela pluralista. No es que no trasmita valo-

res, sino que estos no se insertan en un sentido dado, en un constructo de modos de vida y de significado sustantivos. Dardo Regules, en una virtuosa polémica parlamentaria, prevenía sobre que la neutralidad podía llevar a una pérdida de sustancialidad y de contenido material a la escuela, vaciándola de su tarea formativa esencial “. (“Idealidades de la Enseñanza”)

En una línea similar de razonamiento, Wiliam Galston refiere como un hecho básico de la sociología liberal, la idea de que la mayor amenaza para los niños no es tanto que crean en algo demasiado profundamente, sino que no crean con mucha intensidad en nada en absoluto, y agrega con fundamento: “Aun para alcanzar el tipo de autorreflexión libre que muchos liberales aprecian, es mejor empezar por creer en algo. La deliberación racional entre modos de vida es mucho más significativa si las apuestas son significativas, esto es, si quien delibera tiene fuertes convicciones en comparación con las cuales puedan ponderarse las afirmaciones rivales” (“Educación Cívica en el Estado liberal”, en Roseblum, 1993).

Se apunta aquí al hecho notorio de que en sociedades seculares y plurales se está volviendo un preocupante asunto la “anemia ética” y el relativismo escéptico, lo que paradójicamente, entraña el riesgo de aparición de brotes fundamentalistas. Muchos piensan que los sistemas democráticos deben ser revitalizados en sus elementos constitutivos, rescatándolos de un clima de indiferencia y relativismo moral. Una respuesta posible a esta circunstancia sería el fortalecimiento, a través de la enseñanza, de los códigos morales sustantivos, como lo postula este segundo modelo.

Por el contrario, si sólo existiera una variedad de instituciones educadoras de gestión privada con visiones particularistas, sin la presencia que las contrarreste y les sirva de contrapeso, de un sector público de gestión estatal, -que aporte un conjunto de conocimientos comunes y donde se garantice la autonomía de los educandos sobre la base de una neutralidad frente a la pluralidad de creencias-, el resultado podría ser una suerte de ventanillas paralelas de ofertas particularistas, que no proveen una mínima base de integración social y cultural ni una equidad básica en la diseminación social de los aprendizajes. Lo que parece cuestionable aquí es un pluralismo que enmascare un separatismo. Se ha dicho que si los católicos se educan entre católicos, los protestantes entre protestantes, los ateos entre ateos; los comunistas se educan entre comunistas, los conservadores entre conservadores, los blancos entre blancos y los negros entre negros, etc; ello fortalecería el establecimiento de una sociedad compartimentada que correría el riesgo creciente de caer en conflictos entre tribus. Sería este un pluralismo segmentado, sin base integradora, lo que en el largo plazo pone en cuestión la convivencia de una sociedad democrática. La vitalidad de ésta requiere de un número apreciable de valores en común, lo que sólo es posible si todos los miembros del grupo tienen una oportunidad para recibir y tomar de los demás, mediante un conjunto amplio y diverso de empresas y experiencias compartidas, necesarias para que exista una “endósmosis social”. Esta se ve impedida por separaciones que no habilitan el libre intercambio de variados intereses, estímulos intelectuales y formas de cooperación social.

John Dewey ha expresado que las divisiones sociales que interfieren el libre y pleno intercambio, reaccionan para hacer unilateral la inteligencia y el conocimiento de las clases sociales separadas. Estas barreras significan una ausencia de intercambio

fluido y libre. Esta ausencia equivale al establecimiento de tipos diferentes de experiencia vital, cada uno con materias, fines y normas de valores aislados... Los sistemas filosóficos, en sus teorías opuestas del conocimiento, presentan una formulación explícita de los rasgos característicos de estos segmentos cortados y unilaterales de la experiencia; son unilaterales porque las barreras que se oponen al intercambio impiden que la experiencia de cada uno se enriquezca y complete con la de otros que se hallan situados diferentemente. El ideal democrático supone “no sólo puntos más numerosos y más variados de interés participado en común, sino también el reconocimiento de los intereses mutuos como un factor de control social.” Este segundo elemento significa no sólo una interacción más libre entre los grupos sociales, sino también, un reajuste continuo de hábitos sociales, como resultado de nuevas situaciones producidas por el intercambio variado de experiencias. De algún modo –concluye Dewey-, puesto que la democracia defiende en principio el libre intercambio y la continuidad social, “debe desarrollar una teoría del conocimiento que ve en éste el método por el cual una experiencia sirve para dar dirección y sentido a otros” (“Democracia y Educación”, 1953: Cap.XXV).

La ausencia de un sector de enseñanza estatal, impulsaría entonces hacia la fragmentación, hacia una colección compartimentada de versiones particulares, a un monólogo de creencias que podría hacer de la sociedad –según la imagen de MacIntyre- una suerte de “zoológico espiritual donde los animales están todos en jaulas separadas”. Desde el campo religioso se responde a esta objeción, sosteniendo que la conciencia moral fundada en la religión es capaz de fomentar la convivencia en la pluralidad, porque basta para ello que los ciudadanos encuentren en sus respectivas conciencias religiosas, fundamento para el respeto a la libertad de los demás, actitudes abiertas de tolerancia, solidaridad y colaboración, todo lo cual vendría demandado por la propia doctrina, como es el caso de la cristiandad.

Por otra parte, como cada una de estas instituciones privadas es portadora de una misión formativa en una escuela de pensamiento y una cosmovisión comprensiva en competencia, con proclividad a reproducirse y perpetuarse en otros niveles, existe el riesgo potencial de una caída en ofertas exclusivistas y unilaterales de creencias, que no ofrecen condiciones favorables a la autonomía de los sujetos en construcción.

Precisamente, la otra objeción que se realiza a este modelo es que la existencia de comunidades educativas portadoras de proyectos finalistas, implica un pluralismo que se da fundamentalmente con referencia al sistema educativo considerado globalmente, pero no necesariamente en la experiencia personal de cada alumno. Este recibiría una visión sustantiva, una comprensión maximalista acorde a la filosofía institucional, pero no accede necesariamente a versiones abiertas que le permitan una construcción autónoma de sus propias elecciones y juicios. Lo cuestionable aquí, sería el reconocimiento de unos derechos colectivos a la reproducción ideológica y cultural, que garantiza al conjunto social la presencia en competencia de una amplia diversidad de concepciones, pero al coste de restricciones a la autonomía de los educandos, porque aunque no ocurra en todos los casos, abre la posibilidad del adoctrinamiento en la cosmovisión a la que se afilia cada institución educativa.

No debe perderse de vista, como dice Amy Guttmann (2001), que uno de los propósitos primarios de la educación básica es cultivar unos valores comunes a la conviven-

cia democrática entre los niños, ya que no es posible olvidar que los afiliados a una escuela confesional o “iglesia ideológica” no son solamente miembros de esa “iglesia”, sino que antes y primordialmente, son ciudadanos de una sociedad democrática. En esta debe estar claro que el refuerzo de identidades culturales que se pueda reclamar a la escuela, no puede hacerse al coste de entrar en conflicto con el derecho individual de los educandos a preservar su capacidad autónoma para realizar elecciones propias sobre su identidad y sus creencias.

En síntesis, sobre este modelo, podemos decir con Amy Guttmann que “el pluralismo es un valor político importante en la medida en que la diversidad social enriquece nuestras vidas mediante la expansión de nuestro entendimiento de las diferentes formas de vida. Para cosechar los beneficios de la diversidad social, los niños deben tomar contacto con formas de vida diferentes a las de sus padres, y en el curso de este proceso, deben afianzar valores verdaderos, como el respeto mutuo entre las personas, que hace la diversidad social a la vez posible y deseable”.

5. EL MODELO DE EDUCACIÓN PLURALISTA

Es posible identificar en este modelo cinco núcleos constitutivos, orientados a conformar las disposiciones éticas de la persona y proveer las competencias requeridas por una ciudadanía activa.

A) *Un fondo común de valores y principios propios de una ética cívica.*

La expresión de la laicidad en la enseñanza estatal aspira a un núcleo de valores y conceptos compartidos socialmente: la cosmovisión democrática necesaria para constituirse y sustentar legítimamente su vida institucional, así como una convivencia social asentada en sus valores, principios y reglas procedimentales. Así, el respeto a la diversidad de códigos éticos debe conciliarse y equilibrarse con la afirmación de un mínimo común ético —el patrimonio compartido de valores— constitucionalmente consagrado. El objetivo de la educación, en este sentido, es el incremento de la competencia ciudadana (en su doble dimensión, cognitiva y moral), en su papel de agente participante de la vida pública de su comunidad, para la toma de decisiones informadas y responsables, y para la asunción de iniciativas y compromisos con el bien común.

Estas competencias requieren la adquisición y vivencia de valores intrínsecos al sistema democrático, que constituyen las señas de identidad del Estado democrático de Derecho, (pluralismo, tolerancia, participación), la afirmación de sus valores sustantivos (libertad, equidad, justicia, dignidad de la persona humana, derechos fundamentales), así como de principios de procedimiento (defensa de las reglas de juego y respeto del Estado de derecho). En síntesis, la formación en estos valores ofrece, en sí misma, una oportunidad única de aprendizaje sociomoral y de construcción de una cultura ciudadana para fortalecer la democracia. Por eso, el fondo doctrinario común a la ciudadanía democrática ha de tener, necesariamente, una fuerte entidad. Dice Justino Jiménez de Aréchaga (1978) que “educar es incorporar a alguien a una cierta tradición cultural, infundiéndole principios y los principios jamás son neutros”.

B) *La socialización en un horizonte normativo de valores legados por la civilización humana.*

No debemos olvidar que una de las funciones esenciales de la educación es la conservación y transmisión a las nuevas generaciones de un legado común que se considera valioso. Este no es un acto de recepción pasiva, sino orientado a capacitar a cada sujeto para utilizar e interpretar la experiencia humana a su modo, integrando lo que sea aplicable a sus características e inclinaciones.

Educación es, en este sentido, un “rito de integración” a una comunidad de conocimientos, capacidades y significados, que son base para la emancipación intelectual. Está implícito en la naturaleza del conocimiento el hecho de ser una estructura que sustenta y habilita a pensar, proporcionando estructuras para el juicio. Por eso la educación promueve la libertad de los sujetos, al introducirlos en “el conocimiento de su cultura como sistema de pensamiento”. En ese caso nos hacemos responsables del mundo ante los “recién llegados”, como sostiene Hannah Arendt (1996: Caps. IV y V), inscribiéndolos en un espacio simbólico de filiación, en un horizonte de cultura ya hecha que es el modo de constituir al “cachorro humano”. Pero al entregar ese “mundo viejo” a “los nuevos”, los hacemos partícipes de sus posibilidades no realizadas. Como dice Fernando Savater (1997), le “inoculamos el temblor impreciso que lo amplía” y sentamos las condiciones para su transformación, porque sólo es posible cambiar lo que es si hay primero apropiación de su sentido. “Transmitir” no supone ni sujetos pasivos ni un mundo inmovible, sino la forma con que designamos al proceso de “compartir el relato”, de iniciarnos en “las voces de una conversación” prolongada en el curso de los siglos.³ Es lo que hace posible, como dice Graciela Frigerio (2001), un acto de relectura, y asegura el pasaje de las biografías singulares a las gramáticas plurales propias de las sociedades. Transmitir es “pasar el código” y habilitar “al otro” a construir una nueva significación. En este sentido, la educación es, siempre, la oportunidad de lo nuevo; es “agente de construcción social y coproductora de subjetividad”.

C) *Un núcleo de contenidos procedimentales*⁴

A diferencia de los contenidos referidos a hechos y conceptos que tienen que ver con el saber, los contenidos procedimentales se refieren a alguna forma de “saber

³ Michael Oakshott ha utilizado esta imagen, diciendo: “Como seres humanos civilizados somos herederos, no de una investigación acerca de nosotros mismos y del mundo, ni de una acumulación de informaciones, sino de una conversación iniciada en los bosques primitivos y prolongada y hecha más clara en el curso de los siglos. Es una conversación que se desarrolla tanto en público como dentro de cada uno de nosotros mismos. Desde luego existen argumento, investigación e información; pero allí donde resulten beneficiosos tienen que ser considerados como parte de esa conversación...la conversación no es una empresa concebida para obtener un beneficio extrínseco...es una aventura intelectual espontánea. La educación es una iniciación a la destreza y participación en esta conservación en la que aprendemos a reconocer las voces, a distinguir las ocasiones adecuadas para manifestarnos y en la que adquirimos hábitos intelectuales y morales adecuados para la conversación. Y es esta conversación la que, en definitiva, otorga puesto y carácter a toda actividad y manifestación del hombre”. (“Rationalism in Politics and other essays”. Londres 1962: 168-199)

⁴ Sobre este tema, véanse los trabajos de Joseph Ma. Puig Rovira, al que seguimos aquí: “La educación moral en la enseñanza obligatoria”. Barcelona 1995 y “La construcción de la personalidad moral”, Barcelona 1996.

hacer”, esto es, a las capacidades necesarias para llevar a cabo una acción, a la vez comportamental y cognitiva. Los procedimientos son un conjunto de acciones ordenadas a una meta, la que actúa como elemento regulador del proceso. Son medios que se ponen en juego y que deben aprenderse. En el ámbito de la educación moral los procedimientos, además de alcanzar objetivos inmediatos, movilizan ciertos criterios de valor que actúan como fines últimos de la conducta. Los criterios para establecer los contenidos procedimentales propios de la educación moral, derivan de traducir los rasgos de la personalidad moral en finalidades de la educación moral. Mencionemos brevemente los procedimientos fundamentales para la formación de una personalidad moral.

a) *Procedimientos para un conocimiento dinámico de sí mismo*, (sentimientos, razones y valores; forma de ser, de pensar y de sentir) a través de la construcción de una representación conceptualizada. Como dice Puig (1995:47), el “sujeto en tanto yo que se conoce, se evalúa y se proyecta, acaba convirtiéndose en sede de la responsabilidad moral y de coherencia personal”. Supone integrar las diversas experiencias biográficas y la proyección de sí mismo hacia un horizonte de futuro.

b) *Desarrollo de la capacidad empática y de adopción de perspectivas sociales*. Como capacidad de conocer y experimentar los sentimientos, razones y valores de los otros, sin confundirse con ellos. Ser capaz de ponerse en el lugar del interlocutor en una relación intersubjetiva, y adquirir la capacidad de generalizar la perspectiva de una tercera persona o colectivo. De esta forma, los estudiantes deben adquirir la capacidad de descentrarse, salir de sí mismos y percibir la realidad desde otros puntos de vista distintos al propio. Sin esta capacidad de comprender las emociones y las razones de terceros en una relación, de entender sus intereses, valores y motivos, no serán posibles un razonamiento y un juicio moral adecuado.

c) *Desarrollo de la sensibilidad moral y la capacidad de razonar de modo justo y solidario*. (Cuidado de los demás) Designa la capacidad de reconocer y reflexionar sobre una situación en la que se presenta un conflicto de valores. Habilita una operación para descender a una cuestión concreta los propios valores, jerarquizándolos, y para dilucidar, con fundamento y buenas razones, la preferencia por una solución determinada, mediante un proceso que permita un acercamiento progresivo, y ascendente, a criterios de justicia y solidaridad.

d) *Desarrollo de habilidades dialógicas*. Estas son un conjunto de destrezas para intercambiar opiniones y razonar sobre los puntos de vistas de los demás interlocutores con referencia a las opiniones propias, con ánimo de entendimiento y mutua comprensión. “Se trata, como dice Puig (1995:54), de adquirir aquellas disposiciones que facilitan un intercambio constructivo de razones”, “que tengan en cuenta tanto los propios intereses y puntos de vista, como los intereses y puntos de vista de los demás implicados en una situación, con la pretensión de arribar a acuerdos justos y racionalmente motivados”.

e) *Desarrollo de la capacidad de comprensión*. La comprensión crítica es una herramienta procedimental para el tratamiento de los temas y situaciones que implican controversia de valores. Actúa mediante la obtención y el análisis de información objetiva, la discusión, la crítica y la autocrítica, así como el entendimiento –que no significa

necesariamente consenso- de las razones de las diversas perspectivas, y la disposición a comprometerse en procesos prácticos, de mejora de la realidad considerada. Supone el pasaje por tres fases: pre-comprensión (interpretación de problemas desde cada subjetividad); entendimiento (comprensión de las diversas interpretaciones en juego); crítica y autocrítica (examen de validez de las razones y justificaciones de las diferentes interpretaciones, incluida la propia).

f) *Desarrollo de las habilidades metacognitivas*. Es una toma de conciencia entendida como capacidad de darse cuenta de la propia actividad, permitiendo conceptualizar, regular y dar valor a los procesos cognitivos (percepción, reflexión, valoración.), a las actividades conductuales (movimientos, manipulación, hábitos) y a las actividades emocionales (sentimientos, deseos, inclinaciones) que atañen al ámbito socio-moral. La conciencia sobrepasa el mero saber, o saber-hacer, para convertirse en “un saber sobre el saber”. O “un saber sobre el saber hacer”. Este metaconocimiento es de una inmensa trascendencia en el ámbito moral y como horizonte de la intervención pedagógica, porque es condición de la voluntad autónoma de la persona.

g) *Desarrollo de la coherencia entre el juicio y la acción moral y construcción voluntaria del propio carácter moral*. La preocupación de la educación moral no puede reducirse a los aspectos cognitivos o de razonamiento; debe involucrar igualmente el comportamiento moral, como dos cuestiones que se implican pero que no acontecen mecánicamente. Entre uno y otro, para alcanzar su mayor coherencia, hay un espacio de trabajo pedagógico necesario para la adquisición de competencias presentes en los procesos de autorregulación. Supone una capacidad del sujeto para dirigir su conducta de acuerdo a su propia voluntad racional, regulando las variables internas y externas que inciden en la conducta.

En síntesis, podemos decir que los procedimientos de educación moral que hemos mencionado no son herramientas ideológicamente neutrales o asépticas. Aunque en el plano moral permiten tomar decisiones y conductas diversas, y en ningún modo prefiguran un camino moral determinado, un desarrollo adecuado de estos procedimientos expresa necesariamente ciertos valores latentes en los mismos. Así, el aprendizaje de los contenidos procedimentales conlleva también la adquisición de valores morales deseables.

D) La formación de la personalidad moral como una construcción de cada sujeto.⁵

Siempre que la moral no sea una imposición heterónoma, no está dada de antemano ni se descubre o elige, sino que se construye. Esa construcción es un proceso que depende de cada sujeto, es un trabajo de elaboración personal y socio-cultural. O sea que la construcción es una reconstrucción, que opera en interlocución con los otros, con los problemas de su tiempo y de su circunstancia histórica. Las formas de vida, las maneras de ser, no están dadas de antemano ni son consecuencia de disposiciones previas; tampoco surgen al azar. Intervienen en dicho proceso elementos socioculturales preexistentes y un contexto que proporciona las experiencias vitales que instalan la reflexión socio-moral sobre conflictos de valor, pero sin perjuicio del juego de múlti-

⁵ Véase la obra cit. de Puig Rovira: “La construcción de la personalidad moral”. También: ANEP-PEVA: “Documento de referencia para una experiencia de educación en valores”. Montevideo 2003.

ples factores y de esas influencias, en última instancia el proceso de construcción de la moral personal depende de cada sujeto.

Aquí sólo podemos enumerar algunas de los componentes y etapas que articulados entre sí intervienen en ese proceso de construcción de la personalidad moral.

- Doble proceso de adaptación a la sociedad (pautas establecidas) y a sí mismo (preferencias y modos de ser).

- Transmisión de aquellos elementos culturales y de valor que se consideran horizontes normativos deseables o guías de valor.

- Adquisiciones procedimentales. Formación de capacidades personales de juicio, comprensión y autorregulación.

- Génesis de la conciencia moral de cada sujeto, como espacio de sensibilidad moral, racionalidad y diálogo. Aquí la persona construye el conocimiento a nivel de las estructuras internas o cognitivas, y desarrolla capacidades para su transferencia a otras situaciones. También la persona realiza una construcción psico-social. La conciencia moral autónoma es una condición constitutiva de la personalidad moral, y primera condición de reflexión y acción moral. Está referida a un regulador moral de nivel superior (es una disposición del sujeto que le permite enlazar el significado conflictivo de la información moral que recibe del medio, con un tipo de juicios y acciones que dan respuesta a los problemas, otorgándoles significado personal y social). Es el escalón final de un proceso que recorren las personas a lo largo de su formación, y que iría desde la aceptación de normas sociales a modos personales de actuar moralmente.

- Construcción de la propia biografía, como cristalización de valores y espacio de diferenciación y creatividad moral. Este es el momento de la multiplicidad de opciones morales legítimas y del esfuerzo de cada sujeto por elaborar formas de vida satisfactorias.

E) *Una pedagogía de la laicidad.*

Fuera de una ética de mínimos y del horizonte normativo de valores universales compartidos, la escuela pluralista en todo lo demás no prescribe. Pone a disposición los modelos de creencia en competencia y genera procesos en ambientes de aprendizaje, para favorecer en el estudiante -mediante el intercambio de razones y el análisis crítico- la construcción autónoma de la personalidad moral, esto es, donde el determinante de la moral es intrínseco a la persona, es una suerte de autodeterminación racional de la voluntad.

No se trata aquí de “descubrir” o “iluminar” una moral dada a priori ni un telos prescripto; no es la adquisición de un sistema ético considerado como verdad única y última, sino de un proceso pedagógico de construcción de la personalidad. Pero se observará que, entre los insumos para cumplir ese proceso, no puede prescindirse de los aportes que entregan la presencia social de modelos finalistas de moralidad, que operan como una suerte de “fábrica” de sistemas de pensamiento y concepciones de mundo. La dinámica plural de los ideales de vida, -mediante su contrastación en el plano académico y su exposición en el espacio de lo público, sometidos al debate democrático abierto- así como, su capacidad para producir disposiciones que contribuyan a perspectivas diversas sobre el mundo de la vida y sobre concepciones de vida buena, son aspectos fundamentales para garantizar la libertad de conciencia y de pensamiento y, en definitiva, la libertad última de lo humano esencial. Por ello, la presencia en la sociedad de

variadas instituciones educativas portadoras de creencias sustantivas, es necesaria para la difusión de valores, y como factor compensador de la tendencia a la caída en el relativismo y el escepticismo respecto a toda forma de convicción moral, modelos de virtud y sentidos de vida.

Admitido lo anterior, debemos precisar que, sin embargo, no compartimos la sutil interpretación que sustentan los partidarios extremos de esta visión, en el sentido de que la educación impartida en instituciones portadoras de concepciones sustantivas de vida y de moral es superior en su capacidad formativa a la que brindan las escuelas pluralistas con el ideal de laicidad, donde creen se daría una limitación riesgosa de los factores formativos, reducidos a un mínimo común y no a un ideal educativo.

En este enfoque se aprecia un reflejo de nociones derivadas de las condiciones históricas de emergencia del estado pluralista, en las guerras de religión posteriores a la Reforma protestante, y el consiguiente desarrollo del principio de tolerancia concebida como factor de convivencia pacífica entre doctrinas religiosas en pugna (Locke). Es, igualmente, expresión de la ubicación histórica de la iglesia católica frente al proceso de secularización institucional, y la consiguiente defensa de un ámbito de neutralidad estatal como garantía de un espacio público de expresión libre de sus creencias. (“Una iglesia libre en un estado libre”)

Aunque el pluralismo siempre involucra esta noción de tolerancia como convivencia pacífica entre creencias, en lo que hace a su inclusión en el campo educativo y su desenvolvimiento en el concepto de laicidad, no se limita a ser sólo una medida prudencial, no se agota ni se fundamenta en un *modus vivendi* que permita establecer un criterio convivencial entre visiones comprensivas competitivas. Esta formulación es una versión parcial e incompleta, que no da cuenta de la riqueza del concepto. El pluralismo de la laicidad es, por el contrario, una concepción moral de la persona en formación que tiene, además, implicancias políticas en lo que hace a la construcción de ciudadanía democrática.

La acción educadora de la escuela pluralista, como hemos descrito antes, no se limita a la mera neutralidad entre doctrinas competitivas ni a rendir cuenta de éstas y de los fundamentos que las informan. Su importancia reside en el hecho de que promueve un procedimiento de aprendizaje, para que cada alumno construya racional y autónomamente su personalidad moral. Ese resguardo de la conciencia autónoma de los alumnos, ese cuidado por la singularidad, que respeta en cada sujeto en formación, esa pluralidad de versiones ofrecida a la libre opción, y un trasfondo denso de conceptos de validez consensual referido fundamentalmente al marco normativo y metaideológico de la institucionalidad democrático-liberal, sustentan un modelo pedagógico constructor de ciudadanía. Una oferta de contenidos básicos comunes guiada por un principio de igualdad de oportunidades, así como la integración en un mismo ámbito escolar con iguales derechos, de alumnos provenientes de familias con diversas creencias últimas y dispares condiciones sociales, trabaja en igual dirección. Hay, sin embargo, una condición básica que debe cumplirse: que la educación pública no sea en ningún sentido una educación para pobres, sino una escuela de calidad para la mayoría.

A este modelo se le ha objetado que produce un criterio de igualdad que se mueve en un horizonte homogeneizador. Todos los factores de diversidad social son restitui-

dos por la escuela a una unidad, son incorporados a una centralidad de lo común. Esto habría sido funcional a la producción de un Estado que expandió un modelo endo-integrador de base uniformizante, cuya meta era ser el crisol de las identidades pre-existentes. Un símbolo elocuente de esa idea bifronte, a la vez igualitarista y uniformizante, es la imagen de los escolares vestidos idénticos: todos con túnica blanca y moña azul. El modelo refiere al Estado como el productor (casi) exclusivo de moral pública, reificada en una especie de religión civil, que hace a tal grado un culto de lo común, que niega todo lo idiosincrático y excluye la diversidad de fuentes de conformación cultural. Sería una concepción reduccionista de la riqueza social y de la capacidad creativa de las personas y las comunidades, lo que inhibe el ejercicio de los roles ciudadanos, porque desde sus prácticas institucionales monopólicas y sus perspectivas estatizadoras, erige espacios congelados que no pueden discutirse ya que no habilita ningún proceso de análisis de la diversidad de voces de lo social.

6. DOS CONCEPCIONES DEL PLURALISMO EN LA ENSEÑANZA Y SUS REQUERIMIENTOS RECÍPROCOS

De las consideraciones que hemos desarrollado sobre los tres modelos competitivos de educación moral presentados, por las razones que expusimos en su lugar, parece superado históricamente el denominado de neutralidad pasiva. Los otros dos nos remiten a un marco referencial más comprehensivo, el de las formas que puede asumir el pluralismo en el campo de la enseñanza. Si bien fácticamente es posible identificar una multiplicidad de variantes, en definitiva estas se agrupan en dos formas típicas, que pueden presentarse relativamente puras o en una alternancia en grados variables. Son estas: *el pluralismo articulado en torno a colectivos o comunidades* portadoras de ideología o visiones sustantivas de vida, que alimentan *la diversidad social* (correspondería al tipo dos presentado en este trabajo); y *el pluralismo articulado en torno a la autonomía del individuo*, que se conforma a partir de un *núcleo común de valores compartidos* (correspondería al tipo tres presentado en este trabajo). Estos modelos no dejan de quedar involucrados en debates más amplios, como el que envuelve las visiones liberales y comunitaristas. Cada uno de ellos toma de preferencia un concepto-eje: autonomía-identidad; uno está más dirigido a un campo normativo (la justicia), el otro a un campo valorativo (el bien, la felicidad).

Ya hemos considerado las virtudes y las objeciones que merecen cada una de estas formas típicas, que en última instancia pueden ser representadas fielmente por un sistema educativo mixto, conformado por un sector de gestión privada y por otro de gestión estatal.

Mientras que el pluralismo articulado en torno a comunidades de creencias, con vocación de reproducción cultural alimenta la diversidad del conjunto social, muestra debilidades con respecto a los intercambios y a las bases de integración social. Potencialmente, puede tener proclividad a sacralizar desigualdades y mediatizar la autonomía moral de los educandos (tendencia que en nuestra sociedad es inhibida por una fuerte presencia de la cultura de laicidad, y por una cultura política históricamente conformada, que valora sustantivamente la individualidad). El pluralismo articulado en torno a la autonomía si bien pretende que ese pluralismo se conjugue en la formación

personal de cada alumno, muestra debilidades con respecto a la diversidad social y a las visiones particularistas que alimentan las libertades en las sociedades democráticas, al enfatizar un núcleo duro de principios y valores como emanación de un pacto republicano. El riesgo potencial es la constitución de una matriz cultural fundada en la monoidentidad. Creemos que la superación –o al menos la compensación– de las debilidades y riesgos que exhibe cada modelo requiere el contrapeso del modelo alterno, o sea, que se puede postular un requerimiento mutuo entre las dos concepciones.

BIBLIOGRAFÍA

- ANEP-PEVA (2003). "Documento de referencia para una experiencia de educación en valores". Montevideo.
- ARENDDT, Hannah (1996) "Entre el pasado y el futuro". Península, Barcelona.
- DA SILVEIRA, Pablo (1996) "¿Se puede justificar la obligatoriedad escolar?". Claves de razón práctica N°59, Madrid.
- DA SILVEIRA, Pablo (1995) "Laicidad, esa rareza". Rev. Prisma N° 4. UCUDAL. Montevideo.
- DEWEY, John (1953) "Democracia y educación". Losada, Buenos Aires.
- FRIGERIO, Graciela (2001) "Las reformas educativas reforman las escuelas, o las escuelas reforman las reformas". En AAVV: Análisis de prospectiva de la educación. Unesco.
- GALSTON, William (1993) "Educación cívica en el Estado liberal", en Roseblum (Dir). Nueva Visión, Bs.As.
- GROMPONE, Antonio (1963) "Universidad oficial y Universidad viva". México.
- GUTTMAN, Amy (2001) "La educación democrática. Una teoría política de la educación" Paidós. Barcelona.
- JIMÉNEZ DE ARÉCHAGA, Justino (1978) "Teoría del gobierno". F.C.U., Montevideo.
- MARTÍNEZ, M-BUJONS, C. (2001) "Un lugar llamado escuela". Ariel, Barcelona.
- NAVAL, Concepción (2000) "Educar ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación". Eunsa, Navarra.
- PUIG ROVIRA, Josep (1995) "La educación moral en la enseñanza obligatoria". Barcelona.
- PUIG ROVIRA, Josep (1996) "La construcción de la personalidad moral". Paidós, Barcelona.
- REGULES, Dardo. "Idealidades de la enseñanza". Ed. Cámara de Representantes, Montevideo.
- RICOEUR, Paul (1991) "Justice et marché", en Sprit n°168.
- RICOEUR, Paul (2005) "Crítica y convicción". Madrid.
- ROSEMBLUM, N. (Dir) (1993) "El liberalismo y la vida moral". Nueva visión, Bs.As.
- SAVATER, F. (1997) "El valor de educar". Ariel, Barcelona.
- TEDESCO, Juan C. (1997) "Los cambios curriculares en la educación media". ANEP, Montevideo.
- TERRA AROCENA, Horacio (1955) "La libertad de enseñanza y su reglamentación". Montevideo.
- VARELA, José Pedro (1964) "La educación del pueblo".(2 Vols.) . Clásicos uruguayos, Montevideo.
- VELASCO, Demetrio (2006) "La construcción histórico-ideológica de la laicidad". En "Laicidad en América Latina y Europa". CLAEH, Montevideo.