

Humanismo cívico y educación: Una aproximación

Flor Delgado de Colmenares

*Docente Investigadora del Núcleo Universitario "Rafael Rangel".
Universidad de los Andes.*

Resumen

Este artículo parte de un trabajo de investigación en realización y tiene como propósito reflexionar e interpretar los caminos recorridos y por recorrer en el Humanismo Cívico, como un empeño para nutrir y justificar un hábeas teórico que contribuya a fundamentar una praxis educativa humanista; se trata de una aproximación teórica sin pretender agotar el tema o establecer fundamentos para acciones concretas por el momento. Se basa en el análisis e interpretación crítica de algunos discursos contenidos en textos y documentos que tratan el tema, en el marco de la filosofía práctica apoyada a su vez en observaciones teóricas procedentes de las ciencias sociales sobre la base de una recreación y movilización de la conciencia ciudadana a partir de la educación.

Palabras clave: Humanismo cívico, educación, valores de la ética cívica.

Civic Humanism and Education: An Approach

Resumen

This article forms part of an ongoing research project, the purpose of which is to reflect on and interpret the areas studied and those still to be analysed in Civic Humanism. This is an attempt to nourish and justify a theoretical body of knowledge that contributes to substantiating humanistic educational praxis. It is a theoretical approximation without the pretension of studying the totality of the theme or establishing a basis for concrete action at this moment. It is based on a critical analysis and interpretation of certain discourse texts and documents that touch on this theme in a practical philosophical framework and is supported by theoretical observations from a social science perspective as to the recreation and mobilization of social conscience of citizens through education.

Key words: Civic humanism, education, ethical civic values.

Introducción

Estudios recientes acerca de la problemática del humanismo contemporáneo y, en especial, los realizados por Alejandro Llanos (1999), hacen evidente la crisis abierta y creciente entre el Estado y el mercado, por una parte, y la vida real de los ciudadanos en sus dimensiones personales, sociales y educativas, por la otra. Se habla de la colonización de los mundos vitales por parte del Estado y el mercado y, el debilitamiento del civismo, por la práctica común ciudadana que de manera inconsciente o consciente intercambia la participación activa en las iniciativas sociales y públicas por libertad, entendida ésta no como derechos sino como dádivas sociales.

Por otra parte, se plantea hoy día, desde la crítica social, que la educación constituye la única posibilidad para transformar y recrear la cultura alienante y abstracta propia del tecnosistema imperante y, además, se afirma que tal recreación debe fundarse en la aspiración de las personas y de las comunidades ciudadanas hacia una vida social y política digna, mediante la reivindicación del humanismo cívico, entendido éste: como la actitud que fomenta la responsabilidad en la orientación y desarrollo de la vida política, como el temple ético e intelectual de un pueblo, sólo alcanzable sobre la base de una educación humanista (Llanos, *ibid.* A) y, presupone una visión filosófica según la

cual las mujeres y los hombres son capaces de conocer en cierta medida qué es lo bueno y lo mejor para la sociedad en la que viven.

De allí, la discusión planteada en torno a la capacidad cognoscitiva y comunicativa de la mujer y del hombre de la calle de nuestro tiempo, al convertirse en un conjunto de seres autómatas, inermes respecto a la elección de lo que consideran lo bueno y lo mejor; preferencia que, en todo caso, ya no surge de sus hábitos operativos estables, es decir, de sus virtudes morales (*ibidem.*); las cuales devienen en simbolismos y representaciones de lo ciudadano distorsionadas e ideologizadas.

Tales argumentos, animan la búsqueda de elementos conceptuales y categoriales para nutrir un trabajo mayor, sin pretender con ello agotar el tema; con el propósito de alcanzar un mayor y mejor conocimiento de los postulados y premisas del humanismo cívico, que contribuyan a fundamentar planteamientos teóricos tendientes a superar una praxis educativa plena de valores tecnicistas hacia una nueva ciudadanía.

Desde una perspectiva docente, se trata de realizar un acercamiento teórico a tan importante tema, con el fin de analizar e interpretar los postulados teóricos y los ejes centrales de este debate y sus implicaciones para la formación cívica de los ciudadanos, para así revitalizar un corpus teórico consistente hacia una praxis educativa humanista, con el fin de fundamen-

tar una investigación programada más extensa. Todo, sin dejar de reconocer, a priori, los efectos que en la actualidad tienen algunos fundamentalismos étnicos, religiosos y políticos en el tema tratado, los cuales serán objeto de un posterior trabajo.

Para ello, se ha recurrido a las obras de algunos autores contemporáneos que tratan el tema como Alejandro Llanos (ob.cit.) y Boaventura de Sousa Santos (1998), los cuales se complementan con textos de otros autores relacionados con el humanismo cívico y la educación, entre ellos, Adela Cortina (2000). Estos autores introducen al tema la reflexión en torno a la transición de los paradigmas epistemológicos entre la ciencia moderna y la ciencia posmoderna; así como la transición entre los paradigmas sociales, es decir entre los diferentes modos básicos de organizar y vivir la vida cívica en la sociedad (Sousa, ob.cit.).

Algunas consideraciones iniciales en torno al humanismo cívico

Las propuestas en torno al Humanismo Cívico constituyen en la actualidad un debate impostergable. Sociólogos, filósofos, historiadores y demás estudiosos de las Ciencias humanas y sociales coinciden en afirmar la necesidad de un giro cualitativo al tratamiento dado al tema en el marco de la crisis de la modernidad y ante la avasallante tecnocratización de los modos de vida y prácticas so-

ciales (Habermas, 1996). En el trasfondo de esta temática existen componentes ontológicos, epistemológicos y teleológicos que dan forma a un marco teórico -filosófico particular. Sostienen, en tal sentido, que el abordaje del humanismo cívico no debe abstraerse de este contexto vital tal como ha sido la práctica común dada al tema. Así lo refiere Sousa:

Las diferentes formas del conocimiento de lo cívico tienen una vinculación específica con las diferentes prácticas sociales, una transformación profunda en los modos de conocer, debería estar relacionada, en una u otra forma con una concepción de los modos de organizar la sociedad, bajo otros principios y paradigmas. La transición epistemológica está clara mientras que la transición social es mucho más problemática y todavía está incipiente. (ibid.:98).

La transición social en el contexto del mundo contemporáneo, según Márquez (1995), entra en crisis cuando el hombre y la mujer moderna pierden el sentido de su quehacer por la falta de consenso, y, ese diálogo con el otro, lo ha distanciado del orden ontológico de la praxis, enfrentándolo al dominio ahora tecno -lógico de lo político, es decir, de lo público, donde discurso y razón y habla y escucha se excluyen, se disocian, y dominan de acuerdo al sistema de poder que instaura su legitimidad... sin la comprensión del logos de la polis y su organización como condición social no se podrán comprender las nuevas formas de interacción humana.

La crisis de la modernidad está marcada por la imposición de la razón tecnológica, que conlleva a la deshumanización y al individualismo. Todo lo humano y social se mide desde lo tecnológico. Y, en este contexto, se hace necesario una referencia particular a la democracia como estamento político -social, por cuanto constituye, en la voz de Llanos, actualmente el único régimen político en el que es posible llevar a la práctica el humanismo cívico. Cuestión que viene a ser el punto de partida y el postulado permanente de las consideraciones de su obra.

Así, advierte que,

Bajo la tranquilidad política que preside hoy felizmente la existencia de los estados democrática de derecho, late una profunda inquietud social, que casi nunca aflora, precisamente porque la causa principal de tal desazón estriba en las dificultades que la estructura política y económica ponen al despliegue de las iniciativas civiles. El decaimiento de la conciencia de pertenecer a unidades sociales que engloben y superen al conjunto de los individuos aislados provoca el paradójico efecto de que el propio humanismo cívico no encuentre cauces para su pacífico discurrir, justo en la configuración política (ibidem.:45).

Un humanismo cívico entendido sobre la base de una activación de la conciencia ciudadana, en el marco de la filosofía práctica de la vida social. Una ciudadanía reflexiva dentro de

una democracia que implique acercarse a las personas humanas que son los sujetos básicos de la vida civil sin dejarse capturar por la maquinaria tecnoestructural. Con la búsqueda permanente de la nueva savia ética que urgentemente necesita una sociedad aquejada por el desencanto.

Las raíces del humanismo cívico

Tanto Llanos como Sousa (obs.cits.) consideran significativo volver a la obra de Aristóteles, por constituir el autor que primero separó la ética de la política en su apelación a la bondad de los ciudadanos como el fundamento y motor de una recta vida civil. En Aristóteles (citado por Llanos, ibit.:92) se encuentran raíces del humanismo cívico, cuando considera que la virtud ciudadana no sólo es una especie de ornato o decoro, sino que representa la diferencia esencial que convierte a la polis en una auténtica comunidad política, a diferencia de otro tipo de asociaciones basadas solamente en la colaboración militar o en el intercambio comercial.

En este sentido, Llanos expresa que la centralidad del concepto de virtud de Aristóteles aparece profunda y abarcante en el libro 111 de la Política donde se afirma textualmente: "Todos los que se preocupan por la buena legislación indagan acerca de la virtud y de la maldad cívicas. Así es también manifiesto que la ciudad que verdaderamente lo es, y no sólo de nombre, debe preocuparse de la virtud; porque

si no, la comunidad se reduce a una alianza militar que sólo se diferencia localmente de aquéllas cuyos aliados son lejanos, y la ley resulta un convenio [...] y una garantía de unos y otros, pero no es capaz de hacer a los ciudadanos buenos y justos".

En Sousa, se encuentra la siguiente reafirmación:

Tal ideal político, renacentista y clásico, pierde progresivamente vigencia en las concepciones posthobbesianas, cuando la preocupación por la virtud deriva precisamente hacia esos objetivos considerados por el humanismo clásico como insuficientes para constituir una auténtica comunidad política, a saber, el control de la fuerza y el comercio. Como ha señalado Fierre Manent en *La cité de l' homme*, Hobbes individualiza las pretensiones políticas aristotélicas. Donde los humanistas creían oír la voz pública del ciudadano, Hobbes desenmascara la pasión privada del individuo, su vanidad y su deseo de dominar a los demás. En el lugar de la virtud Locke sitúa la propiedad, y, por su parte, Adam Smith sustituye la ética política por la «imaginación comercial» que reduce todas las cosas a bienes útiles. **En la hipótesis aristotélica de un conjunto de hombres que sólo tienen en común los intercambios comerciales y las alianzas guerreras**, de manera que no constituyen una ciudad, no pueden discutir acerca de la justicia, no se da propiamente en ellos actividad política, ni existe verdadera convivencia, ya que las relaciones mutuas

son iguales cuando están unidas en un mismo lugar que cuando están separadas, (ob.cit.:98).

Para esta autora, la cercanía entre el aristotelismo y el humanismo cívico se aprecia más claramente cuando se contraponen al enfoque propio de la modernidad en el que, como señala Hannah Arendt, el metabolismo del trabajo productivo desplaza a la creatividad de la acción libre. Mientras que el individualismo posesivo está más inquieto por evitar el mal que por promover el bien público, y se preocupa antes por sobrevivir que pervivir bien, el humanismo de raíz aristotélica tiene claro que «la ciudad no es una comunidad cuyo fin sea evitar la injusticia mutua y facilitar el intercambio, sino que es una comunidad de casas y familias para vivir bien, con el fin de una vida perfecta y autónoma».

Lo anterior, se reafirma cuando, Llanos expresa:

... el *ergon* propio, la actividad más específicamente humana que permite acercarse al logro de este objetivo, no es otro que la «amistad política», expresión que en clave estrictamente liberal implicaría una contradicción en los términos de definirse como un artefacto puramente utilitario y funcional. La economía y la capacidad bélica reabsorben a la política, al servicio de la cual se pone lo que todavía quede de la ética. Se ignora algo que es más que un desiderátum, que es una realidad social incontrovertible: el afán por participar y compartir es más fuerte que el deseo de poseer, y

la amistad es a la vez fruto de una tensión hacia el perfeccionamiento humano, y medio para lograr tal plenitud (ob.cit.:122).

Al interpretar a Sousa se infiere que el empobrecimiento humano producto de la concepción de la conducta como deseo de controlar y prevalecer, nunca se ha consumado en las sociedades occidentales, ya que siempre ha tenido el contrapeso de la opción humanista, para la que en categorías y sorprendentes palabras del propio Aristóteles «el fin de la comunidad política son las buenas acciones y no la convivencia».

Lo que se podría traducir a los siguientes términos:

el objetivo último de la política no es el mantenimiento de la paz y el orden, compatibles con situaciones tiránicas, sino un estado de cosas en el que sea posible la optimización operativa y autónoma de los hombres y mujeres que viven en la comunidad. Es posible y necesario aspirar a la vida buena, que no es prolongación estática de un equilibrio social determinado sino activa intensificación de una vida que aspira de continuo a lograrse a sí misma, a potenciarse por medio de las virtudes morales e intelectuales (ob.cit.:104).

De raíz aristotélica es también el planteamiento de que la bondad cívica se fomenta con la buena educación y las buenas leyes, a lo que añade un matiz sobre la diversidad de opiniones que es ya típicamente moderno, pero que no contradice al impresionante

realismo con el que Aristóteles se enfrenta a las vicisitudes de la vida pública, de la que llega a decir en el libro II de la Política que «el que todos digan lo mismo está bien, pero no es posible y, por otra parte, no conduce en absoluto a la concordia».

De allí, hay que destacar sobre todo que la participación en la comunidad cuyo fin es el bien de todas las asociaciones particulares, y el logro de todos sus particulares bienes, es en sí misma un bien de una índole muy alta, precisamente porque es universal, ya que todo buen ciudadano mantiene Aristóteles en el libro III de la Política- debe ser capaz de obedecer y mandar.

También en las revisiones de Llanos (ob.cit) se plantea lo formulado por el historiador de origen alemán Hans Barón, que en el año 1955 publicó un libro que llevaba por título *The Crisis of the Early Italian Renaissance. Civic Humanism and Republic Liberty in a Age of Crisis and Tyranny*, en el que se delimitaba por primera vez el concepto de *civic humanism* -al que en su etapa alemana había denominado ya *Bürgerhumanismus*- que estaba llamado a ser la semilla de toda una discusión que abarca hoy desde la revalorización de la tradición republicana hasta la polémica en curso entre comunitaristas y liberales. En 1988, Hans Barón dio a la estampa dos volúmenes de estudios pertenecientes a épocas anteriores y posteriores de aquel momento crucial, bajo el rótulo *In Search of Florentine Civic Humanism*. En los dieciocho ensayos contenidos en este libro,

Barón se ocupa de analizar - con extraordinaria erudición y agudeza conceptual- el decisivo cambio intelectual que tiene lugar, ya desde finales del Quattrocento florentino, en torno a figuras como Petrarca, Leonardo Bruni, León Batista Alberti y Maquiavelo. En este contexto, surgió entonces una concepción humanista y cívica, cuyo objetivo no era tan sólo formar hombres y mujeres literariamente cultivados, sino también el de producir buenos ciudadanos; basada en una educación inspirada en la reivindicación de la *vita activa*, es decir, en la valoración positiva de la participación en los asuntos públicos y de la vida diaria (reivindicación de la cotidianidad civil y profesional).

Encrucijada histórica en la que la idea de ciudadanía se funde con el modo humanista de pensar. En la obra de Aristóteles, según Barón, (citado por Llanos, *ob.cit.*:78) se podía encontrar la convicción clásica de que la personalidad del individuo crece hasta madurar tanto intelectual como moralmente a través de la participación en la vida de la polis o res publica. El humanismo del siglo xiv, que había retenido las características medievales de alejamiento del mundo, se transforma ahora en humanismo cívico.

Uno de los aspectos más interesantes estudiados por Hans Barón es la defensa del valor positivo de las posesiones materiales, frente a las ideas estoicas y la influencia francis-

cana que proponían la pobreza como ideal del sabio. Para oponerse a esta idealización, los humanistas florentinos se inspiraron como sobre otros muchos temas en Aristóteles quien, seguido por Tomás de Aquino, había mantenido la necesidad de un mínimo de posesiones materiales para la práctica de la virtud.

Por su parte Leonardo Bruni (citado por Sousa, *ob.cit.*122) en sus polémicas *Epistolae*, el argumento decisivo para preferir la doctrina peripatética estriba en que Aristóteles considera precisamente lo que hace humanos a los seres humanos. Bruni cita la *Ética* a Nicómaco donde Aristóteles mantiene que el hombre necesita de una moderada prosperidad material, precisamente porque es humano, es decir, porque así lo requiere la armonía de la humana naturaleza. Las virtudes de la ciudadanía precisan como de un cierto instrumento la ayuda de los bienes materiales en la vida civil y profesional, y ni siquiera se puede prescindir de ella en la vida contemplativa, porque hay recursos, como la buena salud y la alimentación, que todos los seres humanos necesitan.

En la vida civil, mantiene Bruni (citado por Llanos), la precondition para la liberalidad es la riqueza; para la justicia, la fortaleza; para el coraje cívico, la energía vital. Y en definitiva, como dice Aristóteles en *Ética* a Nicómaco, «para los actos de virtud se requieren muchas cosas, y cuanto más

grandes y más hermosos sean, más se necesitan».

Agrega Llanos:

... el propio Aristóteles lo dice drásticamente, la verdad es que, en los asuntos prácticos, se juzga por los hechos y por la vida, que son en ellos lo principal. Es preciso, por tanto, enfatizar un rasgo distintivo de la filosofía práctica aristotélica que ha constituido uno de los motivos más claros para que pudiera ser rehabilitada en nuestro tiempo, hasta el punto de que casi todos los autores que hoy se encuadran de diverso modo y en diferente medida bajo la rúbrica humanismo cívico se inspiran en planteamientos aristotélicos a la hora de encaminar sus ideas éticas y políticas (ibid.:105).

La postura aristotélica es comprensiva. Aristóteles se toma en serio el modelo propuesto en la República, y en el libro II de la Política critica duramente su unitarismo comunitario. Sin embargo, es evidente, argumenta Aristóteles (en Llanos, ob.cit.:108) que si la ciudad avanza en ese sentido y es cada vez más unitaria dejará de ser ciudad. Pues la ciudad es por naturaleza una pluralidad, y al hacerse más una, de ciudad se convertirá en casa, y de casa en hombre, ya que podemos afirmar que la casa es más unitaria que la ciudad y el individuo más que la casa. De manera que, aun cuando alguien fuese capaz de hacer esto, no debería hacerlo, porque destruiría la ciudad. Los elementos que han de constituir una ciudad tienen que diferir cualitativa-

mente, de modo que pueda darse la gradación y la complementariedad indispensables para la armonía social. Entre ciudadanos libres, la igualdad en la reciprocidad es la salvaguarda de las ciudades.

Salirse fuera de la condición humana es algo que no se debe intentar ni se puede conseguir. Tal es el primer requisito del humanismo cívico, según ha discurrido desde Aristóteles hasta nuestros días, pasando por su renovación renacentista y su moderna configuración republicana, especialmente en las versiones anglosajonas, refiriéndose sobre todo a los Founding Fathers y a Alexis de Tocqueville, (ibid.:134),

En fin, tanto Alejandro Llanos como Boaventura Sousa entienden por «humanismo cívico» la actitud que fomenta la responsabilidad de las personas y las comunidades ciudadanas en la orientación y el desarrollo de la vida política. Postura que equivale a potenciar las virtudes sociales como referente radical de todo incremento cualitativo de la dinámica pública.

Al interpretar sus postulados, se podría describir provisionalmente el humanismo cívico como aquella concepción teórica y práctica de la sociedad en la que se valoran y promueven tres características que mutuamente se exigen y se potencian entre sí. La primera y más radical es, sin duda, el protagonismo de las personas humanas reales y concretas, que toman conciencia de su condición de miembros activos y responsables de la sociedad, y procuran participar efi-

cazmente en su configuración política. En segundo lugar figura la consideración de las comunidades humanas -en sus diferentes niveles- como ámbitos imprescindibles y decisivos para el pleno desarrollo de las mujeres y los hombres que las componen, los cuales superan de esta forma las actitudes individualistas, para actuar como ciudadanos dotados de derechos intocables y de deberes irrenunciables. Y, en último lugar, el alto valor que le concede el humanismo cívico a la esfera pública, precisamente al concebirla como ámbito de despliegue de las libertades sociales y como instancia de garantía para que la vida de las comunidades no sufra interferencias indebidas ni abusivas presiones de poderes ajenos.

Humanismo cívico y crisis de la modernidad

Se dice que el individualismo posesivo de la modernidad ya no da más de sí. Su fijación en los ejes Estado/mercado, Estado-nación/individuo, y público/privado arrojó excelentes resultados en sus primeros pasos hacia la búsqueda de una mayor igualdad, de una competitividad más dinámica y de un sentido universal de la ciudadanía. Pero, ahora este conjunto de objetivos se ha formalizado en exceso, se ha resecado su vitalidad y se ha desertificado su campo de acción, con el inminente riesgo de que semejantes finalidades se conviertan perversamente en sus propias antítesis.

De manera que resulta difícil conseguir que tales metas vayan más allá de sí mismas y se reestructuren con dimensiones procedentes de una ética de la solidaridad, de una dinamización de las subjetividades sociales, de una mayor participación política. Por cuanto, el centro del entramado social no debe dejarse capturar por la maquinaria tecnoestructural que obstaculiza la posibilidad de acercarse a las personas humana que son los básicos de la vida civil. Esta aproximación a lo humano como contrapuesto a lo no humano facilitaría la obtención de la nueva savia ética que urgentemente necesita una sociedad aquejada por el desencanto y, por la corrupción, (Sousa, o.b.cit)

Según los autores señalados, la crisis de la modernidad es una crisis esencialmente humana, donde se destacan tres formas de malestar: exceso de individualismo, primacía de la racionalidad instrumental, excesiva atribución al papel tutelar y al poder y función del Estado. Estas tres formas de malestar presentes en especial en la sociedades más desarrolladas, vienen acompañadas de otros factores o han transformado en la segunda mitad del siglo XX, la visión que se tenía de los contextos más próximos, y que hacen que nuestras vidas estén acompañadas por riesgos e incluso peligros de índole diferentes.

Sin embargo y a pesar de lo anterior, interpretando a Sousa (ibid.: 97), pudiera decirse que, no sería adecuado formular conclusiones que perfilen un mundo futuro peor que el pasado; en cambio, se puede afirmar que esta-

mos en un mundo diferente en el que no todo lo que hasta ahora era válido permanecerá como tal, y en el que tendremos que preocuparnos de crear formas de resolver los problemas y, en especial, de prevenirlos, con soluciones más adecuadas a las nuevas incertidumbres que a los viejos males.

Los contextos de la educación actual: Universalización, tradición e incertidumbre

Uno de los grandes retos de la educación actual, especialmente en nuestros países latinoamericanos y por tanto, en Venezuela es la construcción de cimientos para la formación humanista que potencie los rasgos y virtudes civilistas necesarios para que emerja la identidad social; el sentido de pertenencia; la solidaridad para compartir la carga de la vida común ciudadana y la disposición de los ciudadanos a comprometerse con la problemáticas sociales y sus soluciones. En tanto, se afirma que la educación constituye la vía para resolver los problemas planteados y que sólo mediante la educación se formarán las personas capaces de responder y resolver nuevas realidades con nuevas actitudes; por la creación y recreación de nuevas matrices cognitivas de valores que orienten las acciones y prácticas individuales y colectivas de acuerdo con normas que fundamenten el actuar esencialmente

humano en la sociedad del presente y del futuro.

Las nuevas realidades obligan a la transformación de estamentos de la educación para generar y potenciar nuevas fortalezas que permitan a la persona comprender y valorar situaciones cuyas soluciones no sólo atañen a lo material sino a la vida humana, hoy más vulnerable.

Probablemente, el incremento del conocimiento humano no será suficiente para regular y controlar sus intervenciones, por cuanto, se ha dado demasiado énfasis al aprendizaje de conocimientos y al desarrollo de procedimientos que nos permiten saber más y aprender mejor a aprender; en detrimento de la persona y sus posibilidades humanas de realización que no dependen únicamente de lo económico, sino que requiere de la atención y desarrollo de potencialidades y fortalezas para atender los retos. Es por ello, que en la actualidad se señalan como retos de una educación civilista a tres aspectos que afectan y que producen impacto a nivel mundial como son: la universalización, la tradición y la incertidumbre (Souza, ob.cit.:69).

Dentro de estas nuevas realidades para la sociedad y la educación es inminente la presencia de la universalización del conocimiento, que debe considerarse en su acepción más amplia. Una acepción que permita entender como la universalización en relación con la transformación del espacio y del tiempo surgida

del desarrollo de las tecnologías y de las comunicaciones está transformando los contextos personales y colectivos, de experiencia y de vida, social y culturalmente.

Según Llanos (ob.cit.), este proceso no es un proceso único ni siempre coherente. Genera conflictos y posiciones encontradas como puede constatarse en el debate abierto entre posiciones que enfatizan la comunidad y que revalorizan los nacionalismos, en oposición o incluso como reacción a la fuerza de las influencias universalizadoras. La homogeneización en las costumbres, en los estilos de vida y en el consumo son claros indicadores de las influencias universalizadoras, son a la vez promotores del valor de lo singular, de la diferencia y de la importancia de su conservación.

Estos hechos relacionados con la universalización así entendida en la caracterización del mundo del presente; lo que requiere como contraparte la promoción del surgimiento de las identidades locales, y la generación de un nuevo escenario social y cultural que enmarque lo comunitario y lo universal, lo diverso y multicultural, cuestiones que deben ser inherentes a la educación que se exige.

En cuanto a la tradición, según el citado autor, esta adquiere un nuevo sentido. En este nuevo orden las tradiciones en todas sus expresiones: históricas, educativas, políticas y culturales, deben someterse a preguntas, cuestionarse y ser explicadas desde otra óptica. Por lo que urge, desde la educación entender la tradi-

ción no como algo impuesto desde afuera, como ha sido la constante, sino como parte intrínseca del quehacer humano cotidiano, como actividad y producción esencialmente humana que sustenta lo particular, lo diverso y lo local, que debe ser recreado y preservado ante la avalancha universalizante y globalizante.

En relación al grado de incertidumbre que rodea el mundo contemporáneo, interpretando a Sousa, se debe reconocer que ésta no es el fruto de las ausencias de conocimientos, sino de un proceso de fabricación particular de conocimientos propio de un desarrollo marcadamente instrumentalista y economicista tanto de la educación como de la de la sociedad del presente. Ante esta incertidumbre fabricada es necesario el trabajo pedagógico que conduzca no sólo a remediar y resolver la situación de personas autómatas, desarraigadas; desidentificadas; desubicadas; en una palabras alienadas, como producto de una concepción educativa altamente mecanicista, sino también a promover y reivindicar el lado humano de la educación y su repercusión en la vida ciudadana.

Por lo que se precisa de un estilo de educación que conduzca al desmontaje de matrices simbólicas y valorativas enquistadas y dadas por ciertas, para ir al encuentro y recreación de nuevas concepciones valorativas hacia la formación de personas autónomas que sean concientes de sus responsabilidades personales y cívicas.

En un mundo en el que las personas deben involucrarse gobernando

sus decisiones para poder crecer y vivir de forma protagónica, que reclama una mayor capacidad de autonomía y conciencia de sus posibilidades para la construcción de la vida futura bajo premisas humanizantes. De allí, la necesidad de una reflexión acerca de esta situación, ya que el grado de incertidumbre que nos rodea exige una capacidad de reflexión no sólo individual sino compartida y extendida socialmente que involucre fundamentalmente lo pedagógico.

Los profesionales de la educación debemos ser capaces de integrar, junto con los necesarios conocimientos filosóficos y derivados del pensamiento y de la historia de la ética, aquellos otros conocimientos, actitudes y procedimientos que nos permitan abordar estas nuevas realidades con toda su complejidad bajo una perspectiva integral que parta de una concepción humanista de la educación y de la sociedad, donde se revitalice al sujeto humano como la razón y eje fundamental de cualquier proceso de cambio y transformación.

Educación de los valores de la ética cívica

Adela Cortina (2000), en su obra plantea que reconstruir o recrear los valores cívicos no es un proceso educativo fácil, ya que esta tarea obliga a romper con patrones y concepciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas que han prevalecido

en la educación y que son contrarios a las prácticas reales del humanismo y la civilidad. Por lo que debe comenzar por responder a preguntas como: ¿cuál es el concepto de ser humano que se aspira formar?, ¿cuál es la educación requerida? ¿cuál es la sociedad que se aspira? ¿cuál es el modelo, el proyecto o currículo educativo necesario para la proyección de valores y prácticas cívicas?.

Desde una perspectiva transformadora de valores, continúa esta autora, se debe volver la mirada a nuestro "capital axiológico", nuestro haber en valores, es nuestra mayor riqueza. *Un capital que merece la pena invertir en nuestros proyectos educativos porque generará sustanciosos intereses en materia de humanidad no como recetas, ni como parte de una materia particular, sino como significados universales, como formas de vida, asumidos y practicados por convicción.* Estos valores, son especialmente los valores que componen *una ética cívica, los valores cívicos, que son fundamentalmente la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto activo y el diálogo*, o, mejor dicho, la disposición a resolver los problemas comunes a través del diálogo. No significa esto que no lo sean también la lealtad, la honradez, la profesionalidad sino que los arriba mencionados permiten articular los restantes (Cortina *ibid.*).

Tales valores, interpretando a la autora, se precisan a continuación:

La libertad

Es el primero de los valores que defendió la Revolución Francesa y sin duda uno de los más preciados. Quien goza siendo esclavo, dejando que otros le dominen y decidan su suerte por él, está haciendo dejación de su humanidad. La libertad tiene distintos significados que conviene diferenciar.

1. Libertad como participación

Libertad, en el ser ciudadano, significa, sustancialmente «participación en los asuntos públicos», derecho a tomar parte en las decisiones comunes, después de haber deliberado conjuntamente sobre las posibles opciones. La participación en lo público sigue siendo un valor de la ciudadanía, conviene educar en ella, alertando a la vez a los participantes de que deben exigir en cada caso concreto que ésta sea significativa.

2. Libertad como independencia

El inicio de la Modernidad en los siglos xvi y xvii supone el nacimiento de un nuevo concepto de libertad: la «libertad de los modernos» o libertad como independencia, estrechamente ligada al surgimiento del individuo y del individualismo. Desde épocas anteriores se entiende que el interés de un individuo es inseparable del de su comunidad, ya que del bienestar de su comunidad depende el suyo propio. Sin embargo, en la Modernidad se establece que los intereses de los individuos pueden ser distintos a los de la comunidad. Por lo que se requiere que todos los individuos dispongan de

un espacio en que moverse sin interferencias. De allí, la libertad de conciencia; la libertad de asociación; de desplazamiento territorial; de reunión, etc.

Esta forma de libertad consiste en asegurar la propia independencia, pero esta no se mantiene sin la respectiva solidaridad. De lo contrario permitiría individuos egoístas y cerrados, como de hecho se ha desvirtuado. Por lo que urge a través de la educación detectar qué libertad humaniza y cuál no, para incorporarla a la vida práctica cotidiana.

La igualdad

El valor de la igualdad es el segundo proclamado por la Revolución Francesa, y tiene varias acepciones: 1) Igualdad de todos los ciudadanos ante la Ley. 2) Igualdad de oportunidades, en virtud de la cual las sociedades se comprometen a compensar las desigualdades sociales y naturales de las personas. 3) Igualdad de derechos sociales universales. Todas estas acepciones se arropan en la Igualdad de las personas en dignidad por lo que merecen ser tratadas con igual consideración y respeto. Este valor tiene raíces filosóficas y religiosas que guardan exigencias de gran envergadura para la sociedad y la educación.

La tolerancia o el respeto activo

Uno de los valores de la democracia y por ende, de la educación es la tolerancia; sin él no hay convivencia posible, lo que obliga a fomentarlo y

practicarlo con la formación personal mediante la educación. Significa comprender al otro en sus reales dimensiones, atendiendo al respeto activo como una auténtica construcción compartida: el respeto y consideración a las opiniones y prácticas de los demás. No significa dejar hacer; impotencia; desinterés o indiferencia, sino aquello que conduzca a la defensa de un interés positivo para una comunidad.

La solidaridad

El valor de la solidaridad fue el tercero que defendió la Revolución Francesa. Constituye una versión secularizada del valor de la fraternidad, uno de los valores más necesarios para acondicionar la existencia humana.

El valor de la solidaridad se plasma en dos tipos al menos de realidades personales y sociales: 1) en la relación que existe entre personas que participan con el mismo interés en cierta cosa, ya que del esfuerzo de todas ellas depende el éxito de la causa común, 2) En la actitud de una persona que pone interés en otras y se esfuerza por las empresas o asuntos de esas otras personas. En el primer caso, la solidaridad es un valor indispensable para la propia subsistencia y la de todo el grupo. En el segundo, no es indispensable para la propia subsistencia, pero, permite no ser indiferente ante la desgracia o fracaso ajeno.

Para Cortina (ob.cit.), es importante reconocer que no toda causa común es una causa justa. Y, continúa,

por eso con la solidaridad conviene llevar cuidado, ya que sólo es un valor moral cuando no es solidaridad grupal, alérgica a la universalidad sino solidaridad universal, es decir, cuando las personas actúan pensando no sólo en el interés particular de los miembros de un grupo, sino también de todos los afectados por las acciones del grupo.

La solidaridad, como valor moral, no es pues grupal, sino universal. Y una solidaridad universal está reñida inevitablemente con el individualismo cerrado, con la Independencia total, y con las morales de establo, es decir, con las endogamias, los nepotismos y los comunitarismos excluyentes. Por eso, educar en una ciudadanía exige aprender y disfrutar del hecho de ser personas y comprender que nada de lo que compete a la persona como ser humano, nos puede ser ajeno. Esta solidaridad como valor tiene un carácter universal, traspasa las fronteras de los grupos, de los países y se extiende a todos los seres humanos, incluidas las generaciones futuras.

El diálogo

El diálogo, para Cortina, es un valor bien asentado en la tradición occidental, y no sólo desde Sócrates, sino también desde los orígenes bíblicos, en que la palabra cobra una fuerza inusitada. Pronunciarla es una acción que compromete a quien la realiza y a quien la acepta, no es un simple decir, sino expresar lo que se cree y hacerse responsable de lo hablado. El hablar y el escuchar -el diá-

logo-constituyen el camino para descubrir qué es lo verdadero, como también qué es lo justo, ya que en el interior de cada persona está la verdad y es preciso sacarla a la luz a través del diálogo, a través de un diálogo entendido como búsqueda cooperativa de lo verdadero y de lo justo.

El diálogo es una tarea compartida que compromete a las personas porque dejan de ser sólo espectadores, para convertirse en protagonistas. Un diálogo entendido con seriedad debe sujetarse a unas condiciones, como son, según Cortina (ob.cit.:123):

1. En el diálogo deben participar los afectados por la decisión final. En el caso de que sea imposible que todos participen (pero sólo en este caso), debe haber alguien que represente los intereses de los que no pueden estar presentes.

2. Quien toma el diálogo en serio no ingresa en el convencido de que el interlocutor nada tiene que aportar, sino todo lo contrario. Y está dispuesto a escucharle. Eso significa partir del supuesto y conciencia que no se tiene ya toda la verdad, y que el interlocutor no es un sujeto al que hay que convencer, sino alguien con quien dialogar. Un diálogo es bilateral, no unilateral.

3. Quien dialoga en serio está dispuesto a escuchar para mantener su posición si no le convencen los argumentos del interlocutor, o para modificarla si tales argumentos le convencen. Pero también está dispuesto a aducir sus propios argumentos y a dejarse derrotar, si es el caso.

4. Quien dialoga, dentro de los cánones de responsabilidad, busca soluciones justas. Estas no deben obedecer a intereses particulares sino a intereses universales, es decir a intereses que involucren a todos los afectados.

5. El Diálogo, es por tanto un compromiso que engendra toma de conciencia de la responsabilidad, justicia y consecuencias humanas de lo establecido.

Los valores civilistas mencionados deben formar parte del proyecto de construir y recrear una ciudadanía con unas fortalezas éticas y morales a toda prueba, realidad que compromete de manera fundamental a los proyectos educativos que se emprendan.

Reflexiones Finales

Analizar la teoría o teorías del humanismo cívico exige una clara ubicación conceptual para diferenciar y comprender las vertientes teóricas de esta temática. Generalmente en las lecturas que hacen acerca de teorías educativas con proyección sociocultural que tocan al humanismo cívico encontramos elementos y concepciones que deben ser develadas en su esencia ideológica y política. Por ello, la necesidad de ubicar esta investigación en un contexto particular, como es el de la realidad humana y cívica de la modernidad y su "perversión" tecnicista - economista, la que hoy día se cuestiona en cuanto a la crisis humana que ha ge-

nerado. Una crisis como dice Morin (2000:58): *una crisis de civilidad "en el mundo de hoy, el ser humano ha sido separado de sus raíces, encontramos seres sociales sin identidad sin solidaridad y lo más grave sin responsabilidad social y ciudadana"*.

Al entenderse en la voz de Llanos (1999:4), que el humanismo cívico es *la actitud que fomenta la responsabilidad en la orientación y desarrollo de la vida política, como el temple ético e intelectual de un pueblo, sólo alcanzable sobre la base de una educación humanista*, nosotros educadores del presente debemos estar concientes que el abordaje de tan importante tema no debe abstraerse de su contexto vital, sino que debe ser asumido como una realidad que forma parte de nuestra vida cotidiana, de nuestra cognición, de los sistemas de valores, creencias y prácticas sociales. Que indican una postura ante el mundo, una convicción y una consustancia.

Así, conculgar con la necesidad de transformación ética de valores deshumanizantes y descivilizadores implica revisar, para recrear, la búsqueda del conocimiento de lo social, sus metodologías y prácticas. Debido a que el conocimiento de lo cívico tiene una estrecha relación con paradigmas sociales establecidos inseparables de lo educativo. De allí, la necesidad urgente de la una nueva construcción valorativo - cognitiva, a partir de modelos educativos, proyectos y currícula con fortalezas humanistas y humanizantes.

Por tales razones, debe tenerse una nueva visión de la educación,

cuyo propósito no sea sólo formar hombres y mujeres como "recursos humanos", sino una educación formal que tenga como razón primordial formar buenos ciudadanos y ciudadanas; basada en la valoración positiva de la vida ciudadana y la cotidianidad cívica, responsabilidad que no sólo corresponde a los educadores o científicos sociales, sino que es intrínseco al ser social.

Lo anterior, indica que se debe promover una razón pedagógica fundada en la democracia y en el bien común, que conduzca al interés de los educadores y educandos y el colectivo general por los pequeños y grandes problemas y acontecimientos políticos, económicos, sociales y culturales a nivel local, regional o mundial, tal como lo plantea las teorías filosóficas constructivistas de la educación: *la persona como constructora y protagonista de su historia cotidiana, de su historia social*. Perspectivas teóricas que dan un giro a la visión tradicional de los procesos educativos y sociales, que vienen a constituir nuevos retos y oportunidades, especialmente en nuestros países latinoamericanos y por tanto, en Venezuela.

Se reafirma el compromiso que tenemos los universitarios al llamado para construir los cimientos para la formación humanista que potencie los rasgos y virtudes civilistas necesarios para que emerja la identidad social; el sentido de pertenencia; la solidaridad para compartir la carga de la vida común ciudadana y la disposición de los ciudadanos a com-

prometerse con la problemáticas sociales y sus soluciones. Una educación crítica, que analice dialécticamente esos valores establecidos en función de un modo de vivir más de acuerdo con los ideales humanistas y civilistas.

Por último, cabe destacar, la importancia de profundizar con seriedad esta teorización, por cuanto hoy día han proliferado muchas voces que hablan de la necesidad de rescatar valores, de enseñar valores, algo que puede decirse que está de moda, sin conocerse y comprenderse las raíces profundas y las concepciones fundamentales que deben avalar cualquier tarea práctica que se emprenda en este sentido. Cuestión muy bien planteada por Adela Cortina (2000): *los valores no son formulas, son convicciones, modos de vida de profundas raíces filosóficas y culturales, de allí, que son universales*. Recordemos los valores de la ética cívica que construyen la democracia en el marco del humanismo cívico, deben contextualizarse y realizarse

como práctica civilista: *La libertad, la igualdad la tolerancia, la solidaridad y el diálogo*.

Referencias Bibliográficas

- ARENDRT, J.M. (1998). Educación hacia el Cambio. UNAN, México.
- BERNSTEIN, B. (2000). Clase, Pedagogía y Control. Editorial. Morata, Madrid.
- CORTINA, Adela (2000). Ciudadanos del Mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía. Alianza Editorial, Madrid.
- HABERMAS, Jurgen (1996). Teoría Crítica de la Sociedad. Editorial Tecnos, Madrid.
- LIANOS, Alejandro (1999). Humanismo Cívico. Editorial Ariel, Barcelona, España.
- MARQUEZ, Álvaro (1995). "La crisis de la modernidad y la razón pedagógica". FRONESIS, vol. 2 N°2, Instituto De Filosofía del Derecho, LUZ, Maracaibo.
- MORIN, Edgar (2000). La Educación del Futuro. (Traducción de A. Rota, Bogotá), UNESCO, Paris.
- PEREZ, Ángel (1999). La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal. Editorial Morata, Madrid
- SOUSA, Boaventura (1998). Lo social y lo político en la postmodernidad. Ediciones UNIANDES, ULA, Bogotá.