

PROBLEMAS Y PROGRAMAS DE EDUCACIÓN CÍVICA EN ESTADOS UNIDOS

José A. Ibáñez-Martín

Universidad Complutense de Madrid.

I. LAS NUEVAS CIRCUNSTANCIAS DE LOS ESTADOS UNIDOS

El 30 de abril de 1992, por la tarde, salí de trabajar en la Biblioteca de la Universidad de Stanford y, con mi coche alquilado, tomé la autopista que lleva a San Francisco, donde estaba viviendo desde la semana anterior en que había asistido al Congreso anual de la American Educational Research Association. Conducir siempre es una cierta aventura, pero mucho más cuando no es tu coche ni tu país, por lo que salirte de los caminos acostumbrados no suele ser lo que más se desea. De ahí mi incomodo cuando, de repente, cerca de la ciudad, me encontré con grandes carteles que impedían el acceso ordinario y que obligaban a tomar unos desvíos, que no conocía. Por fin llegué a mi hotel, algo aturdido, y allí me enteré de lo que había ocurrido. En los Angeles, la Policía había apaleado seriamente a un hombre negro —R. King—, y la aparición por la televisión del video que había grabado una persona que pasaba por allí, motivó un estallido de violencia, que alcanzó también —entre otras ciudades— a San Francisco, por lo que el tráfico había sido desviado hacia calles más pacíficas.

A la mañana siguiente, de madrugada, tomé el avión para Madrid, y mientras esperaba la conexión de vuelo cerca de Nueva York, pude ver a Bush en un mensaje especial televisado, en el que con

tono tranquilo, pidió a los ciudadanos calma, a la vez que aseguraba que en un Estado democrático todos están igualmente sujetos a las Leyes, de forma que un Tribunal depuraría las responsabilidades que fueran del caso, sin que tuviera sentido ninguna manifestación de violencia. Todos recordamos, además, que esa violencia se dirigió de modo especial —y con caracteres también de pillaje— contra quienes nada tenían que ver con el asunto, como eran las tiendas concretamente dirigidas por asiáticos.

El segundo hecho que deseo recordar para introducirme en este trabajo sobre educación cívica ocurrió al año siguiente, también en los Angeles. Esa gran ciudad, meta y meca de las ilusiones de tantos, sede de unas Olimpiadas en las que por vez primera la colaboración generosa de miles de voluntarios tuvo un relevante protagonismo, fue asolada por numerosos incendios claramente intencionados.

Y los dos últimos acontecimientos que deseo traer a la memoria por considerarlos altamente ilustrativos son muy recientes. Comencemos por el descubrimiento por parte de la Policía de un grupo no pequeño de niños, que estaban en lamentables condiciones físicas, y que vivían encerrados en una especie de comuna bajo la “custodia” de sus madres, por lo general dedicadas a muy conocidos y antiguos oficios. El segundo se refiere a

la aparición de un “topo” en la cúpula de la CIA, que reveló a los rusos importantes secretos –algunos referidos a personas, que terminaron siendo fusiladas en la URSS– a cambio de una considerable cantidad de dinero, quizá más de millón y medio de dólares. No es la primera vez que ocurre algo semejante en Estados Unidos: hace más de cuarenta años, el matrimonio Rosenberg, físicos de origen judío, fue ejecutado por espionaje. Pero en esa época los espías se movían por razones ideológicas. Por el contrario, en los últimos diez años, como señala TIME (1), han sido siete los condenados por traición, en Estados Unidos, actividad a la que todos ellos se dedicaron principalmente por su amor al lujo.

Si reflexionamos sobre este variado conjunto de hechos, nos enfrentaremos con una batería importante de preguntas, de difícil respuesta. ¿Cómo conciliar la defensa del orden social con el respeto al ciudadano?. ¿Cómo conseguir la convivencia armoniosa entre razas distintas?. ¿Cómo desarrollar el sentido de pertenencia a un país también en los desheredados de la fortuna?. ¿Cómo hacer ver la supremacía del bien común sobre los intereses individuales?. ¿Cómo hacer participar de los valores de una sociedad a los que se incorporan a ella por nacimiento o proviniendo de otro país distinto?. ¿Cómo conciliar la libertad individual con la responsabilidad sobre los propios actos, especialmente cuando afectan a terceros?. ¿Cómo ayudar a los que lo necesitan sin caer en el efecto perverso de colaborar en la creación y desarrollo de la *underclass*, de la clase caracterizada por un estilo de vida improductivo (2), basado en la beneficencia pública?.

Es evidente que la mayor parte de estas preguntas no han surgido en nuestros días. El pueblo americano se planteó muchas de ellas el siglo pasado y no cabe duda que tanto el mito del “american way of life” como la creación de una escuela pública igualmente mitologizada –el “one best system” (3)– son las respuestas que en su momento se dieron para solucionar estos problemas.

Ahora bien, hoy ya no son igualmente válidas las respuestas que se dieron antaño. Algunas de ellas, con el tiempo, se ha visto que incluso eran erróneas. Pero, sobre todo, lo que ocurre es que tanto la situación interna de los Estados Unidos como los nuevos escenarios mundiales obligan a pensar en soluciones distintas.

En efecto, si comenzamos por mostrar algunos datos significativos de lo que Jaspers denominaría como el “ambiente espiritual” de los Estados Unidos, hoy observamos dos asuntos fundamentales en los que la sensibilidad americana claramente ha cambiado. El “sueño americano”, dentro del “american way of life” comportaba la idea de que todos podían llegar a ser ricos si luchaban, tenían talento y algo de suerte. Ahora bien, ese “sueño” tenía también, como contrapunto, una “pesadilla”: el fracaso, sin red. Cada uno debía pechar con la responsabilidad de sus acciones y la posibilidad de hacerse ricos se consideraba unida a la necesidad de proveer absolutamente por sí mismo a las propias necesidades. Y esto hasta niveles que a los que a los españoles nos parecen increíbles, como es que la mujer embarazada o parturienta verá disminuido su sueldo en el exacto número de días que no acuda a su trabajo. Es evidente que hoy la sensibilidad es diversa. Hoy está cre-

ciendo una mayor conciencia de las responsabilidades de los ciudadanos respecto al bien de la sociedad y de la sociedad respecto al bien de los ciudadanos, aunque se producen grandes enfrentamientos a la hora de determinar exactamente los límites y exigencias, de tales responsabilidades. Si esto lo analizamos desde una perspectiva de décadas, digamos que los años 60 fueron la explosión de las libertades sexuales individuales. Pero en la actualidad están apareciendo con gran fuerza los aspectos oscuros de esa revolución: las rupturas matrimoniales, los hogares en los que está ausente, generalmente, el padre, las personas sin hogar —*homeless*—, los niños objeto de abuso, los embarazos de adolescentes..., todo ello comporta problemas sociales cuya gravedad no puede seguirse ocultando, como señala una numerosa bibliografía actual cuando analiza las causas de por qué la juventud americana está en peligro de fracaso escolar, drogadicción, delincuencia, enfermedades mortales etc. Los años 70, por su parte, fueron los años de la “desregulación” económica, del aflojamiento de los controles estatales para facilitar la creación de riqueza. Pero el uso de “información privilegiada”, los “bonos basuras” y la arbitrariedad de los directivos de Bancos a la hora de conceder créditos, han causado graves problemas a la sociedad americana, que se han saldado con condenas de cárcel a famosísimos empresarios y cierre de numerosas instituciones financieras, algunas de ellas con relevantes perjuicios para las arcas del Estado, cuyas finales consecuencias pueden llegar incluso a los actuales inquilinos de la Casa Blanca. Los años 80, por último, han significado el despegue en la gran lucha a favor de los

derechos sociales en el ámbito de la salud, habiéndose mejorado con Bush la situación de las embarazadas y estando ahora en discusión el alcance que tendrá la necesaria reforma en las prestaciones sociales ante la enfermedad.

El segundo tema en el que entiendo se ha producido un giro importante en la sensibilidad americana se refiere a lo que representó la Escuela Pública de Horace Mann y la imagen del “melting pot” (crisol), en el que la mezcla de orígenes culturales muy diversos se consideraba daría lugar, como defendía Dewey, a un producto “más noble y más fino”. Pero hace ya años que ha comenzado un movimiento cada día mayor que se enfrenta al asimilacionismo y a la unidad monolítica, proponiendo el multiculturalismo y la defensa del cultivo de las diversas identidades sociales presentes en Estados Unidos. Exponentes de esta tendencia son no sólo numerosos trabajos en el mundo académico, sino obras que han llegado al gran público como la autobiografía de Richard Rodriguez *Hunger of Memory*, donde describe su sensación de vacío al ver cortadas sus raíces hispánicas, en la medida en que se integraba en la sociedad americana, o como diversas películas que narran el peculiar modo de vida de ciertos grupos minoritarios, entre las que citaremos como ejemplo caracterizado a *Unico testigo*.

Si pasamos a hablar de la posición de los Estados Unidos en el mundo, es indudable que nos encontramos con un escenario completamente diverso. Durante muchos años los americanos han tendido a verse como el bastión que plantaba cara al comunismo. Pero esa forma de autoconcebirse hoy carece de contenido, con la desaparición del Telón de Ace-

ro y el hundimiento del marxismo. Es obvio que la tierra entera en la actualidad suspira con una cierta mayor tranquilidad, aunque pronto se haya comprobado el error de Fukuyama al proclamar el fin de la historia. Sin embargo, es también obvio que esta nueva situación obliga a los americanos a una reflexión más positiva sobre su propia identidad, a una profundización en sus auténticas raíces y en aquello que más firmemente puede dar unidad a sus diversos ciudadanos. Ya decía Maquiavelo que el Príncipe debía tener, o forjárselo, un enemigo exterior contra el que dirigir unificadamente las energías de sus súbditos. Cuando tal enemigo desaparece, el riesgo de disgregación interior aumenta.

Por otra parte, Estados Unidos ha afianzado su presencia en el mundo desde nuevos parámetros. Quedan ya lejanos los tiempos en los que se decía que "America para los americanos", es decir, que los asuntos exteriores a la frontera carecían de importancia, excepto desde la perspectiva económica, claro, que nunca dejó de estar presente. Me atrevería a decir que este cambio de mentalidad comenzó con el discurso de Kennedy el 15 de julio de 1960, en el que al aceptar su candidatura como Presidente de los Estados Unidos tituló su programa como "La nueva frontera", esa frontera de los años 60 ansiosa de luchar por el interés público, dispuesta a promover una alianza para el progreso, cuyo espíritu se resumiría en aquellas famosas palabras pronunciadas el día de su toma de posesión como Presidente -20 de enero de 1961-: "Y así, compatriotas, no preguntéis lo que vuestro país hará por vosotros, preguntad lo que podéis hacer por vuestro país. Y, vosotros, conciudadanos del mundo, no

preguntéis lo que América hará por vosotros sino lo que juntos podemos hacer por la libertad del hombre". De hecho, estas palabras están en la base del Peace Corps, que creó un par de años más tarde, y que todavía sigue enviando voluntarios americanos a servir a la humanidad en todos los rincones del mundo. Pero fueron palabras, sobre todo, que cambiaron un ambiente y que considero explican también la fuerza de las posiciones no violentas de Martin Luther King, que en su conocida Declaración de Birmingham de 1963, basándose explícitamente en la meditación de la predicación de Jesús, dice consagrarse al servicio de los otros y del mundo, insistiendo hasta el último momento de su vida en que llegará un día en que los negros conquistarán la libertad, pero en una conquista doble porque no será sólo una victoria para ellos sino que, también, será la victoria de haberse ganado el corazón de los blancos ante su persistente actitud amistosa.

Si Kennedy y King hubieran vivido, la evolución de la educación cívica en Estados Unidos se hubiera producido con mucha mayor intensidad. Desgraciadamente, ambos fueron asesinados y la escalada de la guerra de Vietnam vino a sumir en un mar de dudas a los americanos sobre cuál debiera ser su apropiada conducta fuera de su propio país. Kennedy había declarado en septiembre de 1961 ante la ONU que si no se protegía a los pequeños y a los débiles, se abriría la puerta para una nueva esclavitud, a la vez que insistía en que los Estados Unidos no buscaban privilegios en ningún área del mundo ni pretendían que todos los países adoptaran el mismo sistema político. Es probable que el proceso de intervención fuera paulatinamente degenerándose e,

incluso, que los traumas de esa guerra – presente hasta la saciedad en las películas americanas– consolidaran el tradicional provincianismo de los americanos, que todavía hoy en un porcentaje cercano al 50% no pueden situar en el mapa a Latinoamérica. Pero es indudable que todos estos sacrificios no han sido estériles desde ningún punto de vista. En efecto, sin perjuicio de analizar a continuación su incidencia en el interior, permítasenos observar cómo Estados Unidos tiene en la actualidad una nueva visión acerca del modo de ejercer sus responsabilidades en el concierto de las naciones. Un análisis desapasionado sobre el proceso de gestación y desarrollo de la guerra del Golfo da muchas luces en este sentido.

II. LA EDUCACION CIVICA EN ESTADOS UNIDOS: PRINCIPALES PROGRAMAS Y PROBLEMAS HASTA 1989

Naturalmente, todo lo que he expuesto hasta el momento tiene una gran importancia a la hora de enjuiciar los programas y el sentido de la educación cívica en Estados Unidos, materia inexcusablemente relacionada con los hechos sociales del momento. En efecto, hay ciertas materias cuyo contenido parece ajeno a toda discusión, lo cual no siempre es verdad pues todos pensaríamos en un primer momento que ese es el caso de las matemáticas, o de la geografía; sin embargo, basta con analizar las posiciones de la llamada matemática moderna o las diversas maneras de concebir la geografía humana para darse cuenta que ninguna materia de estudio puede concebirse absolutamente aislada de condicionamientos de tiempo y lugar. Ahora bien, hay otras materias que, de forma patente guardan

notable dependencia de los distintos movimientos de pensamiento o de las concretas necesidades por las que pasa un país, y este es indudablemente el caso de la educación cívica.

Es obvio que no se trata aquí de hacer una historia del concepto de la educación cívica en Estados Unidos (4). Para dar algunas pinceladas introductorias hagamos una breve referencia al siglo XIX y al principio del siglo XX. Durante el siglo XIX, la educación cívica tenía como metas fundamentales desarrollar el patriotismo, configurar un carácter nacional y alentar al compromiso en ciertos valores, como la honestidad, el trabajo esforzado como base de la propiedad y la obediencia a la autoridad política. En los comienzos del siglo XX, aparece una nueva perspectiva con la publicación en 1918, por la National Education Association, de los principios en los que deberá basarse la reorganización de la enseñanza secundaria, que se llamaron “Cardinal Principles of Secondary Education” (5). El quinto de estos siete principios era “citizenship”, y allí el sentido cívico viene dibujado en torno a dos ideas centrales, que son la importancia de la capacidad de iniciativa en el ámbito social, dentro de un espíritu de cooperación cordial, y la necesidad de comprender y respetar los ideales de la democracia, sin perjuicio de reconocer los valores de las restantes naciones a la luz del ideal de la fraternidad humana. Este Manifiesto tiene una larga vigencia en los Estados Unidos. Cuando en 1975 se le somete a revisión, por parte de la misma National Education Association, se seguirá manteniendo, en lo que se refiere al espíritu cívico, un texto bastante similar, si bien se insistirá de forma especial en la importan-

cia de desarrollar las habilidades de la negociación y el peligro del uso de la fuerza (6), lo que está unido al crecimiento del movimiento "Educators For Social Responsibility" del que luego hablaremos.

Esa relativa estabilidad del concepto de educación cívica, tras haber pasado cincuenta y siete movidos años, puede parecernos sospechosa. En efecto, la realidad es que tales años fueron oscuros para la educación cívica, según podemos observarlo tanto por las declaraciones de algunos en la década de la gran depresión de los 30, que igualaban ser ciudadano con quien está productivamente empleado, como por la escasa relevancia que ella encuentra en el famoso Harvard Report publicado después de la II Guerra Mundial, en donde al hacer una visión de lo que deben ser los nuevos objetivos generales de la educación, no aparece citado en ningún momento el espíritu cívico (7).

La conciencia de esa crisis en una materia que se seguía considerando esencial en el sistema educativo llevó a la formación de un Grupo de Trabajo, de nivel nacional, que estudiara lo que debiera pedirse a la educación cívica. Tal Grupo, del que formaron parte, entre otros, dos de los profesores más comprometidos entonces con esta cuestión, que eran R. Freeman Butts y Fred M. Newmann, publicó en el año 1977 un libro titulado *Educación para una ciudadanía responsable* (8), que marca claramente una nueva etapa. No podemos señalar todos los puntos que se tocan en ese volumen, pero sí considero necesario exponer algunos de los objetivos, de las recomendaciones y de los principales desarrollos que en el se encuentran.

El libro comienza diciendo que la primera tarea que el Grupo de Trabajo se

marcó fue la de definir los objetivos que habría de buscar una educación cívica propia de la última parte del siglo XX. Y los que se marcaron fueron los siguientes: "1. Conocer los principales problemas de la sociedad contemporánea. 2. Saber cómo informarse mejor acerca de los argumentos significativos sobre estos problemas. 3. Ser capaz de descubrir el valor de los razonamientos que se usan en las discusiones. 4. Estar bien dispuesto para procurar colaborar en la solución de los problemas cívicos. y 5. Ser respetuoso con las opiniones y la sinceridad de los demás" (9).

El estudio se realizó teniendo como base una amplia discusión y concluyó emitiendo veintiuna recomendaciones. Vamos a citar las dos primeras, que son las más significativas: "1. Los cursos de educación cívica actuales suelen limitarse al estudio del gobierno y de la economía. Habría que ampliar la base de estos cursos para incluir los derechos y libertades constitucionales, los valores éticos, la interdependencia de los pueblos, los derechos humanos y las responsabilidades de la persona. 2. Los objetivos de la educación cívica deben ser el conocimiento del sistema político —y cómo funciona real e idealmente—, el desarrollo de las habilidades para participar en la vida cívica, la mejora de las competencias cívicas, el compromiso con valores compatibles con los principios en los que se basan las instituciones democráticas y la capacidad para analizar las consecuencias de tales valores, así como el desarrollo de la autoestima, de forma que todo individuo pueda darse cuenta que su participación en la vida cívica puede ser significativa" (10).

Como es sabido, el sistema educativo de los Estados Unidos vive esclavizado por los tests de respuesta múltiple, que dan gran tranquilidad al profesorado y proporcionan una base uniforme—francamente discutible— para analizar los resultados comparativos de los alumnos con el paso de los años. Así, desde que en 1964 se fundó el National Assessment of Educational Progress (NAEP), se puede decir que lo que no va a ser objeto de test tampoco se va a explicar. Por ello es interesante saber que al año siguiente del informe del Grupo de Trabajo, el NAEP dijo que los temas centrales sobre los que se constituirían los tests de educación cívica serían cinco: derechos constitucionales, respeto a los demás, estructuras y funciones del Gobierno, procesos políticos y cuestiones internacionales (11).

La comparación de estos diversos datos lleva a las siguientes conclusiones. Primera: que por primera vez se manifiesta la conveniencia de estudiar en la educación cívica los problemas sociales realmente existentes, algunos de los cuales son de gran complejidad y en cuya solución debe mantenerse un gran respeto a todos, evitando las descalificaciones personales. Segunda, que el sistema político no es algo ajeno o perfecto sino una importante estructura social en la que todos hemos de participar también para conseguir que funcione como debe funcionar. Tercera: que las libertades constitucionales y la democracia misma se fundan en unos valores, sobre los que, sin embargo, la NAEP no se atreve a preguntar.

Estas son las principales líneas de fuerza sobre las que se va a producir el despegue de la educación cívica. De hecho, en lo que se refiere a los programas

vigentes en 1977, Newmann señala que se articulan en torno a ocho tipos diversos de perspectivas generales, que son las siguientes: 1. Perspectiva que une la educación cívica a ciertas materias académicas, concretamente historia y ciencias sociales. La enseñanza del pasado y del presente abre la inteligencia a imprevisibles problemas y soluciones en asuntos cívicos. 2. Perspectiva jurídica: Law-Related Education. Se subraya centralmente la importancia de la Constitución, la Declaración de Derechos y la estructura política en sus distintos niveles. 3. Problemas sociales. Estudio de cuestiones que afectan de modo especial a los estudiantes, como la guerra, la delincuencia, la pobreza, las drogas, la polución atmosférica, etc. 4. Pensamiento crítico. Cómo evitar la manipulación por parte de los medios de comunicación de masas y los líderes políticos. 5. Clarificación de valores. Animar a dirigir la vida de forma autónoma a través de un proceso de elección deliberada. 6. Desarrollo moral. Basándose en Kohlberg, se trataría de animar a un razonamiento moral más bien fundado en principios que en convencionalismos. 7. Participación en la Comunidad. Animar a los estudiantes a no limitarse a la reflexión sino a comprometerse en la ayuda para resolver concretos problemas que afectan a la sociedad en la que viven. 8. Reforma institucional de la escuela. Necesidad de organizar la escuela democráticamente, tanto porque no cabe enseñar democracia en una institución autoritaria cuanto porque la escuela es el lugar más propio para enseñar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades cívicas (12).

No todas estas perspectivas han tenido la misma aceptación, ni casi ningun-

na de ellas se ha dado en estado puro. Para poner algo de orden entre los Programas que mayor eco han tenido hasta 1989 vamos a agruparlos en tres epígrafes distintos.

2.1. Programas desarrollados por Fundaciones independientes

Una reflexión teórica sobre el concepto de ciudadanía nos lleva a darnos cuenta que en la época contemporánea se ha desarrollado esencialmente en torno a tres ejes, sin perjuicio de que, hoy, la ciudadanía es objeto de una nueva lectura, que pone de manifiesto la importancia de algunos elementos que no habían sido, anteriormente, suficientemente considerados.

El primer eje ha sido el que podríamos llamar de la igualdad civil. Ser ciudadano consistía en tener los derechos que todo "hijo de vecino" tenía, quitando discriminaciones, privilegios y fueros especiales. Griegos y romanos enseñaron a distinguir entre el ciudadano y el meteco o extranjero, por mucho que éste último hubiera nacido en el país. A la condición de ciudadano, se sumaron luego los privilegios de clase, lo que concluyó en una clara desigualdad ante la ley entre los miembros de una misma comunidad. Con el tiempo, la ciudadanía moderna quiere hacer tabla rasa de cualquier diferencia y, dentro de ciertas exigencias, dar a todos los mismos derechos y las mismas obligaciones. En este sentido podemos señalar los Programas de la Constitutional Rights Foundation, con sede en Los Angeles, que desde hace muchos años ha promovido el conocimiento de la Declaración de Derechos y ha enseñado a muchos cómo funcionan las estructuras políticas (13).

El segundo eje de la ciudadanía está constituido por el derecho a tomar parte en la gestión de los asuntos públicos. Ya señalaba Platón que el auténtico empeño educativo "hace al niño deseoso y apasionado de convertirse en un perfecto ciudadano, con saber suficiente para gobernar y ser gobernado en justicia" (14). Pero tal deseo y apasionamiento por mezclarse en el gobierno de la cosa pública no crece de forma espontánea, sino que exige buscar medios, imaginativamente, que lo alienen. Este ha sido el propósito de la Close Up Foundation, que, entre otras actividades, desde 1971 ha llevado a Washington a miles de jóvenes de enseñanza media para que tuvieran una oportunidad de conocer las estructuras políticas desde la capital (15). Como es sabido fue en uno de esos encuentros de jóvenes con el Presidente de los Estados Unidos donde despertó en Clinton su deseo de aspirar a la Presidencia en el futuro.

El tercer eje, más reciente, de la ciudadanía descansa en la necesidad de sentirse responsables, desde la perspectiva económica, de la suerte de los conciudadanos, promoviendo los pertinentes sistemas de garantías en el trabajo, estructuras asistenciales y de bienestar social, etc. Como ya se ha señalado, esto ha sufrido una considerable evolución en Estados Unidos, tendiéndose a abandonar un criterio exclusivamente capitalista, según el cual la ciudadanía se limitaría a configurar una organización económica que hiciera posible la creación personal de riqueza y a desarrollar en los individuos el amor al trabajo esforzado y a un aplazamiento de las gratificaciones. Sobre este eje han girado muchas de las actividades de la Foundation for Teaching Economics, con sede en Los Angeles, si bien han

solido unir la defensa de la economía de mercado y la necesidad de comprometerse en una actividad socialmente eficiente con la exposición de los Derechos y libertades públicas.

2.2. Programas basados en la preocupación cívica de los profesores: "Educators for Social Responsibility" y "Education for Democracy"

Ahora bien, a estos tres ejes anteriores, hoy hemos de sumar otros dos elementos cuya centralidad se hace cada vez más evidente.

El primero de estos es lo que cabría denominar como la ciudadanía crítica. Ya hemos recordado a Platón pidiendo ese saber para gobernar *en justicia*. No basta con conocer las estructuras políticas. Es necesario analizar si son *justas*, pues, si fueran injustas, lo más procedente sería rechazar toda implicación en ellas para intentar modificarlas.

Desgraciadamente esto es lo que se echa en falta en los dos movimientos del profesorado surgidos en los años 80, que son "Educators for Social Responsibility", creado en 1982, y "Education for Democracy", que aparece en 1987.

De alguna manera se puede decir que el primero se entiende mejor viendo la época en la que surge, con la carrera de armamentos, el miedo a la guerra nuclear y el desarrollo de un cierto pacifismo, cuyas fuentes de financiación no siempre fueron claras. Su manifiesto fundacional—firmado por un grupo de profesores "liberales" y católicos—afirma que se dedicarán especialmente a temas controvertidos como la paz y la guerra, la seguridad y la justicia. De hecho, analizando los materiales que han editado hasta 1990 se

puede decir que su objetivo ha sido alejar un enfrentamiento armado con la U.R.S.S., así como cualquier persecución a los comunistas, defendiendo la legítima diversidad de valores en que se basan los distintos sistemas políticos de Estados Unidos y la U.R.S.S. y la importancia de no pisotear la libertad política individual de los ciudadanos.

El segundo movimiento, patrocinado principalmente por la American Federation of Teachers, repartió miles de ejemplares de un pequeño manifiesto de 24 páginas, firmado por más de 150 profesores y personas de relevancia internacional, como el tenista Arthur Ashe, que tenía como título "Education for Democracy". No me parece aventurado decir que hay en él una implícita reacción al anterior. El núcleo fundamental que defiende es ponderar la importancia de la democracia para una vida social sana, rechazando que los valores que dicen defender los países comunistas sean tan relevantes como los democráticos ni que su defensa sea tan cierta como los comunistas mantienen.

Según era de esperar se produjo un agrio debate entre algunos de los defensores de los dos movimientos, que, en el fondo, se habían construido sobre errores comunes, pues tan cierto es que no todos los valores en que se basan los distintos sistemas políticos tienen la misma importancia como que quienes defendían la supremacía de la democracia no habían dedicado la necesaria reflexión a señalar dónde radicaba la superioridad de los valores democráticos (16).

2.3. Programas de educación cívica realizados desde la perspectiva jurídica: "Law-Related Education"

Una perspectiva distinta, que es objeto de una interesante evolución, es la que se descubre en los proyectos de educación cívica inspirados por los Colegios de Abogados. Concretamente, en 1969, el Colegio de Abogados de California inicia un proyecto titulado "Law in a Free Society" –la ley en una sociedad libre–, que va tomando cuerpo hasta el punto de que en 1981 se decide sea gestionado por un Centro específico, el "Center for Civic Education", que considero ha sido la institución más dinamizadora de la educación cívica en Estados Unidos.

Los objetivos del proyecto citado eran tres: a) promover una creciente comprensión entre los estudiantes de las instituciones democráticas y de los valores esenciales en los que se fundaban, b) desarrollar las habilidades pertinentes para participar como ciudadanos eficientes y responsables, y c) proporcionar a los estudiantes los conocimientos y los deseos necesarios para seguir una metodología democrática al tomar decisiones y al enfrentarse con un conflicto. Para evitar errores antiguos o prontas descalificaciones, los autores de este proyecto insistían en que no pretendían adoctrinar a los alumnos sino que buscaban ayudarles a comprometerse en las responsabilidades unidas a los derechos que como ciudadanos tienen. De esta forma, los objetivos según el nivel de edad eran distintos, pretendiendo llegar a un amplio conjunto de puntos relevantes en la educación cívica.

Ahora bien, de hecho, este proyecto fue perdiendo fuerza en relación con otro

muy cercano pero creo que de muy distinta orientación. Me refiero a los numerosos proyectos cuyos títulos giran en torno a las palabras "Law-Related Education", y que han tenido una gran expansión a partir de 1972, hasta el punto que consiguieron en 1976 la promulgación de una Ley –Law-Related Education Act– que les permitía gozar de una situación de privilegio a la hora de presentar programas de educación cívica. Pronto comenzaron a proliferar Programas al abrigo del Colegio de Abogados de todos los Estados e incluso el Colegio de ámbito nacional –la "American Bar Association"– creó un "Special Committee on Youth Education for Citizenship", directo animador del "National Law-Related Education Resource Center", que edita y distribuye un amplio conjunto de materiales, así como aúna los esfuerzos de los numerosísimos Centros que hay en todos los Estados y que unos se llaman "Center for Law and Civic Education", otros "Citizenship Law Related Education Program", "Center for Citizen Education in the Law", "Consortium for Law and Citizenship Education", etc. A estas instituciones de los Estados se suman otras de ámbito nacional como el "National Institute for Citizen Education in the Law", inicialmente unido al Georgetown University Law Centre y que hoy reparte material en todos los Estados Unidos y desarrolla programas sobre derechos humanos, especialmente, en Bolivia, Chile, Ecuador, Hungría, Lesotho, Filipinas, Sudáfrica, etc.

La orientación, sin embargo, de todas estas actividades me parece muy discutible. Cada vez se oyen más voces de protesta en Estados Unidos por la espiral de juridificación de la vida en la que se ha

entrado hace unos años y que ha llevado a que ese país tenga un desproporcionado número de abogados, que, por otra parte, cobran tarifas también desproporcionadamente altas (17). Es cierto que en pocos sitios se vive tan a la letra el mandato de que la ignorancia de la ley no exime de su cumplimiento; cumplimiento que se exige con una rapidez y dureza que sorprende a los europeos: ser desalojado de la casa a los tres meses de no pagar una letra o ser *encarcelado* a los dos meses de no pagar una multa por estacionamiento indebido, es algo normal. Es cierto también que hay numerosos problemas en la convivencia americana de los que hemos hablado en el primer apartado. Todo ello mueve a pensar que tiene sentido enseñar a la gente joven cómo regulan las leyes las diversas conductas. Pero creo que se ha caído en dos errores, a cuál más pernicioso. El primero consiste en la indiscreta ambición de legislar en todos los ámbitos, lo que llevó en 1987 a una Comisión legislativa de California a recomendar que se prohibiera a los padres dar una bofetada a sus hijos o lo que ha conducido a poder castigar penalmente a los padres que sirvan vino a sus hijos menores de 18 años en su casa. El segundo estriba en una cierta mitologización de la ley, que tiende a enseñarse en su realidad fáctica, ajena a la perspectiva crítica de la que hemos hablado antes y generalmente separada de las raíces éticas que le dan su último sentido y obligatoriedad. Mitologización que lleva a algunos a creer que la mera enseñanza de las leyes produce inmediatos efectos operativos sobre la dirección de la conducta de los jóvenes.

Por otra parte, considero que, además de la Law-Education Act a que nos hemos ya referido, ha habido un factor

externo que ha propiciado el desarrollo de estos movimientos y que quizá ha servido para descubrir la importancia de otra dimensión de la ciudadanía no suficientemente resaltada hasta el momento. Este factor ha sido la celebración del 200 aniversario de la publicación de los documentos básicos de la democracia americana, desde la firma de la Constitución el 17 de septiembre de 1787, a la Declaración de Derechos del 16 de diciembre de 1791, para cuyos preparativos se habilitó una considerable cantidad de dinero federal, distribuido entre proyectos diversos por la "Commission on the Bicentennial of the United States Constitution".

Recordemos en este sentido algunos hitos relevantes de la historia americana. Comencemos por el segundo párrafo de la Declaración de Independencia el 4 de julio de 1776, en el que se lee: "Nosotros mantenemos que estas verdades son evidentes: que todos los hombres fueron creados iguales, que el Creador les otorgó algunos Derechos inalienables, entre los que se encuentran la Vida, la Libertad y la Búsqueda de la Felicidad. Que para asegurar esos Derechos, se han instituido los Gobiernos entre los Hombres, derivándose sus justos Poderes del Consentimiento del Gobernado" (18).

El segundo texto que deseo recordar es el Preámbulo de la Constitución americana, en el que leemos: "Nosotros, el pueblo de los Estados Unidos, en orden a formar una más perfecta Unión, establecer la justicia, asegurar la tranquilidad doméstica, proveer para la defensa común, promover el bienestar general y asegurar las bendiciones de la libertad para nosotros y para nuestra posteridad, promulgamos y establecemos esta Constitución para los Estados Unidos de América" (19).

Hoy estos textos nos parece que forman parte de la urdimbre indiscutida del pueblo americano. La realidad, sin embargo, es que su aprobación no fue tarea sencilla. Los meses que mediaron entre la firma de la Constitución hasta su final ratificación el 2 de julio de 1788 fueron muy movidos y en ellos se produjo una importante discusión entre quienes hoy llamamos “Federalistas” y “Antifederalistas”.

Ambos partían, por supuesto, del principio de que el poder público sólo era justo si se basaba en el consentimiento del pueblo. Ahora bien, ambos diferían en otros muchos puntos fundamentales, que manifestaban una manera diversa de concebir la vida política. Sin embargo, pienso que el asunto donde la diferencia es más radical está precisamente en los presupuestos e implicaciones de los dos textos que acabo de citar.

Los “Federalistas” se emplearon a fondo para conseguir la inmediata ratificación de la Constitución, sin las Enmiendas con que hoy la conocemos, por entender no era preciso hacer una especial declaración de derechos. Más aún, mantenían que por hermoso que fuera el amor de los Padres Fundadores de los Estados Unidos en el siglo pasado a la *Res Publica* de los romanos —que supo infundir a sus antiguos ciudadanos unas virtudes cívicas por las que ponían el bien común y el bienestar general por encima de sus intereses privados— de hecho ésto ya no sería un ejemplo que pudiera ser seguido. Hoy, decían, lo que ocurre es que tanto el bien común como los derechos de los ciudadanos, se han visto maltratados por el egoísmo de grupos que sólo buscan su propio medro. Por tanto, más que volver a cantar los loores de la

virtud cívica, lo que hay que hacer es organizar una estructura de gobierno en la que los principios de la representación y la separación de poderes, dentro de la mutua capacidad entre ellos de ponerse límites y controles, defiendan eficazmente las “bendiciones de la libertad” y representen los muy diversos intereses del pueblo. Los “Federalistas” contaron con un considerable apoyo en medios políticos e intelectuales. En todo ese grupo, la labor paradigmática fue la que realizaron Alexander Hamilton, John Jay y James Madison. Estos tres políticos (20), bajo el nombre de Publius, escribieron en dos periódicos de Nueva York, entre el 27 de octubre de 1787 y el 4 de abril de 1788 cerca de 80 cartas defendiendo sus posiciones, cartas que poco después fueron publicadas —bajo el título de “*The Federalist*”— en un par de volúmenes, aumentando su número hasta 85.

Los “Antifederalistas” se oponían a que la Constitución fuera ratificada fundamentalmente por tres razones. La primera, porque en ella se daba excesivo poder al ámbito nacional —y especialmente al poder ejecutivo—, a expensas de los poderes de los Estados miembros. La segunda, porque en la Constitución no había una declaración de derechos, no se concretaban cuáles eran esas “verdades evidentes”, que el Derecho debía asegurar, sino que se limitaba al dibujo de una estructura formal. Y la tercera, en cuyo apoyo se solía citar a Montesquieu, porque consideraban que una república sólo podría subsistir si tenía un territorio pequeño, condición de la posibilidad del crecimiento de la virtud cívica, mientras que en grandes territorios lo que pronto crecen son las grandes ambiciones de los ricos, terminándose por sacrificar el bien

común a causa de los miles de diversas perspectivas. Entre sus defensores sobresalieron Mercy Otis Warren una de las escasas mujeres que intervino en política en esos tiempos, y George Clinton, Gobernador de Nueva York, que, bajo el pseudónimo de Cato (Catón) publicó seis cartas en un periódico de Nueva York entre el 27 de septiembre de 1787 y el 3 de enero de 1788, cuyo impacto fue el que movió a Hamilton a iniciar el contraataque que acabamos de recordar.

La lucha entre ambos fue más dura de lo que se preveía. Es indudable que, en esa guerra, ganaron ampliamente los "Federalistas", aunque tuvieron que aceptar de sus contrarios la constitucionalización de una Declaración de Derechos, lo que se instrumentó jurídicamente como diez Enmiendas a la Constitución, cuyo primer borrador –redactado principalmente por Madison– se aprobó el 25 de septiembre de 1789, siendo finalmente ratificadas en diciembre de 1791, y que son las primeras de las 26 enmiendas que hoy tiene la Constitución americana, habiendo sido aprobada la última de ellas en julio de 1971.

Ahora bien, doscientos años más tarde, el problema de la "virtud cívica" ha cobrado nueva importancia tanto en la discusión intelectual como en las percepciones que los políticos tienen de los problemas sociales. Ejemplo claro de esto último son las palabras finales del discurso de Bush que ya hemos citado y que se pronunció precisamente para conmemorar "El legado de la Constitución y la Declaración de Derechos", cuando cifró la grandeza de estos textos "en que armonizan nuestras leyes nacionales con las virtudes cívicas norteamericanas: trabajo duro, compromiso con la familia, com-

promiso con la comunidad, aplazamiento de las gratificaciones en aras de un bien mayor a largo plazo... La república que Madison nos dió seguirá viva muchos años sólo si mantenemos nuestro compromiso cultural con los valores cívicos que él abrigaba" (21). Estas palabras del entonces Presidente de los Estados Unidos son hábiles e interesantes, pues subrayan la aportación más significativa de los "Antifederalistas" –la importancia de las virtudes cívicas– como elemento necesario para que perdure la construcción política debida principalmente a los "Federalistas" –la estructura formal democrática y el juego de poderes.

Este es el último elemento de la ciudadanía cuya importancia se subraya cada vez más en la actualidad. Ser ciudadano significa tener raíces en una comunidad, saberse parte de un grupo cuyos valores se aman críticamente, y de un grupo sobre cuyo futuro el ciudadano se sabe responsable en solidaridad con los restantes miembros. Esto es lo que podríamos llamar "ciudadanía enraizada". No se trata de simples raíces de tierra y sangre –elementos no banales pero tampoco imprescindibles– sino que son raíces de amor a una historia, a unos valores que dan su concreta identidad al país, y que se defienden y cultivan, sin perjuicio de mantener en relación con ellos la necesaria distancia como para poder examinar su conformidad con el conjunto de elementos que paulatinamente se van descubriendo como formando parte de la dignidad humana. Y son verdaderas raíces, que mueven a la persona a sentirse responsable del futuro del grupo y de la suerte de los restantes miembros, de forma que al buen ciudadano no se le pasa por la cabeza, por ejemplo, cerrar un próspero nego-

cio en su país porque va a encontrar mayores beneficios para su capital si lo realiza en un país lejano.

De alguna manera este asunto se encuentra en el fondo de la discusión intelectual más fecunda de nuestros días en el ámbito de la filosofía política, que es la que enfrenta a los que se llaman en América “liberales” y “comunitaristas”, términos que en español pueden inducir a confusión (22).

Los “liberales” más destacados son Rawls, Dworkin y Nagel. Su tesis fundamental es que el Estado debe permanecer neutral en el ámbito de los valores existenciales, materia dejada a la elección de los individuos. El Estado debe limitarse tanto a garantizar un justo reparto de los bienes, de modo que los ciudadanos puedan llevar una vida próspera, como a establecer unos procedimientos comunes que hayan de seguirse en la resolución de todos los conflictos. Esta neutralidad valorativa del Estado lleva a que la vida pública no esté presidida por una ética de lo bueno sino por una ética de lo justo, cuyas raíces se encuentran en un ilustrado interés propio (23).

Los “comunitaristas” más importantes son McIntyre —que ha desplegado una considerable actividad publicista en los últimos años—, Sandel, Walker y Taylor. Su posición central es que las perspectivas “liberales” podían resultar atractivas, e incluso fecundas, en una sociedad unida por unos valores comunes, de los que cabía hablar poco porque, en todo caso, tenían una real influencia en el modo de comportarse los ciudadanos. Ahora bien, en la misma medida en que las tesis “liberales” han ido minando la eficacia de esos valores comunes, ha ido quedando más claro el grave error que

significa pretender basar la democracia según los planteamientos “liberales”. No puede haber, afirman, una sociedad duradera si no se basa en valores compartidos, en una común idea de esa vida buena para la que Aristóteles dice haber surgido la ciudad (24). Idea, por otra parte, que no es sólo una comunidad de criterio acerca de cuáles son los valores morales que dignifican la vida sino que incluye también la memoria del pasado común, el autoconcepto de la identidad cultural, del proyecto de vida compartido durante generaciones por los miembros de una misma comunidad. Como agudamente señala Sandel (25), ese compromiso para el reparto de los activos —cuya centralidad defiende Rawls— no aparece por generación espontánea ni puede ser completamente ajeno a la calificación moral de la iniciativa de las personas. Tal compromiso no cabe darse en esa mentalidad individualista de quien cree que tiene derecho a todo, independientemente de su esfuerzo o del valor objetivo de su actividad, sino que exige partir de una concepción intersubjetiva de la persona (26), por mucho que Rawls la rechace. En otros términos, si realmente estamos dispuestos a compartir, se debe a que hemos alcanzado una visión solidaria, a que nos sabemos verdaderamente miembros responsables de una misma comunidad. Más aún, pensar que una comunidad puede construirse simplemente sobre el valor de la justicia, es desconocer a los seres humanos, que para sentirse unidos necesitan compartir y amar otros muchos bienes.

Pienso que hemos analizado las principales dimensiones teóricas que hoy configuran la discusión americana sobre la educación cívica. Ahora bien, del mismo modo que en 1918 y en 1977 se publi-

caron documentos oficiales que tuvieron una larga influencia, no podemos dejar de tratar el último documento más significativo que ha aparecido en el horizonte de la educación americana.

III. DE CHARLOTTESVILLE A NUESTROS DIAS

En 1989 el Presidente Bush tomó la decisión sin precedentes de reunir a los Gobernadores de todos los Estados para llegar a un acuerdo sobre los objetivos en torno a la educación que principalmente habían de buscarse. Dicha cumbre se realizó a finales de dicho año en Charlottesville, y consecuencia de ella fue la determinación de seis grandes metas que había que alcanzar para el año 2000, y que se publicaron bajo el nombre de *America 2000*. Clinton, como Gobernador de Arkansas, tomó parte activa en dicha reunión y se ha comprometido a seguir luchando en esa dirección, aunque el programa ha pasado a llamarse *Goals 2000*. Tales metas no son sólo académicas, por la sencilla razón que los problemas de la juventud americana no se reducen al sencillo nivel de los estudios, sino que hay cuestiones tan graves como las drogas en la calle o los asesinatos dentro de las escuelas, que no pueden dejarse a un lado.

En estos *Goals 2000* hay dos menciones a la educación cívica que deben señalarse. En la Meta (Goal) 3 se dice: "Para el año 2000 (...) las escuelas americanas se asegurarán de que todos los estudiantes aprendan a usar bien su inteligencia, de modo que estén preparados para una ciudadanía responsable, una futura enseñanza y un empleo productivo en nuestra moderna economía". Y el tercer objetivo dentro de esta meta propone:

"Todos los estudiantes participarán en actividades que promuevan y demuestren la buena ciudadanía, el servicio a la comunidad y la responsabilidad personal". En segundo término, en la Meta 5 se dice que: "Para el año 2000, ningún americano adulto será analfabeto y todos poseerán el saber y las habilidades necesarias para competir en una economía global y ejercitar los derechos y responsabilidades de la ciudadanía". A su vez, el quinto objetivo de esta meta se propone aumentar la proporción de estudiantes universitarios que "demuestren una avanzada habilidad para pensar críticamente" (26).

Como suele ocurrir con los textos redactados principalmente por políticos, mantengo mis dudas de que nos encontremos ante la más depurada expresión de lo que cabría decir en 1990 sobre educación cívica. Pero los políticos tuvieron el buen sentido de encargar el seguimiento de estas metas a instituciones diversas, lo que significaba que los Programas quedaban en manos de científicos y que se creaba un National Council on Standards and Testing para proponer los tests que habían de evaluar los resultados.

Estos *Standards* (niveles de realización) no se han publicado todavía, pero se considera que podrán aparecer, en el ámbito de la educación cívica, a fines de 1994 (27), habiéndosele encargado el trabajo al "Center for Civic Education", del que ya hablamos antes. Más aún, ese mismo Centro ha realizado entre 1990 y 1991 un Programa de educación cívica, que pretende hacer operativas las Metas que para ella se proponía *America 2000*, Programa que en su última versión, bajo el nombre de *Civitas* se desarrolla en 665 páginas, y que considero es el más ambicioso que hasta la fecha se ha publicado

en Estados Unidos.

Terminemos nuestro trabajo haciendo una breve presentación de este Programa, que se estructura en tres ejes, que son la virtud cívica, las habilidades en la participación cívica y el conocimiento de las realidades públicas.

Civitas afirma que no se decanta por la posición "liberal" o "comunitaria", sino que una verdadera educación cívica debe integrar los dos elementos que estas perspectivas defienden. Por ello, dice, hay que promover tanto las disposiciones cívicas —actitudes y hábitos que promocionan el bien común y un sano funcionamiento de las instituciones democráticas— como el compromiso cívico, que significa la libre aceptación de los valores democráticos constitucionales.

En lo referente a las habilidades para la participación cívica, *Civitas* mantiene que no es suficiente con intentar aumentar la participación de los ciudadanos sino que más urgente todavía es conseguir que tal participación sea competente y responsable. No cabe preservar los derechos individuales ni el bien común si no hay una ciudadanía ilustrada, es decir, si no hay una deliberación de índole moral que estudia el fundamento de los valores básicos de la Constitución. Junto a ello, se tratará también de conocer el proceso del gobierno democrático, sabiendo cómo influir en el desarrollo de la política, conscientes de que la democracia peligra si sólo se diera un compromiso de los ciudadanos en instituciones de la sociedad civil.

Por último, *Civitas* defiende la importancia del conocimiento de las realidades públicas, como fundamento de la virtud cívica y de toda participación posi-

ble. Tal conocimiento no debe limitarse a una sola materia, pues son varias las que hacen posible la educación de un ciudadano realmente informado. Hay hechos fundamentales, como la estructura de los poderes públicos, que pueden ser materia específica de una asignatura. Ahora bien, hay otros muchos asuntos —desde la historia de la democracia a la desobediencia civil— que habrán de ser estudiados por diversas materias, teniendo en cuenta que sólo se alcanzará un conocimiento profundo de estos temas si se ofrece una perspectiva conceptual, una perspectiva histórica y un análisis desapasionado del estado actual de la cuestión (28).

Es pronto para enjuiciar la influencia de este Programa en la educación cívica norteamericana, también por los cambios sobre cuestiones educativas que el nuevo Presidente introducirá. Quizá el análisis de los *Standards* que se publiquen dentro de poco tiempo permitirá una mejor apreciación de su futuro, pero, en todo caso, me parece que, por primera vez, nos encontramos ante un Programa con bases intelectuales mucho más sólidas que las que eran habituales en otros tiempos.

IV. CONCLUSION

Mientras los países están gobernados por quienes sólo quieren tener súbditos, la educación cívica es de poco interés, pues las metas colectivas se promueven simplemente a toque de trompeta. Las cosas, por el contrario, son distintas cuando, por las circunstancias que sean, los gobernantes ya no se encuentran con súbditos sino con ciudadanos, con personas libres amparadas por el derecho, a quienes no se puede mandar autocráticamente. Las cosas cambian todavía más cuando el

gobierno es democrático y se complican de modo notable si la base social en la que se apoya el Estado es claramente plural.

Estados Unidos es un caso paradigmático de la última hipótesis. A veces en España nos llenamos de preocupaciones por la gran diversidad de nuestras tradiciones y nacionalidades, sin darnos cuenta del infinito conjunto de elementos que nos unen, y que no se dan, por cierto, en países tan potentes como los Estados Unidos. Pero ningún país, a la larga, se mantiene con fortaleza si no es capaz de conseguir una cierta unidad entre sus miembros, que finalice la acción de quienes son muchos. De ahí que cuanto más variados sean estos miembros, más necesaria será la educación cívica, y más complejo conocer exactamente qué puede buscarse mediante ella y cómo conseguir alcanzar tales metas.

En este trabajo he pretendido ofrecer esquemáticamente los grandes ejes que considero deben estructurar una educación cívica a la altura de nuestros días, que entiendo son la búsqueda de una ciudadanía civil, política, económica, crítica y enraizada. A su vez, también he señalado algunos Programas americanos que pretenden promover estas metas, con mayor o menor acierto. Las circunstancias españolas, insisto, son muy distintas de las americanas. Quizá, sin embargo, la lectura de los problemas y programas ajenos den luz para que sepamos afrontar más eficazmente nuestra situación doméstica.

DIRECCIONES DE INTERES EN ESTADOS UNIDOS SOBRE EDUCACION CIVICA

- *American Bar Association. Special Committee on Youth Education for*

Citizenship, 541 N. Fairbanks Court, Chicago, IL. 60611-3314.

- *Center for Civic Education*, 5146 Douglas Fir Road, Calabasas, CA. 91302.

- *Center for Research and Development in Law-Related Education (CRADLE)*, 2714 Henning Drive, Winston-Salem, NC.

- *Constitutional Rights Foundation*, 601 South Kingsley Drive, Los Angeles, CA. 90005.

- *Constitutional Rights Foundation Chicago*, 407 S. Dearbon, Ste. 1700, Chicago, IL. 60605.

- *Council for the Advancement of Citizenship*, 1200 Eighteenth Street, N.W., Suite 200, Washington D.C., 20036.

- *National Institute for Citizen Education in the Law*, 711 G Street, SE, Washington D.C., 20003.

NOTAS

- (1) TIME 7.III.1994. La lista de los condenados, en la que se detalla cuánto cobraron y en qué se gastaron el dinero, tiene como título: "My Country for a Rolex" (p. 13).
- (2) Es muy interesante sobre este asunto el artículo de MURRAY, C. (1990): The British underclass, *The Public Interest*, 99, spring, pp. 4-27.
- (3) La bibliografía sobre esta cuestión es conocida y amplia. Me conformaré con señalar un reciente artículo de LOSITO, W.F. (1991): From the "One best system" to "several excellent educational communities", *Educational Philosophy and Theory* 23:2, pp. 58-66.
- (4) Para ello se puede acudir a BELOK, M.V. (1978): The instructed citizen: Civic Education in the United States during the Nineteenth Century,

- Paedagogica Historica*, nro. 18, pp. 257-274 y al libro de BUTTS, R.F. (1989): *The Civic Mission in Educational Reform*, Hoover Institution Press, Stanford.
- (5) A Report of the Commission on the Reorganization of Secondary Education, appointed by the National Education Association. Fue publicado en 1918 en el Boletín nº 35 del Department of Interior y reeditado en numerosas ocasiones.
- (6) Vid. The Seven Cardinal Principles revisited, *Today's Education*, 1976, September-October, p. 67.
- (7) Sólo hay una referencia indirecta interesante cuando afirma que creer en la igualdad de los seres humanos significa creer que la educación que capacita a los ciudadanos para la vida buena es privilegio de todos. Vid. *Harvard Report. General Education in a Free Society*, Harvard University Press, 1946, p. 53.
- (8) NATIONAL TASK FORCE ON CITIZENSHIP EDUCATION (1977): *Education for responsible citizenship*, Mc Graw Hill, New York.
- (9) o.c., pp. 5-6.
- (10) o.c., p. 9.
- (11) NATIONAL ASSESSMENT OF EDUCATIONAL PROGRESS (1978): *Changes in Political Knowledge and Attitudes, 1969-1976*, Education Commission of the States, Denver.
- (12) Vid. NEWMANN, F.M.: Alternatives Approaches to Citizenship Education: A Search for Authenticity, en NATIONAL TASK, o.c., pp. 180-185.
- (13) Vid. CALLAHAN, N.T. y BANASZAK, R.A. (eds.) (1990): *Citizenship for the 21st. Century. Our Democracy: How America Works Series*, Constitutional Rights Foundations, Los Angeles. Otro importante Programa de esta Fundación ha sido la creación del Youth Community Service, que desde 1961 ha ayudado a muchos jóvenes a comprometerse para solucionar problemas sociales, lo que tiene el doble efecto de hacer más llevadera la vida a muchas personas desfavorecidas y convertir a esos jóvenes en ciudadanos responsables. En la línea de subrayar la importancia del Community Service para el país y para los jóvenes se han manifestado muchos autores como Moskos, Sandel, Sullivan, Barber etc, hasta el punto que ha sido regulada por la National and Community Service Act de 1990. Por supuesto aquí tampoco hay unanimidad, como se observa por el libro de E. B. Gorham *National Service, Citizenship and political education*.
- (14) PLATON: *Las Leyes*, 643d.
- (15) CLOSE UP FOUNDATION (1987): *The Close Up Program: A citizenship experience in Washington D.C.*, Close Up Foundation, Washington D.C.
- (16) Vid. la discusión entre varios autores en: "Education for Democracy" Does Not Advance the Debate, en *Social Education* (1987), October, 51:6, pp. 396-506.
- (17) El mismo Bush declaró que pretendía "reformular profundamente nuestro sistema legal de agravios para controlar el excesivo número de pleitos que está minando nuestra economía y deformando nuestra convivencia". (Discurso "El legado de la Constitución y la Declaración de Derechos", 16.XII.1991), USIS, Madrid, p. 10.
- (18) "We hold these Truths to be self-evident, that all Men are created equal, that they are endowed by their Creator with certain unalienable Rights, that among these are Life, Liberty, and the Pursuit of Happiness. That to secure these Rights, Governments are in the Consent of the Governed". (*Declaration of Independence*. In Congress, July 4, 1776. A Declaration by the Representatives of the United States of America, in General Congress Assembled).
- (19) "We the people of the United States, in

order to form a more perfect Union, establish justice, insure domestic tranquility, provide for the common defense, promote the general welfare, and secure the blessings of liberty to ourselves and our posterity, do ordain and establish this Constitution for the United States of America”.

- (20) Hamilton fue Secretario del Tesoro con Washington, Jay Gobernador de Nueva York y Madison el cuarto Presidente de los Estados Unidos (1808-1816).
- (21) o.c., p. 11.
- (22) Un interesante análisis de los términos de la discusión se encuentra en C. TAYLOR (1989): *Cross-Purposes: The Liberal-Communitarian Debate*, pp. 159-181, en ROSENBLUM, N. (ed.): *Liberalism and the Moral Life*, Harvard University Press. En español recomiendo la lectura del artículo de BARCENA, F. (1991): *Filosofía pública y educación. La reconstrucción de la educación cívica en la democracia fuerte*, *Teoría de la Educación*, vol. III, pp. 59-74.
- (23) Vid. C. TAYLOR (1989): o.c. p. 164.
- (24) “La ciudad tiene el extremo de toda suficiencia y surgió por causa de las necesidades de la vida, pero existe ahora para bien vivir”. ARISTOTELES: *Política* 1252 b 31-35.
- (25) Cfr. M. SANDEL (1985): *Liberalism and the Limits of Justice*, Cambridge University Press, p. 80.
- (26) *The National Education Goals Report. Building a Nation of Learners* (1992), Washington D.C., pp. 4-5.
- (27) Vid. WALTER C. PARKER (1994): *The Standards Are Coming*, *Educational Leadership*, February, p. 84.
- (28) La relevancia de las ciencias sociales en la educación cívica no ha dejado de estar presente: vid. R. E. GROSS y T. L. DYNNESON (eds.) (1991): *Social Science perspectives on citizenship education*, Teachers College Press, New York.