

Encounters in Theory and History of Education
Rencontres en Théorie et Histoire de l'Éducation
Encuentros en Teoría e Historia de la Educación



Los nuevos escenarios de la educación política hoy
The new scenarios of political education today
Les nouveaux scénarios de l'éducation politique aujourd'hui

David Luque

Volume 22, 2021

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1085293ar>

DOI : <https://doi.org/10.24908/encounters.v22i0.13944>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculty of Education, Queen's University

ISSN

2560-8371 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Luque, D. (2021). Los nuevos escenarios de la educación política hoy. *Encounters in Theory and History of Education / Rencontres en Théorie et Histoire de l'Éducation / Encuentros en Teoría e Historia de la Educación*, 22, 249–267. <https://doi.org/10.24908/encounters.v22i0.13944>

Résumé de l'article

L'éducation politique est toujours en vigueur car elle maintient une union intime avec la démocratie qui, à son tour, connaît des développements internes basés sur la vie politique. Pour cette raison, la pédagogie a un rôle vigilant pour discerner les voies et les défis que les démocraties posent à l'éducation politique. Et il est né cet article. Dans l'identification et l'analyse des nouveaux scénarios qui affectent à la fois les démocraties et l'éducation politique: patriotisme, radicalisation, développement durable et identité sexuelle. Chaque scénario donne un résultat différent qui peut être synthétisé autour de trois idées de base. Cette éducation politique implique aujourd'hui de combiner l'unité dans la diversité, le dialogue et la vie pratique.

© David Luque, 2021



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

Los nuevos escenarios de la educación política hoy

David Luque

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

La educación política siempre está vigente porque mantiene una unión íntima con la democracia que, a su vez, experimenta desarrollos internos en función de la vida política. Debido a esto, la pedagogía tiene arrogada una función vigilante para discernir los derroteros y los desafíos que las democracias plantean a la educación política. Y ahí nace este artículo. En la identificación y el análisis de los nuevos escenarios que afectan tanto a las democracias como a la educación política: el patriotismo, la radicalización, el desarrollo sostenible y la identidad sexual. Cada escenario arroja un resultado distinto que puede sintetizarse en torno a tres ideas básicas. Que la educación política hoy pasa por conjugar la unidad en la diversidad, el diálogo y la vida práctica.

Palabras clave: educación política, patriotismo, radicalismo, desarrollo sostenible, identidad sexual

The new scenarios of political education today

Abstract

Political education is always actual because it maintains an intimate union with democracy that, in turn, experiences internal developments in the function of political life. Because of this, pedagogy has a vigilant role to discern the paths and challenges that democracies pose to political education, and that's where this article comes from: the identification and analysis of new scenarios that affect both democracies and political education: patriotism, radicalization, sustainable development, and sexual identity. Each scenario yields a different result that can be synthesized around three basic ideas: that political education today is to combine unity with diversity, dialogue, and practical life.

Keywords: educational politics, patriotism, radicalism, sustainable development, sexual identity

Les nouveaux scénarios de l'éducation politique aujourd'hui

Résumé

L'éducation politique est toujours en vigueur car elle maintient une union intime avec la démocratie qui, à son tour, connaît des développements internes basés sur la vie politique. Pour cette raison, la pédagogie a un rôle vigilant pour discerner les voies et les défis que les démocraties posent à l'éducation politique. Et il est né cet article. Dans l'identification et l'analyse des nouveaux scénarios qui affectent à la fois les démocraties et l'éducation politique: patriotisme, radicalisation, développement durable et identité de genre. Chaque scénario donne un résultat différent qui peut être synthétisé autour de trois idées de base. Cette éducation politique implique aujourd'hui de combiner l'unité dans la diversité, le dialogue et la vie pratique.

Mots-clés: éducation politique, patriotisme, radicalisme, développement durable, identité sexuelle

Introducción

La educación política¹ es un discurso siempre nuevo porque existe una unidad íntima entre la educación y el sistema político, también el democrático. En virtud de esta

¹ EP, en adelante.

hipóstasis, la filosofía educativa se ve impelida a revisar constantemente los desarrollos que se producen en el seno de las democracias, con el fin de discernir las dinámicas en que incurrirán los procesos de formación política en el futuro. Este mecanismo no es nuevo en modo alguno. Otrora, por ejemplo, los primeros años de democracia española condujeron a un renovado interés por la idea de «adoctrinamiento», «pluralismo» y «tolerancia» y los primeros grandes flujos migratorios al estudio de la educación intercultural (Ibáñez-Martín, 1981, 1995). Como entonces, también hoy continúan produciéndose desarrollos en la vida orgánica de las democracias. Los nacionalismos reemergentes, las crisis de los refugiados o la radicalización de las ideologías, por citar algunos ejemplos. Y en el seno de estos leves movimientos en los sistemas democráticos, la EP sigue produciéndose. En consecuencia, la importancia de este artículo nace de la conjunción de esas dos fuentes: de la función vigilante y orientadora de la filosofía de la educación y de los desplazamientos en el seno de las democracias que afectan a la EP, que obliga a los filósofos, a los teóricos de la educación a estudiar los modos de hacer educación. Para ello, es necesario identificar algunos de los nuevos escenarios donde está aconteciendo hoy la EP -describir todos es imposible en el espacio de este artículo. Pero para comprender el objetivo de este texto acaso sea mejor comenzar diciendo cómo se va a proceder.

Este artículo no es una amalgama de piezas inconexas entre sí. Posee una estructura con cuatro epígrafes cuya unidad estriba justamente en que constituyen algunos de los escenarios políticos en los que es más urgente pensar la EP hoy. Pueden leerse de forma independiente como podía leerse *Rayuela*, es decir, están pensados con esa vocación de unidad que da sentido a la trama. Esta misma idea sugiere el siguiente punto: este artículo no es una mera revisión bibliográfica. Nace de un análisis sistemático y exhaustivo de las publicaciones más relevantes sobre cada problemática e incardina los análisis en estructuras de sentido que nacen de la aplicación de una metodología filosófico-educativa muy determinada. Además, este artículo no es un ensayo o un discurso teórico ajeno a la práctica. Desde un punto de vista epistemológico, se mueve en los postulados de la filosofía educativa que sostiene la necesidad de que un ejercicio filosófico en el ámbito de la educación debe orientar necesariamente la práctica educativa (Curren, 1999), más específicamente en los de los profesores Burbules, Abowitz (2009) y Ruitenberg (2009), quienes intuyeron que el papel que debía adoptar un filósofo de la educación consistía en situarse en el corazón de las problemáticas que quería tratar para comprenderlas desde dentro y orientar así la práctica educativa. Esta estructura conduce a una consideración sobre el alcance del texto: no es ajeno a la realidad nacional ni a la discusión internacional. Trata sobre temas que han sido poco estudiados en algunos ámbitos como el español y, en ese sentido, cubre un vacío y abre nuevas vías de discusión en nuestra comunidad científica. Esos mismos temas han alcanzado ya una repercusión internacional que los hace presentes en los sumarios de algunas de las revistas más importantes y, por lo tanto, este estudio se suma así a esa misma discusión.

En definitiva, tiene el objetivo fundamental de comprender internamente algunos de los nuevos escenarios, quizá los más problemáticos, en que está discurriendo la EP hoy. Y está escrito y debería leerse así, en presente continuo, porque los escenarios se refieren tanto a nuevos problemas que no existían antes como a algunos que siguen vivos, pero han adoptado nuevas formas en base a sus mismos desarrollos internos. Así las cosas, estudia la educación patriótica por su proximidad con los nacionalismos, la radicalización por su vinculación con el terrorismo y el lugar de las religiones en el espacio público, el desarrollo sostenible por su actualidad interplanetaria y la identidad sexual por continuar todavía hoy en las confrontaciones políticas. Por otra parte, no hay nada concluido al nivel de la práctica educativa y lo que aparece en ese sentido es lo poco que hemos alcanzado a comprender *hoy, aquí, ahora*.

Comencemos.

I. Primer escenario. El complejo entramado de la educación patriótica.

Patriotismo es «love of one's country» (Hand, 2011, 329; Kodelja, 2011, 130). A esta idea, Curren y Dorn añadieron «two further characteristics: a concern for the good of one's country and experiencing membership in it as an aspect of one's identity» (2018, 5). A pesar de esta claridad en la definición, su presencia en la EP actual es ambivalente (Ljunggren, 2014, 37-39). Existen algunos elementos que la han defendido, donde se encuentran los nacionalismos re-emergentes (Kodelja, 2011, 128; McDonough & Cormier, 2013, 136-144) y algunos argumentarios filosóficos nada desdeñables (MacIntyre, 1984; Taylor, 1996). Y a la vez, se entiende que puede conducir a nacionalismos exacerbados en un momento de la humanidad donde la interdependencia entre las naciones ha diluido las fronteras (Nussbaum, 1996; Golmohamad, 2009; Schumann, 2016). Sea como fuere, lo que sí es indiscutible es que la educación patriótica² afecta de lleno a cualquier concepción actual de la EP y de eso trata este epígrafe.

Michael Hand: ¿una educación en emociones o una enseñanza controvertida?

Quizá, una de las aproximaciones más consistentes la ha realizado el profesor Hand en el marco de la enseñanza de temas controvertidos (Elliot, 1971; Bailey, 1971; Dearden, 1981). La postura de Hand se puede sintetizar en tres tesis fundamentales. En primer lugar, la educación debe abrirse a la enseñanza de temas que no han alcanzado una conclusión cerrada. Además, el elemento para discernir si un tema es

² EPA, en adelante.

controvertido sería lo que él denomina «epistemic criterion», esto es, la ausencia de una resolución científica sobre el asunto controvertido (Hand, 2008, 213-214). Y, finalmente, que la enseñanza de los temas controvertidos se justifica porque «the central aim of education is to equip students with a capacity for, and inclination to, rational thought and action» (Hand, 2008, 218).”

Su punto de partida reside en la siguiente premisa: «if patriotism is love of one’s country, the attempt to promote it in schools must count as a form of emotional education» (Hand, 2011, 330). Pero, a su vez, la educación emocional debe comprenderse dentro del marco de una educación racional por cuanto la educación misma dejaría de existir fuera de la formación del intelecto (Hand, 2008, 218; Hand, 2011). Siendo así las cosas, solo cabría hablar de «rational emotional education» (Hand, 2011, 332), es decir, emociones cuyo núcleo operativo sea la razón (Hand, 2011, 332-337). Sin embargo, Hand considera que el amor «is an emotion of an unusual kind» (Hand, 2011, 337). Esto le lleva a concluir que no se puede dar una EPA en el ámbito de la educación de las emociones porque no se puede enseñar a amar algo de forma racional (Hand, 2011, 339). Dicho lo cual, cree que no existen argumentos que respalden la EPA (Hand, 2011, 339-343). Y si se incluyera su enseñanza, entonces, «is to teach it as a controversial issue» (Hand, 2011, 345), es decir, como un tema sobre el que no existe una única solución.

Precisamente esta indefinición inherente sobre el patriotismo es el elemento central del siguiente apartado.

Kodelja: la legitimidad de una educación patriótica: ¿inaceptable, moralmente permitida o moralmente aceptable?

En efecto, la segunda aproximación parte del mismo presupuesto que la anterior. Pero aquí, Kodelja analiza los distintos tipos de patriotismo desde una perspectiva moral. Ahí encuentra tres escenarios con sus correspondientes deducciones didácticas.

El primero sería el patriotismo extremo. Quienes ensalzan los valores de la propia nación situando al resto de naciones en un nivel inferior. Kodelja considera que no es posible extraer deducciones pedagógicas en este escenario porque «is not a moral duty» (2011, 137), pero, sobre todo, porque «leads to hostility towards other countries, international tensions and conflicts, but also because it is incompatible with certain universal moral principles» (2011, 137). El patriotismo moderado «allows people to promote the interests of their country only in accordance with universal moral principles» (Kodelja, 2011, 135). De ella se puede decir que es «morally acceptable» (Kodelja, 2011, 135), pero no necesaria para un florecimiento humano pleno. Y, finalmente, se encontraría el patriotismo ético. Se trata del patriotismo de quienes quieren ser patriotas de acuerdo con valores moralmente universales. ¿Qué pensar desde la pedagogía? Claro que se puede admitir que existan escuelas que propongan una educación patriótica de este tipo. No obstante, no se puede decir que sea una

postura universalmente aceptable, deseable o necesaria (Kodelja, 2011, 138). O, dicho en otras palabras, la identidad política puede desarrollarse sin este atributo.

En suma, no parece que exista un fundamento universal que legitime la EPA. Y esto puede conducir a una tercera interpretación preocupada estrictamente por la didáctica.

La educación patriótica entre la enseñanza ambivalente y la educación de las virtudes.

Los núcleos argumentales de esta postura sostienen dos premisas de partida. La identidad política de los sujetos es contingente y varía de una nación a otra (Ljunggren, 2014) y que, aun dentro de esas variaciones, es posible hablar del patriotismo como de una virtud.

Como digo, estas dos premisas conducen a una forma de comprender la EPA que se sustenta como en dos pilares. Por una parte, un proceso de descubrimiento de los propios rasgos que conforman la propia identidad patriótica. De esta manera, se desvela que el patriotismo es una relación con diversas tradiciones del pasado que es necesario conocer y educar para dotar de un sentido patriótico valores como la libertad o la solidaridad (Blum, 2007, 63-64). De aquí, aunque con sentido en sí misma, nacería también el patriotismo como una virtud que es necesario formar. Desde este punto de vista, el patriotismo aparecerá como «a sense of affiliation with one's nation as an actual geopolitical phenomenon from which one receives various material and other goods, as well as a commitment to this nation as a shared project with one's fellow countrymen» (Ben-Porath, 2007, 45; Curren & Dorn, 2018, 103-104). En este sentido, entonces, «virtuous patriotism would be devotion to the good of a country's people, the land they occupy and from which they derive opportunities, and the institutions, traditions, and practices that shape their existence together in beneficial ways» (Curren & Dorn, 2018, 104).

Ideas sintéticas sobre la educación patriótica y la educación política

En definitiva, se podría concluir que la EPA no es necesaria para una EP, aunque pueden existir colectivos que deciden educar así a sus hijos en esa opción, siempre que respeten la dignidad de todos los seres humanos. Parte del recelo que la EPA suscita estriba en las desviaciones atribuibles a procesos de radicalización. Pero estos procesos se comprenden más nítidamente en el escenario del terrorismo acontecido en el siglo XXI.

II. Los procesos de radicalización en la educación política.

Uno de los mayores desafíos que han enfrentado las democracias modernas han sido los atentados que se han producido en diversos países del mundo, como New York,

Madrid, Barcelona, París o Londres -y los países de África donde se detonan bombas en las Iglesias, se crucifican niños o se secuestran mujeres. Desde un punto de vista sociológico, se quiso comprender cuál era la dinámica de los procesos de radicalización que llevaban a personas no a adherirse a una religión, lo que entra dentro de un discurso teológico, sino a matar a personas inocentes en el nombre de Dios. Desde un punto de vista pedagógico, también han existido esfuerzos no solo por comprender esos fenómenos de radicalización y proponer procesos de intervención, sino por articular el desarrollo de una interpretación de la realidad omnicompreensiva que pueda transmitirse como fuente y sentido de vida. Sobre estas ideas está construido este epígrafe.

Las dinámicas de la radicalización

Como ya he dicho el terrorismo moderno se ha querido comprender desde el fenómeno de la radicalización. Un «term [which] is understood and used in variety of different ways, which in itself produces confusion» (Sedgwick, 2010, 479).

El imaginario colectivo piensa que existe una unidad interna entre radicalización-islamismo-violencia (Sedgwick, 2010, 480, 485; Arshad-Ayaz & Naseem, 2016, 1-3). Pero la realidad es más compleja. En términos generales, se comprende el proceso de radicalización como un fenómeno gradual en el que influyen diversas variables como las situaciones sociales, los contactos, la ideología y las estructuras de apoyo de estas (Hafez & Mullins, 2015, 961-968). La religión está involucrada solo de forma tangencial. Porque la «Islamic history, a vast tradition extending over 1.400 years, provides a radicals a ‘tool kit’» (Hafez & Mullins, 2015, 968). Los terroristas realizan exégesis sesgadas para dibujar una realidad distorsionada, pero ajustada a la visión del mundo que quieren proporcionar (Hafez & Mullins, 2015, 967). Todo lo cual conforma un entramado que absorbe poco a poco al sujeto. La pedagogía ha comprendido que la radicalización ni es un fenómeno religioso ni un mal en sí mismo, sino una etapa inherente a los procesos de maduración (van San et al., 2013, 277) en la que se mezclan en las propias personas cierta desorientación existencial, una necesidad de cambiar la realidad, la creación de un panteón de ídolos y los primeros brotes de la identidad política (van San et al., 2013, 281-285; Pels & de Ruyter, 2012, 317-320; Wilner & Dubouloz, 2010, 38-45).

En suma, en estos ejes de coordenadas se mueve la radicalización. La pregunta, ahora, no es tanto cómo interpretarla sino qué hacer cuando comienza a nacer.

La pedagogía frente al fenómeno de la radicalización

La primera propuesta intenta comprender una posible vía de intervención pedagógica a través del papel que desempeñan los ideales en los procesos formativos (De Ruyter & Steutel, 2013; Sieckelinck & de Ruyter, 2009; De Ruyter & Conroy, 2002).

Cuando «we say that a person has an ideal if he or she has an idea or vision about something in an excellent or more perfect state that he or she values highly and therefore aspires to actualize» (Sieckelinck & de Ruyter, 2009, 184). Claro que se podría rechazar su virtud educativa por su condición idílica o porque toca la línea de intersección con los procesos de radicalización (Sieckelinck & de Ruyter, 2009, 183). Pero, justamente por esto, es un recurso pedagógico muy interesante porque cuando se habla de pasión se habla, también, de «the attitude of individuals toward their ideals may be summed up as being enthusiastic, dedicated, committed, and persistent with regard to acting in light of them» (Sieckelinck & de Ruyter, 2009, 184). O, dicho en los términos que usan Sieckelinck y de Ruyter, de «being reasonably passionate» (2009, 185). Esto se traduciría en tres directrices de intervención fundamentales, a saber, promover el pensamiento crítico, la prudencia y el reconocimiento del otro. El pensamiento crítico, esto es, ser «able to give good reasons for having an ideal [and] [...] to revise or abandon the ideal if there are good reasons for doing so» (Sieckelinck & de Ruyter, 2009, 187). La prudencia, que es «see to it that his or her welfare interests are not endangered and that he or she does not monomaniacally focus on a particular ideal» (Sieckelinck & de Ruyter, 2009, 189). Y el reconocimiento de la dignidad de los otros, a saber, tener conciencia de que «pursuit an ideal should not infringe upon other's rights to pursue their ideals, inless these are immoral or the pursuit thereof clearly has immoral characteristics» (Sieckelinck & de Ruyter, 2009, 191). Pero la propuesta de Sieckelinck y de Ruyter no es la única que se ha desarrollado.

La segunda propuesta trata sobre lo que se ha dado en llamar «safe environments» (Sieckelinck, Kaulingfreks & de Winter, 2015, 338-339). Los educadores no deberían ver a los jóvenes radicalizados ni solo como culpables ni solo como víctimas, sino como actores políticos emergentes que necesitan experimentar los roles que pueden ocupar en la sociedad (Sieckelinck, Kaulingfreks & de Winter, 2015, 332-337). Esto solo es posible en lugares donde pueden expresar sus ideas políticas sin sentirse condenados cuando intentan hacerlas inteligibles a otros, lo que hace que sea posible identificar el momento en que un ideal inicial incurre en un proceso de radicalización negativo (Sieckelinck, Kaulingfreks & de Winter, 2015, 338-339).

Más cuestionable me parece la posición de Michel S. Merry. En efecto, sostiene que los musulmanes padecen dos tipos de daños. Un daño intelectual, pues son indoctrinados por lo que dice el Corán -sin ningún tipo de mediación de la razón, se entiende (Merry, 2018, 164-165)-. Y otro daño que es el estigma, es decir, el mero hecho de ser musulmanes en sociedades occidentales, que les hace ser rechazados (Merry, 2018, 166-168). Ante esto, Merry defiende las escuelas islamistas porque, dado que no se pueden prohibir, al menos los estudiantes que van allí solo sufren el primer tipo de estigma (Merry, 2018, 170). En suma, Merry sostiene una posición más que cuestionable por más que intente dar una apariencia conciliadora (Merry, 2018, 171-173).

En fin, la cuarta propuesta es un núcleo argumental más abierto, complejo e interesante que el anterior. El argumento discurre con la articulación del concepto de

«worldview» como marco comprensivo de una educación que se define «as a view on life, the world, and humanity» (Van der Kooij, de Ruyter & Miedema, 2013, 212). Son justamente eso: teorías explicativas generales del sentido de la existencia. Esta apertura ha originado diversos sentidos en función de criterios que orientan la interpretación en direcciones religiosas, racionalistas, científicas, humanistas, capitalistas o eclécticas (Hand, 2012, 529-531; Vidal, 2008, 73-75; Valk, 2012, 160-612; Naugle, 2002). ¿Pero qué papel desempeña en pedagogía? La función del worldview en educación se ha solido interpretar de dos maneras distintas. La primera es como un sistema de conocimiento desde el que se aprende a interpretar el mundo desde la infancia. Es decir, la educación consiste en introducir a los estudiantes en el almacén conceptual para que interpreten sus propias vidas y el mundo. El principal problema derivado de esta concepción es que si esta iniciación se hace sin fomentar el pensamiento crítico, entonces, no funciona dentro de la estructura de una EP actual. Si se hace sin el conocimiento de otras culturas o sistemas de pensamiento, entonces, incurre en un aislacionismo peligroso que presenta la propia opción como la única verdadera. La otra forma de interpretar el worldview es más como una forma personal de creencias, a las que se llega después de pensar, experimentar y sentir (Hand, 2012, 533-534, 536; Van der Kooij, de Ruyter & Miedema, 2013, 212, 222-226; Schultz & Swezey, 2013, 536).

Ideas sintéticas sobre los procesos de radicalización y la educación política

En definitiva, los procesos de radicalización son vistos como partes inherentes del proceso de formación de la identidad política de la persona que solo incurren en desviaciones cuando la interpretación que se da de la realidad es sesgada y provoca promover el odio. Esta misma idea de interpretar la realidad en su completitud aparece también como uno de los pilares básicos para la educación para el desarrollo sostenible.³

III. Tercer escenario. El Desarrollo Sostenible, la unidad de la naturaleza y las naciones.

Como los anteriores escenarios, la crisis ambiental afecta también a la vida política en dos direcciones interrelacionadas, esto es, el modo de vida de las naciones desarrolladas, que ha llevado a sobrepasar los límites de la Tierra, y, como consecuencia, por los países subdesarrollados, que más empobrecidos si cabe, se ven obligados a desplazarse por la escasez de recursos. En virtud de esto, la

³ EDS, en adelante.

comunidad científica parece unánime en admitir, al menos, cuatro elementos necesarios para comenzar a pensar una EDS. No hay una interpretación común de qué es el desarrollo sostenible y cómo se educa para algo así (Curren & Metzger, 2017, 163). Además, impera una interpretación neo-liberal del concepto desde su formulación en el Informe Brundtland. También se da un incumplimiento patente de los objetivos que marcó Naciones Unidas para el tramo entre 2004-2015 y no parece que vaya a mejorarse la perspectiva con la Agenda para el 2030. Y, en fin, cada vez hay menos tiempo para alcanzar soluciones. Siendo así las cosas, ¿cómo está comprendiendo la pedagogía que debe actuar? Parece que las propuestas nacen de dos líneas de intersección que cortan la educación con su dimensión moral, primero, y su dimensión cívica, después.

La educación moral y EDS: entre la sabiduría y la virtud

Como se vio en el worldview, también respecto a la EDS las soluciones apuntan a una comprensión unificada e interrelacionada de la realidad donde las relaciones que mantenemos con sus diversos elementos pueden leerse éticamente (Dunn & Hart-Steffes, 2012, 73-76).

Esta idea ha conducido a las profesoras Griffiths y Murray a entender que toda educación moral debe pasar necesariamente por comprender que los individuos no se desarrollan solos, sino en comunidad por virtud de su dependencia casi ontológica. Esta vinculación existencial a todas las criaturas conduce a pensar que el nacimiento del concepto de «justicia social» en el sujeto estriba en reconocer no tanto aquellos ámbitos que hacen feliz al propio individuo, sino los que hacen felices al resto de miembros de la comunidad. Las personas atribuyen al amor esa capacidad y, en ese sentido, la justicia social emerge vinculada al amor. Así las cosas, sería preciso ampliar la comprensión de la justicia social no solo como atribuible a las personas que configuran una comunidad, sino a todos los elementos biológicos que están incluidos. Así nacerían tres sugerencias pedagógicas: la necesidad de aprender a vivir razonadamente (Griffiths & Murray, 2017, 45), que debe desarrollarse lo que se conoce como una «open-ended pedagogy» (Griffiths & Murray, 2007, 45-46) y la idea de relación cruza todos los elementos de cualquier pedagogía (Griffiths & Murray, 2007, 47).

Por su parte, Curren y Metzger han sugerido la idea de una «education *in* sustainability» Nace de comprender que las «Educational institutions are distinguished by the fact that they promote [...] forms of developments by initiating learners into practices that *express human flourishing*⁴» (2017, 168). Los autores sugieren dos líneas de intervención. Una nace de una revisión curricular y abarcaría aspectos como formar

⁴ Cursiva propia.

el juicio de los estudiantes para que decidan cómo «living responsibly and well» (Curren & Metzger, 2017, 172, 175), discernir la verdad de la propaganda a través del pensamiento crítico, cooperar con los demás e integrar la enseñanza de lo que ellos llaman «environmental studies» con la historia y la economía (Curren & Metzger, 2017, 175). Ya en el ámbito estrictamente ético, la orientación pedagógica debe dirigirse a proporcionar los espacios que ayuden a los estudiantes a descubrir por sí mismos cómo conducir una vida sostenible a través del profesor, quien emerge como una autoridad moral, y la cooperación, que es el despliegue del ejercicio de las virtudes desde una perspectiva comunitaria (Curren & Metzger, 2017, 177-179).

En definitiva, las propuestas morales apuntan a una transformación de las relaciones con la comunidad y el mundo natural. Las propuestas desde la educación cívica revelan matices distintos, pero no muy alejados de estos principios.

La educación cívica y el desarrollo sostenible. La ciudadanía como práctica y las competencias

En efecto, también desde la dimensión exclusivamente cívica se entiende que existe una dependencia ontológica del ser humano respecto del resto del mundo natural que se concreta en competencias o en formas determinadas de entender la ciudadanía.

En el ámbito político, esta dependencia se revela como un sistema interconectado que abarca esferas como la justicia social, la productividad, el buen gobierno y la ecología sostenible. Cada una de esas dimensiones propone líneas de intervención que no tienen por qué estar en consonancia con las propuestas de las otras (Ohlmeier, 2013, 8-17). Con todo, a pesar de las tensiones internas que genera la pretensión de proponer una EDS armonizada, Brunold ha sugerido ocho competencias básicas que deberían orientar una educación cívica presidida por una preocupación por el DS. Estas serían, en sus propias palabras,

- the competency to recognize and evaluate the forms and conflicts of the aims of political, economic, ecological, and social value orientations, and their interests, as well as being able to act upon them;
- the competency to develop participation and intervention skills for their own interests, and interests related to the common welfare, as well as being able to act upon them;
- the competency to engage with civil society with democratic civic involvement;
- the competency to perceive global challenges from multiple perspectives;

- the competency to perceive human and civil rights and the ability to actively represent them;
- the ability to understand and link local experiences to their global context in a global society;
- the competency to anticipate future risks, and reflect on the individual and global alternatives of acting and taking the responsibility for them; and
- the competency to reflect on the individual and cultural models which are provided by the media, as well as to reflect consumption patterns and lifestyles as a politically mature citizen. (2015, 41)

Pero la educación cívica no pasa solo por estos puntos, sino por un determinado modo de comprender la ciudadanía. Si fuera solo eso, un conjunto de conocimientos que se pudieran enseñar, la ciudadanía sería un logro académico y no podría hablarse de una participación plena de todos los sujetos de una comunidad por cuanto estos necesitarían estar acreditados (Biesta, 2011, 142 y ss; Van Poeck & Vandenabeele, 2012, 543-544). Antes bien, es necesario hablar de una ciudadanía como práctica. Es decir, que llevan al espacio público las formas de vida que nacen de su interior. En el ámbito de lo público, se discute para alcanzar un consenso sobre el modo de vida que puede llevar adelante una sociedad. En este sentido, el desarrollo sostenible es más bien un tema que nace del interior de los sujetos y es llevado a la discusión democrática con el fin de dilucidar el modo de educar para la ciudadanía. La EDS es, como han dicho Van Poeck y Vandenabeele, «learning from sustainable development» (2012, 547-549).

Ideas sintéticas sobre la educación para el desarrollo sostenible y la educación política

Las propuestas sobre una EDS abarcan otras discusiones internas, como la «ecopedagogía», las relaciones internas con la educación ambiental o la relación con el ámbito digital (Howard, 2015; Elshof, 2009). Sin embargo, he preferido omitirlas por ser propuestas muy localistas, muy precarias o tan complejas que requerirían ser objeto de un artículo particular. Antes bien, tiene tanta trascendencia que constituye de por sí el último escenario.

IV. Cuarto escenario. El papel de la identidad sexual en la construcción de un tejido democrático.

La relación entre la homosexualidad y la EP se enmarca en el papel que desempeñan las minorías en la construcción de un sistema democrático. En efecto, dos de los

principios fundamentales sobre los que se sustentan las democracias modernas son los de «igualdad» y «libertad», esto es, que todos los ciudadanos son agentes de derechos y deberes que deben poder aspirar al cumplimiento de un proyecto personal de vida. Y así, dado que en la vida política deberían ser tan importantes las minorías como las mayorías (White, 1991, 407), parece legítimo el análisis de la relación entre la identidad sexual y la democracia en el marco de una EP. Además, las aproximaciones a la temática se han movido entre el silencio, la marginalización y la ideologización tendenciosa (Griffin & Ouellett, 2003, 106-112; Paechter, 2015) -lo que tiene como resultado que las aportaciones más importantes en este tema se remonten a la década de los noventa-, y afecta a la vida de las aulas mucho más de lo que cabe imaginar todavía hoy (Robinson, 1994, 326-327).

Michael Reiss y la homosexualidad como tema de enseñanza

¿Se debería enseñar la homosexualidad en la escuela? *A priori*, la pregunta del profesor Reiss puede parecer más didáctica que política, pero las respuestas difractan en todas direcciones. Los argumentos favorables sostienen que «the absence of such teaching is deeply hurtful to homosexuals» (Reiss, 1997, 344; Robinson, 1994, 326) y que podría «prevent homophobia» (Reiss, 1997, 344). Acaso la razón más interesante para la EP sea que todos los estudiantes, «whether or not we are homosexual, need to know about homosexuality in order, as citizens, to understand and be able to make an informed contribution to such issues» (Reiss, 1997, 344) que afectan a la vida política y social -como el acceso al ejército, el matrimonio o la adopción-. El argumento contrario sostiene que su presencia ya está equilibrada en el temario de educación para la ciudadanía, que es un contenido que afecta sustancialmente a la EP (Reiss, 1997, 345). ¿Pero que sostiene Reiss?

Desde un punto de vista general, propone que no puede erigirse como una enseñanza ideologizada, que debe ser impartida solo por profesores que deseen enseñarla y ser explícita en el currículum para que los padres no se sientan engañados así como que debe ser «evaluated, particularly in terms of its acceptability to those receiving it» (Reiss, 1997, 345-346). Pero en lo que tiene que ver más profundamente con la EP, hay dos núcleos que es necesario tener muy presentes. Reiss señala que una educación sobre la homosexualidad lograría que los estudiantes conozcan mejor el nacimiento y el desarrollo de esta tendencia, lo que conduciría a la prevención de hipotéticas situaciones de homofobia. En este mismo sentido, ayudaría a los estudiantes a clarificar sus ideas no en virtud de un discernimiento sexual -esto es importante subrayarlo-, sino con el fin de repensar su relación con la homosexualidad desde el punto de vista de la tolerancia (Reiss, 1997, 347-348). En suma, Reiss concluye que la enseñanza de la homosexualidad sería beneficiosa políticamente si se piensa desde los criterios del pensamiento crítico, la empatía y la tolerancia en circunstancias muy cuidadas.

La profesora Patricia White hace una lectura de esta educación desde criterios más políticos.

Patricia White y la necesidad de incluir la homosexualidad para una educación política de calidad

White ubica el inicio de su aportación en el rechazo de muchos padres que consideran que la homosexualidad es un error moral que no tiene que ser enseñado a sus hijos (White, 1991). Ahí, White se pregunta si eso es cierto desde una perspectiva democrática.

Los estudios de Michael Rose sostienen que la homosexualidad «is something given rather than chosen» (White, 1991, 400). Desde ese punto de partida, la clave de comprensión es doble. Por una parte, «that one of the aims of education in a democratic society must be the promotion of knowledge and understanding which enables people to live well as members of the democratic community» (White, 1991, 399). Por otra, que un «fundamental principle in such society is that respect for persons» (White, 1991, 404). Con esta base, White concluye que la homosexualidad no es un error moral en una sociedad democrática que se basa en el respeto a los demás y la posibilidad de que cada persona contribuya al bien común en la búsqueda de su felicidad. En sus propias palabras, «a good index of the quality of a school's provision in the area of the personal and social aims of education is its treatment of lesbian and gay issues. If these issues are ignored or treated sketchily, the school is certainly failing» (White, 1991, 406). Por ello, propone una enseñanza basada en tres pilares. Un conocimiento profundo de la sexualidad humana basada en la evidencia científica, una actitud de respeto a las personas como *ethos* pedagógico y un trato preferente a las minorías que componen la escuela como reflejo de una democracia sana (White, 1991, 406-407). En suma, una «democratic community should be providing conditions for all its members to flourish, in this case the lesbian and gay minorities as well as the heterosexual majority» (White, 1991, 407).

Pero la pregunta que se abre ahora no es ya tanto sobre el tipo de enseñanza y su legitimidad como el lugar de la homosexualidad entre los fines de la educación. La discusión entre John E. Petrovic y J. Beck: la homosexualidad dentro del florecimiento humano.

La relación entre teleología y homosexualidad se entiende mejor a la luz de la discusión que mantuvieron los profesores Petrovic (1999) y Beck (2001). Petrovic sostiene que la democracia exige asentar a los principios de «reconocimiento» y «no opresión», a saber, que las culturas que conforman un sistema democrático son iguales (Petrovic, 1999, 203) y que ninguna debe verse sometida a «exploitation, marginalisation, powerlessness, cultural imperialism and violence» (Petrovic, 1991, 204). Como consecuencia de estas premisas, sostenía que «teachers must also actively promote recognition and non-oppression even when this requires presenting material that goes against their moralistic stands» (1999, 205). Dicho más claramente,

que esos «democratic principle require the positive systematic inclusión of homosexuality in school curricula» (1999, 208) -en esta línea, por cierto, se ha propuesto incluso incluir diálogos para reparar el daño causado a los homosexuales (Marshall, 2014). Beck se opone a la radicalidad aparentemente democrática de Petrovic, aunque le reconoce que de situar en primera plana el tipo de respuesta que es necesario dar a la realidad de que en las escuelas hay estudiantes que son homosexuales. En este sentido, propone una serie de ideas que permitieran a los homosexuales florecer en el seno de una comunidad democrática cuyo reflejo es la escuela (Beck, 2001, 238). La primera de esas propuestas sería la comprensión de las conductas homofóbicas en vistas a comprender por qué son inaceptables (Beck, 2001, 240). Este aprendizaje debe alcanzar un nivel institucional que entienda que la homosexualidad es un elemento nuclear en la personalidad de muchas personas y que es necesario acompañar ese desarrollo (Beck, 2001, 240). Nada de esto debe identificarse con la promoción de una ideología, sino con el deber de acompañar a cada persona en su desarrollo particular (Beck, 2001, 240-241). De esta manera, la autonomía racional sigue siendo el criterio teleológico de la educación: ser homosexual no es abrazar un estilo de vida determinado, sino todos, con esa peculiar condición. En sus propias palabras: «it is important to keep in mind that a key aim of liberal education is held by many to be the development of young people's rational autonomy» (Beck, 2001, 241).

Ideas sintéticas sobre la formación de la identidad sexual y la educación política

En definitiva, ¿qué cabe decir respecto de la homosexualidad? Parece que el tratamiento de la homosexualidad en las escuelas no puede acontecer desde perspectivas ideologizadas, que pretenden erigirse como la única clave de interpretación de la realidad, o como si su enseñanza fuera la revelación de una amplia gama donde los estudiantes pueden elegir sus conductas, como si educar constituyera simplemente un escaparate donde los estudiantes eligen aquello que les place. Antes bien, la inclusión de la homosexualidad tiene que ver con el reconocimiento explícito de esta realidad en nuestras aulas. Desde el punto de vista de la EP, su tratamiento busca el reconocimiento y la inclusión de esta realidad en la educación, logrando así que quienes experimentan estas tendencias sean también acompañados en el florecimiento humano del que son actores. Así también tiene que ver con el conocimiento de una realidad que permite que todos los estudiantes, todos, se formen una opinión, crítica y fundamentada, que les permita conversar políticamente sobre cuestiones que afectan a la vida democrática. Finalmente, es de común acuerdo que el conocimiento de la realidad de las personas genera tolerancia, que es un sustrato sobre el que erigir una democracia.

Últimas palabras

En definitiva, se pueden concluir varias cosas. No parece que el patriotismo sea algo necesario para la correcta EP de nuestros jóvenes. La radicalización, más que inculpar a la religión, abre la formación a las preguntas que conforman una interpretación de los últimos sentidos de la realidad. Casi se podría decir que entre estos podría situarse el desarrollo sostenible y la urgente necesidad formativa con que irrumpe y que demanda. También parece necesaria una formación cívica digital que revitalice la vida democrática así como el reconocimiento de la sexualidad de las personas en el marco de su propio florecimiento humano. Pero, por encima de estas conclusiones sintéticas, afloran dos ideas básicas que parece que solo se pueden comprender a consecuencia de estos escenarios y a cierta distancia de ellos.

La primera es que es posible discernir la vida interna de la relación entre «educación» y «política.» Se observa que cuando la vida política se fractura o comienza a descomponerse, entonces, la educación adquiere una importancia todavía más destacada como herramienta de humanización democrática. O, en otras palabras, si es cierto que a más política, más educación, aún más cierto es que a mayor descomposición de la vida política, mayor importancia adquiere la educación. Por otra parte, se observa que esta época pedagógica es la época de la educación política. Cuando la educación se extendió a toda la población, los pedagogos y los profesores creímos que todo el sueño pedagógico consistía en los procesos de democratización cultural. Cuando la sociedad alcanzó unos límites estables de escolaridad y alfabetización, los pedagogos y los profesores creímos que era necesario experimentar la época de las nuevas tecnologías, las nuevas metodologías y los sistemas bilingües. Aún con la importancia que tienen todos estos elementos, no se percibe que, en todo momento, la educación debe dirigirse no solo a mantener la democracia, sino a humanizarla, a hacerla fuerte y a extenderla a la conciencia de todos los sujetos. El hecho de que estos escenarios cruzan todos los ejes de cualquier pedagogía con consideraciones que tienen que ver con la educación política no hace sino subrayar estas intuiciones que se observan ya a estas alturas del texto. Esta época de la educación es la época de la educación política que se inserte y desarrolle al mismo tiempo una cultura del encuentro.

Referencias

- Arshad-Ayaz, A., & Naseem, M. A. 2016. "Creating 'Invited' Spaces for Counter-Radicalization and Counter-Extremism Education." *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 11, no.1: 6-16.
- Bailey, Ch. 1971. "Rationality, Democracy and the Neutral Teacher." *Cambridge Journal of Education*, 1:2, 68-76.
- Beck, J. 2001. "'Moral Democratic Education and Homosexuality: Censoring morality' by John Petrovic: A rejoinder." *Sex Education*, 1:3, 235-244.

- Ben-Porath, S. 2007. "Civic virtue out of necessity." *School Field*, 5, no.1: 41–59.
- Biesta, G. 2011. *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Blum, L. 2007. "Best traditions patriotism." *School Field*, 5, no.1: 61–68.
- Brunold, A. 2015. "Civic Education for Sustainable Development and its Consequences for German Civic Education Didactics and Curricula of Higher Education." *Discourse and Communication for Sustainable Education*, no.6: 30-49.
- Burbules, N. y Abowitz, K. K. 2009. A Situated Philosophy of Education. En R. D. Glass (Ed.), *Philosophy of Education 2008* (pp. 268-276). Urbana, Illinois: Philosophy of Education Society.
- Curren, R. & Dorn, Ch. 2018. *Patriotic Education in a Global Age*. Chicago and London: Chicago University Press.
- Curren, R. & Metzger, E. 2018. *Living well now and in the future. Why sustainability matters*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Curren, R. 1999. *Philosophy of Education at the Millennium*. Recuperado de <https://ojs.education.illinois.edu/index.php/pes/article/viewFile/2019/714> [12.12.2017]
- De Ruyter, D. & Conroy, J. 2002. "The formation of identity: The importance of ideals." *Oxford Review of Education*, 28, no.4: 509-522.
- De Ruyter, D., & Steutel, J. W. 2013. "The promotion of moral ideals in schools; what the state may or may not demand." *Journal of Moral Education*, 42, no.2: 177–192.
- Dearden, R. 1981. "Controversial issues and the Curriculum." *Journal of Curriculum Studies*, 13, no.1: 37-44.
- Dunn, M. S., & Hart-Steffes, J. S. 2012. "Sustainability as Moral Action." *New Directions for Student Services*, no.139: 73–82.
- Elliot, J. 1971. "The concept of the neutral teacher." *Cambridge Journal of Education*, 1, no.2: 60-67.
- Elshof, L. 2009. "Toward sustainable practices in technology education." *International Journal of Technology and Design Education*, 19, no.2: 133–147.
- Golmohamad, M. 2009. "Education for World Citizenship: Beyond national allegiance." *Educational Philosophy and Theory*, 41, no.4, 466–486.
- Griffin, P., & Ouellett, M. 2003. "From Silence to Safety and Beyond: Historical Trends in Addressing Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender Issues in K-12 Schools." *Equity & Excellence in Education*, 36, no.2: 106–114.
- Griffiths, M., & Murray, R. 2017. "Love and social justice in learning for sustainability." *Ethics and Education*, 12, no.1: 39–50.
- Hafez, M., & Mullins, C. 2015. "The Radicalization Puzzle: A Theoretical Synthesis of Empirical Approaches to Homegrown Extremism." *Studies in Conflict & Terrorism*, 38, no.11: 958–975.
- Hand, M. 2008. "What should we teach as controversial? A defense of the epistemic criterion." *Educational Theory*, 58, no.1: 213-228.

- Hand, M. 2011. "Should we promote patriotism in Schools?" *Political Studies*, no.59, 328-347.
- Hand, M. 2012. "What's in a worldview? On Trevor Cooling's Doing God in education." *Oxford Review of Education*, 38, no.5: 527-537.
- Howard, P. 2015. "Digital citizenship in the Afterschool Space: Implications for Education for Sustainable Development." *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 17, no.1: 23-34.
- Ibáñez-Martín, J. A. 1981. "Introducción al concepto de adoctrinamiento." *Revista Española de Pedagogía*, 39, no.153: 89-97.
- Ibáñez-Martín, J. A. 1995. "La tolerancia: un análisis internacional e interdisciplinar." *Revista Española de Pedagogía*, 53, no.201: 209-211.
- Kodelja, Z. 2011. "Is Education for Patriotism Morally Required, Permitted or Unacceptable?" *Studies in Philosophy and Education*, 30, no.2: 127-140.
- Ljunggren, C. 2014. "Citizenship Education and National Identity: Teaching Ambivalence." *Policy Futures in Education*, 12, no.1: 34-47.
- MacIntyre, A. 1984. *Is patriotism a virtue?* Kansas: University of Kansas.
- Marshall, D. 2014. "Queer reparations: dialogue and the queer past of schooling." *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35, no.3: 347-360.
- McDonough, K., & Cormier, A.-A. 2013. "Beyond patriotic education: Locating the place of nationalism in the public school curriculum." *Education, Citizenship and Social Justice*, 8, no.2: 135-150.
- Merry, M. S. 2018. "Indoctrination, Islamic schools, and the broader scope of harm." *Theory and Research in Education*, 16, no.2: 162-178.
- Naugle, D. K. 2002. *Worldview: the history of the concept*. Grand Rapids, MI.: William B. Eerdmans Publishing Company.
- Nussbaum, M. 1996. "Patriotism and cosmopolitanism." In *For love of country* (3-20), edited by J. Cohen. Boston: Beacon Press.
- Ohlmeier, B. 2013. "Civic Education for Sustainable Development." *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 4, no.1: 5-22.
- Paechter, C. 2015. "Young children, gender and the heterosexual matrix." *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38, no.2: 277-291.
- Pels, T. & Ruyter, D. 2012. "The Influence of Education and Socialization on Radicalization: An Exploration of Theoretical Presumptions and Empirical Research." *Child & Youth Care Forum*, 41, no.3: 311-325.
- Petrovic, J. E. 1999. "Moral Democratic Education and Homosexuality: Censoring morality." *Journal of Moral Education*, 28, no.2: 201-209.
- Reiss, M. J. 1997. "Teaching about Homosexuality and Heterosexuality." *Journal of Moral Education*, 26, no.3: 343-352.
- Ruitenbergh, C. 2009. "Introduction: The Question of Method in Philosophy of Education." *Journal of the Philosophy of Education*, 43, no.3: 315-323.
- Schultz, K. G. & Swezey, J. A. 2013. "A three-dimensional concept of Worldview." *Journal of Research on Christian Education*, 22, no.3: 227-243.

- Schumann, C. 2016. "Which Love of Country? Tensions, Questions and Contexts for Patriotism and Cosmopolitanism in Education." *Journal of Philosophy of Education*, 50, no.2: 261–271.
- Sedgwick, M. 2010. "The Concept of Radicalization as a Source of Confusion." *Terrorism and Political Violence*, 22, no.4: 479–494.
- Sieckelinck, S. M. A., & de Ruyter, D. J. 2009. "Mad about ideals? Educating children to become reasonably passionate." *Educational Theory*, 59, no.2: 181–196.
- Sieckelinck, S., Kaulingfreks, F., & De Winter, M. 2015. "Neither Villains Nor Victims: Towards an Educational Perspective on Radicalisation." *British Journal of Educational Studies*, 63, no.3: 329–343.
- Taylor, Ch. 1996. "Why democracy needs patriotism." In *For love of country* (pp. 119–121), edited by J. Cohen. Boston: Beacon Press.
- Valk, J. 2013. "Christianity through a Worldview lens." *The Journal of Adult Theological Education*, 9, no.2: 158–174.
- Van der Kooij, J. C., de Ruyter, D. J., & Miedema, S. 2013. "'Worldview': The Meaning of the Concept and the Impact on Religious Education." *Religious Education*, 108, no.2: 210–228.
- Van Poeck, K., & Vandenabeele, J. 2012. "Learning from sustainable development: education in the light of public issues." *Environmental Education Research*, 18, no.4: 541–552.
- Van San, M., Sieckelinck, S., & de Winter, M. 2013. "Ideals adrift: an educational approach to radicalization." *Ethics and Education*, 8, no.3: 276–289.
- Vidal, C. 2008. "Wat is een wereldbeeld?" In *Nieuwheid denken. De wetenschappen en het creatieve aspect van de werkelijkheid* (pp. 71–85), edited by H. Van Belle & J. Van der Veken. Leuven: Acco, Leuven.
- White, P. 1991. "Parents' rights, homosexuality and education." *British Journal of Educational Studies*, 39, no. 4: 398–408.
- Wilner, A. S. & Dubouloz, C-J. 2010. "Homegrown terrorism and transformative learning: an interdisciplinary approach to understanding radicalization." *Global Change, Peace & Security*, 22, no.1: 33–51.