

LA IDEA DE TOLERANCIA EN EL PROYECTO EDUCATIVO DE LA UNIÓN EUROPEA

por Gonzalo JOVER OLMEDA
Universidad Complutense de Madrid

1. *La política institucional sobre racismo y xenofobia en la Unión Europea*

El discurso político-institucional acerca de la tolerancia en la Unión Europea se ha centrado en los últimos diez años en el problema de las actitudes xenófobas y racistas y el renacimiento y auge de partidos y movimientos neofascistas, en relación, a su vez, con las políticas de inmigración y asilo, y la supresión de las fronteras interiores [1].

En 1984 se crea a iniciativa del Parlamento Europeo la *Comisión de investigación acerca del ascenso del fascismo y el racismo en Europa*. En el informe final, conocido como informe Evrigenis, se hace un análisis de la situación en los distintos países europeos, de dentro y fuera de la hoy Unión, y se exponen los principales instrumentos y medidas existentes en los planos internacional, europeo y nacional de cara a ese ascenso, finalizando con un conjunto de recomendaciones en los ámbitos institucional, informativo, educativo, y de vida económica y movimientos sociales [2].

Fruto de este informe, en 1986 el Parlamento Europeo, Consejo, representantes de los Estados y Comisión aprueban la *Declaración conjunta contra el racismo y la xenofobia*, en la que estas instituciones «condenan enérgicamente algunas manifestaciones de intolerancia, de hostilidad y de uso de la fuerza contra una persona o grupo de personas por motivos de diferencia racial, religiosa, cultural, social o nacional», considerando indispensable la adop-

ción de medidas al respecto [3].

Efecto también de las recomendaciones contenidas en el informe, la Comisión Europea encargó la realización de un estudio de sondeo sobre la actitud de los ciudadanos de los entonces doce países miembros, acerca del racismo, la intolerancia y la xenofobia. La encuesta se realizó a finales de 1988, y los resultados se publicaron un año más tarde en un número especial del *Eurobarómetro*. Lógicamente, hay que tener en cuenta la fecha de realización del estudio y los cambios que desde entonces han ocurrido en Europa, con notable incidencia en los movimientos migratorios, y como consecuencia, probablemente, en la actitud de los ciudadanos ante el «otro», al margen de las fluctuaciones económicas y de los vaivenes que a lo largo de estos años ha experimentado la misma idea de una Europa unida, factores que, como muestra el informe, no dejan de repercutir también en tales actitudes. No obstante, ya en esa fecha se indican algunas tendencias que el tiempo no parece sino haber venido a agravar. Así, uno de cada tres entrevistados considera excesiva la presencia de personas de otra nacionalidad o raza en su país. Aproximadamente, uno de cada diez dice sentirse molesto por la presencia de personas de otra nacionalidad, raza, religión, cultura o clase social. Menos del 40% considera que la calidad de la enseñanza no se ve afectada por la asistencia de alumnos de otra nacionalidad, cultura, etc. a la escuela. La comparación entre algunos resultados muestra cómo las actitudes más negativas hacia los otros no necesariamente están en relación con el trato real con ellos en la vida cotidiana, lo que apunta a su carácter simbólico y subjetivo. Por otro lado, la mayoría de los entrevistados opina que la actividad de las instituciones europeas en materia de protección de derechos humanos es insuficiente, y se muestran partidarios de una política de extranjería común europea. Entre las medidas que se estiman más idóneas para mejorar las relaciones con los inmigrantes destaca la promoción de la tolerancia en la escuela [4].

A fin dar operatividad a la Declaración interinstitucional de 1986, en 1990 el Consejo y los representantes de los Estados aprueban la *Resolución relativa a la lucha contra el racismo y la xenofobia*, en la que sugieren una serie de medidas que pueden ser adoptadas por los Estados; entre ellas, el fomento de la formación cívica de los educadores y del conocimiento de las culturas y lenguas de origen [5]. El texto final de la Resolución no contó con la aprobación ni de la Comisión, ni del Comité Económico y Social, ni del Parlamento Europeo, que la consideró muy restrictiva, en comparación con las expectativas abiertas por la Declaración del 86.

Movido por la decepción ante la lentitud y parquedad de las medidas que se iban adoptando, y alarmado por el incremento y endurecimiento de los brotes de intolerancia, en 1989 el Parlamento estableció una nueva comisión de investigación que emitió su informe, informe Ford, un año más tarde. En él se hace una evaluación de las iniciativas emprendidas desde el informe anterior, y vuelve a proponerse un conjunto de medidas a adoptar por las distintas instituciones de la Comunidad, ya con el trasfondo de la nueva situación sociopolítica que comenzaba a formarse en Europa [6].

Desde la emisión de este informe, el Parlamento ha aprobado numerosas resoluciones sobre la materia, y ha condenado repetidamente los actos de violencia racista y étnica tanto en algunos países de la Unión, como fuera de ella. En una de las últimas resoluciones, de octubre de 1994, se lamentaba, sin embargo, de que su continuado compromiso en favor de la tolerancia no hubiera encontrado aún una voluntad suficientemente decidida en los órganos de decisión de la Unión [7], mientras que en otra, del pasado mes de abril, solicitaba de la Comisión la elaboración de una propuesta de directiva, y juzgaba necesario un examen de las posibilidades de acción a nivel de la Unión, en la esperanza de que, con ocasión de la Conferencia Intergubernamental de Revisión del Tratado de Unión de 1996, se afirmara claramente su competencia en este campo [8].

En los últimos años, el problema se ha convertido también en una de las preocupaciones habituales en el Consejo Europeo, que tanto en Dublín en 1990, como en Maastricht en 1991, le dedicó sendas declaraciones [9]. El Consejo Europeo de Corfú de junio de 1994 asumió la propuesta franco-alemana de crear una comisión consultiva encargada de formular recomendaciones sobre la cooperación entre los gobiernos y los órganos sociales de cara a la promoción de actitudes de tolerancia, y de desarrollar una estrategia global a escala de la Unión destinada a combatir los actos de violencia racista y xenófoba, la cual sería presentada en el Consejo Europeo de Cannes celebrado en junio de 1995 [10]. Las conclusiones de éste se limitan a acoger favorablemente los trabajos realizados por los distintos órganos del Consejo de la Unión y por la comisión consultiva, a la que se pide prolongar su actividad a fin de estudiar, en colaboración con el Consejo de Europa, la viabilidad de un observatorio Europeo de estos fenómenos [11]. Una vez más el Parlamento Europeo «lamenta que el Consejo celebrado en Cannes no mostrara voluntad política de adoptar una estrategia

global contra el racismo, la xenofobia y el antisemitismo», e insta al Consejo de la Unión, bajo la presidencia española, a que impulse el trabajo realizado por la comisión consultiva, al tiempo que, entre otras medidas, pide a los Estados miembros que fomenten la investigación, producción de material educativo, intercambios juveniles o campañas informativas en los medios de comunicación sobre estos temas [12].

Durante la presidencia española en el segundo semestre de 1995, el Consejo de la Unión ha debatido las posibilidades de adecuación de las legislaciones penales nacionales mediante la adopción por los países miembros de una acción común contra el racismo y la xenofobia con carácter vinculante, y ha adoptado una significativa *Resolución sobre la respuesta de los sistemas educativos a los problemas del racismo y la xenofobia*. A su vez, la Comisión Europea ha anunciado la próxima presentación de una comunicación con un plan de acción contra el fenómeno racista y una propuesta para declarar 1997 «Año europeo contra el racismo», así como la continuación de su esfuerzo para que, en la línea propuesta por el Parlamento Europeo, aprovechando la oportunidad de la Conferencia Intergubernamental de 1996 se introduzcan en el Tratado poderes específicos en materia de lucha contra la discriminación racial.

2. *La acción en materia de política educativa*

Las distintas iniciativas adoptadas a lo largo de estos años coinciden, pues, en señalar a la educación como uno de los principales medios de promoción de la tolerancia. Ahora bien, como ya se indica en el informe de la primera comisión de investigación promovida por el Parlamento Europeo, «el éxito de las políticas educativas, en lo que concierne tanto a la erradicación de toda forma de discriminación como de la educación de la tolerancia y de los valores democráticos, depende estrechamente de la concepción y logros del sistema educativo en su conjunto y de la confianza que a este respecto inspire» [13].

La duda es ¿puede hablarse en este sentido de una auténtica estructura para la promoción de la tolerancia dentro de la política educativa de la Unión? y ¿cuál es el concepto subyacente de tolerancia?. Lo que ha existido hasta ahora ha consistido básicamente en algunas medidas aisladas, tales como la Directiva de 1977 sobre la educación de los hijos de los trabajadores migrantes, o los

programas de movilidad de jóvenes y estudiantes, junto con un conjunto de resoluciones, recomendaciones o conclusiones en los ámbitos de la escolarización de sectores específicos (niños gitanos e hijos de trabajadores itinerantes), integración en el campo de la educación especial, o fomento de una dimensión europea en la educación. Y todavía a finales de los ochenta el informe Ford se lamentaba de que medidas como la Directiva sobre escolarización de hijos de trabajadores migrantes no hubiese sido aún plenamente aplicada en todos los Estados miembros, y solicitaba un mayor compromiso con la misma, así como su extensión a los inmigrantes de terceros países [14].

Al menos formalmente, las posibilidades de intervención educativa a escala de la Unión parecen haber encontrado una mayor voluntad de apoyo con la inclusión de su competencia en materia de educación a través del Tratado de Maastricht. En el artículo que se le dedica no se hace, sin embargo, mención explícita a este tipo de finalidades ni a la garantía del derecho social a la educación para todos, mientras que el fomento de una dimensión europea en la educación se vincula sobre todo al aspecto funcional —aunque sin duda también susceptible de un tratamiento que prime lo intercultural— del aprendizaje de las lenguas [15], ambigüedad que fue también subrayada por el Consejo Económico y Social en su dictamen acerca del Libro Verde sobre la Dimensión Europea en la Educación [16].

La iniciativa más específica adoptada hasta ahora por el Consejo de la Unión ha sido la reciente *Resolución sobre la respuesta de los sistemas educativos a los problemas del racismo y la xenofobia*. En ella se destaca cómo la educación y la formación pueden desempeñar un importante papel en la lucha contra este tipo de actitudes, y de contribución a un mejor conocimiento y valoración positiva de la diversidad cultural europea. Objetivo de los sistemas educativos debe ser así tanto promover la integración social y la igualdad de oportunidades, como desarrollar una educación basada en los valores que favorecen actitudes de solidaridad, tolerancia y respeto a la democracia y derechos humanos. Para ello se sugieren medidas tales como la utilización de materiales didácticos que reflejen la diversidad cultural de la sociedad europea, la realización de iniciativas específicas de integración orientadas sobre todo a los alumnos que puedan ser más sensibles a las actitudes racistas y xenófobas, el refuerzo de las materias educativas que puedan ayudar a comprender mejor las características de una sociedad multicultural, especialmente en el campo de las ciencias sociales y de

enseñanza de las lenguas, y el fomento de las asociaciones de centros educativos y alumnos, además de la formación del profesorado, el intercambio de experiencias y la cooperación entre las escuelas y el medio social circundante. La Resolución *anima* en consecuencia a los Estados miembros a fomentar una educación y formación de calidad para todos; a reforzar la flexibilidad de los sistemas educativos a fin de que puedan responder a situaciones complejas e incluir la pluralidad en los currículos; a incentivar las innovaciones educativas y curriculares y la elaboración de materiales didácticos que contribuyan al desarrollo de los valores de la paz, la democracia, el respeto e igualdad entre las culturas, la tolerancia, la comprensión, etc.; y a fomentar las iniciativas que promuevan la cooperación entre las escuelas y las comunidades locales. Al mismo tiempo, se insta a la Comisión Europea, en colaboración con los Estados, a explotar plenamente las posibilidades que ofrecen los programas comunitarios en marcha en orden a hacer frente al racismo y la xenofobia, a promover el intercambio de experiencias y la divulgación de información, y a garantizar la cooperación entre la Unión y otras organizaciones internacionales, principalmente el Consejo de Europa [17].

Cabría comentar distintos aspectos de esta Resolución. Así, la apelación que se hace a la diversidad cultural europea, en el contexto de los problemas del racismo y la xenofobia, parece no tener suficientemente en cuenta que, tal como puede desprenderse del estudio de sondeo encargado por la Comisión Europea a finales de los ochenta, el «otro-cultural» es sobre todo identificado por los europeos con el «otro-no-europeo» [18], donde probablemente primen más las cuestiones de diferencia étnica que de nacionalidad jurídica, y que éste es el nivel donde se producen los problemas más duros de rechazo. No deja de sorprender también la ausencia de referencias a la profundización a través de los sistemas educativos en una dimensión europea en la educación orientada hacia los principios democráticos de convivencia y el respeto a los derechos humanos, según se aludía ya en la Resolución de 1990. Sobre todo, tras más de diez años de declaraciones e informes institucionales resaltando la importancia de la educación para hacer frente a estas actitudes cada día más preocupantes, sería quizás ya de esperar algún tipo de iniciativa más decidida, principalmente en lo que se refiere a las posibilidades de acción desde los órganos de la Unión.

Aquí me gustaría, sin embargo, centrarme en el trasfondo nor-

mativo que opera en esta Resolución, pues no sólo el mismo ayuda a explicar muchas de estas limitaciones, sino que también, como sugiere la anterior observación recogida en el informe Evrigenis, de cara a una educación de y en la tolerancia, tan importantes como los objetivos y medidas específicas que pueden adoptarse, es la concepción global del sistema de educación, los principios en que se basa. El Tratado de Unión enuncia estos principios estableciendo que «La Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuera necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística» [19]. Se trata, por tanto, de los principios de respeto a la diversidad cultural y de subsidiariedad ¿Qué idea de una educación para la tolerancia inspiran estos dos principios?

3. *El respeto a la diversidad cultural y la tolerancia liberal*

El principio de *respeto* a la diversidad cultural parece sugerir principalmente una lectura de corte liberal. En la perspectiva liberal kantiana respetar significa tratar al otro como fin y no sólo como medio, reconocer su capacidad de autonomía con el único límite de la misma capacidad en los demás, en lo que a fin de cuentas viene a resumirse el imperativo ético de universalización: «Obra sólo según una máxima tal que puedas querer siempre y al mismo tiempo que se torne en ley universal» [20]. Desde la óptica liberal, la ciudadanía resolverá, en consecuencia, en términos de concurrencia de libertades, ante las que el Estado se limita a ejercer una función de árbitro neutral, dando lugar a la separación entre lo público y lo privado, entre las concepciones de justicia y de bien como base de la tolerancia. «La única libertad que merece este nombre —escribirá John Stuart Mill en *On Liberty*— es la de buscar nuestro propio bien por nuestro camino propio, en tanto no privemos a los demás del suyo o les impidamos esforzarse por conseguirlo. Cada uno es el guardián natural de su propia salud, sea física, mental o espiritual. La humanidad sale más gananciosa consintiendo a cada cual vivir a su manera que obligándole a vivir a la manera de los demás» [21].

Es lógico por ello que desde este primer principio de la política educativa de la Unión surjan algunas de las cuestiones que tradi-

cionalmente se han suscitado en torno al concepto de tolerancia liberal, en formas, por ejemplo, de lo que se ha llamado las paradojas de la tolerancia, que reconduce al problema siempre debatido de sus límites o de la tolerancia para con los intolerantes. Tal paradoja puede en este caso formularse en el sentido de hasta qué punto el propio principio de respeto a la diversidad cultural y de una tolerancia que implica abstención de intervención, puede volverse en contra de su misma promoción a través de la educación. El informe de la Academia Europea, sobre los problemas de la educación en la perspectiva de Europa, coordinado por Husén, incide en esta duda cuando insiste en cómo el rechazo a una política educativa comunitaria más decidida en aras de la no ingerencia en las distintas tradiciones nacionales, puede dificultar la aspiración a lograr mediante la educación una cierta identidad compartida que garantice la convivencia. Sólo un núcleo suficientemente consolidado de convicciones comunes, señala el informe, hará posible la construcción de una nueva Europa [22].

Iring Fetscher viene a situarse más allá del concepto liberal cuando señala que «la tolerancia tiene como condición la conciencia de la propia identidad y un sentido realista del propio valor. Sólo quien está seguro de su identidad cultural y la reconoce como accidental y, sin embargo, dada, está en condiciones de aceptar como legítimo todo lo extraño y diferente» [23]. Dejando de lado ahora otro tipo de implicaciones, esta apreciación viene a converger con la anterior observación del informe de la Academia Europea en la idea de que la promoción de la tolerancia como valor compartido a nivel europeo parece requerir algo más que pensar en Europa como marco de intercambio (económico, comercial, profesional, etc.) para reinterpretarla también en términos de ámbito de convivencia, esto es, precisamente, como *comunidad* y no sólo como agregación. Más tarde habrá que volver a este tipo de tesis de perfiles comunitaristas. De momento, notemos —y con ello retornamos a la órbita de los argumentos normalmente esgrimidos desde la óptica del liberalismo ético [24]— que se trata, sin embargo, de un ámbito cuyo carácter plurilingüe y pluricultural puede favorecer, nomenon como condición de tolerancia, la capacidad de distanciamiento reflexivo con respecto al propio contexto inmediato. Precisamente, los programas de movilidad e intercambio y de aprendizaje de las lenguas de la Unión encuentran aquí una de sus mejores justificaciones, por su potencialidad de cara a generar este tipo de actitudes de apertura, y si bien —como se ha señalado— en el marco de la política educativa de la Unión el principio de respeto a la diversidad cultural alude básicamente a la diversidad de tradi-

ciones de los pueblos de la Unión, plano en el que no se producen los mayores problemas de rechazo e intolerancia, las actitudes que favorecen tales experiencias pueden generalizarse a otros planos de relación.

Por otro lado, se trata igualmente de un ámbito que —como se dice asimismo en el Tratado de Unión— comparte un cierto «patrimonio cultural común» [25], en el que habitualmente se destacan elementos tales como la afirmación los derechos humanos. El propio Tratado institucionaliza ahora el compromiso de la Unión con estos derechos «tal y cómo son garantizados en el Convenio Europeo para la Promoción de los Derechos Humanos y de las Libertades fundamentales, firmado en Roma el 4 de noviembre de 1950, y tal y como resultan de las tradiciones constitucionales comunes a los Estados miembros, como principios generales del derecho comunitario» [26]. El enunciado representa un avance con respecto a la ausencia de referencias en los Tratados fundacionales de las Comunidades y el articulado del Acta Única Europea, pero quizás quede aún muy por debajo de las posibilidades que han abierto a lo largo de las dos últimas décadas la actividad del Tribunal de Justicia y los informes y declaraciones institucionales. Lo que se hace a nivel intergubernamental en Estrasburgo en relación con los derechos humanos —decía no hace mucho Ralf Dahrendorf— debería hacerse ya a nivel supranacional en Luxemburgo a través del Tribunal Europeo de Justicia [27].

Pero, por encima de su recepción positiva o jurídica, en la perspectiva del liberalismo ético estos derechos no representan sólo fenómenos contingentes relativos a un contexto cultural, sino —como señala, entre otros, Gewirth [28]— condiciones de acción y exigencias éticas susceptibles de una justificación racional que los dota de pretensión normativa de universalidad. Dimensión de universalidad que hace posible la convivencia de las diversas opciones bajo su cobertura común, proporcionando de este modo sustrato ético a la tolerancia.

También aquí hay que enfrentar, entonces, la dificultad de lo que, con relación a la política de inmigración de la Unión, se ha llamado el intento de construcción de la Fortaleza Europea. Y no me refiero tanto a las críticas de quienes, apelando justamente a los derechos humanos, se oponen a la política de la Unión [29], como a la dificultad de quienes en la referencia a tales nociones ven un signo de «nihilismo europeo», y de la concepción eurocéntrica de una tolerancia que opera desde la pretendida superioridad de sus propios presupuestos. Frente a ésta, se propone a veces una concepción más radical, postmoderna, de afirmación de las

diferencias como realidades inconmensurables, inteligibles sólo desde sí mismas, que choca, sin embargo, con el problema de la fundamentación normativa, esto es, con el de la afirmación del otro no sólo como posibilidad, o necesidad, sino como criterio ético, deber o actitud moral. Así lo revelan las complicadas operaciones de «cirugía» a que, como indica en uno de sus últimos trabajos Peter McLaren —uno de los teóricos de la pedagogía crítica, postmoderna, americana—, se ven abocados quienes desde las filas del postmodernismo quieren todavía perseguir ideales de emancipación e igualdad, enfrentando, por ejemplo, a un postmodernismo lúdico —digamos, «a la europea»—, un «postmodernismo de resistencia» que se reconoce deudor de la posibilidad de un fundamento ético [30]. Siegel ha tratado de este modo de poner de manifiesto cómo los objetivos sociales y ético-políticos de la pedagogía radical encuentran su mejor justificación en los presupuestos epistemológicos del liberalismo, y cómo —contrariamente a lo que suele aducirse desde tales pedagogías— en ello no tiene por qué verse ninguna muestra de dominación cultural, por el simple hecho de que el tipo de condiciones de verdad y de justificación racional de la teoría liberal es el tipo de condiciones a que se ve obligada la pretensión de justificación de cualquier iniciativa educativa, sea de carácter multicultural o de cualquier otro [31]. Al menos, es el tipo de condiciones a que se ven obligadas las propuestas de la pedagogía radical, ella misma rebosante de clamores de derechos e ideales éticos. «La tolerancia radical no tolera la fuerza, la violencia o la dominación», comenta Heller en *Políticas de la postmodernidad* [32].

En definitiva, si una visión puramente liberal de la tolerancia, del «vive y deja vivir», se manifiesta hoy insuficiente [33] su justificación ética —y, por tanto, su justificación como objetivo educativo [34]— no resulta fácil fuera de un *marco axiológico* que debe mucho a la *tradición* liberal, como el que a mi juicio representa una concepción dinámica de los derechos humanos. No es nada nuevo: ya Marcuse denunció sus ambivalencias [35].

4. Tolerancia y subsidiariedad

Respecto al principio de subsidiariedad, como he analizado más detenidamente en otro lugar [36], la apelación al mismo dentro de la Unión Europea es promovida fundamentalmente a partir de los años setenta por la tendencia demócrata-cristiana en el Parlamen-

to Europeo, vinculada al objetivo de una futura Europa federal. En ausencia de tal meta, en el Tratado de Unión el principio ha venido a cumplir sobre todo una función política de garantía frente al temor de una excesiva concentración de competencias en los órganos de la Unión y de conciliación de posturas, posible por la propia ambigüedad de sus distintas lecturas. El Tratado alude a él en diversas ocasiones, principalmente en el párrafo segundo del nuevo artículo 3B del Tratado constitutivo de la Comunidad Europea, según el cual, «En los ámbitos que no sean de su competencia exclusiva, la Comunidad intervendrá, conforme al principio de subsidiariedad, sólo en la medida en que los objetivos de la acción pretendida no puedan ser alcanzados de manera suficiente por los Estados miembros y, por consiguiente, puedan lograrse mejor, debido a la dimensión o a los efectos de la acción contemplada, a nivel comunitario» [37].

En este sentido, es razonable pensar que la promoción de la tolerancia a nivel europeo es una de esas acciones que, por su carácter de problema y objetivo transnacional, justificarían iniciativas desde la Unión. Hasta aquí no habría mayores dificultades si el Tratado hubiese asentado un criterio claro de subsidiariedad, lo que no es precisamente el caso. Sus ambigüedades jurídicas no reflejan sino las propias dificultades de interpretación del principio. Y ello en dos direcciones diferentes que permiten diversos entrecruzamientos. En primer lugar, en lo que se refiere a su alcance, que en su momento originó la distinción entre una subsidiariedad horizontal (relativa a la relación entre poder público y ciudadanos) y una subsidiariedad vertical (relativa a la relación entre los distintos niveles del poder público), y que hoy se plantea en los términos de lo que podemos llamar una subsidiariedad en sentido restringido o una subsidiariedad en sentido amplio, según su alcance se refiera sólo a la relación de la Unión con los Estados, o se alargue también a la relación de éstos con las regiones, comunidades locales y, finalmente, ciudadanos. En segundo lugar, en la dirección de su orientación, que ha dado lugar a la distinción entre una subsidiariedad negativa y una subsidiariedad positiva, según se acentúe más el aspecto de limitación o de possibilitación de la intervención de la Unión. Tales dificultades han obligado a una importante labor de clarificación y acuerdo de las instituciones de la Unión, que ha quedado fundamentalmente plasmada en el enfoque global sobre la aplicación del principio aprobado por el Consejo Europeo de Edimburgo de diciembre de 1992 [38], y el acuerdo interinstitucional suscrito por el Consejo de la Unión, la Comisión y el Parlamento en octubre de 1993 [39]. En este mo-

mento bajo del ideal europeo, las interpretaciones restrictiva y negativa parecen haberse impuesto.

Como ha estudiado Millon-Delsol, las raíces conceptuales del principio recorren una línea que pasa por Aristóteles, Santo Tomás, Althusius, Locke, Montesquieu, Hegel, Tocqueville, Proudhon, Ketteler, Taine, Taparelli..... para convertirse a finales del siglo XIX y comienzos del XX en la piedra angular de la doctrina social de la Iglesia católica, en la que posee una doble dimensión, de no-ingerencia y de intervención, que lo sitúa tanto frente al Estado *laissez-faire* como al Estado-providencia. En última instancia, ello es así porque su fundamento no se establece ni en la libertad formal ni en la aspiración a la igualdad como meta, sino en el presupuesto ético-antropológico de la dignidad. Pero ya no se trata aquí de la dignidad kantiana que da al hombre su capacidad de autonomía y autodeterminación, sino de la dignidad de una imagen del hombre que implica una ética material y no sólo formal, una concepción del bien común. Este bien común es el que justifica la intervención pública, allí donde los particulares y sus comunidades no son *aún* suficientes para garantizarlo por sí mismos [40].

La pregunta, pues, ahora es la de la posibilidad y contorno de la tolerancia desde la subsidiariedad. Como muestra Millon-Delsol, la noción clásica de subsidiariedad no presenta problemas en la concepción de la sociedad como una unidad orgánica, cuyos miembros se ordenan por distintas vías o medios a un mismo fin, y, como indica varias veces a lo largo de su obra, la existencia de un régimen democrático no resulta de hecho consustancial al principio, e incluso algunos usos históricos avalan más bien lo contrario. El reto moderno será así el de intentar adecuar este principio a una sociedad que se caracteriza por un pluralismo no sólo de medios, sino de fines [41].

En cualquier caso, por su justificación de la intervención basada en el bien común, la idea de subsidiariedad choca con la perspectiva liberal y con la tolerancia del principio de neutralidad ante los distintos proyectos de vida, con la única condición de que no colisionen entre sí. Por el contrario, se ha señalado la proximidad del principio con ciertas tendencias comunitaristas [42], para las que las identidades se forjan dentro de comunidades y tradiciones particulares, sin que pueda hablarse de una noción de justicia, de lo correcto, previa a una concepción del bien, y para las que la tolerancia de la neutralidad y del universalismo ético formal tiene que pagar el precio de la abstracción de los ideales normativos

concretos, o sea, en el fondo, de la ceguera a la diversidad.

Así, según Sandel —uno de los autores vinculados al comunitarismo— la tolerancia liberal basada en el principio de neutralidad y derecho de autonomía de los individuos presenta dos problemas principales. El primero, de tipo práctico, consiste en la dificultad de que bajo tales presupuestos pueda asegurarse suficientemente la cooperación social. El segundo se refiere a la calidad del *respeto* que la tolerancia así entendida promueve. Su punto débil es que no proporciona argumentos ni en favor ni en contra *en sí mismas* de las prácticas que se trata de tolerar; anula la posibilidad de discusión sobre su valor *en sí*. Frente a esta forma de tolerancia, señala Sandel, un respeto profundo —esto es, no sólo pasivo— requeriría, si no admiración, al menos algún tipo de aprecio hacia dichas prácticas [43].

A su vez, desde los partidarios del liberalismo se objeta al comunitarismo que «esta primacía de lo bueno sobre lo correcto — la versión inversa de la concepción liberal kantiana— puede generar políticas y concepciones perfeccionistas que atentan contra el principio de neutralidad y tolerancia» [44]. O se afirma, incluso, que «si bien no todo comunitarismo es xenófobo, no deja de ser sintomático que las reacciones contra los diferentes de las sociedades desarrolladas se estén expresando, a la defensiva, en lenguajes particularistas y comunitaristas» [45].

Este tipo de apreciaciones hace pertinente la pregunta de Maurizio Passerin D'Entrèves: tolerancia y comunitarismo ¿son conciliables? [46]. No sin reserva en lo que se refiere a la posibilidad de una respuesta global, indica la postura afirmativa en posiciones comunitaristas matizadas como la del mismo Sandel, o como la de Charles Taylor, quien de hecho se declara más post que antiliberal, y para quien, —según afirmaba en una entrevista publicada el pasado año en nuestro país— «la no neutralidad no está reñida con la pluralidad. Que la vida pública, que las leyes tengan implicaciones morales, no supone imponer una sola forma de valores» [47]. Se trata, de todos modos, de una tolerancia distinta. Así, según Taylor, en la *Ética de la autenticidad* —en la que él mismo apela a la descentralización de los sistemas federales, especialmente «la que se basa en el principio de subsidiariedad», para superar el círculo vicioso que forman la fragmentación y la experiencia de impotencia a que, a su juicio, termina conduciendo el individualismo liberal [48]— el reconocimiento de la diferencia, del valor igual de identidades distintas, exige algo más que un principio de neutralidad o de justicia procedimental; exige, sobre todo, compartir ciertas normas de valor en las que tales identidades se demuestran iguales, cierto horizonte de significación compartido, la imagen de

un bien común [49]. Y, en *La política del reconocimiento*, coloca entre «la exigencia inauténtica y homogeneizadora de reconocimiento de igual valor» de otras culturas a partir de las propias categorías, y «el amurallamiento dentro de las normas etnocéntricas», la disposición a deslizarse hacia una «fusión de horizontes normativos», mediante la que, más que remontarnos a principios impersonales, aprendemos a situarnos ante el otro *también* desde él mismo, aunque, como el propio Taylor señala, no sólo ese «horizonte último» desde el que pueda evidenciarse «el valor relativo de las diversas culturas» queda todavía como una alternativa prácticamente inalcanzable, sino que está además el problema de la fundamentación ética de dicha disposición, para la que insinúa un recurso a la religión, o al sentido propio en la historia [50].

5. *Los derechos humanos como contenido sustantivo de educación para la tolerancia*

En conclusión, si una visión liberal del principio de respeto a la diversidad cultural remite a la idea de una tolerancia asentada en nociones de neutralidad, autonomía y universalidad, el de subsidiariedad lleva a la de un reconocimiento basado en un horizonte compar-tido de criterios sustantivos de valor, en un bien común. Si bien, así como cabe una lectura comunitarista de la tolerancia y del respeto a la diversidad cultural, cabe también una lectura predominantemente liberal de la subsidiariedad [51]. Como en todo proyecto pedagógico, sobre todo cuando emana de decisiones políticas, lo importante no es, pues, tanto la *letra* como la *interpretación*. Por ello, de la articulación que se haga de ambas perspectivas, que encierran, junto a dos diferentes concepciones éticas, políticas y antropológicas, dos distintos modelos pedagógicos, dependerá, no sólo el concepto que se mantenga de tolerancia, sino la propia definición del proyecto educativo de la Unión Europea que inspiran esos dos principios, y el tipo de respuesta que desde el mismo pueda darse a las crecientes manifestaciones de intolerancia en la Unión.

En línea con los trabajos que venimos realizando [52], creo que una de tales posibilidades de articulación radica en la idea de los derechos humanos como contenido ético sustantivo de educación para la tolerancia, tal como sugiere también la siguiente observación recogida en un documento de trabajo de la Comisión Europea sobre *Orientaciones para la acción comunitaria en el ámbito de la*

educación y la formación::

«Los Estados miembros de la Comunidad comparten valores (derechos humanos, responsabilidades civiles, apertura al resto del mundo, etc.) que se transmiten a las nuevas generaciones a través de la educación y la formación (...) En un mundo agitado y el constante evolución, deben reafirmarse y reforzarse estos valores culturales de educación y de formación y constituir la base de las nacientes identidad y ciudadanía europeas» [53].

En efecto, en medio de un debate que quizás lo que más claramente revele sea la imposibilidad de las adscripciones demasiado rígidas, desde la segunda mitad de los ochenta no han faltado las tentativas de matización y aproximación entre las dos perspectivas trazadas, como las que, desde el lado liberal han llevado a cabo Rawls o Dworkin. En su conocida defensa de una *liberal community* acepta este último la crítica comunitarista de que el bienestar y valor de la vida de los individuos está en relación con el de su comunidad, aunque considera que tal aceptación no sólo no cuestiona, sino que apoya la idea de tolerancia liberal, pues como *comunidad política en sentido práctico* su alcance se agota en los actos políticos formales (legislativo, ejecutivo y judicial) sin que, como tal, afecte a otras esferas no políticas —léase *privadas*— de la vida de los individuos:

«Si la vida de una comunidad esta limitada a las decisiones políticas formales, si el éxito crítico de una comunidad depende así sólo del éxito o fracaso de sus decisiones legislativa, ejecutiva o judicial, podemos aceptar el primado ético de la vida en comunidad sin abandonar o restringir la tolerancia liberal y neutralidad acerca de la vida buena» [54].

Una neutralidad, sin embargo, que se entiende ahora como teorema más que como axioma de una teoría *interpretativa* de la justicia, y una tolerancia que se contextualiza y sustantiviza como rasgo, junto a otros, de una determinada forma de comunidad. «No digo que la tolerancia liberal sea una condición de la justicia en todas las circunstancias, sino que cierta versión de esta tolerancia es una condición de la democracia comunitaria» [55], señalaba Dworkin en su intervención en el *Coloquio sobre identidad y diferencias en la Europa democrática*, en la que proponía una visión comunitaria de tipo integrado —esto es, basada al mismo tiempo en un sentido colectivo de la responsabilidad y un principio de autonomía de juicio moral en los individuos— como posible interpretación de la *comunidad política europea*.

Por su lado, Taylor, en la réplica a sus críticos en la obra sobre su pensamiento editada por James Tully, rechaza el apelativo de «comunitarismo», entre otras razones, porque induce la sensación errónea de que su propósito consista en oponer a un principio liberal de neutralidad un principio comunitarista, cuando lo que persigue es simplemente mostrar que el principio de neutralidad no es sino un *bien* más entre otros bienes posibles con lo que tiene que conjugarse:

«A mi juicio no se trata de etiquetar la neutralidad ante diferentes concepciones de vida como algo erróneo en principio. Muy al contrario, la misma es sin duda un bien importante, incluso indispensable, en ciertos contextos del moderno estado liberal. Por ejemplo, estos estados son neutrales ante diferentes confesiones religiosas, y es sumamente importante que lo sean. Deberían aspirar a proporcionar la máxima libertad a sus ciudadanos para examinar y practicar distintos modelos de vida buena.

Estoy de acuerdo en gran parte con ello. Donde empieza mi discrepancia es en las pretensiones absolutistas de este tipo de teoría; en su demanda de haber encontrado *el* principio de la sociedad liberal; o el principio que debe primar sobre los demás cuando surjan conflictos entre ellos» [56].

Es decir, lo que el comunitarismo ético, o al menos algunas de sus formas posiblemente más fecundas, rechaza —y lo que el liberalismo ético, al menos en algunas de sus versiones, parece dispuesto a revisar— no son tanto los criterios liberales de tolerancia, neutralidad, autonomía, etc., como la pretensión de su validez incondicional como criterios éticos formales por encima de cualquier contenido concreto de moralidad. Tales criterios valen, pero valen como *bienes*, todo lo precarios que se quiera, dotados de contenido sustantivo. Precisamente, la conclusión que extrae Sandel de su crítica a los intentos de justificación liberal de la tolerancia es que «la tendencia a poner entre paréntesis las cuestiones morales sustantivas, hace difícil la defensa de la tolerancia en términos de bien» [57]. Alargando el argumento, se trata de reconocer, en palabras de Walzer, que «la democracia tiene un carácter sustantivo; no es un procedimiento neutral, sino una forma de vida» [58].

Algo similar puede entonces decirse en lo que respecta a los derechos humanos, como fundamento de tales sistemas e ideales democráticos y contenido de una educación para la tolerancia. Desde posiciones comunitaristas —aunque también él ha rechazado esta adscripción— McIntyre ha sostenido la improcedencia de

cualquier intento de justificación ahistórica de los mismos del estilo a la de Gewirth, aunque sólo sea porque nadie ha probado la existencia de tales derechos ahistóricos, son solamente ficciones, por lo que creer en ellos es como creer en brujas y unicornios [59]. Pero ello no impide que podamos pensar en los derechos humanos como un contenido sustantivo de moralidad, como «aspiraciones morales que se fraguan al hilo de la historia, en un significado que si se aleja de un apriorismo ético libre de contingencia, tampoco los reduce sólo a su acepción de categoría jurídica nacional o internacional» [60]. Un significado en el que Europa muestra a las claras su doble cara, la tensión entre el ideal y la realidad muchas veces tozuda, pues sobre todo en este sentido de los derechos humanos la conciencia de su ultraje y la de su posibilidad caminan juntas, realimentándose entre sí.

Rorty ha sugerido que, frente a las pretensiones «fundacionalistas» de los «intelectuales eurocéntricos», este tipo de justificaciones contingentes de los derechos humanos, que hace de ellos un «hecho del mundo», priman aún más el papel de la educación, de lo que él llama una «educación sentimental»:

«El mejor, y probablemente el único, argumento para superar el fundacionalismo es el que ya he sugerido: sería más eficaz hacerlo, porque nos permitiría concentrar nuestras energías en la manipulación de los sentimientos, en la educación sentimental. Este tipo de educación hace que gentes distintas adquieran suficiente familiaridad con respecto al otro de modo que están menos tentadas de pensar en quienes son diferentes de ellos mismos sólo como casi-humanos. La finalidad de esta manipulación de los sentimientos es ampliar el alcance de las expresiones 'nuestra clase de gente' y 'gente como nosotros'» [61].

Ahora bien, hacer de los derechos humanos un contenido sustantivo de educación moral para la tolerancia no tiene por qué suponer —como suele aducirse desde los enfoques formalistas del desarrollo moral— convertir la educación en adoctrinamiento, o en cualquier otro género de influencia que no se pueda sostener pedagógicamente. Por un lado, aplicada sobre todo a la educación moral, la distinción entre ética formal y ética material resulta quizás aún más difusa, por cuanto también en aquélla hay un contenido implícito de moralidad, una forma de ver las cosas que se considera superior y que se pretende promover. Por otro, el riesgo de adoctrinamiento es menos un asunto de enfoque ético que de justificación pedagógica, según la cual cualquier influencia o proceso educativo para poder ser considerado tal debe respetar —no sólo

por exigencia ética, sino por el propio concepto de educación— la condición de agente, la posibilidad de rechazo, del educando [62].

En otra dirección, de cara a la promoción de la tolerancia en Europa hay que tener en cuenta también que el sentido evolutivo que es consustancial a esta concepción de los derechos humanos como aspiraciones históricas, que exigió primero aunar las exigencias de la libertad con las de la igualdad, del respeto pasivo con la iniciativa positiva en favor del otro, nos requiere ahora a conciliar los derechos de los individuos con los de las comunidades. Pues, como destaca Walzer refiriéndose a la sociedad norteamericana, en la actualidad el conflicto no se produce ya tanto entre multiculturalismo y hegemonía, pluralidad y unidad, lo múltiple y lo uno, sino entre multiplicidad de grupos y multiplicidad de individuos, entre comunidades y personas particulares, lo que a su juicio exige del fomento, desde el mismo Estado, de una vida asociativa que venga a contrarrestar las tendencias desintegradoras de un individualismo y comunitarismo sin equilibrio:

«Las fuerzas centrífugas de las culturas particulares y del individualismo no se corregirán mutuamente a menos que se prevea la posibilidad de una corrección. Es preciso proponerse como objetivo un equilibrio entre las dos fuerzas, lo que significa que no podemos ser defensores incondicionales ni del multiculturalismo ni del individualismo; no podemos ser simplemente comunitarios o liberales, sino a veces lo uno y a veces lo otro, según lo que reclame ese equilibrio» [63].

A pesar de que las diferencias entre el multiculturalismo norteamericano y el europeo —empezando por el fenómeno lingüístico—, impiden las generalizaciones, quizás lo que Walzer señala como característica de la actual sociedad norteamericana no tarde en ser realidad —si aún no lo es— en el marco de una Unión Europea que quiere reforzar su unidad interna, con la consiguiente repercusión en cuanto a la movilidad de las personas en su interior, al mismo tiempo que se propone como reto para el futuro la ampliación a otras naciones y la extensión de su ámbito de relaciones. Por lo menos, tal como señala un reciente informe de la Comisión Europea acerca de la educación de los hijos de los migrantes, «la propagación de la diversidad cultural y lingüística se encuentra íntimamente ligada al desarrollo dinámico de la Unión, tanto desde el punto de vista interior como de el de su posición en el mundo. De la misma manera que la libre circulación de personas en el interior de la Unión es un motor poderoso del desarrollo de la

diversidad cultural y lingüística en los Estados miembros, su prosperidad, resultado de la integración, hace de la Unión una de las regiones de destino de los movimientos migratorios del mundo contemporáneo» [64]. Ya hoy en las escuelas de las grandes zonas urbanas de muchos países europeos la diversidad cultural y lingüística se está convirtiendo en la norma, lo que hace inevitable —destaca asimismo el informe— el paso desde un enfoque de escolarización de hijos de inmigrantes al de una educación intercultural para todos que, por encima de «tendencias folclorizantes», permita a los alumnos descubrir «a través de un trabajo sobre las culturas, lo que une y diferencia al género humano, para apreciar su riqueza y su diversidad, aprender a reconocerse en todas las culturas (tanto en la suya como las de los otros), ejercer su capacidad crítica al respecto y, finalmente, estar en condiciones de realizar elecciones razonadas» [65].

Creo, para finalizar, que una concepción dinámica de los derechos humanos, que actúen —citando ahora a Touraine— como «factor reequilibrador» [66], puede servir de apoyo fundamental a este objetivo, en el que se conjugan tanto el aprecio —ya no sólo respeto y tolerancia negativa— a lo otro, como la capacidad de crítica y autonomía tan vinculadas a una pedagogía de inspiración liberal. Y si es cierto que este tipo de justificaciones «modestas» —si se quiere, «débiles»— de los derechos no resuelve todas las dudas, lo es también que la educación es una actividad ético-reflexiva, prudencial en la terminología clásica, es decir, que se enfrenta con la necesidad de adoptar decisiones que involucran cuestiones éticas, que comportan un riesgo y en las que hay que actuar sin la demora que puede exigir el lujo de una certeza sin sombra de duda [67]. En nuestro caso, al menos, el cariz que van tomando los acontecimientos no aconsejarían ya más demoras. También en este aspecto vale por tanto afirmar, con el informe de la Comisión, que «no estamos en la actualidad en una situación en la que se debieran seguir buscando todas las respuestas a todas las preguntas. Al contrario, es perfectamente posible sostener que la próxima etapa deberá ser la de la identificación, la difusión y la generalización de las prácticas de éxito y calidad» [68].

Dirección del autor: Gonzalo Jover. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación. Universidad Complutense. Pº Juan XXIII, s/n. 28040 Madrid.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 31.X.1995.

NOTAS

- [1] Puede verse en este sentido: CALVO BUEZAS, T. (1993) Frente a la Europa racista, la Europa solidaria y tolerante, en CALVO, T.; FERNÁNDEZ, R. y ROSÓN, G. *Educación para la tolerancia*, pp. 9-76 (Madrid, Ed. Popular, Jóvenes Contra la Intolerancia); BANDRÉS, J.M.; GARRIDO, D.L. e IBÁÑEZ, R. (1994) *Xenofobia en Europa. Instrumentos jurídicos contra el racismo* (Madrid, Ed. Popular, Jóvenes Contra la Intolerancia); IBARRA, E. (1995) Racismo, intolerancia y juventud, *Tiempo de Paz*, 36, pp. 47-54; WIEVIORKA, M. (1995) *Racisme et xénophobie en Europe. Une comparaison internationale* (Paris, La Découverte).
- [2] PARLEMENT EUROPÉEN (1985) *Commission d'enquête sur la montée du fascisme et du racisme en Europe. Rapport sur les résultats des travaux* (Luxembourg, Office des Publications Officielles des Communautés Européennes).
- [3] *Declaración del Parlamento Europeo, Consejo, representantes de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo y Comisión, de 11 de junio de 1986, contra el racismo y la xenofobia* (DO C 158, de 26 de junio de 1986).
- [4] COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1989) Racismo y xenofobia, *Eurobarómetro*, número especial, noviembre.
- [5] *Resolución del Consejo y los representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo, de 29 de mayo de 1990, relativa a la lucha contra el racismo y la xenofobia* (DO C 157, de 27 de junio de 1990).
- [6] PARLAMENTO EUROPEO (1991) *Informe elaborado en nombre de la comisión de investigación del racismo y la xenofobia sobre las conclusiones de la comisión de investigación* (Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas).
- [7] *Resolución del Parlamento Europeo, de 27 de octubre de 1994, sobre el racismo, la xenofobia y el antisemitismo* (DO C 323, de 21 de noviembre de 1994).
- [8] *Resolución del Parlamento Europeo, de 27 de abril de 1995, sobre el racismo, la xenofobia y el antisemitismo* (DO C 126, de 22 de mayo de 1995).
- [9] Respectivamente, Bol. CE 6-1990, I.37 y Bol. CE 12-1991, I.19.
- [10] Bol. UE 6-1994, I.23.
- [11] Bol. UE 6-1995, I.23.
- [12] *Resolución del Parlamento Europeo, de 26 de octubre de 1995, sobre el racismo, la xenofobia y el antisemitismo* (próxima publicación en el Diario Oficial).
- [13] PARLEMENT EUROPÉEN (1985) *Commission d'enquête sur la montée du fascisme et du racisme en Europe. Rapport sur les résultats des travaux*, o.c., p. 100.
- [14] Cfr. PARLAMENTO EUROPEO (1991) *Informe elaborado en nombre de la*

comisión de investigación del racismo y la xenofobia sobre las conclusiones de la comisión de investigación . o.c., pp. 178 y 182. Sobre la evolución de la política de la Unión acerca de la educación de los hijos de los migrantes, véase también: COMISIÓN EUROPEA (1995) *Informe sobre la educación de los hijos de migrantes en la Unión Europea* (Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comuidades Europeas).

- [15] *Tratado constitutivo de la Comunidad Europea*, art. 126
- [16] Cfr. COMITÉ ECONÓMICO Y SOCIAL (1994) *Dictamen sobre el Libro verde sobre la dimensión europea en la educación*, punto 3.4 (CES/94 563, de 27 de abril de 1994).
- [17] *Resolución del Consejo y de los representantes de los gobiernos de los Estados miembros reunidos en el Consejo, de 23 de octubre de 1995, sobre la respuesta de los sistemas educativos a los problemas del racismo y la xenofobia*. (Comunicado de prensa N° 10621/95).
- [18] Cfr. COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1989) *Racismo y xenofobia*, o.c., p. 40
- [19] *Tratado constitutivo de la Comunidad Europea*, art. 126.1
- [20] KANT, I. (1983) *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, p. 36, en la edición conjunta de *Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Crítica de la razón práctica. La paz perpetua* (México, Porrúa).
- [21] MILL, J.S. (1970) *Sobre la libertad*, p. 69 (Madrid, Alianza).
- [22] Cfr. HUSÉN, T.; TUIJNMAN, A. y HALLS, W.D. (1992) *Schooling in Modern European Society*, pp. 1-29 (Oxford, Pergamon Press).
- [23] FETSCHER, I. (1994) *La tolerancia*, p. 14 (Barcelona, Gedisa).
- [24] Esta es la base de la crítica que Weinstock realiza al comunitarismo de Charles Taylor, en el sentido de que las capacidades que requieren el concepto de *strong evaluation* de su filosofía de la acción, como reflexión de segundo orden sobre los propios deseos de cara a la acción, se adecúan mejor a los presupuestos de una política liberal rawlsiana, o sea a condiciones de pluralismo cultural y moral interno, que a los de un comunitarismo organizado en torno a una idea particular del bien común. Cfr. WEINSTOCK, D.M (1994) *The Political Theory of Strong Evaluation*, en TULLY, J. (Ed.) *Philosophy in the Age of Pluralism. The Philosophy of Charles Taylor in Question*, pp. 171-193 (Cambridge, Cambridge University Press). Para la respuesta de Taylor: TAYLOR, C. (1994) *Reply and Rearticulation*, en *Ibid.*, pp. 249-253.
- [25] *Tratado constitutivo de la Comunidad Europea*, art. 128.1.
- [26] *Tratado de la Unión Europea*, art. F.
- [27] Cfr. DAHRENDORF, R. (1994) *Contra la Europa de Maastricht. Diálogo con Charles T. Powell*, p. 61 *Claves de Razón Práctica*, 43, junio. Sobre la evolución de la política de la Unión Europea en materia de protección de los derechos humanos: ROBLES MORCHÓN, G. (1988) *Los derechos fundamentales en la Comunidad Europea* (Madrid, Ceura); CHUECA SANCHO, A.G. (1989) *Los derechos fundamentales en la Comunidad Europea* (Barcelona, Bosch); CASSESE, A.; CLAPHAM, A. y WEILER, J. (Eds.) (1991) *Human Rights and the European Community*, 3 vols. (Baden-Baden, Nomos Verlagsgesellschaft); LÓPEZ-MEDEL

- y BÁSCONES, M. (1992) *Derechos y libertades en la Europa Comunitaria* (Madrid, Sociedad Española para los Derechos Humanos); DUPARC, C. (1993) *La Comunidad Europea y los Derechos Humanos* (Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas).
- [28] Gewirth se ha ocupado del tema en múltiples ocasiones y escritos; entre los últimos trabajos puede verse: GEWIRTH, A. (1993) *Common Morality and the Community of Rights*, en OUTKA, G. y REEDER, J.P. (Eds.) *Prospects for a Common Morality*, pp. 29-52 (Princeton, Princeton University Press).
- [29] Véase, por ejemplo, DE LUCAS, J. (1992) *Europa ¿convivir con la diferencia? Racismo, nacionalismo y derechos de las minorías*, especialmente cap. 2 y 4 (Madrid, Tecnos).
- [30] Cfr. MCLAREN, P. (1994) *Multiculturalism and the Postmodern Critique: Toward a Pedagogy of Resistance and Transformation*, en GIROUX, H.A. y MCLAREN, P. (Eds.) *Between Borders*, pp. 192-222 (New York, Routledge).
- [31] Cfr. SIEGEL, H. (1995) 'Radical' Pedagogy Requires 'Conservative' Epistemology, *Journal of Philosophy of Education*, 29:1, pp. 33-46.
- [32] HELLER, A. (1989) Ética ciudadana y virtudes cívicas, p. 225, en HELLER, A. y FEHÉR, F. *Políticas de la postmodernidad* (Barcelona, Península).
- [33] Sobre la dicotomía entre la tolerancia-negativa y la tolerancia-afirmación, puede verse la obra de Susan Mendus: (1989) *Toleration and the Limits of Liberalism* (London, Macmillan), en la que se inclina por una concepción ampliada de carácter social. Para algunas implicaciones pedagógicas, de la misma autora (1995) *Toleration and Recognition: Education in a Multicultural Society*, *Journal of Philosophy of Education*, 29:2, pp. 191-201.
- [34] Hemos abordado el tema de la relación entre finalidades o aspiraciones éticas y objetivos educativos en: BÁRCENA, F.; GIL, F. y JOVER, G. (1993) *The Ethical Dimension of Teaching: a review and a proposal*, *The Journal of Moral Education*, 22:3, pp. 241-252.
- [35] Cfr. MARCUSE, H. (1969) *Tolerancia represiva*, en WOLFF, R.P.; MOORE, B. y MARCUSE, H. *Crítica de la tolerancia pura*, pp. 77-104 (Madrid, Editora Nacional).
- [36] JOVER, G. (1995) *The Criteria of Subsidiarity in the Educational Policy of the European Union*. Trabajo presentado en el Symposium «European Politics and the Policy of Education: A Multinational Approach After the Treaty of Maastricht», dirigido por J.A. Ibáñez-Martín y celebrado en el *American Educational Research Association Annual Meeting*, San Francisco, 18-22 de abril de 1995.
- [37] *Tratado constitutivo de la Comunidad Europea*, art. 3B.
- [38] Bol. CE 12-1992, I.4 y anexo 1.
- [39] *Declaración interinstitucional sobre la democracia, la transparencia y la subsidiariedad* (DO C 239, de 6 de diciembre de 1993).
- [40] Cfr. MILLON-DELSOL, C. (1992) *L'État Subsidaire* (Paris, P.U.F.).
- [41] Cfr. *Ibid.*, pp. 169-189.
- [42] Así, por ejemplo, Van PARIJS, P. (1993) *¿Qué es una sociedad justa?*, p. 185, nota 6 (Barcelona, Ariel).

- [43] Cfr. SANDEL, M. (1989) Moral Argument and Liberal Toleration: Abortion and Homosexuality, pp. 536 y 537, *California Law Review*, 77:3, May.
- [44] PÁRAMO ARGÜELLES, J.R. (1993) *Tolerancia y liberalismo*, p. 64 (Madrid, Centro de Estudios Constitucionales).
- [45] THIEBAUT, C. (1992) *Los límites de la comunidad*, p. 60 (Madrid, Centro de Estudios Constitucionales).
- [46] Cfr. PASSERIN D'ENTRÈVES, M. (1990) Communitarianism and the Question of Tolerance, en *Modernity, Justice and Community*, pp. 229-246 (Milano, Franco Angeli).
- [47] TAYLOR, C. (1994) Los problemas de la sociedad multicultural, p. 42, *Debats*, 47, marzo.
- [48] Cfr. TAYLOR, C. (1994) *Ética de la autenticidad*, pp. 135-146 (Barcelona, Paidós).
- [49] Cfr. *Ibid.*, pp. 84-86.
- [50] Cfr. TAYLOR, C. (1993) La política del reconocimiento, pp. 99-107, en GUTMAN, A. et al. *El multiculturalismo y «La política del reconocimiento»* (México, F.C.E.).
- [51] Esto es, lecturas que inciden exclusivamente en el aspecto no intervencionista del principio, del estilo a la que realiza Dahrendorf cuando escribe que «un principio de 'subsidiariedad' debería extenderse a toda la comunidad de modo tal que el Estado sólo entrara en escena cuando ningún otro pudiera ser persuadido para ejecutar determinada tarea». DAHRENDORF, R. (1991) *Reflexiones sobre la revolución en Europa*, p. 123 (Barcelona, Emecé).
- [52] BÁRCENA, F.; GIL, F. y JOVER, G. (1994) Los valores de la dimensión europea en la educación, la política educativa de la Comunidad y el reto de la construcción de una ciudadanía europea, *Revista Complutense de Educación*, 5:1, pp. 9-43; BÁRCENA, F.; GIL, F. y JOVER, G. (en prensa) La socialización como forma de educación moral. Una propuesta en el contexto de la reforma del sistema educativo, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*; JOVER, G. (1994) European Union: Identity, Human Rights and Education, trabajo presentado en *The International Network of Philosophers of Education 4th Biennial Conference «Identity, Culture and Education»*, Lovaina 17 al 20 de agosto de 1994.
- [53] COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1993) *Orientaciones para la acción comunitaria en el ámbito de la educación y la formación*, p. 4 (COM/93 183, de 5 de mayo de 1993).
- [54] DWORKIN, R. (1989) Liberal Community, p. 500, *California Law Review*, 77:3, May. Véase también DWORKIN, R. (1993) *Ética privada e igualitarismo político* (Barcelona, Paidós). Tanto el trabajo de Dworkin, como el anteriormente citado de Sandel, fueron publicados en el número de la *California Law Review* que recogió las aportaciones al debate organizado por la Universidad de California en Berkeley a raíz de la famosa sentencia del caso Bowers contra Hardwick, en la que el Tribunal Supremo de los Estados Unidos declaraba la constitucionalidad de una ley que consideraba delito la sodomía homosexual. Para una visión global del debate, puede verse FERRARA, A. (1994) Sobre el concepto de «comunidad liberal», *Revista Internacional de Filosofía Política*, 3, pp. 122-142.
- [55] DWORKIN, R. (1992) Deux conceptions de la démocratie, p. 134, en LENOBLE, J. y DEWANDRE, N. (Eds.) *L'Europe au soir du siècle* (Paris, Éditions Esprit).
- [56] TAYLOR, C. (1994) Reply and Re-articulacion, o.c., p. 250.
- [57] SANDEL, M. (1989) Moral Argument and Liberal Toleration: Abortion and Homosexuality, o.c., p. 538.
rev. esp. red. LIII, 201, 1996
- [58] WALZER, M. (1995) Education, Democratic Citizenship and Multiculturalism, p. 187, *Journal of Philosophy of Education*, 29:2.