

LA EDUCACIÓN CÍVICA COMO EDUCACIÓN POLÍTICA

Por Elena García Guitián

Universidad Autónoma de Madrid

1. El renovado interés por la educación cívica*

La reflexión sobre la educación cívica en nuestras sociedades tiene como objeto primordial decidir si el Estado debe fomentar a través de la enseñanza determinados valores, aptitudes y capacidades que considera básicos para formar ciudadanos que sean capaces de ejercer influencia política y a la vez contribuir al buen funcionamiento de sus instituciones.

El énfasis realizado desde la teoría política en la importancia de formar “buenos ciudadanos” no es algo nuevo, pero los experimentos que tuvieron lugar durante el siglo XX para crear “hombres nuevos” o “fomentar espíritus nacionales” lo desacreditaron durante algún tiempo. Sin embargo, en las últimas décadas la reflexión sobre su necesidad ha resurgido con fuerza debido a factores que resultan ser bastante diversos y que tomados de forma aislada pueden incluso tener objetivos contrapuestos.

El elemento común que comparten es la preocupación por reforzar las democracias ante potenciales amenazas que provienen de fenómenos distintos, aunque acaben conectándose de una u otra forma, y que podrían sintetizarse en tres tipos de discursos:

1.1. Creciente proceso de individualización o atomización social, que se vería multiplicado en sociedades pluralistas y culturalmente diversas, y que impediría una integración mediante normas o valores compartidos.

* Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación “Tolerancia, educación cívica e integración del pluralismo” (BS02003-03746), financiado por la CYCYT y el MEC.

La educación cívica debería subrayar la necesidad de que los ciudadanos sean conscientes de la fuerza e importancia de ciertos valores como base de la integración social y de la convivencia, al margen de que su modo de vida particular de prioridad a otros muy distintos, precisamente porque son los únicos que pueden garantizar el respeto a su diferencia. El reconocimiento de este núcleo de valores es el que permitiría mantener una identidad política respetando la pluralidad y evitando dos de sus posibles derivaciones: el nihilismo y los proyectos comunitaristas excluyentes. No obstante, ese respeto a la pluralidad cultural exige una forma de razonar y de adoptar decisiones que la tenga en cuenta, y que en un mundo globalizado se debería traducir en la asunción de lo que se ha venido a denominar “una perspectiva cosmopolita”.

1.2. En las democracias consolidadas, crisis de las instituciones democráticas tradicionales que se refleja en formas de apatía ciudadana ante su banalización y tecnocratización. En las nuevas democracias, preocupación por legitimar las nuevas instituciones y fomentar los valores democráticos.

Esta preocupación por el deterioro o la debilidad de las instituciones democráticas se plasma en la propuesta de una educación cívica centrada en la promoción del conocimiento de su funcionamiento y en la participación, fomentando el voto y el asociacionismo. La base de este interés lo constituirían sobre todo los datos que señalan un creciente desapego de los jóvenes y la persistencia de colectivos excluidos de los procesos políticos, junto a un desprestigio generalizado de la política. El énfasis se situaría no tanto en la promoción de valores como en el impulso del compromiso político de los ciudadanos individuales para cumplir con los mínimos exigidos para que el sistema funcione.

No obstante, junto a discursos dominados por esta percepción de “crisis”, nos encontramos otros mucho más positivos que lo que buscan es la mejora de la calidad de la democracia y que consideran que eso sólo se puede conseguir mediante una mayor implicación de la ciudadanía en la política. Desde esta

perspectiva, el objetivo sería fomentar la participación ciudadana y ampliar sus cauces. Por ello, en tercer lugar, tenemos que hablar de

1.3. Euforia participativa, que está presente tanto en la teoría (auge del modelo deliberativo) como en el discurso de los organismos internacionales (ligada al desarrollo) e instituciones públicas.

Los sistemas democráticos, legitimados por una voluntad popular que exige algún tipo de participación política de la ciudadanía (por mínima que sea), siempre han incorporado una reflexión sobre la competencia política y la necesidad de una educación cívica. Y aunque se atribuye a todas las personas mayores de edad capacidad suficiente, se entiende que su competencia puede ser mejorada si existen procedimientos participativos que fomenten los comportamientos cívicos. Por ello ahora en muchos casos la educación cívica se presenta como la herramienta que va a favorecer que nuestros sistemas dejen de estar apoyados en ciudadanos capaces de forma agregada de cumplir con las exigencias del sistema, y se transformen en ciudadanos deliberativos o participativos, que hagan efectivo el principio de igualdad política democrática.

Estos discursos son buena muestra del debate teórico que subyace a la reflexión sobre la educación cívica y que fundamenta su utilidad. Mas llegados a este punto, la siguiente cuestión que hay que plantearse es cuál es la situación de partida, cuáles deben ser las prioridades y qué tipo de educación sería la más adecuada para ello, lo que nos lleva a tener en cuenta los resultados de las experiencias ya desarrolladas.

2. La necesidad y utilidad de la educación cívica

Antes de reflexionar sobre las estrategias más adecuadas para alcanzar los objetivos, resulta interesante analizar los datos de que disponemos para que nos proporcionen información sobre el comportamiento político real de los ciudadanos y sobre la repercusión de las experiencias en educación cívica puestas en marcha en diferentes contextos.

En este sentido, uno de los trabajos más interesantes que se pueden consultar es el estudio sobre educación cívica de la IEA (*International Association for the Evaluation of Education Achievement*) realizado durante los años 1999 y 2000 en 28 países distintos. Se trata de un estudio cuantitativo y cualitativo del significado y los efectos de la educación cívica en estudiantes de 14 años con el que se intentaba medir su conocimiento sobre principios democráticos fundamentales; su capacidad para interpretar la información política; sus actitudes hacia el gobierno y su predisposición para participar en actividades de tipo cívico. A la información así obtenida se añadía la aportada mediante entrevistas a profesores que impartían esas enseñanzas y a los directores de los colegios.

El análisis de los resultados permitía llegar a las siguientes conclusiones:

1. La mayoría de los jóvenes entiende los valores democráticos fundamentales (ideas y procesos) y las instituciones, aunque esa comprensión sea escasa. En este sentido, tienen una habilidad media para interpretar materiales políticos y cabe destacar que no se reflejan diferencias significativas entre países con larga tradición democrática y las nuevas democracias. No obstante, los elementos que sí influyen en el grado de competencia cívica que se ha adquirido es el número de libros que hay en su casa y la aspiración que tienen a cursar estudios superiores.
2. Los estudiantes asumen que votar es una de las actividades necesarias para ser considerado un buen ciudadano, y una media del 80% de los encuestados espera hacerlo al alcanzar la mayoría de edad (las diferencias en el porcentaje las establecen Suiza, con un 55% y Chipre con un 85%)
3. Se detecta la existencia de una correlación positiva entre grado de conocimiento cívico y predisposición a participar en actividades cívicas

4. Se reconoce que cuando se desarrollan prácticas participativas en la escuela se promueve el conocimiento cívico y la implicación. Y, sin embargo, en opinión de los profesores, la enseñanza cívica que se imparte, en general, sigue basándose demasiado en el estudio de libros y en la elaboración de fichas.
5. Los estudiantes son escépticos respecto a las formas tradicionales de implicación política (salvo votar), pero están predispuestos a participar de otro modo. Así, cuatro de cada cinco jóvenes en todos los países indicaron que no pensaban desarrollar actividades políticas (en el sentido de militar en un partido, presentarse como candidatos a elecciones, escribir cartas a medios de comunicación sobre temas políticos, etc.) y, sin embargo, no descartaban implicarse en otras actividades cívicas (recaudar fondos para causas sociales; marchas de protestas no violentas; organizaciones de mejora de la comunidad o ecologistas, etc.). Y en dos tercios de los países analizados los encuestados afirman colaborar con organizaciones voluntarias con una dimensión cívica.
6. Siguiendo con la cuestión anterior, también declaran que prefieren participar en organizaciones en las que trabajen con sus iguales y vean los resultados de su esfuerzo. Por eso parece importante introducir en las escuelas formas de participación estudiantil como consejos o parlamentos.
7. Las noticias de la televisión son la fuente de información principal (86% TV; 54 % prensa; 55% radio). En relación con ello, la mayoría dice confiar en los medios, y estar informado se asocia positivamente con un mayor conocimiento cívico.
8. Muestran niveles de confianza en el gobierno y manejan conceptos de la responsabilidad social y económica de éste que se corresponden con las

actitudes de los adultos. Los agentes que aparecen peor valorados son los partidos políticos. Y en todos los países existe un sentido positivo de la identidad nacional.

9. Se refleja un claro apoyo a la igualdad de la mujer y a la concesión de derechos a los inmigrantes.
10. Hay muy pocas diferencias entre las actitudes de chicos y chicas. Parece que las chicas son algo más propensas a votar y a aceptar más derechos para los inmigrantes, y menos a participar en actos ilegales. También muestran algo menos de interés por la política convencional y más por las causas sociales.
11. Los profesores consideran que la educación cívica influye, pero no todos piensan que tenga que impartirse como una asignatura independiente. Casi todos los que enseñan educación cívica son profesores de historia, y opinan que la enseñanza es demasiado pasiva y faltan buenos materiales y formación adecuada de los docentes.

Tres son las principales conclusiones que cabría extraer de esta extensa investigación desde la perspectiva que estamos desarrollando en el trabajo. La primera es que la mayoría de los estudiantes entiende los valores democráticos fundamentales (ideas y procesos) y conoce las instituciones, aunque esa comprensión sea baja, y posee una habilidad media para interpretar materiales políticos. Y esto es independiente del hecho de que esos conocimientos se hayan adquirido a través de una asignatura específica de educación cívica o no.

La segunda es que, salvo en lo relativo al voto, los jóvenes encuestados tienen cierta predisposición a implicarse en actividades políticas específicas (causas sociales/protestas puntuales) y a rechazar las formas de participación política convencionales.

Y en tercer lugar, en el trabajo se detecta una correlación entre conocimiento cívico y predisposición a participar en actividades cívicas, que nos debe hacer reflexionar, sobre todo si se tiene en cuenta que el grado de ese conocimiento cívico depende en general del nivel de educación (que se mide a través del número de libros que se tienen en casa y de las aspiraciones a seguir estudios superiores).

No obstante, antes de situar estas conclusiones en el contexto de la discusión sobre la educación cívica, conviene echar un vistazo a otros trabajos que se han realizado sobre el tema.

En relación con los jóvenes, existen otros análisis que corroboran estas percepciones, aunque esta vez en el ámbito universitario. Utilizando los datos de estudios realizados en la Universidad de Harvard (CAPPS), Spiezio (2002) comenta que cabe detectar en los jóvenes una actitud diferente hacia la política y el compromiso político, y hacia el servicio público y otras formas de compromiso. Al preguntarles, el 85% de ellos piensa que es más fácil implicarse en este último tipo de actividades y la razón principal que aducen es que les han enseñado bastante teoría pero poca práctica política. Cabe concluir de ello que los educadores, en general, enseñan a implicarse en actividades de servicio público, pero no en la práctica política, y, en opinión de Spiezio, no se da un trasvase automático entre ambos mundos. Además en muchos casos la implicación política se identifica casi exclusivamente con el voto en las elecciones y no se enfatizan otras formas de participación.

En esta misma línea y basándose en estudios similares, también Galston (2004) concluye que si se compara el compromiso cívico de los jóvenes con el de generaciones anteriores de la misma edad, éste ha disminuido. En la actualidad hay más voluntariado, pero entendido conscientemente como un tipo de actividad que se considera alternativa a la política tradicional. La razón es que esta última tiende a ser percibida como algo corrupto, poco creíble y que no se correspondería con los ideales más profundos de los jóvenes. Y lo grave

es que esta percepción se traduce en desconfianza en las acciones colectivas, sobre todo en las realizadas a través de las instituciones (ya que confían más en actos personalizados). Sin embargo, para Galston, las encuestas confirman que, si se imparte adecuadamente, la educación cívica mejora el conocimiento cívico.

Otros muchos trabajos confirman estos cambios. En Inglaterra los análisis mostraban una tendencia tan preocupante que los gobernantes encargaron el conocido informe Crick (1998), que recomendó la educación cívica obligatoria en la enseñanza secundaria. En este sentido, los jóvenes parecen ser en todas partes muy apolíticos y rechazan los roles tradicionales, incluso votar o dedicarse al servicio público. Bennett (2003) considera que esto refleja un verdadero e importante cambio social y que la estrategia a seguir debe ser la de tratar de generar “otras formas de participación e implicación”, más personalizadas y menos institucionales que las tradicionales (partido, iglesia, sindicato), que complementen a éstas. El problema es que cuando la política se personaliza, aparece el rechazo de las soluciones colectivas ofrecidas por los gobiernos, que, por otro lado, son absolutamente indispensables, sobre todo en un mundo cada vez más plural en el que hay que lidiar cotidianamente con la complejidad. Pero la educación cívica debe tener en cuenta las realidades cambiantes de las sociedades y los sistemas políticos en los que deben involucrarse los jóvenes. Y, en opinión de este autor, la forma en que esa enseñanza se imparta es crucial para generar de verdad ciudadanos responsables.

¿Confirman todos estos trabajos la extendida percepción de que existe una crisis de participación política? ¿Asistimos a un declive del capital social en las democracias contemporáneas, que se traduciría no solo en un descenso de la participación sino en el las pautas y niveles participativos? Las respuestas que encontramos son distintas dependiendo del país analizado y la interpretación de los datos aportada. En el caso de España, esta discusión tiene además lugar en un contexto caracterizado en general por un bajo nivel de participación y asociacionismo. Pero, a diferencia de la primera impresión que podamos obtener, parece (Morales, 2005) que no hay una disminución de

la implicación política, y que, por el contrario, los españoles se interesan por la política cada vez más, se mantienen las tasas de participación electoral, y aumenta determinado tipo de asociacionismo (ONGs). No obstante, la generación más joven socializada en los 90 sí parece menos inclinada a participar en organizaciones políticas y en la política electoral y partidista, aunque está dispuesta a movilizarse a través de acciones puntuales de protesta y a pertenecer a asociaciones que no tengan un perfil político. Esto confirmaría que, aunque no se puede hablar de desafección política en el caso español, si se estarían dando algunas de las pautas detectadas en otros países que estamos comentando, aunque la manera de interpretar estos datos difiera.

Desde una perspectiva más amplia y centrado sobre todo en el voto ciudadano como forma de participación ciudadana básica, Milner (2002) analiza la competencia cívica (*civic literacy*) de ciudadanos en diferentes países, entendida como conocimiento y capacidad de entender su mundo político, y su virtud ciudadana, definida como la predisposición y capacidad para acceder al discurso político y evaluar la gestión de los que detentan cargos políticos.

Para este autor, el resultado de su trabajo prueba que una competencia cívica alta supone realizar mejores elecciones políticas y contribuye a aumentar la capacidad de la sociedad para combinar igualdad y eficiencia en sus resultados. En este sentido, quedaría demostrado que los que están mejor informados votan más, como también que hay mayor participación en sociedades en las que existe más conocimiento sobre los asuntos públicos. Por eso son muy importantes los esfuerzos que realizan para proporcionar información tanto los partidos, más intensos allí donde hay sistemas electorales proporcionales, como las instituciones, pues de ellas depende que la gente acceda a una información comprensible. Como también son fundamentales los fondos que estas últimas destinan a mejorar el conocimiento cívico (organización de cursos educativos, puesta en marcha de televisiones no comerciales, mejora de la educación básica, etc.).

Su análisis comparado demuestra que el caso escandinavo es el mejor ejemplo de que una población informada apoya políticas que refuerzan decisiones igualitarias. Esa población informada fomenta el desarrollo de instituciones consensuadas que promueven la participación política y con ello la educación cívica, lo que además sirve para incluir en el sistema a las personas de estratos más bajos, asegurando que sus necesidades estén presentes en la toma de decisiones políticas. Más aún, el estudio concluye que sólo una democracia con un alto grado de competencia política está cualitativamente dotada de la posibilidad de entablar las complejas negociaciones que hacen posible alcanzar una igualdad relativa sin sacrificar la eficiencia.

La descripción de todas esas experiencias nos ayuda a extraer algunas conclusiones que debemos tener en cuenta a la hora de teorizar sobre la educación cívica:

- El conocimiento político es importante y condiciona la participación ciudadana y su capacidad de influencia política.
- La educación cívica en la escuela es influyente (tanto como materia transversal como a través de asignaturas específicas), pero la adquisición de competencia política está sobre todo ligada al nivel de conocimientos general (como la capacidad de comprensión lectora).
- La influencia de la educación cívica en la niñez y juventud se diluye si no continúa posteriormente a través de la actividad participativa en distintos mecanismos de implicación política o por medio de la educación de adultos (mediante prensa adecuada, información desde las instituciones, TV públicas, procesos de participación ciudadana).
- Hay un acuerdo básico sobre los valores que hay que fomentar en los diferentes países y dentro de éstos (aunque

interpretaciones concretas puedan ser controvertidas), la cuestión fundamental es profundizar en esos conocimientos y, sobre todo, conectarlos con la práctica política. El problema es que en la mayoría de los casos, la enseñanza deja de lado el aspecto práctico, fundamental para la adquisición de determinados hábitos y competencias.

- Existe un *gap* generacional que hay que tener en cuenta a la hora de plantear esto último, y la estrategia debe ir dirigida a acercar las instituciones a los ciudadanos y a mostrar la importancia y relevancia de la participación (no sólo del voto).

3. ¿Qué tipo de educación cívica queremos?

Sin embargo, antes de transformar estas conclusiones en un punto de partida para pensar sobre la educación cívica, necesitamos detenernos un instante en una cuestión previa. Siempre han existido dos visiones fundamentales de la función de la educación (Vallespín, 2002): la que sitúa el énfasis en el desarrollo de las capacidades individuales y se pone a su servicio (también denominada humanista o “liberal”); y la que enfatiza su función socializadora, como medio para transmitir normas y valores sociales. Y aquí cabe citar a J.S.Mill como autor que en su idea de “educar en la autonomía” conectó ambas perspectivas, eso sí, como buen liberal, dando prioridad a la primera. La educación se presenta así como un bien público cuyos beneficios deben ser distribuidos de forma igualitaria, pero sólo para que después florezcan los particularismos individuales. Y en opinión de Vallespín, del mismo modo que hay una decidida acción pública dirigida a establecer una verdadera igualdad de oportunidades, que sólo puede hacerse posible interviniendo para facilitar el igual acceso al proceso educativo a todo ciudadano, existe también una clara apuesta por establecer un sistema educativo en el que el Estado fomente el libre desarrollo individual y el refuerzo de la autonomía. Lo complicado es encontrar los equilibrios adecuados, que sólo pueden hacerse desde el análisis más específico sobre lo que se quiere enseñar.

Pero la tensión entre socialización y espíritu crítico se reproduce en la discusión sobre el tipo de conocimiento que debe adquirirse. Como indica Rorty (1990), la derecha seguiría manteniendo la idea tradicional de que el conocimiento (la verdad) “libera” por sí mismo, mientras que la izquierda sigue pensando que la socialización reproduce la opresión, y que lo importante es impartir una educación crítica que nos ayude a liberarnos. Y cuando nos planteamos recuperar y promover el concepto de educación cívica aparece con fuerza esa misma cuestión: ¿la aculturación a las normas de nuestra sociedad producirá libertad o alienación? Porque existe una gran dificultad para determinar dónde termina la socialización y dónde comienza la crítica. En relación con ello, Rorty concluye que la esencia de la educación superior es ayudar a los estudiantes para que se den cuenta de que pueden reconfigurarse, que pueden reelaborar la imagen que su pasado les impuso, la que los convierte en ciudadanos competentes, en una nueva imagen de sí mismos, la que ellos han contribuido a crear por sí mismos. Porque el objetivo no sería la búsqueda de la verdad sino la asunción de la necesidad de llegar a un acuerdo libre con nuestros semejantes para convertirnos en miembros cabalmente participantes de una comunidad libre de investigación. La Universidad, por tanto, debería ser capaz de ofrecer una capacitación vocacional especializada y, a la vez, de estimular la auto-creación.

Lo que es cierto es que, aunque seguimos revisándolo teóricamente, existe un amplio consenso en todo el mundo (que promueven organismos internacionales como el Consejo de Europa) sobre los conocimientos, capacidades y aptitudes que se quieren fomentar por medio de la educación cívica. Pero las grandes dudas se plantean sobre todo en relación con el método para hacerlo, tanto desde el punto de vista del propio currículo como desde el punto de vista político.

Entre las primeras se encuentra la dudosa efectividad de las asignaturas de educación cívica, al menos en la enseñanza secundaria. Por ello son muchos los que consideran que, analizadas las experiencias llevadas a cabo hasta ahora, la estrategia fundamental debería ser potenciar la capacidad de

comprensión y la afición a la lectura de los estudiantes, dejando la educación cívica específica para la edad adulta. Esta opinión se ve reforzada por los datos que hemos manejado hasta ahora y que reflejan que la adquisición de los conocimientos, habilidades y disposiciones cívicas se alcanza tanto habiendo tenido una asignatura específica de educación cívica como sin ella. Y que lo que sí condiciona en cambio el grado de competencia adquirida es el nivel de comprensión lectora y el interés por los estudios, aunque esa competencia cívica podría incrementarse además a través del desarrollo de prácticas participativas, que no es lo habitual.

En segundo lugar, parece probarse que una educación cívica en la juventud que no tiene continuidad acaba perdiendo su posible influencia. Lo importante entonces, sería que esa formación continuara en la edad adulta y por ello muchos autores insisten en que el proceso de educación cívica más importante es el que tiene lugar en los espacios participativos, de ahí que se reclame la intervención de las instituciones públicas para facilitarlos, así como para proporcionar una adecuada información.

El objetivo principal, por tanto, no sólo reside en mejorar el conocimiento y las aptitudes políticas de los ciudadanos, sino en convencerles de que se impliquen en la práctica política. Desde una visión más pesimista y dadas las tendencias que hemos apuntado, la estrategia sería promover el voto ciudadano, especialmente de los jóvenes. Desde un punto de vista más exigente, se trataría de intentar conseguir una mayor participación a través de mecanismos e instituciones diversas. El riesgo, sin embargo, sería adoptar un modelo idealizado que no se corresponda con la realidad y que acabe generando un rechazo de la práctica política. Y esto es lo que en opinión de algunos ha sucedido en la realidad. En muchos casos el tipo de educación cívica impartida ha insistido en su dimensión moral fomentando un compromiso cívico que es conscientemente “apolítico”, en el que se puede tener una voz moral y desarrollar un tipo de compromiso cívico no influido por las relaciones de poder y autoridad de la vida política cotidiana.

Como señalaba R. Dahl (1992), la realidad muestra que los ciudadanos contemporáneos no cumplen los requisitos necesarios establecidos por los modelos de ciudadano ni clásicos ni de mínimos. Por eso sugiere centrarse no en conseguir “buenos ciudadanos” sino ciudadanos “lo suficientemente buenos” (*good-enough citizens*), aquéllos que poseen incentivos lo bastante fuertes como para alcanzar un cierto conocimiento de cuál es su propio interés y de las opciones políticas que es más probable que le ayuden a alcanzarlo, y para actuar tratando de conseguir lo propuesto. El problema es que, señala este autor, las transformaciones que ha experimentado la política en los últimos tiempos hacen que los instrumentos tradicionales para fomentar la educación cívica: a través de la educación formal para alcanzar la alfabetización política; la información a bajo coste e importante de los medios de comunicación; y la competencia entre los partidos, no parecen ser suficientes. Esos profundos cambios que han tenido lugar en nuestras sociedades han hecho más acuciante la necesidad de:

- comprender de forma teórica y abstracta las cuestiones (y para ello no sirve únicamente la experiencia personal concreta)
- determinar cuál es el interés general debido a la creciente complejidad (y la necesidad de desarrollar la “comprensión empática” del otro).
- incrementar los procesos de deliberación y discusión (frente a las decisiones directas que recogen instrumentos como las encuestas)

lo que, en su opinión, exige que se produzcan reformas en todo el sistema.

La propia reflexión sobre la realidad de la política nos conduce entonces a reivindicar la potenciación de la competencia cívica ciudadana que insiste en el juicio político y la deliberación. Y éstos aparecen no como meros ideales normativos, sino como necesidades del funcionamiento de lo político en sociedades cada vez más complejas. Porque tanto el mantenimiento de las actuales democracias pluralistas, como su profundización y la extensión de una

perspectiva cosmopolita implican el desarrollo a través de la educación de una determinada mentalidad y ciertas cualidades de los ciudadanos.

Por supuesto, no nos encontramos ante un tema nuevo. Como hemos señalado anteriormente, la preocupación por la educación desde una perspectiva política es una de las cuestiones siempre presentes en toda la tradición de pensamiento occidental. Pero para pensar en ello Nussbaum (1997) considera que lo primero que deberíamos hacer sería plantearnos lo que hoy concebiríamos como un buen ciudadano y qué debería saber. Y el nuestro es un mundo multicultural y multinacional en el que la resolución de problemas requiere el diálogo con “el otro”. Mas cuando pensamos en la relación entre una educación liberal y la ciudadanía, estamos refiriéndonos a una cuestión muy vieja siempre presente en la tradición occidental, por lo que, inspirada en los grandes filósofos de la antigüedad, Nussbaum propone el cultivo de tres capacidades:

- La capacidad de examen crítico de uno mismo y de las tradiciones propias (Sócrates), que no es otra cosa que la puesta en cuestión de todas las creencias, que no se aceptan por tradición o costumbre salvo si sobreviven al escrutinio de la razón que les exige consistencia y justificación. Y practicar esa capacidad exige desarrollar la capacidad de razonar lógicamente, que es además imprescindible para el buen funcionamiento democrático (para conseguir ciudadanos que deliberen críticamente).
- La capacidad para verse como ciudadanos, no sólo de una región o de un grupo, sino relacionados con otros seres humanos por vínculos de reconocimiento y preocupación. Nuestro mundo es ahora inevitablemente internacional, y se hace absolutamente necesario conocer cómo viven otros.
- La narración imaginativa o la capacidad de ponerse en lugar del otro, de entender sus emociones, deseos y forma de pensar. Esto no anula, sin

embargo, nuestra capacidad crítica ni evita que comprendamos desde nuestras propias aspiraciones y objetivos, pero es indispensable para el juicio responsable.

Desarrollando un poco estas ideas, en opinión de esta autora, para poder fomentar un tipo de democracia que sea reflexiva y deliberativa en lugar de un mercado de grupos de interés en competencia, debe formarse en primer lugar un tipo de ciudadanos que puedan razonar sobre sus creencias. Por eso piensa que debe impulsarse un tipo de educación socrática preocupada por que los estudiantes consigan tener una mentalidad independiente y que conjuntamente creen una comunidad que pueda de verdad razonar en común sobre los problemas y no sólo discutir reivindicaciones. Como Sócrates, piensa que todos tenemos esa capacidad de convertirnos en buenos ciudadanos, porque lo único que se necesita es tener un cierto tipo de capacidad moral que es la que utilizamos en nuestra vida cotidiana y lo que habría que hacer sería afinarla y adiestrarla para conseguir su máximo desarrollo.

En relación con las otras dos capacidades, Nussbaum considera que pensar en la humanidad es importante para la propia auto-comprensión. Nos vemos a nosotros mismos y nuestras costumbres más claramente cuando las ponemos en relación con las de otras personas razonables. Pero la comprensión de los otros no supone una renuncia al juicio, sino la realización de ese esfuerzo previo para entenderlos en su generalidad y especificidad. Comprender, no obstante, es una tarea difícil que cabría considerar como un arte interpretativo, y además, habría que desarrollarla en un sentido democrático, como un requisito esencial de la forma de pensar y juzgar adecuadamente en una sociedad pluralista democrática que a la vez forma parte de un mundo cada vez más complejo.

Por último, como señala Nussbaum (1986), para desarrollar la capacidad de juicio práctico es necesaria una amplia experiencia de la vida, la habilidad para reconocer y seleccionar los rasgos más importantes de una situación compleja, todo ello guiado por los valores presentes en los temas a decidir en dicha situación. Y la elección correcta dependerá más bien de cierta agudeza y

flexibilidad de percepción, en la que juegan un papel importante las emociones, y no sólo la apreciación intelectual de la coincidencia de la situación con algún conjunto de principios.

Pero a esto habría que añadir (Del Aguila, 2000) que el juicio exige una deliberación que incorpora una dimensión pública. No se hace desde la conciencia individual que aplica los principios desvelados por la razón, sino confrontando nuestro punto de vista con el de otros, o por lo menos teniendo en cuenta el de los que están ausentes (desarrollando una capacidad dirigida a adoptar “una mentalidad ampliada”). Esta “mentalidad ampliada” expresa también de alguna manera la idea “rortyana” de que sólo a través de una educación sentimental se podrá fomentar la perspectiva cosmopolita que contribuya a la ampliación de la comunidad moral y disminuya el riesgo de deshumanización del “otro”, y se podrá extender la cultura de los derechos humanos.

Esta dimensión pública del juicio nos conduce a reflexionar sobre las formas de participación, e introduce una cualificación en sus versiones posibles, que se suele expresar con el adjetivo “deliberativo”. El énfasis en el juicio convierte la deliberación en una forma de discusión privilegiada que no se suele dar en los foros públicos, y la promoción de foros deliberativos aparece como el instrumento principal para mejorar la calidad de las democracias y hacer que las decisiones públicas sean el resultado del ejercicio del juicio público. No obstante, eso significa introducir exigencias procedimentales muy rigurosas en las formas de participación y discusión. Como señala Parkinson (2003), en un proceso deliberativo todos los participantes deben reconocer la capacidad de juicio y argumentación de los demás; deben hallarse en una situación de igualdad; y deben decidir teniendo en cuenta cuál es el mejor argumento, aunque eso suponga tener que modificar su punto de vista previo. Por último, en este tipo de proceso deben estar presentes todos los puntos de vista de los actores que pueden verse afectados por la cuestión sobre la que se delibera.

Pero la deliberación ejerce un papel sobre todo como ideal crítico,

porque por mucho que se intenten llevar a la práctica procesos deliberativos, su plasmación institucional es necesariamente limitada. Por ello, en relación con los diferentes niveles de participación de los ciudadanos y los correspondientes ámbitos en los que se despliega su juicio, siguiendo a Del Águila (1996) podríamos diferenciar entre la función de control ciudadano, que sólo supone que éste debe ser capaz de realizar un juicio adecuado, lo que implica tener ciertas capacidades cognitivas como puede ser la capacidad de empatía, y ciertos conocimientos sobre el funcionamiento de las instituciones y la adopción de decisiones políticas, y una participación más cualificada en foros deliberativos, que constituyen verdaderos procesos de educación cívica que contribuyen a desarrollar las capacidades que requiere el juicio político de los ciudadanos.

Llegados a este punto, debemos volver a conectar el discurso más teórico con los análisis sobre las experiencias de educación cívica. Sin volver a reiterar las conclusiones ya expuestas, lo que parece desprenderse de esta reflexión es la necesidad de que si se decide impartir esa educación cívica como asignatura específica, no se centre tanto en la inculcación de determinados valores (que normalmente se adquieren de forma transversal a lo largo del proceso educativo) como en la insistencia en la importancia de la acción colectiva reflejada en el desarrollo de prácticas participativas.

Zaragoza, 26 de enero de 2006.

REFERENCIAS.-

AGUILA, R. del (1996): “La participación política como generadora de educación cívica y gobernabilidad”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm.12.

— (2000): *La política: ensayos de definición*. Madrid: Sequitur.

BENNETT, W. L.(2003): “Civic Learning in Changing Democracies: Challenges for Citizenship and Civic Education”, Center for Communication and Civic Engagement,

www.depts.washington.edu/ccce/assets/documents/bennet_civic_learning_in_changing_democracies.pdf

IEA (2006): *Civic Education Study*. Acceso 6 de julio de 2006, www.iea.nl/cived.html#382

DAHL, R. (1992): “The Problem of Civic Competence”, *Journal of Democracy*, nº 3.

GALSTON, W. (2004): “Civic Education and Political Participation”, *Political Science*, April.

NUSSBAUM, M. (1986): *The Fragility of Goodness*. Cambridge: Cambridge University Press.

— (1997): *Cultivating Humanity. A Classical Defence of Reform in Liberal Education*. Cambridge: Harvard University Press.

MILNER, H. (2002): *Civic Literacy. How Informed Citizens Make Democracy Work*. New Engand: Tufts University.

MORALES, L. (2005): “¿Existe una crisis participativa? La evolución de la participación política y el asociacionismo en España, *RECP*, 13, octubre.

PARKINSON (2003): “Legitimacy Problems in Deliberative Democracy”, *Political Studies*, nº 51.

RORTY, R (1990): “Educación sin dogma”, en *Facetas*, núm.88

SPIEZIO, K.E. (2002): “Pedagogy and Political (Dis)Engagement”, *Liberal Education, fall*.