

El sentido político de la educación cívica: libertad, participación y ciudadanía

Alejandro Mayordomo *

* Doctor en Pedagogía y catedrático de Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia, España.

SÍNTESIS: El objetivo del presente artículo es la revisión de la educación cívica desde dos perspectivas básicas: por un lado se intenta aproximar su lectura a los impulsos históricos y las necesidades sociales de esa cuestión en América Latina, y, por otro, se trata de subrayar, particularmente, la necesidad de que la educación cívica, como ámbito formativo, pueda generar capacidad de actuación política. Se presentan, entonces, las razones que demandan la revisión antes mencionada, las vinculaciones que se deben exigir con el trabajo de profundización o vivificación de los principios y las prácticas democráticas, es decir, las líneas básicas para una política pedagógica en este campo. Desde esta perspectiva, se enfatizan algunos puntos considerados como razones básicas para exigir el significado político de la educación cívica: el protagonismo plural, la colaboración social constructiva y la responsabilidad del compromiso activo. El objetivo final es, pues, el de hacer de esta práctica educacional un elemento de construcción personal y social, un recurso para el conocimiento de la problemática social contemporánea y de los valores y proyectos éticos presentes, un incentivo para el reconocimiento y el ejercicio del compromiso cívico y la responsabilidad, un medio para comprender que el ejercicio de la ciudadanía implica el derecho –en igualdad– al acceso y participación en los espacios públicos.

Palabras clave: educación cívica; necesidades sociales; América Latina; capacidad de actuación política.

Síntese: O objetivo do presente artigo é a revisão da educação cívica a partir de duas perspectivas básicas. Por um lado tenta-se aproximar sua leitura aos impulsos históricos e às necessidades sociais dessa questão na América Latina, e, por outro, trata-se de sublinhar, particularmente, a necessidade de que a educação cívica, como âmbito formativo, possa gerar capacidade de atuação política. Apresentam-se, então, as razões que demandam a revisão antes mencionada, as vinculações que se devem exigir com o trabalho de aprofundamento ou vivificação dos princípios e das práticas democráticas, isto é, as linhas básicas para uma política pedagógica neste campo. A partir desta perspectiva, enfatizam-se alguns pontos considerados como razões básicas para se exigir o significado político da educação cívica: o protagonismo plural, a colaboração social construtiva e a responsabilidade do compromisso ativo. O objetivo final é, pois, o de fazer desta prática educacional um elemento de construção pessoal e social, um recurso para o conhecimento da problemática social contemporânea e dos valores e projetos éticos presentes, um incentivo para o reconhecimento e o exercício do compromisso cívico e da responsabilidade, um meio para se compreender que o exercício da cidadania implica o direito – em igualdade – ao acesso e participação nos espaços públicos.

Palavras-chave: educação cívica; necessidades sociais; América Latina; capacidade de atuação política.

ABSTRACT: The goal of the present paper is to revise citizen education from two basic points of view: on the one hand we will try to narrow the gap between its comprehension, and the historical momentums and the social needs entailed by this issue in Latin America. On the other hand, we will try to underline, in particular, the need for citizen education to be able, as an educative sphere, to produce skills of political performance. Therefore, we will present the reasons underlying the before mentioned revision, as well as the connections that must be demanded along with the task of vivification of the democratic principles and practices, namely, the basic guidelines for pedagogical policy in this field of expertise. From this point of view, we will emphasize certain items considered the basic reasons to demand a political significance in citizen education: collective prominence, social constructive collaboration, and active commitment responsibility. The final goal is, then, to transform this educational practice into an element of social and personal growth, a resource for understanding social contemporary problems, and values and current ethical projects, an incentive for acknowledgment and the practice of civic commitment and responsibility, a means of understanding that performing as a citizen entails the right to equal access and participation in public spaces.

Key words: citizen education; social needs; Latin America; capacity of political performance.

1. Los contextos de una convocatoria

En los últimos años se ha hecho presente una reiterada convocatoria al compromiso de la educación con la preparación para la ciudadanía. Así, se ha producido una importante elaboración de programas dirigidos a estimular acciones en este campo del aprendizaje de los derechos y responsabilidades en la vida social y cívica: el Consejo de Europa, con su proyecto sobre Educación para la Ciudadanía Democrática, emprendió en 1997 una tarea de definición de conceptos y normas; poco más tarde, en 1999, el Comité de Ministros europeo aprobaba la Declaración y Programa sobre Educación para la Ciudadanía Democrática, fundada sobre los derechos y responsabilidades del ciudadano.

La política de la Unión Europea consideró en 2001 que la inclusión social y la ciudadanía activa conformaban uno de los objetivos estratégicos de los sistemas educativos; y en el año 2002, una Recomendación [Rec (2002)12] a los Estados miembros estableció directrices sobre objetivos, contenidos y métodos, propugnando que la educación para la

ciudadanía democrática debía estar en el centro de las reformas educativas. Inmediatamente después –en 2003 y 2004– surgió una serie de iniciativas destinadas a promover la cultura democrática, el aprendizaje de los valores democráticos y la participación; por último el Consejo de Europa decidió que el año 2005 fuese declarado como «Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación». El documento de orientación, publicado en diciembre de 2004, indicaba que el propósito era hacer consciente a la población de que la ciudadanía no es tan solo un concepto jurídico y político, sino global; y, al mismo tiempo, se pretendía estimular un compromiso político de los Estados respecto a la educación para la ciudadanía democrática.

En España la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, reconoce que la educación es un recurso con el que cuenta la sociedad para fomentar la convivencia democrática, promover la solidaridad y lograr la necesaria cohesión social; al mismo tiempo, el nuevo ordenamiento legal la presenta también como un medio para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, crítica, libre. Por eso, ya en su preámbulo expresa que se ha concedido una dimensión importante a la educación para la ciudadanía, a la que considera como espacio de estudio y reflexión sobre el funcionamiento del régimen democrático, los principios y derechos constitucionales, o los valores comunes en los que descansa la ciudadanía democrática. En su artículo primero –inciso c– dicha ley establece como principio fundamental del sistema educativo español:

La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

La convicción de esa necesidad y la activación de propuestas se han extendido y, de esa manera, se responde desde la política educativa al avance de algunos hechos y tendencias preocupantes. Porque son hechos reales los que facilitan que algunas afirmaciones del neoliberalismo –o ciertas razones de la modernización, de la globalización, de la economía o de la tecnología– se constituyan como verdaderos lugares de soberanía, como razones básicas para los comportamientos políticos, como elementos sustantivos de las verdaderas decisiones sobre significativos componentes de la dinámica social y la vida política. Y todo ello, además, plantea contradicciones y obstáculos para un asunto político tan fundamental como la defensa y arraigo de la libertad, la igualdad y la justicia social. Parece fácil convenir en que es importante fortalecer la capacidad de entender las causas y consecuencias de tales situaciones, y de interpretar sus manifestaciones; eso se convierte en un signo de vitalidad cívica, que debe ser estimulado sin ningún género de dudas.

Desde otro punto de vista, es también notorio que hoy en día se reconoce ampliamente el valor de lo comunitario, se afirma el sentido de pertenencia, se aboga por una real o deseada homogeneidad nacional, se promueve –otras veces– el carácter del grupo identitario. Pero, de igual forma se aprecia que, en paralelo con todo ello, se extiende de manera considerable el individualismo, se produce un repliegue a la privacidad y lo doméstico junto con un alejamiento de la sociabilidad comunitaria en pos de una cierta búsqueda del anonimato y la impersonalidad. Así, se observa con facilidad que avanza entre nosotros una particular cultura individualista o del yo, que repercute generando tanto una grave atomización social, como una carencia de referentes sociales, o una peligrosa despolitización; esta última concebida y practicada como una creciente desvinculación en cuanto a proyectos y pertenencias respecto a lo público y colectivo. Frente a todo ello, aparece la necesidad de promover, en cambio, el interés responsable por el espacio común y la vocación de presencia en la vida comunitaria. Esa es otra fuerza generadora y constructiva de madurez cívica y política.

También es cierto que en este, nuestro tiempo, se elogian el logro y la importancia de contar con ciudadanos bien informados; no obstante, nos encontramos en una sociedad de sobreabundante información, aunque la misma es, en gran parte, objeto de manipulación o sesgo. Esa facilidad de estar informado se traduce demasiadas veces en una especial codificación y transmisión que provoca parcialidad o subjetividad, algo que conlleva la uniformización de ideas y conductas anticipadamente construidas. Vivimos, igualmente, en una realidad en la que la expansión de los conocimientos se corresponde con una galopante reducción de la interpretación, con el fin, el estrechamiento o el olvido de las ideologías, con la impactante crisis de los valores. Se asienta, en fin, la primacía de una cultura descriptiva frente a una cultura valorativa; esta última, claro, es la que debería y podría contar con buenos apoyos desde el quehacer educativo.

Por último, es preciso recordar la presencia de un inquietante descontento o desencanto en amplios sectores de la población, producto de una situación producida en gran parte, por la debilitación del sentido normativo de la democracia y el primado de una concepción instrumentalista de la misma. Es este un hecho que se manifiesta de forma muy diversa, pero siempre grave: en una importante reducción de la democracia al mero despliegue de procedimientos dirigidos a resolver la pluralidad de los intereses que concurren en el espacio de lo público; en su desesperanzadora reducción al simple ejercicio de actos de aceptación o rechazo de nuestros gobernantes y –en todo caso– en un desmotivante y progresivo desvanecimiento de diferencias ideológicas y de programas, en función de propósitos y estrategias simplemente electorales.

2. Los impulsos de una persistente tradición político-pedagógica

La idea de educar para construir una sólida estructura política y cívica, con el objetivo de definir la identidad de la nación, ha estado presente siempre en las sociedades americanas desde los inicios de su independencia como Estados. Proclamada, desde luego, aunque incumplida o mistificada. La nueva sociedad emergente de las colonias inglesas de Norteamérica constituye un primer ejemplo de esa confianza en la educación como recurso para promover y asegurar la nación y el principio democrático. Washington y Jefferson estaban convencidos de ello, y en su discurso de despedida, en 1796, el propio Washington reconocía y recomendaba la promoción de instituciones para la difusión

general del saber: «En la medida en que la estructura de un gobierno hace de la opinión pública una fuerza, es esencial que la opinión pública esté instruida [...]». Algo después, en su manifiesto al Congreso de Angostura (1819), Simón Bolívar expresaba su deseo de que la educación popular constituyera la base para la «moral» y las «luces» que necesitaba la República: formar el espíritu público, y la moral republicana. Son anuncios pioneros de una orientación que va a cobrar fuerza a medida que discurre el siglo XIX y aparezcan nuevas propuestas, circunstancias y necesidades. Ya en su *Catecismo...* publicado en 1810, José Amor de la Patria presentaba la educación como «una de las bases más esenciales de la sociedad humana»; por ella –decía– los hombres y los pueblos conocen sus derechos y los del orden social, aspiran a la noble libertad e independencia. Numerosos catecismos intentarían enseguida desplegar esa acción formativa de nuevos actores sociales (Ocampo López, 1998; Sagredo Baeza, 1996).

La historia avanza, y para el norteamericano Horace Mann y todo el «movimiento en favor de la escuela pública», por ejemplo, la educación popular garantizaba el progreso de la república, debiendo servir a ello por medio de un programa formativo que capacitara a la juventud para la adquisición de la personalidad social y moral y para el adecuado cumplimiento de sus deberes sociales y cívicos. Era una necesidad «fundamental» crear un sentimiento, un concepto y un deber vinculados a la nueva patria. La escuela, entonces, debería cumplir el importante papel de ser referente nacionalizador: constituyente e integrador de la comunidad.

Otra muestra la podemos constatar en la emergente y enfrentada sociedad argentina del XIX. Allí, dos nombres pueden ilustrar la centralidad que la dimensión cívica adquiere en el pensamiento político-educativo: en primer lugar, el entendimiento por Esteban Echeverría de que la democracia y la libertad, más allá de la simple independencia, o de aparentes transformaciones, serían producto de la educación del pueblo y de la preparación que este obtuviera para la nueva vida social, para la democracia, para poder gobernarse a sí mismo; al pueblo hay que hacerle comprender y apreciar «los derechos y obligaciones de su nuevo rango social». Por otra parte, el deseo de Domingo Faustino Sarmiento de extender la educación se basaba en su creencia de que ella ha de ser apoyo y motor de la paz, la libertad y las buenas costumbres cívicas. La educación popular es una educación cívica que asocia su doble preocupación de pedagogo y político: formar ciudadanos con «intima conciencia de sus derechos» es uno de sus objetivos más importantes de cara a construir realmente la nueva nación, lejos del caudillismo despótico que denuncia en el *Facundo*. En un discurso dirigido al Congreso Nacional en el año 1870, Sarmiento calificaba como empresa gloriosa la de educar a todos para acceder a la participación en las ventajas sociales y el gobierno de todos para todos: no hay república sin esta condición, exclamará, y la palabra «democracia» –añade– «es una burla donde el gobierno que en ella se funda pospone o descuida formar al ciudadano moral e inteligente».

Y desde el punto de vista de la práctica educativa, desde los mismos albores de nuestra modernidad pedagógica, Dewey apuntaba otra idea clave al sostener la importante función social de la educación y la imprescindible presencia de un fuerte espíritu social en la organización, los contenidos y los métodos escolares. Habla de la escuela como comunidad de vida, como «una oportunidad para una atmósfera social», como «un grupo social en miniatura», o «un medio auténticamente social». Son afirmaciones hechas en su influyente obra *Democracia y Educación*, pero que ya había adelantado de alguna manera en *La escuela y la sociedad*, donde reconocía que la debilidad de la escuela del momento consistía en el hecho de que se proponía formar a los futuros miembros del orden social en un ambiente en el que, sin embargo, faltaban las condiciones del espíritu social. Y un primer punto que parece ahora oportuno señalar es su argumentación respecto a que una sociedad democrática está más interesada que otras en una educación deliberada y sistemática, fundamentalmente –dice– porque la democracia no es solo una forma de gobierno sino un modo de vivir que ofrece a todos más diversidad de estímulos y exige mayor capacidad para la iniciativa y la adaptabilidad.

El caso –no muy bien conocido– de la educación socialista mexicana es otra significativa experiencia. Propugnado durante el período presidencial del general Lázaro Cárdenas, entre 1934 y 1940, ese intento mantiene la postura de unir la educación al proceso de transformación social y construcción socialista de un nuevo orden; una educación socialista –en sus orientaciones y tendencias– a la que se le exige que forme a la juventud según aquel ideal, y que prepare la realización de los postulados del socialismo. La Secretaría de Educación Pública elabora en 1935 un *Plan de acción de la escuela primaria socialista* que al ordenar el plan de estudios y programas alude, por ejemplo, a que estos han de contener los elementos suficientes para que «los niños adquieran una recta conciencia moral socialista, defiendan las conquistas de la Revolución, se formen un verdadero carácter y adquieran los ideales que les permitan actuar como factores conscientes y dinámicos de la integración gradual de un nuevo orden social». El programa expuesto es bien claro, y en tal dirección la enseñanza del «civismo» y las «prácticas sociales» se entiende dirigida a formar en los alumnos la conciencia de sus derechos y obligaciones (Guevara Niebla, 1985).

Ya más cerca de nuestro tiempo Paulo Freire anima su movimiento de educación popular desde planteamientos crítico-emancipadores, y subraya así un conocido compromiso pedagógico con la realidad histórica, en el que lo educativo tiene un referente ideológico, político y cívico esencial: la participación popular consciente y crítica en las decisiones y la conquista de la democracia. Su pensamiento y su obra difunden la idea de que hay que preparar para la libertad a la clase oprimida, y que hay que hacerlo politizándola, concienciándola críticamente de la realidad y creando disposiciones democráticas; porque Freire entiende que la criticidad es la nota fundamental de la mentalidad democrática. Por todo ello la educación para la libertad que propugna es sustancialmente una pedagogía política, y, por lo tanto, la realidad comunitaria y el nuevo proyecto cívico revolucionario es algo fundamental en sus propósitos (Freire, P., 1973; 1975). La educación queda definida como una fuerza de transformación social, y, por consiguiente, vinculada con la política y la ciudadanía.

Y todavía debemos hacer una breve y ejemplificadora referencia a ciertos hitos de la consideración política sobre el sentido y pertinencia de la educación cívica. En diciembre de 1979 la UNESCO realizó en México una conferencia¹ en la que los ministros de Educación y de Planificación Económica de los Estados miembros de América Latina aprobaban un documento que contenía afirmaciones como estas:

Que la educación es un instrumento fundamental en la liberación de las mejores potencialidades del ser humano, para alcanzar una sociedad más justa y equilibrada, y que la independencia política y económica no puede realizarse cabalmente sin una población educada que comprenda su realidad y asuma su destino.

Que es de urgente necesidad intensificar la acción educativa como condición necesaria para lograr un auténtico desarrollo y orientar los sistemas educativos conforme a los imperativos de la justicia social, de manera que contribuyan a fortalecer la conciencia, la participación, la solidaridad y la capacidad de organización, principalmente entre los grupos menos favorecidos.

Que en la educación deben tener primacía la transmisión de los valores éticos, la dignidad de la vida humana y la formación del individuo en un mundo cada vez más conflictivo y violento frente al cual esos valores deben ser reconocidos y respetados (Blat Gimeno, J., 1981).

Por su parte la década de los noventa fue prolífica en acciones que postularon la educación como creadora de una nueva cultura cívica. En 1991 la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura abrió el proyecto «Educación y Democracia», concebido como estímulo de iniciativas en materia de educación para la democracia y para promover la incorporación a los planes de estudio de contenidos y actividades en ese sentido. Allí, y desde un documento-marco –elaborado por el autor del presente trabajo–, se coincidió en la idea de que los importantes procesos de democratización iniciados obligaban a utilizar las vías del trabajo educativo al servicio de la consolidación de aquellos valores. En San José (noviembre de 1991), se recomendaba estimular el desarrollo de programas de formación para la participación con vistas a dinamizar la tarea de los órganos de representación social en la escuela y asegurar su funcionalidad y eficacia para el desarrollo de la vida democrática en la escuela; y allí mismo se instaba a introducir o consolidar en los distintos niveles educativos una materia de formación cívica, así como a establecer medidas para capacitar al profesorado en la introducción de la formación cívica en determinados aspectos de sus diversas materias. En Quito (marzo de 1992), se incluyen entre las líneas estratégicas de trabajo la inserción en el currículo de actuaciones para una educación democrática, y el concurso complementario de otro tipo de actividades extracurriculares con potencial formativo en ese aspecto.

También, desde entonces, las cumbres de jefes de Estado y de Gobierno de la Comunidad Iberoamericana de Naciones y las conferencias iberoamericanas de educación han citado o tratado más detenidamente algunas cuestiones propias de esta orientación política y educativa. Ya en la primera de aquellas cumbres, en Guadalajara (México) se declara la voluntad de facilitar el acceso a la educación como forma de fortalecimiento de la democracia; y un año después, en 1992, la Cumbre de Madrid resalta el valor y la importancia del conocimiento y la educación, es decir de la formación de recursos humanos para la democracia; y recordemos también que la quinta de esas cumbres, que en 1995 tuvo como sede la ciudad argentina de San Carlos de Bariloche, concluía que una educación integral de calidad suponía el fomento en ella de «los valores de la democracia, la solidaridad, la tolerancia y la responsabilidad, como base para una convivencia pacífica y armoniosa». Finalmente, la séptima cumbre, celebrada en la venezolana Isla de Margarita en 1997, y dedicada al tema «Los valores éticos de la democracia», afirma en principio la convicción de que la democracia no es solo una forma de gobierno sino un modo de vida al que los valores éticos dan consistencia y perdurabilidad; tolerancia, pluralismo, debate público, respeto y promoción de los derechos humanos, reglas de convivencia son principios y valores de una práctica democrática que, se afirma, «debemos fortalecer y promover dentro de efectivos programas y estrategias nacionales de formación ciudadana».

Del mismo modo, la II Conferencia Iberoamericana de Educación (Guadalupe y Sevilla, España, 1992) señalaba los vínculos de la educación con el afianzamiento de la democracia y el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales. Y la Conferencia de 1996 (Concepción, Chile), recordaba que la educación debe formar «ciudadanos arraigados en la cultura cívica democrática», insistiendo además en el papel a desempeñar por las familias y los medios de comunicación social, hasta el punto de que proclamaba como imprescindible la formulación de políticas de Estado que permitan una concertación con los medios de comunicación de «estrategias de educación para la ciudadanía». Entre sus propuestas de acción incluía las siguientes:

- Incorporar en el proyecto educativo objetivos y contenidos que desarrollen en todos los niveles escolares la cultura democrática.
- Orientar la enseñanza de la Historia hacia el conocimiento, la comprensión y unión de los pueblos, como forma de poder contribuir a la cultura política de la sociedad, la interculturalidad y la propia identidad.
- Favorecer la participación de la comunidad escolar en la elaboración y ejecución de programas orientados a la formación de ciudadanos democráticos.
- Promover la participación de los medios de comunicación en el fortalecimiento de una cultura cívica (Declaración de Concepción, 1996).

En 1997, por último, la reunión de Mérida (Venezuela) analizaba el tema de la educación y los valores éticos de la democracia, reclamándose la intervención de la escuela, pero también de otros agentes educativos; afirmaban los responsables ministeriales que la educación:

[...] debe integrar en su cotidianidad, y no solo en los documentos legales que la regulan, valores propios de una comunidad democrática, equitativa y justa, basados en derechos y deberes de sus miembros para una convivencia respetuosa y feliz.

La escuela debe construir, añadía la declaración, una propuesta de trabajo educativo:

[...] que posibilite el desarrollo de una moral cívica sustentada en el ejercicio de la democracia, los derechos humanos y la paz, a la vez que promocióne la formación de la autonomía y de la responsabilidad moral de sus miembros.

3. Razones para un aprendizaje cívico

Hacer memoria de esas ideas y propuestas no tiene aquí más que un doble sentido: señalar su pertinencia, todavía hoy, como valiosos ejes conductores de políticas y estrategias, y, por otra parte, recordar la necesidad de hacerlos efectivos, de avanzar más en esos empeños, desde políticas más decididas y consecuentes con las declaraciones realizadas. Democratización de la sociedad, democracia en el sistema escolar, participación, derechos humanos, desarrollo, son nombres y objetivos ligados a lo que ha de ser un esfuerzo inexcusable por formar para la construcción de una cultura cívica democrática y para una adecuada colaboración de la escuela y otras agencias sociales a tan radical fin.

Formar un ciudadano activo y responsable, capaz de contribuir al desarrollo y bienestar social, ha sido –como vemos– elemento fundamental de las finalidades y propuestas elaboradas; y junto a ese propósito se ha venido insistiendo en la necesidad de contribuir al desarrollo de la auténtica y productiva participación democrática, facilitando la cohesión social, el entendimiento intercultural y el respeto de la diversidad y los derechos humanos. Educar, en definitiva, para sostener algo, tan irrenunciable en las sociedades iberoamericanas, como es la posibilidad de cooperar en la urgente, relevante y sustancial tarea de extender, vitalizar y profundizar la vida democrática; algo que es tanto como consolidar la autonomía personal, la libertad y la justicia... vinculadas siempre a irrenunciables referencias ideológicas. En esa línea, y desde una perspectiva fundamentalmente político-pedagógica, tal vez sea bueno anotar ahora algunos puntos que resultan razones básicas para exigir el significado político de la educación cívica: el protagonismo plural, la colaboración social constructiva, la responsabilidad del compromiso activo. En definitiva, el valor de la vida política de la comunidad.

Para ese camino conviene recordar, en primer término, que la democracia radical es entendida por Mouffe (1992, 1993, 2000) como la consecución del reconocimiento y la «hegemonía de los valores democráticos», y como la «multiplicación de prácticas democráticas»; ir haciendo real ese objetivo es –por lo tanto– una empresa esencial para la política democrática, y supone la tarea de formar o crear «una identidad política común entre sujetos democráticos». A nuestro juicio la educación debería sentirse llamada a esta obra constructiva de lo que Mouffe denomina un «lenguaje específico de intercambio civil» y una identificación común con las reglas de ese intercambio: eso es lo que significa un nuevo concepto de ser ciudadano, que es mucho más que la posesión de ese estatus en razón del mandato y la protección de la ley. Lo cual, insistimos, contiene y evoca acciones educativas de importante calado.

En efecto, algo sustantivo y sustentante puede resultar de un proceso educativo que ayude a concebir y realizar el ejercicio cívico como una práctica constructiva en tal dirección, asentada en la idea de que «la comunidad política no se mantiene unida por una idea sustancial del bien común, sino por un vínculo común, una preocupación pública». Esa es, o puede ser, la interesante aportación de una acción educativa que colabore en la constitución de una democracia plural, respetuosa al mismo tiempo con la libertad individual y el pluralismo moral, en la que conviven distintas concepciones del bien junto a un reconocimiento común de un conjunto de valores ético-político, en la que se reconoce, pues, la existencia de una pluralidad de lealtades que requiere la multiplicidad y el conflicto.

Pensemos que la llamada a fortalecer el nivel y calidad de la implicación-participación de los ciudadanos en las iniciativas políticas constituye desde las aportaciones de Pateman (1970; 1979) o Barber (1984), un principio fundamental para la emergencia de nuevos impulsos y prácticas democráticas: conseguir, en expresión de Benjamín Barber, una «forma de vivir» en la que todos contribuyen –cooperan– a vivir en común, producir un «proceso participativo continuado» en la discusión y deliberación, en la toma de decisiones y en la propia realización democrática de las mismas.

Por otra parte, deberemos tener en cuenta que ese cumplimiento de la ciudadanía exige el desarrollo de la consiguiente cultura y ética de la responsabilidad, la aceptación de unas obligaciones con respecto al contexto social; y estas, en ningún caso pueden ser vistas como recorte de nuestra libertad, sino como otro componente de nuestra propia identidad personal (Cruz, 1999), como ejercicio de nuestro derecho y deber de aplicar nuestra posibilidad o capacidad de respuesta a los asuntos públicos de esa comunidad en la que adquirimos, además, nuestro sentido de pertenencia. De tal manera, ese carácter de ciudadanía arraigada y responsable reclama que el conocimiento, la argumentación, la reflexión y la propia experiencia, sean las bases que realmente fundamenten y cualifiquen sus opciones, sus decisiones, sus compromisos, sus realizaciones. Eso es lo que hace precisa también una preparación de las capacidades o competencias propias de una persona responsable: la capacidad de deliberación, la de enjuiciar las acciones propias y analizar y comprender sus consecuencias y repercusiones, la de poder articular los adecuados instrumentos de intervención en la comunidad política (Escámez y Gil, 2001).

Enseguida, pues, hay que sostener que, cuando se postula una profundización en la democracia, la finalidad de tal tipo de ciudadanía no es únicamente adaptarse a lo social; al contrario, aquí estamos hablando de una ciudadanía con un sentido activo y propositivo. En efecto, esa es otra de sus principales características, y ese otro de sus retos pedagógicos: contribuir mediante la acción educativa a facilitar los medios de una ciudadanía protagonista, autora de la construcción comunitaria, reflexiva, crítica y creadora, que elabore, proponga, e impulse su propia definición del sentido y la práctica cívica.

Y siempre en la intención de no facilitar cada vez más aquella realidad que se ha atribuido a los hombres occidentales que se definen despreocupadamente como demócratas; no lo hacen, se ha escrito, «porque tengan la pretensión de cargar con la cosa pública en las labores cotidianas», sino más bien porque consideran que «la democracia es la forma

de sociedad que les permite no pensar en el Estado ni en el arte de la co-pertenencia mutua» (Sloterdijk, 1994). Se trata, en fin, de favorecer pedagógicamente la preparación de espacios y opciones nuevas en la democracia y en el reforzamiento de la llamada sociedad civil: desde la democratización de las propias instituciones y agencias sociales a la promoción de iniciativas políticas de base; transformaciones que pasan siempre por la defensa y demanda en nuestras sociedades democráticas de una concepción de la política no reducida al carácter de administradora de lo existente. Hablamos, claro, de una política entendida, por una parte, y siguiendo el ya clásico mensaje de Hannah Arendt (1958), como actividad participativa y racional de la ciudadanía en la vida pública; y por la otra, como una acción ocupada en reivindicar y garantizar mejores condiciones para esa auténtica ciudadanía democrática.

Más, todavía, esa acción formativa debería situarse no solo como la fundamental dotación cognitiva de la democracia, sino también como incentivo de una posibilidad crucial frente al inquietante desprestigio y pérdida de credibilidad de la política: la difícil y compleja tarea de construir de verdad «la dignidad de la política» y los verdaderos motores sociales y culturales de la vida política, la de poner en marcha auténticos programas de organización social que sean facilitadores del desarrollo integral e igualitario de la dignidad de todos (Peces-Barba, 2003). Así es como la educación ha de llegar a convertirse en promotora de la capacidad precisa para estimular nuevos impulsos de madurez cívica que tienen una repercusión relevante: preparar la transformación de los espacios políticos desde la emergencia de nuevas y más consistentes voces y presencias. Sujetos y espacios de ciudadanía.

Y con todo ello no hacemos sino resaltar una vez más, con insistencia, la fuerza y el valor que la educación cívica cobra para la preparación de ciudadanos morales y comprometidos, según las formulaciones más recientes del «republicanismo». Educación, imprescindible, para la libertad como «no dominación»; e imprescindible, a nuestro juicio, para una ciudadanía extensa y activa. Allí, la educación; porque la libertad –como defiende Philip Pettit (1999)– requiere contextos de no dominación, en los que se materialice la seguridad y la garantía de que no se puede «interferir» arbitrariamente en los asuntos y elecciones de unos actores sociales que –necesariamente– han de ser autónomos, libres, no vulnerables. Y educación, también, porque hay que estimular la deseabilidad moral de aquella situación, porque es necesario propiciar la plena participación en el «interés común», equilibrando la fuerza del Estado desde dinámicos y sólidos movimientos sociales que asuman los valores públicos al tiempo que enriquezcan el espacio público. Esa libre implicación no será posible sin formar adecuadamente el juicio, la deliberación, el diálogo racional para la integración de posiciones y sensibilidades; consideramos que esa acción formativa, básica y prolongada, es un fundamental recurso de garantía y seguridad para la libertad, una radical estrategia –siguiendo los argumentos de Pettit– para reducir la posibilidad y facultad de interferencia arbitraria y para promover la no-dominación. Y todo ello en un profundo ideal de democracia que la exige deliberativa, incluyente, vigilante, contestataria.

4. Sobre tareas y recursos

En esa dirección, consideramos que el trabajo educativo debería cooperar en algunos propósitos:

- Conseguir que la vida política no sea un simple desempeño práctico y rutinario, sino que signifique la auténtica posibilidad de apreciar, asumir y argumentar las convicciones de la persona como sujeto político.
- Hacer posible que la profundización en la sociedad democrática descansa en la formación de una más rica cultura de los valores democráticos, y asegurar el fundamento de una sólida cultura política.
- Promover el adecuado y firme desarrollo de competencias para una cultura de activo ejercicio cívico (Mayordomo, 1998, 2002).

Nos posicionamos, pues, en un enfoque que demanda el significado y dimensión política de una educación cívica, interesada –como se ha escrito– en la creación de una *paideia* política que forme políticamente a los ciudadanos (Colom y Rincón, 2007).

Para el objetivo general de esa perspectiva podemos encontrar un referente importante en lo señalado en Inglaterra por *The Advisory Group on Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. El documento final elaborado por ese grupo (Crick, 1998) establecía una serie de contenidos básicos:

1. La adquisición de «conceptos nucleares», como los de democracia y autoridad, cooperación y conflicto, igualdad y diversidad, libertad y orden, individuo y comunidad, derechos y responsabilidades, etcétera.
2. La consecución de «valores y disposiciones» (interés por el bien común, disposición a la actuación responsable, práctica de la tolerancia, civismo y respeto por la ley, predisposición al cambio de opiniones y al acuerdo, interés por los derechos humanos, etcétera).
3. La obtención de «destrezas y aptitudes», entre las que se citan la habilidad para la argumentación, o para la cooperación y el trabajo en equipo, la capacidad de pensar críticamente o reconocer formas de manipulación y persuasión.
4. El conocimiento y comprensión de diferentes aspectos de la vida socio-política (temas contemporáneos a escala local, nacional o internacional; los desafíos morales, sociales y políticos de los individuos y las comunidades; los sistemas políticos y legales; derechos y responsabilidades de los ciudadanos como consumidores, trabajadores, etc.; sistemas económicos y su relación con los individuos y las comunidades; naturaleza de la diversidad de los conflictos sociales, etcétera).

Y en ese contexto de tendencias se encuentra también la orientación marcada por las instituciones de la Unión Europea; en concreto, el documento *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo* resalta tres temas clave en el conjunto de finalidades educativas referidas a ese aspecto de lo cívico: a) la adquisición de conocimientos que ayuden al desarrollo de la cultura política; b) el fomento del pensamiento crítico, y el desarrollo de ciertas actitudes

y valores necesarios para la vida social, y c) la adquisición de competencias apropiadas para la participación activa en la vida de la comunidad. En el primero de esos aspectos se incluyen, entre otros, los siguientes puntos: el conocimiento de las normas constitucionales; el conocimiento de las instituciones sociales, políticas y cívicas, y el de los derechos humanos; el estudio de las condiciones que facilitan la convivencia armónica, y de los temas y problemas sociales de la actualidad. En el caso de la segunda referencia se hace mención de cuestiones como: la adquisición de las competencias necesarias para participar activamente en la vida pública; la consolidación de un espíritu solidario; el desarrollo de los factores que favorecen la comprensión mutua; el aprendizaje del comportamiento responsable; la construcción de valores que atiendan a la existencia de distintos puntos de vista y perspectivas sociales. Y por último, se entiende que la participación activa puede materializarse ofreciendo experiencias prácticas de democracia en los centros educativos, desarrollando la capacidad de compromiso, y, por lo tanto, promoviendo iniciativas y proyectos que busquen la implicación y colaboración de centros y estudiantes con la comunidad.

Pero más allá de esas indicaciones de líneas de trabajo nos gustaría comentar tres enfoques de actuación que inciden en la línea de significado que aquí revisamos:

- Un objetivo básico para la tarea formativa de la ciudadanía es afianzar la realidad de que todos puedan tener a su alcance los recursos intelectuales adecuados para contar con un discurso normativo sobre el derecho, la justicia, la equidad, la igualdad; y por tanto ese trabajo debe ser proyectado en dirección a que los ciudadanos adquieran una plena conciencia de los derechos que comporta el vivir en un Estado social y de derecho. Esa orientación pedagógica ha de facilitar el conocimiento significativo de la ley, hacer que sea legible o descifrable por todos; y deberá encontrar ocasiones para entrar en una formación jurídica mínima, que apoye desde presupuestos educativos la protección de la dignidad y la libertad del ciudadano por la ley misma, la defensa de sus derechos por parte de la ciudadanía.

Tal vez no esté de más evocar aquí un breve comentario del profesor Gregorio Peces-Barba (1996) respecto a que «las buenas leyes hacen pedagogía», la pedagogía de la libertad; y eso –como él apunta– en razón de que los textos legales son pautas y guías de comportamiento, estándares de vida colectiva que orientan el buen vivir individual y de la comunidad. Conviene asumir que el Derecho tiene mensajes y funciones educativas, las relacionadas con la orientación para la conducta social y la promoción de modelos, principios y valores sociales; y las que le vinculan con el plano de los valores y las virtudes morales que han de sustentar el orden político (Añón, 1994; Aparisi, 2000).

Por lo tanto, y retomando la cuestión central, desde el quehacer educativo se tendrá que emprender la realización de un esfuerzo que asegure una indispensable iniciación jurídica. Se trata de conseguir una básica conceptualización de los grandes principios y procedimientos directores del orden jurídico, lo que a su vez permitirá construir instrumentos de pensamiento y acción en ese campo, primando así la vertiente práctica del conocimiento del derecho, y trabajando preferentemente –como recomendaba Audigier (1996)– el sentido y el uso de los derechos (en el ámbito escolar, en el de la seguridad o protección social, en el laboral, en las políticas de juventud, en el campo de la salud, etc.).

- Otro aspecto a considerar como objetivo es el desarrollo de una educación para la ciudadanía activa. Recordemos en ese sentido que Henry Giroux (1993) calificaba a las escuelas como esferas públicas democráticas en donde los estudiantes debían poder experimentar el lenguaje de la comunidad y la vida democrática, en las que podían aprender el discurso de la asociación pública y el de la responsabilidad cívica. Desde esa aspiración está claro que resulta necesario y útil, además, promover en los propios centros educativos la vivencia y el aprendizaje de una acción participativa y de una gestión democrática; y ello requiere la creación de ocasiones prácticas y cotidianas que favorezcan los siguientes aspectos: permitir a los estudiantes y a toda la comunidad educativa adquirir la experiencia real de los modos y resultados de la participación social; generar la formación de grupos predispuestos a la deliberación y la negociación, la búsqueda de acuerdos, la construcción de objetivos compartidos y aceptados; descubrir prácticamente los valores, las exigencias y las dificultades de la participación en los espacios públicos.

Se trata, por consiguiente, de convertir el conjunto de la cultura del centro en una oportunidad o recurso que permita superar la asimilación pasiva de los valores sociales, que posibilite el aprendizaje de la libertad y la responsabilidad, que se convierta en un escenario de desarrollo de habilidades sociales, en un espacio de aplicación de mecanismos de diálogo y mediación para la convivencia, de argumentación, expresión, decisión, crítica, control.

La escuela, de esa manera, se presenta también como escenario y experiencia estimuladora de una acción asociativa y participativa dirigida a preparar la capacidad de atención a los intereses colectivos; algo en lo que, según mostró Robert Putnam (1993), es factor y condición clave la existencia y práctica de una rica red organizativa y de un denso tejido participativo. Esa práctica en las instituciones educativas es interesante como promoción de capital social y de confianza en las relaciones cooperativas.

En la actualidad, y por esas razones, se exige hacer efectivo un concepto de educación para la ciudadanía que, como recoge el ya citado documento de Eurydice, no se despliega únicamente a través del currículo formal sino como un integrante que impregna toda la vida diaria, el clima, la cultura de las instituciones escolares; y tal actuación permite formar «en» y «desde» una posibilidad de experimentar de manera directa el significado de una acción cívica responsable. Es un trabajo que, por lo tanto, comprende varios asuntos: la organización del centro; la implicación participativa de los alumnos y los padres; la propia conexión de los centros con la sociedad y su participación en la comunidad local. Por otra parte, en aquel mismo documento se manifiesta que todos los países europeos analizados apoyan la idea de una «escuela democrática»: gestión y toma de decisiones participativa, y predominio de métodos de enseñanza democráticos.

- Y todavía una consideración más: ese proyecto formativo ha de superar las dimensiones estrictamente esencialistas y extender su mirada y acción de manera claramente relacionada con contextos singulares y concretos, porque los principios, valores y prescripciones legales no pueden abstraerse de las estructuras socioeconómicas y de las condiciones políticas y sociales; estas, a veces, producen heridas, quiebras o vacíos en la democracia y la ciudadanía, como son la desigualdad, la exclusión, la marginalidad. No podemos olvidar el carácter social que tiene la cultura política y que la ciudadanía debe ser considerada

como una práctica histórica. La educación para la ciudadanía ha de contener una perspectiva arraigada y ejemplificadora, explicativa y promotora, al mismo tiempo, de la práctica política en el terreno de lo próximo. Una perspectiva que acentúe las vías de la identidad, la pertenencia, la práctica. Seguramente está bien justificada la oportunidad de un impulso educativo que aleje a la educación para la ciudadanía del reino de lo retórico, y que proporcione entendimiento o inteligencia, convicción o convencimiento, aptitud o competencia, para sostener –real y contextualmente– una más rica cultura democrática.

Para todo ello, consideramos que la formación en este campo debe contemplar el fomento de ciertas capacidades básicas que engloban finalidades procedimentales, desarrollo de destrezas sociales, promoción de actitudes y conocimiento:

- A. Valorar los principios democráticos de libertad, justicia, solidaridad, igualdad, pluralismo; los derechos humanos; el sentido de pertenencia a una comunidad política; las normas de convivencia; la participación y responsabilidad; el interés general o público.
- B. Conocer las teorías éticas que sustentan los derechos y libertades democráticas fundamentales; las articulaciones o correspondencias que deben producirse entre las cuestiones éticas, el poder y el derecho; las causas y manifestaciones de los problemas socio-políticos de la actualidad; las instituciones y procedimientos básicos del sistema democrático; el funcionamiento de la Administración y los servicios públicos.
- C. Identificar y tomar conciencia de situaciones reales de vacíos e incumplimientos en el desarrollo legislativo garante de derechos y libertades; insuficiencias y disfunciones en los mecanismos democráticos; concurrencia de conflictos sociales, políticos, ideológicos, etc.; desigualdad social, exclusión y discriminación; manipulación informativa.
- D. Desarrollar actitudes y competencias para la argumentación y la crítica reflexiva; capacidad de aplicación del juicio moral desarrollado sobre cuestiones sociales; capacidad de juicio político y social; actitudes y competencias de diálogo y participación; estímulos y habilidades para el ejercicio cívico; sensibilidad y reconocimiento de la diversidad; técnicas de comportamiento útiles para las relaciones de convivencia y cooperación.

Conviene valorar las aportaciones formativas de una educación para la ciudadanía que, desde la opción del republicanismo, han señalado los profesores Colom y Rincón (2007). Algunas de ellas pueden ser, sin ninguna duda, un buen indicador de tareas de capacitación política: hacer de la educación cívica un elemento de construcción personal y social, un recurso para el conocimiento de la problemática social contemporánea y de los valores y proyectos éticos presentes, un incentivo para el reconocimiento y el ejercicio del compromiso cívico y la responsabilidad, un medio para comprender que el ejercicio de la ciudadanía implica el derecho –en igualdad– al acceso y participación en los espacios públicos. Una dimensión política irrenunciable.

Bibliografía

- Amor de la Patria, J. (1810): *Catecismo político Cristiano dispuesto para la instrucción de la Juventud de los Pueblos libres de la América Meridional*. Disponible en: <<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/02584996500269451869079/ima0000.htm>>.
- Añón, M. J. (1994): «Derecho y sociedad», en J. de Lucas (ed.), *Introducción a la Teoría del Derecho*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Aparisi Miralles, A. (2000): «La educación para la ciudadanía. Reflexiones desde el Derecho», en C. Naval y J. Laspalas (eds.), *La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinar*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra (eunsa).
- Arendt, H. (1958): *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press. Edición en español: *La condición humana*. Barcelona: Seix-Barral (1974); Paidós (1993).
- Audigier, F. (1996): «Une possible orientation pour l'éducation civique au collège: l'initiation juridique», en *Cahiers Pédagogiques*, n.º 340, pp. 60-62.
- Barber, B. (1984): *Strong Democracy. Participatory Politics for a New Age*. Berkeley: University of California Press.
- Blat Gimeno, J. (1981): *La educación en América Latina y El Caribe en el último tercio del siglo xx*. París: unesco.
- Colom Cañellas, A. J. y Rincón Verdera, J. C. (2007): *Educación, república y nueva ciudadanía*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Crick, B. (1998): *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. Final Report of the Advisory Group on Citizenship*. Londres: Qualifications and Curriculum Authority. Disponible en: <http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/6123_crick_report_1998.pdf>.
- Cruz, M. (1999): *Hacerse cargo. Sobre responsabilidad e identidad personal*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (1899): *The School and Society*. en Middle works of John Dewey. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1976, vol. 1, pp. 1-109.
- (1995): *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Escámez, J. y Gil, R. (2001): *La educación en la responsabilidad*. Barcelona: Paidós.
- Eurydice (2005): *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura, Comisión Europea. <http://www.eurydice.org/ressources/Eurydice/pdf/0_integral/055ES.pdf>.
- Freire, P. (1973): *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (1975): *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Guevara Niebla, G. (1985): *La educación socialista en México (1934-1945)*. México: Ediciones El Caballito - Secretaría de Educación Pública.
- Giroux, H. A. (1993): *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo XXI.
- Mayordomo, A. (1998): *El aprendizaje cívico*. Barcelona, Ariel.
- (2002): «Democracia y ciudadanía como retos político-pedagógicos», en L. M. Lázaro (ed.), *Problemas y desafíos para la educación en el siglo xxi en Europa y América Latina*. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 199-215.
- Mouffe, Ch. (ed.) (1992): *Dimensions of Radical Democracy. Pluralism, Citizenship, Community*. Londres: Verso.
- (1993): *The Return of the Political*. Londres: Verso. Edición en español: (1999) *El retorno de lo político*. Barcelona: Paidós.

- (2000): *The Democratic Paradox*. Edición en español: (2003) *La paradoja democrática*. Barcelona: Gedisa.
- Ocampo López, J. (1998): *Los catecismos políticos en la independencia de Hispanoamérica. De la monarquía a la república*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Pateman, C. (1970): *Participation and Democratic Theory*. Cambridge, ma: Cambridge University Press.
- (1979): *The Problem of Political Obligation. A Critical Analysis of Liberal Theory*. Oxford: Polity Press.
- Peces-Barba, G. (1996): *La democracia en España. Experiencias y reflexiones*. Madrid: Temas de Hoy.
- (2003): «La dignidad de la política», en *El País*, 5 de septiembre, pp.11-12.
- Pettit, Ph. (1999): *Republicanism: una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona: Paidós.
- (2003): «Anatomía de la dominación», en J. Conill y D. A. Crocker (eds.), *Republicanism y educación cívica. ¿Más allá del liberalismo?* Granada: Comares.
- (2004): «Liberalismo y republicanism», en F. Ovejero, J. L. Martí y R. Gargarella (comps.), *Nuevas ideas republicanas*. Barcelona: Paidós.
- Putnam, R. D. (1993): *Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton, nj: Princeton University Press.
- Sagredo Baeza, R. (1996): «Actores políticos en los catecismos patriotas y republicanos americanos, 1810-1827», en *Historia Mexicana*, vol. xlv, n.º 3, pp. 501-538.
- Secretaría de Educación Pública (1935): *Plan de acción de la escuela primaria socialista*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Sloterdijk, P. (1994): *En el mismo barco*. Madrid: Siruela.

Notas

¹ Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y del Caribe, organizada por la unesco con la cooperación de la Comisión Económica para Latinoamérica y el Caribe (cepal) y de la Organización de Estados Americanos (oea) y reunida en México, df, del 4 al 13 de diciembre de 1979.

Extraído de Revista Iberoamericana OEI Número 47: <http://www.rieoei.org/rie47a10.htm>