

Ideales de justicia en los discursos sobre la educación cívica. Una aproximación desde la teoría política

Rafael López-Meseguer Esteban

Rafael Martínez Rivas

Palabras clave: *Educación, justicia, educación cívica, ciudadanía*

En la célebre obra de Michael J. Sandel, *Justicia, ¿Hacemos lo que debemos?*, se plantea la siguiente pregunta: “una sociedad justa, ¿ha de perseguir el fomento de la virtud de sus ciudadanos? ¿O no debería más bien ser neutral entre concepciones contrapuestas de la virtud, de modo que los ciudadanos tengan la libertad de escoger por sí mismos la mejor manera de vivir?” (Sandel, 2011: 17).

Ciertamente, una sociedad justa se interrogaría y evaluaría a sí misma sobre los principios que informan su vida política y social. Y, más aún, una sociedad justa sería sensible a los reclamos de la ciudadanía, a menudo expresados en forma de lamento e indignación. Sin embargo, para que tal compromiso con la justicia sea no solo posible sino además duradero en el tiempo, tal sociedad debería procurarse un tipo de educación que fomente en los ciudadanos las ideas sobre la justicia que se intentan promover o preservar. Dicho de otra forma, para estar en disposición de determinar qué tipo de educación cívica o moral ha de ser promovida habríamos de preguntarnos qué valores, actitudes y comportamientos han de ser fomentados. No es de extrañar, por tanto, que la conexión entre educación y pensamiento político sea un tema recurrente en la historia de las ideas, tal y como se desprende del legado educativo de los filósofos políticos más reputados.

Además, la educación cívica –no necesariamente reglada-, es vista como la herramienta principal desde la cual luchar contra los principales problemas de la sociedad, así como el instrumento con el que promover las ideas de justicia y de vida buena. En este sentido es paradigmática la Declaración de París de 2015, en la que, tras los atentados terroristas en Europa, los Ministros de Educación de los países de la UE elaboraron un documento conjunto en el que animaban a profundizar en la educación como respuesta ante los problemas sociales más acuciantes. Del mismo modo, los problemas de medio ambiente y ecología, igualdad entre hombres y mujeres o convivencia son señalados, por muchos agentes políticos, como problemas necesitados de una respuesta primordialmente educativa.

Partiendo de que todo pensamiento sobre lo colectivo es ideológico (Freedon, 1996), este *paper* va a hacer uso del análisis morfológico de las ideologías para tratar de desvelar el núcleo de los distintos discursos sobre la educación cívica. En otras palabras: la necesidad de llevar a cabo este análisis reside en la consideración de que toda concepción de la educación cívica lleva implícito un determinado ideal de justicia y de vida buena en sociedad (Westheimer y Kahne, 2004). Así, la intención última de este trabajo es la de hacer emerger una serie de categorías específicas que den cuenta de la compleja relación existente entre la educación y la política y que permitan hacer inteligibles los distintos puntos de vista sobre el particular.

Introducción

Ahora y siempre la educación ha sido vista como el remedio de todos los males políticos. Si se fija la atención en la actualidad podemos advertir fácilmente cómo a los principales problemas de convivencia social (machismo, xenofobia, y cualquier otro tipo de violencia colectiva) se les arroga siempre una solución educativa. Y lo mismo aplica a la política: la escasa participación y compromiso político, especialmente entre el colectivo de los jóvenes, sería consecuencia del desconocimiento y desinterés por los asuntos políticos propiciados, a su vez, por una insuficiente educación. La conexión entre educación y la idea de un orden social justo se establece, por tanto, de manera casi espontánea, cuando en realidad se trata de una relación compleja y sumamente problemática.

Por otro lado, la relación entre educación y política constituye, a su vez, uno de los temas clásicos de la historia del pensamiento. Como se ha señalado desde la filosofía de la educación, todo acto educativo es políticamente condicionante, en cuanto que extiende sus efectos sobre el medio social y político, y está, a su vez, políticamente condicionado, en la medida en que una u otra concepción de la política establece la dirección de aquello que ha de ser promovido educativamente (Bárcena 1998). Así pues, todo pensamiento sobre la educación cívica, como todo pensamiento sobre lo colectivo, es un pensamiento ideológico (Freeden 2006). Entendemos que las ideologías son “configuraciones de significados despolemizados de conceptos políticos” que “se caracterizan por una morfología que dispone conceptos nucleares, adyacentes y periféricos” (Freeden 1996, 76-77). Los conceptos nucleares serían aquellos que una ideología debe tener, que no podrían ser desplazados sin que la ideología dejara de ser lo que es. Los conceptos adyacentes serían los que rodean al núcleo de la ideología y que, por tanto, determinan en qué sentido debe interpretarse el concepto nuclear. Se trata de categorías culturales e históricas necesarias para el mantenimiento de una determinada ideología y para la interpretación de su concepto nuclear. Finalmente, los conceptos periféricos concretan la reflexión ideológica situándose en un contexto muy determinado (Freeden, 2003). En definitiva, las ideologías son la forma en la que se expresa el pensamiento político, ordenando los conceptos de forma que se prioricen, adquieran importancia, se doten de contenido y se relacionen con otros conceptos políticos. De esta forma, las ideologías son también un tipo de pensamiento político creativo que influye en la toma de decisiones y en la creación de marcos de pensamiento (Freeden 2003, 126-128).

Pensar sobre la educación cívica, como todo pensamiento sobre lo colectivo, significa ordenar y priorizar los conceptos. Las distintas prácticas y opiniones sobre la

educación cívica –sobre su necesidad, función, valores- responden a la priorización de unos determinados conceptos políticos y a su ordenación con otros. Esto es, de cuál sea el valor o concepto que se priorice, que esté en el núcleo ideológico, y de cuáles sean las categorías históricas y culturales –conceptos adyacentes- con las que interpretemos ese valor prioritario, se seguirán unas prácticas y opiniones concretas. Así pues, mediante un análisis de la morfología de esas ideologías se puede investigar no solo su coherencia interna, sino también sus consecuencias normativas, su habilidad para relacionarse con su entorno, para legitimar o deslegitimar otras ordenaciones conceptuales o su habilidad para dar sentido a los discursos políticos (Freeden 2008).

Para realizar ese análisis morfológico habría que disponer, por tanto, de unas categorías de análisis adecuadas; esto es, de unas categorías que hubieran identificado correctamente la distribución morfológica de las ideologías. En este sentido, el pensamiento sobre la educación cívica remite a dos tipos de debates: el debate sobre la ciudadanía y el debate sobre la educación. A nuestro juicio, las formas habituales de pensar este problema no han sido capaces de analizar correctamente esta relación, tanto por un exceso de abstracción conceptual en el análisis de la ciudadanía, en unos casos, como por una deficiente conceptualización teórico política en otros. Por el contrario, la concepción del pensamiento colectivo como ideológico y de las ideologías como ordenaciones de conceptos (de valores), nos permitiría crear unos tipos ideales que posibilitaran un análisis adecuado.

El debate sobre los valores de la ciudadanía cobró una renovada importancia en los años ochenta, en lo que se ha llamado “el retorno del ciudadano” (Kymlicka & Norman, 1994). Esta discusión entre liberales, comunitaristas y republicanos¹, giró alrededor de distintas concepciones de la libertad, de su relación con la comunidad y con la participación de los ciudadanos en el gobierno colectivo, generando un debate fructífero. No obstante, el debate se mantuvo dentro de las fronteras de la academia, sin una correspondencia clara con los posicionamientos reales de la ciudadanía. Así, concepciones distintas sobre la participación del ciudadano en la comunidad (como elemento necesario para garantizar la libertad, como necesidad moral, como característica esencialmente humana) o sobre la libertad (positiva, negativa, no-dominación) responden, en realidad, a posiciones cercanas y complementarias en el ámbito de la ciudadanía. De esta forma, las categorías en las que se agrupa el debate académico, muy centradas en el matiz conceptual, no llegan a captar cómo se organizan y distribuyen las opiniones de los ciudadanos. En otras palabras, el debate

¹ Para la discusión entre liberales y republicanos, ver (García Guitián, 2009). Para la discusión entre el comunitarismo y el liberalismo, ver (Naval, 2000).

académico no encuentra una correspondencia evidente en el ámbito de la ciudadanía, sino que diferencia posiciones que para los ciudadanos son compatibles y muy próximas entre sí.

Si el debate teórico político se realizó en términos tan elaborados que no tenían una correspondencia sociológica, el problema contrario, el de la falta de matiz teórico, se puede encontrar en los estudios realizados desde una perspectiva educativa. Más allá del debate acerca de la eficacia de la educación cívica², y de los medios más adecuados para su realización efectiva³, cabe destacar la existencia de dos trabajos que se preguntan sobre la conexión entre educación y ciudadanía y que han adquirido gran popularidad en los últimos años. El primero de ellos es el realizado por David Kerr (2002), en el que se distinguen dos tipos de educación cívica en función del ideal de ciudadanía que tratan de promover: el modelo minimalista, que priorizaría la esfera privada del individuo frente a la esfera pública y que se recluiría en una dimensión formal de la ciudadanía (*status*); y el modelo maximalista, que enfatiza la importancia de la participación política y la valoración positiva de determinados valores democráticos. El otro trabajo, que se ha convertido casi en fuente de consulta obligada, es el de Joel Westheimer y Joseph Kahne, titulado *What Kind of Citizen? The politics of educating for democracy* (2004). En él sostienen, tras el análisis de diez programas educativos, que toda forma de educación cívica está atravesada por diferentes concepciones ideales de ciudadano que la educación buscaría desarrollar. Identifican tres: el “ciudadano responsable” (*personally responsible citizen*), el “ciudadano participativo” (*participatory citizen*), y el “ciudadano orientado hacia la justicia” (*justice-oriented citizen*). Si bien de modo no totalmente excluyente, estos ideales de ciudadano están presentes en los programas educativos que son objeto de su estudio.

Podría decirse que las insuficiencias de los trabajos anteriores para captar la complejidad de las relaciones entre educación y ciudadanía son complementarias: por un lado, las teorías filosóficas de la ciudadanía contienen ideales de ciudadanía cuya complejidad excede por mucho la perspectiva del “ciudadano medio”. Por otro lado, los ideales de ciudadano que emergen del estudio de programas o políticas educativas que no se corresponden con la realidad de la ciudadanía desde una perspectiva política, lo que conlleva que su validez solo sea de aplicación al ámbito de la educación reglada y, aún con ello, con notables insuficiencias. Por ese motivo, junto a la ordenación y priorización que permite el análisis morfológico de las ideologías, este trabajo pretende construir unos tipos

² Para un análisis más detallado de esta cuestión, véase, por ejemplo, el trabajo Hoskins & Janmaat (2016) quienes encuentran una correlación entre educación y desarrollo de competencias ciudadanas, o el de Witschge et al (2014), quienes no encuentran tal asociación.

³ Sobre esta cuestión, véanse los trabajos (Kahne & Sporte, 2008), y (Quintelier & Hooghe, 2013).

ideales que den cuenta de las diversas maneras en que los ciudadanos piensan la educación cívica, sin olvidar el debate teórico político sobre la ciudadanía –como sí hacen los estudios educativos–, y sin quitar la mirada de la realidad sociológica –como ocurría con el debate filosófico.

Los tipos ideales, o conceptos-tipo, son construcciones conceptuales necesarias para que las ciencias sociales puedan operar con conceptos claros y precisos. Para Weber, los tipos ideales no existen en la realidad concreta, pero, precisamente por eso, se pueden utilizar para trabajar con fenómenos individuales. Es decir, los tipos ideales no son leyes generales de las cuales el fenómeno individual sea un ejemplo, sino un concepto abstracto, “relativamente vacío respecto a la realidad concreta” (Weber 2006, 104), que permite analizar la enorme variedad de hechos individuales mediante la creación de conceptos claros y lógicamente coherentes. Por tanto, mediante la utilización del análisis morfológico y la construcción de tipos ideales no se pretende analizar los juicios de valor contenidos en tales discursos de manera normativa, sino de construir conceptos-tipo con los que mirar la realidad⁴.

Para construir estos tipos ideales, nuestra hipótesis es que en el debate sobre la educación cívica habría que identificar un núcleo⁵ referido a la educación⁶, que cobraría sentido con unos conceptos adyacentes sobre ciudadanía. En ese sentido, como se verá, el núcleo de los discursos sobre la educación cívica lo conformarán las diferentes concepciones sobre la entre educación y política, es decir, las diversas posiciones que se establecen con respecto a la función social que la educación cívica, la forma en la que se adapta al crecimiento de los sujetos de la educación, a las necesidades que responde, y a la dirección que habría de tener. Los conceptos adyacentes, los que dotan de sentido al núcleo, tendrán que ver con la ciudadanía, con las distintas visiones de vida buena y de justicia que se agrupan en torno al núcleo, alrededor de las diferentes concepciones sobre la tarea de la educación respecto a la política. Por último, los conceptos periféricos, dado que son los que concretan la ideología en un momento determinado, quedan fuera de la construcción del tipo ideal siendo, en realidad, el objeto de análisis del concepto-tipo ya

⁴ Para profundizar en el problema del análisis racional de los juicios de valor, ver (Abellán 2015).

⁵ El “núcleo” del tipo ideal sería el aspecto del concepto-tipo que se decide acentuar, siguiendo un orden y un lenguaje que, aunque no sean propios de Weber, permiten cumplir con la coherencia lógica exigida por esta metodología, así como con la acentuación de distintos aspectos en torno a los cuales construir los tipos ideales.

⁶ La referencia a la educación conduce, de manera inmediata, a pensar en la escuela. Si bien es cierto que al hablar de la función social de la educación cívica se hará alusión explícita a la escuela por ser la institución social predominante en dicha tarea, el concepto de educación puede circunscribirse a otros ámbitos como la familia, las amistades, el lugar de trabajo, el derecho, la comunidad, la historia etc.

construido. Con todo, el resultado de la operación teórica realizada en este trabajo puede resumirse gráficamente a través de la tabla 1.

Tabla 1. Tipos ideales y análisis morfológico

	Educación cívica	
	Tipo ideal de educación cívica 1	Tipo ideal de educación cívica 2
Núcleo	- Necesidad de educación cívica - Crecimiento - Función social - Dirección	- Necesidad de educación cívica - Crecimiento - Función social - Dirección
Adyacente	- Ideal de ciudadanía	- Ideal de ciudadanía
Periférico	- Prácticas, programas, discursos sobre educación cívica	- Prácticas, programas, discursos sobre educación cívica

Fuente: elaboración propia.

El resultado de tal operacionalización aplicado a los discursos sobre la educación cívica daría lugar a dos tipos ideales de educación cívica. El primero, que denominamos “Educación de la ciudadanía” (*Education of citizenship or citizenship education*) es un tipo de discurso sobre la educación cívica poco o nada intencional, cuya legitimidad deriva de la propia naturaleza humana, cuya función social sería la ofrecer al individuo un ambiente de protección en el que poder desarrollarse, y para lo cual resulta fundamental el papel de la familia y del profesor. Por otro lado, llamamos “Educación para la ciudadanía” (*Education for citizenship*) a un tipo de educación cívica intencional o estructurante, cuya legitimidad deriva de la propia contingencia de lo social, cuya función social sería la de poner en contacto a los individuos con el medio social en el que se inscriben, y para lo cual otorgan un papel protagonista al alumno y a la escuela. A lo largo del texto, iremos desgranando cada uno de los elementos que componen los tipos ideales.

Conceptos nucleares de la educación cívica: necesidad, crecimiento, función social y dirección

En el núcleo de los discursos sobre la educación cívica se encuentran las diversas formas de concebir la educación con respecto a la política. Partiendo de que todo acto

educativo es políticamente condicionante (Bárcena, 1998), podríamos decir que una u otra concepción de la educación con respecto a la política daría lugar a efectos políticos diversos. En este sentido, nuestra tesis es la de que existirían dos formas básicas de entender la tarea de la educación con respecto a la política y, para observar con más detalle los acuerdos y diferencias existentes entre una y otra forma de ver la educación cívica, recurriremos a la clásica tipología de Dewey sobre las funciones de la educación (como necesidad, como función social, como dirección y como crecimiento), y trazaremos las distinciones típico ideales que resultan de su aplicación a nuestro objeto de investigación.

La educación cívica como necesidad

A pesar de los diferentes modos de concebir cual ha de ser el quehacer educativo con respecto a la política, podríamos decir que existiría un cierto consenso acerca de que un cierto grado de educación cívica es necesaria. La diferencia entre uno y otro tipo de educación cívica con respecto a este punto radica en el origen o procedencia de tal necesidad.

Para los defensores de la Educación para la ciudadanía (EpC), esa necesidad es concebida como (1) una consecuencia de la contingencia de lo social y de las necesidades adaptativas de los sujetos⁷, o bien (2) como una herramienta para la transformación de la sociedad: la educación cívica, para los primeros, sería necesaria para la pervivencia de las sociedades democráticas⁸ o para ser parte integrante de un grupo social caracterizado por un *modus vivendi* particular⁹; mientras que para los segundos, en un sentido más performativo, la educación cívica estaría destinada a la creación de un nuevo tipo de ciudadano que posibilite el advenimiento de un nuevo orden social¹⁰. La configuración de cualquier sistema político (democrático o no) reclamaría para sí una serie de conocimientos, comportamientos, actitudes, y sentimientos para su mantenimiento y, más aún, para su profundización, desarrollo o transformación. Sería, por tanto, esa contingencia del orden

7 Sobre esto último, es bien conocida la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg (1958), influenciada a su vez por la de Jean Piaget. En ella, el autor expone cómo el desarrollo de los chicos y chicas es un proceso adaptativo que va pasando por diferentes fases. Carol Gilligan (1982), una de sus discípulas, y continuando la línea marcada por su predecesor, muestra con notable suficiencia que semejante desarrollo moral se produce de forma asimétrica en función del género.

8. “Para que la democracia funcione, se requeriría un cierto grado de competencia cívica” (Dahl, 1992)

9 En esto convergen teorías de la educación más conservadoras con otras más progresistas: “con el desarrollo de la civilización aumenta la distancia entre las capacidades originales de los seres inmaduros y las normas y costumbres de las personas mayores (...). Los seres recién nacidos no sólo desconocen, sino que son completamente indiferentes respecto a los fines y hábitos del grupo social, que ha de hacérselos conocer e inspirarles interés activo hacia ellos” (Dewey, 2004, págs. 14-15).

10 “La educación es una función de la lucha de clases, pero no sólo eso. De acuerdo con el credo comunista constituye el aprovechamiento total del medio dado al servicio de los objetivos revolucionarios” (Benjamin, 1989, pág. 110).

social la que a un tiempo garantizaría la oportunidad de crecimiento y posicionamiento de los individuos en la jerarquía social, y a otro supondría la condición necesaria de su futura existencia (o la posibilidad de una existencia diferente).

Para los partidarios de la Educación de la ciudadanía (EdC), sin embargo, esa necesidad sería primordialmente intrínseca, es decir, emergería de la propia necesidad de desarrollo integral de los sujetos y se cerraría sobre sí misma¹¹, esto es, teniendo en cuenta los dictados de la naturaleza humana¹². Así pues, los conceptos de persona o ser humano habrían de constituir la base sobre los que construir la educación cívica que, así concebida, estaría al servicio de la formación de una sociabilidad natural que le es inherente¹³.

La educación cívica como crecimiento

La segunda distinción tiene que ver con la forma de concebir el crecimiento humano. Para los partidarios de la EpC el crecimiento es visto de manera más optimista, ya que expresaría una capacidad innata en el ser humano para el desarrollo¹⁴, concebido, eso sí, en términos de adaptabilidad al contexto¹⁵. Los seres humanos, mediante la inteligencia, son capaces de adaptarse e incluso de transformar el medio social. Para ello resulta fundamental un correcto entendimiento de los hábitos, que serían el instrumento mediante el cual transformamos los medios en fines¹⁶. Junto a esto último, sería preciso un cierto margen de libertad de acción de los sujetos en el que poder llevar cabo una adaptación, autónoma e independiente, al medio social. El crecimiento, por tanto, sería un proceso que

11 La educación “no puede ser entendida como un fin o propósito extrínseco: para el profesor es parte de su tarea de ser humano; para el alumno es el compromiso de llegar a ser hombre. No prepara al ser humano para hacer nada específico, no le proporciona ninguna destreza particular, no le promete ventajas materiales sobre otros hombres y no apunta a un tipo humano acabado y perfecto” (Oakeshott, 1982, pág. 41).

12 la educación debe partir de la naturaleza humana, porque, si no fuera así, “la educación resultaría una tarea superflua; si se limitara a ser un proceso de crecimiento en el que una potencialidad llega a actualizarse o en el que el organismo reacciona ante sus circunstancias como un equipo genético, no habría lugar para ninguna transacción entre generaciones destinada expresamente a iniciar al principiante en lo que acontece y hacerle de esta manera partícipe de ello” (Oakeshott, 1982, pág. 37).

13 José María Barrio (2016), siguiendo a Bruno Hamann, distingue tres modelos antropológicos de educación: el primero, el modelo occidental-cristiano; el segundo, el naturalista-biologicista; y tercero, el modelo marxista. Los partidarios de la Educación de la ciudadanía estarían más próximos al primer modelo, mientras que los otros modelos estarían más relacionados con la Educación para la ciudadanía.

14 “Cuando decimos que la inmadurez significa la posibilidad de crecimiento, no nos referimos a la ausencia de poderes que puedan existir en un momento posterior; expresamos una fuerza positivamente presente: la capacidad de desarrollarse” (Dewey, 2004, pág. 46).

15 “La adaptabilidad específica de una criatura inmadura para el crecimiento constituye su plasticidad (...). Esto significa el poder para modificar las acciones sobre la base de los resultados de experiencias anteriores, o sea el poder de desarrollar disposiciones” (Dewey, 2004, pág. 48).

16 A este respecto, es especialmente significativa la visión de Dewey, de corte evolucionista, sobre los hábitos, que los considera, en lugar de como perjudiciales y peligrosos (como aquello que nos domina), como destrezas ejecutivas, de eficacia de acción: “un hábito significa una habilidad para utilizar las condiciones naturales como medios para fines” (Dewey, 2004, pág. 50).

se lleva a cabo hacia el exterior, hacia la sociedad, y en el que el contacto e interacción de los sujetos con la realidad resultaría de gran importancia¹⁷.

Los defensores de la EdC, por su parte, ven el crecimiento como algo que no se da de forma natural y evolutiva, sino que más bien ha de ser inculcado, quiera o no el principiante ser partícipe de ello¹⁸. En esta tarea resulta indispensable que las inclinaciones y tendencias naturales, que tendrían más bien poco de civiles, sean depuradas o corregidas¹⁹. Se trataría, por tanto, de un crecimiento hacia el interior; un proceso mediante el cual el individuo, desagregándose de todo rasgo exterior superfluo, sería capaz de encontrarse con su esencia, con su condición de ser humano, hasta el momento en que sea capaz de generar una identidad social propia.

La educación cívica como función social

La función social de la educación cívica es uno de los elementos de diferenciación más importantes entre los tipos ideales propuestos. Concretamente, nos referimos aquí a las diversas concepciones sobre la coherencia de la tarea de la educación con respecto al medio social al que se circunscribe y, específicamente, al papel que asignan una y otra concepción a los diversos agentes de la educación.

Para los entusiastas de la EpC, la educación ha de ser una actividad adaptativa, estructuradora, que se ajuste en la medida de lo posible a los requerimientos de la sociedad. En ella, y he aquí el elemento clave, los sujetos de la educación deben experimentar²⁰, en la medida de lo posible, el medio de vida social y política al que pertenecen²¹. La función de la

17 “La habituación es así, nuestro ajuste a un ambiente que por el momento nos interesa modificar y que proporciona una palanca para nuestros hábitos activos” (Dewey, 2004, pág. 51).

18 En clara oposición a los planteamientos de Dewey, si bien no hace mención alguna al autor, Oakeshott señala que “el quehacer educativo es necesario porque nadie nace siendo humano y porque la cualidad del ser humano no es una latencia que llega a actualizarse en un proceso de crecimiento. El nuevo ser humano no es un organismo en busca de una adaptación a circunstancias favorables para la subsistencia; es el *homo discens*, una criatura capaz de aprender a pensar, de entender y de actuar a su vez en un mundo de actuaciones humanas y de esta manera adquirir un carácter humano (Oakeshott, 1982, pág. 37). En un sentido parecido, Arendt sostiene que la “crisis de la educación” radica en la idea errónea de que “existe un mundo infantil y una sociedad gobernada por muchachos, que son autónomos, y que se les debe dejar gobernarse en la medida de lo posible” (Arendt, 1993, pág. 42).

19 “En esta perseverancia y disciplina de las inclinaciones se adquieren los hábitos imprescindibles de atención, concentración, paciencia, exactitud, coraje, paciencia y discernimiento, y el reconocimiento de lo que sería óptimo en pensamiento y conducta; y la de un aprendizaje para la vida adulta en el que el alumno pueda llegar a reconocerse e identificarse a sí mismo en términos distintos de sus circunstancias inmediatas” (Oakeshott, 1982, pág. 42).

20 La idea de la educación que sostiene Dewey “se resume formalmente en la idea de la reconstrucción continua de la experiencia, idea que es distinta de la educación como preparación para un futuro remoto, como desenvolvimiento, como formación externa, y como recapitulación del pasado” (Dewey, 2004, pág. 76).

21 “Hay que introducir al individuo en el medio social, ya que de lo contrario será incapaz de participar en la vida de aquellos con los que está en relación” (...). El ambiente social de pertenencia forma la disposición

educación cívica sería, por tanto, la de aproximar las condiciones de vida de una sociedad democrática²² o de aquellas formas de vida buena que la sociedad estime y valore como positivas, y donde la conexión directa del individuo con el medio deviene fundamental. En ello, a su vez, la escuela jugaría un papel determinante, en cuanto que ofrece un ambiente simplificado de los rasgos fundamentales de la vida social y elimina aquellos otros rasgos perjudiciales²³.

Por otro lado, para los partidarios de la EdC, la función de la educación cívica sería la de ofrecer un ambiente y una serie de herramientas con las que enfrentarse (en el presente y en el futuro) a ese medio social²⁴. La escuela, por tanto, sería un lugar apartado donde proteger al niño o niña de las atenciones y los requerimientos del mundo inmediato²⁵. En esa labor de protección, junto a la escuela, la familia y el profesor juegan un papel fundamental. La familia, por un lado, ofrecería un entorno seguro para el crecimiento²⁶, mientras que el profesor, por otro lado, se erigiría en una suerte de guardián frente al exterior, al tiempo que, con su ejemplo, sería una especie de ventana hacia el mundo de los adultos²⁷.

La educación cívica como dirección

mental y emocional de la conducta. De acuerdo con los intereses del grupo, ciertas cosas llegan a ser objeto de estimación y otras de aversión” (Dewey, 2004, pág. 26).

22 “Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que dé a los individuos un interés en las relaciones y el control sociales y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden” (Dewey, 2004, pág. 91).

23 “Es misión del ambiente escolar contrarrestar diversos elementos del ambiente social y tratar de que cada individuo logre una oportunidad de librarse de las limitaciones del grupo social en que ha nacido y para ponerse en contacto vivo con un ambiente más amplio” (Dewey, 2004, pág. 29).

24 “Me parece que el conservadurismo, en el sentido de conservación, está en la esencia de la educación, cuya labor es simplemente cuidar y proteger -al niño frente al mundo, al mundo frente al niño, lo nuevo frente a lo viejo, lo viejo frente a lo nuevo-. Incluso la amplia responsabilidad por el mundo que con todo ello se asume implica, desde luego, una actitud conservadora” (Arendt, 1993, pág. 50).

25 Uno de los componentes principales de la escuela es el de “la separación del discente del mundo inmediato, local, de sus intereses momentáneos y de las direcciones que ello proporciona a su atención, ya que éste (y no el juego y el ocio) es el significado propio de la palabra escuela” (Oakshott, 1982, pág. 40). Llega a decir, incluso, que “la escuela es monástica en cuanto que es un lugar apartado donde se pueden oír las excelencias porque el ruido de los relajamientos y las parcialidades humanas es silenciado o mitigado” (Oakshott, 1982, pág. 40).

26 “Puesto que el muchacho debe ser protegido frente al mundo, su lugar tradicional está en la familia, cuyos miembros adultos regresan todos los días del mundo exterior y se retiran a la seguridad de la vida privada entre cuatro paredes. Estas cuatro paredes, en cuyo interior se desarrolla la vida familiar, constituye un escudo protector frente al mundo, y en particular frente al aspecto público del mundo. Delimitan un lugar seguro sin el que ninguna cosa viviente puede salir adelante” (Arendt, 1993, pág. 46).

27 “Si se retira la autoridad de la vida pública y política, esto puede significar que en adelante la responsabilidad por la marcha del mundo se le va a pedir a cada uno. Pero esto también puede significar que se está desconociendo, conscientemente o no, las exigencias del mundo y la necesidad de orden; se está rechazando toda posibilidad para con el mundo: la de dar órdenes como la de obedecerlas” (Arendt, 1993, pág. 49).

De la misma forma que decíamos que la educación es un acto políticamente condicionante, habremos de dar cuenta de que la educación es, a su vez, un acto políticamente condicionado (Bárcena, 1998), en la medida que una u otra concepción de la política establece la dirección de aquello que ha de ser promovido educativamente.

Los partidarios de la educación para la ciudadanía ven en la educación cívica una herramienta para la adecuación al proceso civilizatorio, es decir, una manera de adecuar los medios de acción a los fines sociales²⁸. En ese sentido, la civilización sería la consecuencia de poner la institución educativa al servicio de intereses compartidos²⁹. La educación cívica, por tanto, sería una forma de acomodamiento de los individuos en el orden social e, incluso, una herramienta para la profundización o transformación de dicho orden³⁰. En resumen: se trataría de una concepción de la educación cívica de carácter intencional³¹, en donde el ambiente y los métodos se orientan hacia un fin social (presente o futuro).

Por otro lado, los defensores de la educación de la ciudadanía comparten una idea de educación cívica que no prefigure ni privilegie ningún modo particular de acción social³², es decir, sostienen una idea de educación cívica no intencional³³. A lo más que podría aspirar la educación cívica en términos de dirección sería, por un lado, al desarrollo de la sociabilidad humana³⁴ y, por otro, al conocimiento del contexto político que nos ha legado el pasado³⁵.

La diferenciación de los tipos ideales de educación cívica por su carácter más o menos intencional, sin embargo, no agota la cuestión de la dirección. Nuestra tesis es que

28 La dirección sugiere el hecho de que “las tendencias activas de los dirigidos son orientadas conforme a un cierto plan continuo en vez de ser dispensadas sin finalidad” (Dewey, 2004, pág. 32).

29 Se pregunta Dewey: “¿por qué un grupo salvaje perpetúa el salvajismo y un grupo civilizado la civilización?” Descartada la opción de las diferencias nativas, considera que “el avance de la civilización significa que un gran número de fuerzas y de objetos naturales han sido transformados en instrumentos de acción, en medios para conseguir fines” (Dewey, 2004, pág. 42).

30 Ver nota n^o8.

31 La educación intencional significa “un ambiente especialmente seleccionado, haciéndose la selección sobre la base de los materiales y los métodos que promueven específicamente el desarrollo de la dirección deseada” (Dewey, 2004, pág. 43).

32 “La educación no es conseguir un inventario de ideas prefabricadas, de imágenes, de sentimientos, creencias, etc., es aprender a mirar, a escuchar, a pensar, a sentir, a imaginar, a creer, a entender, a elegir y desear” (Oakeshott, 1982, pág. 38).

33 “El papel que ha jugado la educación en todas las utopías políticas, a partir de la Antigüedad, muestra cuán natural parece comenzar un mundo nuevo con aquellos que, por nacimiento y por naturaleza, son nuevos. Por lo que hace a la política, esto implica una falsa concepción grave: en lugar de unirse a sus iguales asumiendo el esfuerzo de la persuasión arriesgándose a fracasar, se da una intervención dictatorial fundada en la superioridad absoluta del adulto y el intento de producir lo nuevo como *fait accompli*, es decir, como si lo nuevo ya existiera” (Arendt, 1993, pág. 40).

34 “Ser iniciado en este mundo es aprender a llegar a ser humano, y moverse libremente en él es ser una persona humana, lo cual es una condición histórica, no natural” (Oakeshott, 1982, pág. 59).

35 “La función de la escuela es enseñar a los muchachos cómo es el mundo y no instruirles en el arte de vivir. Dado que el mundo es viejo, siempre más viejo que ellos, el aprendizaje se vuelve inevitablemente hacia el pasado, sin importar cuanta vida se emplee en el presente” (Arendt, 1993, pág. 51).

toda concepción de la educación cívica lleva implícito un ideal de ciudadanía al que aproximarse, es decir, que, intencionalmente o no, todo discurso, práctica o política sobre la educación cívica tiene como objetivo la “formación” de ciudadanos cuyas acciones, actitudes y sentimientos sobre la justicia y la vida buena estén orientados por un sentido particular. Esos sentidos particulares, en nuestro esquema de reflexión, forman la parte adyacente de los discursos sobre la educación cívica, que pasamos a describir a continuación.

Conceptos adyacentes de la educación cívica: responsabilidad, refugio, autonomía y emancipación

Si antes decíamos que la educación es un acto políticamente condicionante, también hay que señalar que se trata de un acto políticamente condicionado (Bárcena, 1998). Siguiendo a Freedon (2008), se puede distinguir entre dos formas de pensamiento político: pensar políticamente (*thinking politically*) y pensar sobre la política (*thinking about politics*). Para Freedon, pensar políticamente es pensar sobre las colectividades, sobre cómo deberían organizarse, sobre las relaciones entre el poder y los ciudadanos, sobre lo bueno y lo justo. Se trata de una actividad a la que nadie es ajeno, pues todo el mundo tiene opiniones y preferencias sobre la forma en que debe regirse una colectividad. Sin embargo, pensar sobre la política es un tipo de actividad que corresponde de forma particular a la teoría política, pues trata de analizar cómo los distintos argumentos ordenan y priorizan los valores y los conceptos utilizados.

Si bien conceptos como los de responsabilidad, autonomía, refugio-comunidad y emancipación forman parte, junto con otros muchos, de la reflexión cotidiana sobre la vida buena y la justicia, nuestra tesis es que tales conceptos constituyen la parte adyacente de los discursos de sobre la educación cívica, señalando la dirección a la que tal educación debe aproximarse.

Educación de ciudadanos responsables

La educación de ciudadanos responsables debe preparar a los individuos en la responsabilidad, ha de servir para descubrir los fines legítimos que se proponga, y ha de dotarles de las herramientas necesarias para la consecución de tales fines. En dicha concepción de la educación subyace una idea de justicia basada en la propiedad individual de los éxitos y fracasos de las acciones.

Para los partidarios de esta forma de concebir la educación cívica, la asignación de responsabilidad en el ejercicio de la ciudadanía respondería a una serie de premisas: en primer lugar, que las personas son quienes mejor conocen aquello que les conviene³⁶; segundo, que los seres humanos disponen de la capacidad de actuar racionalmente y de aprender de la experiencia³⁷; y, tercero, y consecuencia de lo anterior, que afirmar una cierta capacidad de toma de decisiones lleva consigo la necesaria asunción de las consecuencias derivadas de tales decisiones³⁸.

Del principio de responsabilidad de las acciones emanarían, a su vez, una serie de consideraciones normativas que afectan a las disposiciones de los ciudadanos sobre la vida buena y el orden social justo. Con respecto a la determinación de la vida buena se subraya, en primer lugar, que tal determinación se deriva de una correcta adecuación entre las capacidades particulares de cada individuo con la actividad que mejor responda a tales atributos³⁹; en ello, naturalmente, la educación desempeña un papel fundamental. En segundo lugar, que tal adecuación constituye la mejor contribución posible que un individuo puede hacer a la sociedad⁴⁰. Así pues, las consideraciones sobre la vida buena ciudadana han de estar sujetas a una reflexión individual sobre los fines de las acciones y a la persecución de los propios intereses, y en modo alguno han de estar guiada por fines extrínsecos o sociales⁴¹. Y, en tercer lugar, que la persecución de los propios intereses suele llevar consigo que los individuos cooperen los unos con los otros a la hora de obtener una mayor eficacia en sus acciones⁴².

36 “La justificación para atribuir responsabilidad es, por tanto, el efecto derivado de esta práctica en acciones futuras. Su pretensión es enseñar a los individuos lo que deben considerar en situaciones futuras comparables. Aunque les dejemos que decidan por sí mismos, puesto que, como regla general, están en mejor situación para conocer las circunstancias que rodean a su acción, nos preocupan también las condiciones que le permitirán la utilización de su conocimiento para lograr las mejores consecuencias” (Hayek, 2006, pág. 111).

37 “La asignación de responsabilidad presupone, en el caso del hombre, la capacidad para una acción racional y la aspiración de que actúe más racionalmente de lo que haría sin aquélla (...); presupone que una persona es capaz de aprender de la experiencia y de guiar sus acciones por el conocimiento así adquirido; es inválida para aquellas que todavía no han aprendido suficientemente o son incapaces de aprender” (Hayek, 2006, pág. 112).

38 “La libertad no solo significa que el individuo tiene la oportunidad y responsabilidad de la elección, sino también que debe soportar las consecuencias de sus acciones y recibir alabanzas o censuras por ellas. La libertad y la responsabilidad son inseparables” (Hayek, 2006, pág. 105).

39 “La conciencia de poseer ciertas capacidades potenciales conduce naturalmente a la pretensión de que el uso de las mismas es un deber de quien quiera que se trate” (Hayek, 2006, pág. 116).

40 “No puede haber duda alguna de que el descubrimiento de un mejor uso de las cosas o de la propia capacidad de uno es la mayor contribución que un individuo puede hacer, dentro de la sociedad, al bienestar de sus semejantes, y que facilitando el máximo de oportunidades para ello es como una sociedad libre llegará a prosperar más que otras” (Hayek, 2006, pág. 117).

41 “Es importante tener en cuenta que no se educa a la gente para la sociedad libre preparando técnicos que aguardan a ser “utilizados”, técnicos incapaces de encontrar por sí mismos, porque se hallan convencidos de que incumbe a otros la responsabilidad del uso apropiado de su habilidad o capacidad” (Hayek, 2006, pág. 117).

42 “La cooperación se da, o bien cuando varios individuos creen que es más fácil conseguir un fin común juntos que por separado, o bien cuando consideran que pueden alcanzar sus distintos fines con mayor

Con respecto a las concepciones sobre la justicia, para el ciudadano responsable un orden justo sería aquel que responsabilice a los individuos de sus acciones -siempre y cuando no medie algún tipo de incapacidad-, garantizando la propiedad de los éxitos o fracasos que cosechen con sus acciones⁴³. Ello obliga, por contraposición, a limitar la responsabilidad colectiva de las acciones, lo que significa que cada individuo tan solo es responsable de las empresas individuales o colectivas en las cuales haya decidido enrolarse⁴⁴.

Educación de ciudadanos refugiados

La educación de los ciudadanos refugiados considera que la comunidad tiene un valor concreto que se expresa a través de prácticas, ritos, tradiciones, costumbres, lenguas etc. que deben ser promovidas en el seno de la misma comunidad. Para los defensores de este tipo de educación, se trataría de ofrecer un marco en el que los ciudadanos puedan reconocerse, construir su identidad y compartir un marco de significados.

La primera constatación es que la comunidad a la que se pertenece tiene valor, importa. La comunidad tiene unas tradiciones, una lengua y una cultura que se deberían promover, porque aportan una forma particular de conocimiento, distinto al de otros sitios, y porque permiten mantener una continuidad sentimental entre generaciones⁴⁵. Las tradiciones y la lengua de una comunidad solo sobreviven si son practicadas y habladas entre los ciudadanos, en definitiva, si se siguen sintiendo como propias⁴⁶. Por ese motivo,

facilidad cooperando a través del comercio, cada uno ayudando a los demás a lograr sus fines a cambio de que estos le ayuden a conseguir los propios” (Friedman, 2015, pág. 24).

⁴³ Una sociedad libre exige, probablemente más que ninguna otra, que los hombres guíen en sus acciones por un sentido de responsabilidad, que se extiende más allá de los deberes marcados por la ley, y que la opinión general apruebe que los individuos sean hechos responsables tanto de los éxitos como de los fracasos de sus empeños” (Hayek, 2006, pág. 111). “En una sociedad basada en la propiedad privada, si trabajo duro, la principal consecuencia es que gano más dinero. Si decido trabajar solo diez horas a la semana y vivir con los escasos ingresos correspondientes, soy yo quien paga las consecuencias” (Friedman, 2015, pág. 29). “Los principios del liberalismo se condensan en una sola palabra: propiedad; es decir, control privado de los factores de producción (pues los bienes de consumo tienen, evidentemente, que ser siempre de condición privada). Todas las restantes exigencias liberales derivan de tal fundamental presupuesto” (Von Mises, 1982, pág. 37).

⁴⁴ “La responsabilidad, para gozar de efectividad, debe ser responsabilidad individual. En una sociedad libre no existe responsabilidad colectiva de los componentes de un grupo como tal, a menos que mediante una acción concertada se hayan hecho todos ellos individual y separadamente responsables” (Hayek, 2006, pág. 119).

⁴⁵ “Es la tierra de nuestros antepasados y en ella yacen y reposan sus huesos. Es al mismo tiempo el escenario y decorado indispensables para los grandes hombres y mujeres y para los momentos clave de la historia de la nación [...]. Luego está el paisaje propiamente dicho. ¿Qué nacionalismo no exalta la especial belleza de “nuestros” campos, ríos, montañas, de los lagos con los que nos han bendecido las divinidades?” (Smith, 2004, pág. 49)

⁴⁶ “Como forma de cultura, en la nación de los nacionalistas sus miembros tienen que ser conscientes de su unidad cultural y de su historia nacional, y cultivan su individualidad nacional en sus lenguas vernáculas, sus costumbres, artes y paisajes por medio de la educación y las instituciones nacionales”. (Smith, 2004, pág. 51)

para la pervivencia de la comunidad, la educación debería promover esas prácticas culturales propias y de un valor histórico concreto⁴⁷.

Por otro lado, conocer los ritos e historias de la comunidad en la que se vive no es solo un acto de justicia hacia la propia comunidad y hacia las generaciones anteriores; es, también, una forma de orientarse en el mundo en que se vive⁴⁸. Para organizar la vida diaria y desarrollarse en la comunidad en la que se está es necesario compartir un marco de significados⁴⁹. La comunidad aporta ese marco a través de las prácticas y ritos, de la lengua y de las tradiciones e incluso de la propia fisionomía del territorio, que van acompañados de una interpretación de la propia vida comunitaria y de la forma de relacionarse con los miembros de la comunidad⁵⁰.

Así, al orden justo se accedería a través de una educación comunitaria. Es la comunidad la que interpreta el orden moral⁵¹ y, para vivir en justicia, los ciudadanos deben conocer esa interpretación. Además, para que hubiera justicia debería haber reciprocidad hacia la comunidad que forma a los ciudadanos, que los acoge y los protege. En este sentido, el buen ciudadano es aquel que reconoce a la comunidad en la que vive y que le devuelve lo recibido.

Educación de ciudadanos autónomos

Los partidarios de educar ciudadanos autónomos consideran que la tarea de la educación cívica consiste primordialmente en fomentar el desarrollo de la razón en los individuos, de tal forma que estos sean capaces de participar políticamente y de asumir los

⁴⁷ “Pero esta cultura nacional y popular no es tan solo una cuestión privada. La cultura de una nación reclama su expresión pública y hace surgir un simbolismo político. El regreso a una historia auténtica y a una cultura vernácula ha de adoptar una forma pública y politizarse” (Smith, 2004, pág. 51)

⁴⁸ “Los seres humanos viven infelizmente en el estado de muchedumbres solitarias, en condiciones anómicas, y por ello buscan siempre pertenecer, reunirse en comunidades e identificarse en organizaciones y organismos en los que se reconocen: para empezar, en comunidades concretas de vecindad, pero después incluso en amplias “comunidades simbólicas”” (Sartori, 2001, pág. 47).

⁴⁹ “En síntesis, un ser humano es un habitante de un mundo compuesto, no por “cosas”, sino por significados, esto es, por acontecimientos de alguna manera reconocidos, identificados, entendidos y respondidos en términos de este mismo entendimiento” (Oakeshott, 1982, pág. 37).

⁵⁰ “Ser humano es reconocerse relacionado con los demás, no como se relacionan las partes de un organismo, no como miembros de una única “sociedad”, que todo lo abarca, sino en virtud de la participación en relaciones entendidas de múltiples formas y en la posesión de lo entendido, lenguajes y expresiones tradicionales de sentimientos, sensaciones, imaginaciones, fantasías, deseos, reconocimientos, creencias morales y religiosas, empresas intelectuales y prácticas, costumbres, reuniones, procedimientos y acciones; cánones, máximas y principios de conducta, reglas que denotan obligaciones, servicios que implican deberes. Estos lenguajes son continuamente reinventados por quienes los comparten; usarlos es aumentar sus recursos” (Oakeshott, 1982, pág. 36).

⁵¹ Para MacIntyre (MacIntyre, 2004), no existe la moral en abstracto, sino solo moralidades concretas, en el seno de culturas y comunidades que comparten unos tiempos y unos significados específicos.

papeles que le corresponden como miembros de la sociedad civil y de una determinada comunidad regida bajo determinadas condiciones institucionales y procedimentales.

El desarrollo de la razón es posible porque ésta es una capacidad subjetiva⁵² que nos permite buscar fundamentos en los que apoyar las decisiones. La razón, así concebida, es eminentemente práctica, ya que se dirige a elegir entre distintas posibilidades de acción en vista de problemas particulares a la hora de alcanzar objetivos determinados⁵³. Al tratarse de una capacidad subjetiva, la vida buena ciudadana consistiría precisamente en el autogobierno (individual y colectivo) por medio de la razón y, en consecuencia, la participación política de los ciudadanos sería de suma importancia⁵⁴. No obstante, para ello resulta imprescindible una educación orientada hacia el desarrollo de las facultades racionales de los sujetos⁵⁵, y que a la vez los capacite para poder participar de los asuntos relativos a la comunidad⁵⁶.

El orden social justo se presenta, por tanto, como una adecuación entre las capacidades de participación de los individuos y un contexto institucional que haga efectiva tal participación⁵⁷. Y ese contexto institucional, por lo general, tiene que ver con las condiciones o exigencias procedimentales de una sociedad democrática⁵⁸.

52 “El concepto de razón práctica como capacidad subjetiva es una acuñación moderna, donde queda referida a la felicidad individualmente entendida y a la autonomía moralmente peraltada del sujeto individuado, a la libertad del hombre como un sujeto privado que también puede asumir los papeles de miembro de la sociedad civil, ciudadano de un determinado estado y ciudadano del mundo” (Habermas, 1998, pág. 63).

53 Frente a los problemas “buscamos fundamentos en los que apoyar una decisión racional entre las distintas posibilidades de acción en vista de un problema que tenemos que resolver si queremos alcanzar un determinado objetivo” (Habermas, 2004, pág. 111).

54 “Si deseamos maximizar nuestra propia libertad individual, debemos dejar de depositar nuestra confianza en los príncipes, y en cambio hacernos cargo de la arena pública nosotros mismos” (Skinner, 2004, págs. 113-114)

55 “Un entendimiento discursivo, garantiza, ciertamente, el tratamiento racional de temas, razones e informaciones; pero ello no podrá ser sino en los contextos de una cultura abierta al aprendizaje y de un personal capaz de aprender. En este aspecto imágenes dogmáticas del mundo y patrones rígidos de socialización pueden constituir barreras para un modo discursivo de socialización” (Habermas, 1998, pág. 403).

56 “De modo crucial, los ciudadanos educados en las humanidades se preparan para lo que Aristóteles llamó “vivir bien”, que entendía el cultivo de las facultades humanas elevadas para la participación cívica razonada y la *eudamónia*, ese término griego especial para la felicidad que incluye una satisfacción intensa a través de la elaboración de la posibilidad humana” (Brown, 2016, pág. 257)

57 Esta adecuación puede ser entendida, en términos pragmáticos, como (1) una correcta adecuación general entre medios y fines: “una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que dé a los individuos un interés en las relaciones y el control sociales y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden” (Dewey, 2004, pág. 91). Puede ser entendida como (2) horizonte de significación: “las cosas adquieren importancia contra un fondo de inteligibilidad. Llamaremos a esto horizonte. Se deduce que una de las cosas que no podemos hacer, si tenemos que definirnos, significativamente, es suprimir o negar los horizontes contra los que las cosas adquieren significación para nosotros” (Taylor, 1994, pág. 72). O bien puede ser entendida como (3) máximas universales: “Los discursos moral-prácticos exigen la ruptura con todas las obviedades de la eticidad concreta asimilada por

Educación de ciudadanos emancipados

La educación para la emancipación considera necesario educar a los sujetos para que sean capaces de percibir, evaluar y, en su caso, emanciparse de las diferentes formas en que el poder condiciona las decisiones o los actos. Para esta concepción de la educación, se trataría de formar ciudadanos capaces de liberarse y de empezar a pensar y a actuar por sí mismos.

La primera constatación, para los partidarios de este tipo de educación, es que las instituciones y las prácticas sociales controlan, organizan y distribuyen unas determinadas visiones del mundo que ejercen poder y dominación sobre los sujetos⁵⁹. Esas prácticas y formas de poder favorecerían unas formas concretas de estar en el mundo y, a la vez, impedirían la emergencia de formas alternativas de vida y de relación entre los seres humanos⁶⁰. Así, la misión de la educación sería favorecer que los alumnos tomaran conciencia de cómo su forma de actuar responde a los modelos fijados y promovidos en los discursos y prácticas institucionales y, por tanto, que estos patrones de conducta pueden ser reemplazados por otras formas de actuar⁶¹. En este sentido, se trataría de que los alumnos se emanciparan de las formas de pensar y actuar prefijadas, atreviéndose a vivir y

acostumbramiento, así como el distanciamiento respecto de los contextos vitales con los cuales la propia identidad está entretrejida inextricablemente” (Habermas, 2004, pág. 121).

⁵⁸ “Nuestro bien común -el bien y los intereses que compartimos con otros- rara vez consiste en objetos, actividades y relaciones específicas; por lo general consiste en prácticas, modos de organizarse, instituciones y procesos que, dicho de nuevo en términos tradicionales, promueven el bienestar de nosotros mismos y de otros, no ciertamente de “todo el mundo”, pero sí de suficientes personas como para convertir esas prácticas, modos de organización, etc., en aceptables... Éstos incluirían los rasgos generales del proceso democrático” (Dahl, 1989: 307; en Habermas, 1998: 392)

⁵⁹ “Supongo que en toda sociedad la producción de los discursos está a la vez controlada, seleccionada, organizada y redistribuida por un cierto número de prácticas que tienen por cometido evitar los poderes y los peligros, dominar los acontecimientos aleatorios, esquivar la pesada, la temible materialidad” (Foucault, 2016, págs. 10-11)

⁶⁰ “el neoliberalismo, una forma particular de razón que configura todos los aspectos de la existencia en términos económicos, está anulando silenciosamente elementos básicos de la democracia. Entre estos elementos se encuentran vocabularios, principios de justicia, culturas políticas, hábitos de ciudadanía, prácticas de gobierno y, sobre todo, imaginarios democráticos” (Brown, 2016: 13). “tanto las personas como los Estados se construyen sobre el modelo de la empresa contemporánea, se espera que tanto las personas como los Estados se comporten en modos que maximicen su valor de capital en el presente y mejoren su valor futuro, y tanto las personas como los Estados lo hacen a través de prácticas de empresarialismo, autoinversión, y atrayendo inversionistas” (Brown, 2016, pág. 20).

⁶¹ “ir despertando, cuanto menos, la consciencia del hecho de que los hombres son siempre engañados, porque el mecanismo de la inmadurez y de la minoría de edad es hoy el del *mundus vult decipi* (el mundo quiere ser engañado) elevado a escala planetaria. Que todos lleguen a ser conscientes de estos nexos es cosa que podría ser, tal vez, alcanzada en el sentido de una crítica inmanente, porque ninguna democracia normal puede oponerse explícitamente a una ilustración de este tipo” (Adorno, 1998, pág. 125).

“El discurso tiene que volver a tener en cuenta su actualidad, por una parte, para reencontrar allí su lugar propio; por otra parte para decir así el sentido; y finalmente para especificar el modo de acción que es capaz de ejercer al interior de esa actualidad”. (Foucault, 1984, pág. 2)

pensar por sí mismos⁶². Emanciparse es liberarse de algo, y ese proceso es, en ocasiones, costoso, porque las propias formas de poder establecidos no facilitan la emancipación y porque liberarse implica salirse de la forma de vida fijada y distribuida⁶³.

Detrás de esta concepción de la educación se encontraría, como ideal de vida buena, el del ser humano emancipado. Este debería ser capaz de comprender⁶⁴ y criticar la dominación promovida por los discursos y prácticas sociales, que no permiten que surjan y se desarrollen formas de vida alternativas. De esta forma, el ser humano emancipado no sería solo aquel que actúa libre de coerción, sino también quien desarrolla la capacidad de evaluar y de ser crítico con los discursos y patrones de conducta dominantes⁶⁵. En ese sentido, el ser humano emancipado sería crítico con toda forma de poder y consciente de que el proceso de emancipación requiere el esfuerzo de liberarse.

Una vez descritos los conceptos que forman el núcleo y la parte adyacente de los discursos sobre la educación cívica, quedaría decir algo sobre la conexión lógica que se establece entre las diferentes partes. Hemos llamado Educación *para* la ciudadanía a un tipo ideal de educación cívica cuya naturaleza es adaptativa e intencional. Una educación concebida *para*, en ese sentido, estaría más próxima a los ideales de autonomía y emancipación, ya que ambos conceptos comparten el elemento común de que, depositando una mayor confianza en la razón concebida como capacidad subjetiva, ésta ha de servir a

62 “La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. ¡Sapere aude! ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón! he aquí el lema de la ilustración” (Kant, 2009, pág. 249)

63 “Quiero subrayar expresamente este peligro. Y, a decir verdad, por la sencilla razón de que lo que está en juego no es solo que la sociedad, tal como es, mantenga en la minoría de edad a las personas sino el hecho de que cualquier intento serio de moverlas a la emancipación –evito intencionadamente la expresión “educarlas”–, ha de enfrentarse a indescriptibles resistencias, y de que todo lo malo en el mundo encuentra inmediatamente sus elocuentes abogados, que le demuestran a uno que precisamente eso que quiere está hace ya mucho tiempo superado, o yo no es actual, o es utópico.” (Adorno, 1998, pág. 126)

64 “La manera en que uno se convierte –psicológicamente hablando– en un ser autónomo, es decir, emancipado, no pasa simplemente por la rebelión contra todo tipo de autoridad. Una serie de investigaciones [...] han probado, en realidad, lo contrario, esto es, que son los llamados niños buenos los que de mayores se convierten en personas autónomas y capaces de ofrecer oposición y resistencia antes y más frecuentemente que los niños refractarios, que de mayores se reúnen inmediatamente en las mesas de los bares con sus maestros y sueltan los mismos discursos. El proceso –caracterizado por Freud como la evolución normal– es el siguiente: los niños se identifican, por lo general, con una figura paterna, con una autoridad, por tanto, la interiorizan, se apropian de ella y seguidamente experimentan, en un proceso muy doloroso y del que no salen sin cicatrices, que el padre, la figura paterna, no corresponde al ideal del yo que aprendieron de él, lo que les lleva a separarse de él y a convertirse así, y solo así, por esta vía, en personas mayores de edad, o lo que es igual, emancipadas. Con ello lo que en realidad digo es que el proceso en virtud del cual se llega a ser una persona emancipada presupone, como momento genético suyo, el momento de la autoridad” (Adorno, 1998, págs. 120-121)

65 “Una ciudadanía que se deja a merced de sus intereses y pasiones (manipulados), en especial en una época con poderes cuya complejidad no tiene precedentes, inevitablemente llega a regirse por lo que Alexis de Tocqueville calificó como el despotismo “delicado” de estos poderes, incluso si continúa navegando con la bandera de la democracia y se configura libre” (Brown, 2016, pág. 241).

objetivos concretos: participar como miembros de la sociedad civil o, en el caso de la emancipación, tomar conciencia de la dominación para posibilitar el advenimiento de un nuevo orden de justicia. Por otro lado, hemos denominado Educación *de* la ciudadanía a un concepto-tipo de educación cívica que se considera a sí misma como no intencional o dirigida al pasado. La conexión que se establece entre la idea de una educación *de* la ciudadanía e ideales de vida buena y de justicia que se refieren a una idealización del pasado comunitario que consistiría en que la vida activa no emergere a partir de la capacidad subjetiva de los sujetos sino a través de la adecuación de los mismos al largo proceso civilizatorio de la humanidad. Por su parte, el ideal de responsabilidad nos pone frente a un ideal de vida buena en el que no importa tanto el grado de conciencia sobre las actuaciones sino las actuaciones en sí, por lo que la educación debe dotar de las herramientas necesarias para que cada individuo se haga cargo de cuanto le acontezca en el devenir de su vida ordinaria. La conexión lógica que se establece entre las partes nuclear y adyacente puede verse a través de la tabla 2.

Tabla 2. Conceptos nucleares y adyacentes de los discursos sobre la educación cívica

	Educación cívica	
	Educación <i>para</i> la ciudadanía	Educación <i>de</i> la ciudadanía
Núcleo	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad social - Adaptación al entorno - Experimentar la vida social - Intencional 	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad individual - Desarrollo sociabilidad - Protección frente a la vida social - No intencional o dirigida al pasado
Adyacente	<ul style="list-style-type: none"> - Educar Ciudadanos emancipados - Educar Ciudadanos autónomos 	<ul style="list-style-type: none"> - Educar Ciudadanos responsables - Educar Ciudadanos refugiados

Fuente: elaboración propia.

La conexión descrita anteriormente, que Weber denomina como “coherencia lógica”, habría de estar sujeta, también, a la comprobación empírica o, empleando terminología weberiana, al análisis de la “correspondencia causal”. Nuestras hipótesis, en ese sentido, son las siguientes: por un lado, los discursos sobre la Educación para la ciudadanía correlacionarán fuertemente con el ideal de educar ciudadanos emancipados (H1). Por otro lado, los discursos sobre la Educación de la ciudadanía correlacionarán con el ideal de educar ciudadanos refugiados (H2), y con menos fuerza con el de educar

ciudadanos responsables (H3). Por último, con respecto al ideal de educar ciudadanos autónomos, esperamos encontrar correlación fuerte con ambos tipos de discursos (H4), aunque con más intensidad en el caso de los discursos sobre la Educación para la ciudadanía (H5). La explicación a la H4 reside en que la autonomía es un ideal cuya deseabilidad social se encuentra muy extendida como horizonte educativo.

Conclusiones

Como se ha visto, este trabajo ha construido unos tipos ideales que permitan analizar los discursos, prácticas cotidianas y programas sobre la educación cívica. Para construir esos tipos ideales se ha utilizado el análisis morfológico de las ideologías, que, al entender que las ideologías ordenan y priorizan los conceptos que utilizan, nos han permitido realizar una distribución lógicamente coherente de los tipos ideales. Así, hemos distinguido un núcleo referido a la educación (de la ciudadanía y para la ciudadanía) y unos conceptos adyacentes (la educación de ciudadanos responsables o refugiados, y la educación para la autonomía o para la emancipación). También hemos distinguido unos conceptos periféricos, formado por las prácticas y opiniones cotidianas, que concretan estos discursos sobre la educación cívica y que pueden ser interpretados gracias a las categorías elaboradas.

A su vez, la construcción de los tipos ideales permite establecer una homología y continuidad entre los discursos filosóficos y las prácticas cotidianas, de forma que el debate pueda servir para interpretar las posiciones y los argumentos de los participantes en la educación cívica (ciudadanos, profesores, alumnos, organizaciones de la sociedad civil, partidos políticos, organismos supranacionales etc.) pero sin obviar los matices y las reflexiones de la filosofía. Frente a otros estudios que mantenían ambos niveles separados, los tipos construidos permiten trabajar con unos conceptos claros y precisos que ayuden a interpretar la realidad sociológica.

En este sentido, entendiendo que la construcción de tipos ideales va encaminada a su constatación con la realidad, este trabajo abre nuevos caminos para la investigación empírica: en primer lugar, permite corroborar la correspondencia causal de los tipos ideales a través de encuestas y entrevistas; sobre esta línea de investigación, actualmente en curso, se dará cuenta en otro lugar. Y, segundo, ofrece un marco teórico y conceptual adecuado para la realización de trabajos sociológicos de toda clase (análisis de encuestas, análisis del discurso, análisis cualitativo, etnometodología) con los que comprender la realidad de la

educación cívica en su práctica cotidiana, e institucional (programas políticos, leyes educativas, etc).

Bibliografía

- Abellán, J. (2006). Estudio preliminar. En M. Weber, *Conceptos sociológicos fundamentales* (págs. 11-71). Madrid: Alianza Editorial.
- Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Ediciones Morata S. L.
- Arendt, H. (1993). La crisis de la educación. *Cuaderno gris* (7), 38-53.
- Bárcena, F. (1998). Educación y filosofía política. En R. Gil Colomer, *Filosofía de la educación hoy*. Madrid: Dykinson.
- Barrio Maestre, J. M. (2016). *Homo Adulescens: Elementos para una teoría antropológica de la educación*. Buenos Aires: Pilar.
- Benjamin, W. (1989). Una pedagogía comunista. En W. Benjamin, *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes* (págs. 109-112). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Berli, I. (2008). *Sobre la libertad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona: Malpaso.
- Dahl, R. (1992). The problem of civic competence. *Journal of Democracy* 3(4), 45-59.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (1984). Un curso inédito. *Documento web*: <http://www.ultimorecurso.org.ar/drupi/files/Foucault%20-%20Que%20es%20la%20ilustracion.pdf>, 1-5.
- Foucault, M. (2016). *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard.
- Freeden, M. (1996). *Ideologies and Political Theory: A Conceptual Approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Freeden, M. (2003). *Ideology: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Freeden, M. (2006). Ideology and Political Theory. *Journal of Political Ideologies*, 11(1), 3-22.
- Freeden, M. (2008). Thinking politically and thinking about politics: language, interpretation and ideology. En D. Leopold, & M. Stears (Edits.), *Political Theory: Methods and Approaches* (págs. 196-215). Oxford: Oxford University Press.
- Friedman, D. (2015). *La maquinaria de la libertad. Guía para un capitalismo radical*. Titivillus.
- García Guitián, E. (2009). Liberalismo y republicanismo: el uso político de los conceptos de libertad. *Revista Internacional de Pensamiento Político* (4), 29-45.
- Gilligan, G. (1982). *In a different voice psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta.
- Habermas, J. (2004). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Madrid: Trotta.
- Hayek, F. (2006). *Los fundamentos de la libertad*. Madrid: Unión Editorial.

- Hoskins, B., & Janmaat, J. (2016). Educational trajectories and inequalities of political engagement among adolescents in England. *Social Science Research*, 56, 73-89.
- Kahne, J. E., & Sporte, S. E. (2008). Developing citizens: The impact of civic learning opportunities on pupils' commitment to civic participation. *American Educational Research Journal*, 45 (3), 738-766.
- Kant, E. (2009). ¿Qué es la Ilustración? *Foro de Educación*, número 11, 249-254.
- Kerr, D. (2002). An International Review of Citizenship in the Curriculum: The IEA National Case. En G. Steiner-Khamsi, J. Torney-Purta, & J. (. Schwille, *ew Paradigms and Recurring Paradoxes in*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16*. . Chicago: University of Chicago, unpublished dissertation.
- Kymlicka, W., & Norman, W. (1994). Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory. *Ethics*. Vol. 104. Nº 2, 352-281.
- MacIntyre. (2004). *Tras la virtud*. Barcelona: Biblioteca de Bolsillo.
- Naval, C. (2000). *Educación ciudadanos: la polémica liberal-comunitarista en educación*. Navarra: EUNSA.
- Oakeshott, M. (1982). La educación: el compromiso y su frustración. En R. Dearde, P. Hirst, & R. Peters, *Educación y desarrollo de la razón formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea.
- Quintelier, E., & Hooghe, M. (2013). The relationship between political participation intentions of adolescents and a participatory democratic climate at school in 35 countries. *Oxford Review of Education*, 39(5), 567-589.
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica: pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- Skinner, Q. (2004). Las paradojas de la libertad política. En F. Ovejero, J. L. Martí, & R. Gargarella, *Nuevas ideas republicanas. Autogobierno y libertad* (págs. 93-114). Paidós: Barcelona.
- Smith, A. D. (2004). *Nacionalismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Taylor, C. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.
- Von Mises, L. (1982). *Liberalismo*. Madrid: Unión Editorial.
- Weber, M. (2002). *Economía y Sociedad*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (2006). *Conceptos sociológicos fundamentales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal* 41(2), 237-269.
- Witschge, J. v., & Dijkstra, A. B. (2014). Does track placement affect civic engagement? *Conference paper presented at Youth, Politics, and Society*,. Leuven, Belgium.