

CONCEPTO Y OBJETO DE LA EDUCACIÓN CÍVICA

José Antonio Jordán

Universidad Autónoma de Barcelona

I. INTRODUCCIÓN:

Como el propio título del artículo indica, el cometido de esta contribución desea ser una descripción -al menos aproximativa- de cómo debería pensarse la "educación cívica" en el plano de su fundamentación. Si logramos caracterizar mínimamente la sustantividad de tal noción, la derivación de su objeto será algo relativamente sencillo.

Por otro lado, es conveniente advertir desde un principio, que, dado el objetivo de este trabajo (ambito de la fundamentación), no me ceñiré en ningún momento a ninguno de los posibles planos de su puesta en práctica; a saber: la educación formal, no-formal e informal. El centro de mi interés quiere ser amplio, dejando a otras contribuciones de este número monográfico la ilustración de modalidades educativas que pertenecen a algunos de esos campos de acción.

Finalmente, por lo que se refiere a estas clarificaciones preliminares, cabe señalar también que las consideraciones que constituyen el corpus de este trabajo pueden solaparse, en un sentido convergente o no, con algunas de las defendidas por otros autores de este monográfico, que, ocasionalmente o con mayor extensión, también tematizan el *concepto* de la educación cívica.

2. NECESIDAD ACTUAL DE UNA EDUCACIÓN CÍVICA.

Interesa subrayar, antes de entrar en el terreno propio de la conceptualización formal, la necesidad hondamente sentida en nuestros días por la mayoría de los tratadistas de esta temática de preparar adecuadamente a las jóvenes generaciones en esta dimensión educativa, dada la realidad -en general poco afortunada- que se observa en el campo de la ciudadanía, especialmente en buena parte de la juventud actual.

Fácilmente advertirá el lector que nos estamos refiriendo a todo un conjunto de síntomas sociales preocupantes, entre los que podrían destacarse, a modo de ejemplo, los siguientes:

- Dejadedez o *apatía* comunitaria. Tal y como apunta J. Lynch (1991: 31), aunque muchas instancias (e. g. : familia, escuela, instituciones sociales,...) habrían de contribuir a la formación ciudadana deseada, "diversos estudios centrados en la socialización cívica y política llevada a cabo en nuestras sociedades democráticas indican, desafortunadamente, que ésa deja mucho que desear, siendo su falta de eficiencia y coherencia una de las razones de la erosión del funcionamiento genuinamente democrático, así como de la creciente anomia

respecto a los procesos políticos en la mayoría de las sociedades occidentales”.

- *Individualismo*; enemigo frontal de un talante comunitario. Ciertamente, cuando lo que predomina es una mentalidad vital solipsista y egocéntrica (abonada informalmente, tanto en los tiempos modernos, como en los postmodernos), difícilmente puede darse una actitud auténticamente ciudadana, sea cual sea la extensión que se otorgue a este calificativo. El panorama, en palabras ahora de H. A. Giroux (1991: 306), es el de “una crisis de civismo y de moralidad (.); dado que vivimos -continúa nuestro autor- en un tiempo de un creciente pesimismo, nihilismo cultural e impotencia política; en un tiempo en el que los jóvenes estudiantes parecen haberse perdido en una mecanización alienante de una cultura de masas dominada por los principios del individualismo, consumismo y estandarización”.
- Falta de *coherencia* entre los principios que fundamentan el funcionamiento social democrático (Constituciones, leyes, estructuras) y la preparación y disposición de los ciudadanos que deben hacer realidad en la práctica diaria tales principios. Dicho en otros términos, una cosa es que “formalmente” se proclamen decididamente valores como la igualdad, justicia, participación, tolerancia, y otra cosa, bien distinta, es que “realmente” se cumplan. Sin ir más lejos, nuestras legislaciones educativas (Lode, LRU, Logse) son generosas en declaraciones de principios como los mencionados arriba, y aun en vías organizativas propicias para la implicación y gestión del sistema educativo por parte de los afectados. Ahora bien, como

destaca R. Medina (1988: 476 ss.) en el campo de la participación en los órganos escolares creados para tal fin, “las expectativas depositadas en esa (participación) no se cumplen en la realidad”, según muestra una investigación sobre este campo a nivel nacional; entre otras cosas, “en ese estudio -sigue comentando este autor- se alude a: la falta de efectividad de los Consejos Escolares (.), el desconocimiento técnico de lo que supone la práctica participativa (.), la emergencia de actitudes personales negativas, tales como la carencia de sentido grupal, la resistencia a la cooperación, el enfrentamiento intergrupos, la escasa predisposición para asumir responsabilidades, etcétera”.

El paisaje contorneado según los anteriores indicadores sobre la vitalidad real del comportamiento ciudadano actual ha de entenderse, por supuesto, como una ejemplificación -forzosamente simplificada- de un fenómeno social de amplia generalización. Todo lo dicho arriba, por tanto, ha de leerse como una llamada de atención sobre algo que tanto importa para la salud de la comunidad, y aun para aquella psicosocial de las personas que la conforman. En este sentido, sin embargo, no sería justo olvidar como digna de mención la creciente *sensibilidad* que se percibe en nuestros días, desde instancias públicas y privadas, por extender la atención y mejora a cuantos más aspectos sociocomunitarios posibles. Ahora bien, a nuestro juicio, tal sensibilidad teórica y práctica (e. g. : el incremento notorio de un voluntariado multiforme) no sólo se apoya en una mentalidad general -lentamente, pero de forma progresiva- más porosa a principios sociomorales de mayor altura (igualdad, justicia, tolerancia),

sino también en una reacción más o menos consciente frente a un panorama social que amenaza con derrumbarse. En esta última dirección, y aunque puede ser criticable en algunos aspectos, cabría mencionar -entre otros ejemplos- el intento ensayado en EE. UU. por dotar a las jóvenes generaciones de un bagaje ético/social básico: lo que se ha venido denominando en nuestro terreno como "educación del carácter".

Sea como fuere, la lección que es posible extraer de consideraciones como las anteriores es que existe una gran necesidad de formar a los miembros de nuestras sociedades (¿particularmente a los más jóvenes?) para ser sujetos conscientes y activos de la(s) comunidad(es) a que pertenecen y que están llamados a (re)construir permanentemente.

3. HACÍA UN CONCEPTO DE CIUDADANÍA.

Otro bloque de aspectos que es pertinente anticipar al concepto que deseamos proponer de educación cívica es aquél de ciudadanía. Sin entrar aquí en discriminaciones terminológicas sutiles sobre otros conceptos afines al que nos ocupa en este caso centralmente: esto es, el de civismo (tales como, por ejemplo, la socialidad, la urbanidad, la política), intentaré delinear en este apartado el perímetro de un posible concepto de ciudadanía., susceptible de enmarcar una aproximación de la cuestión que aquí más nos interesa, la de saber a qué nos referimos cuando hablamos de lograr "ciudadanos educados".

En este sentido, la primera consideración que nos sale al paso es la de concebir la noción de ciudadanía desde diver-

sas opciones de ambición o profundidad, como deslizándonos a través de un hipotético *continuum*. Pensando de este modo, nos podemos encontrar con posibilidades más cercanas a conceptualizaciones *mínimas*, o bien con opciones más próximas a aspiraciones *máximas*. Como señala acertadamente T. H. McLaughlin (1992: 236 ss.), el decantarse, teórica y/o prácticamente, hacia uno de esos dos extremos tiene implicaciones muy serias sobre el concepto de ciudadanía y, consiguientemente, sobre aquel otro de educación cívica.

Si, para ilustrar lo anterior, pensamos en categorías de mínimos, nos encontramos con conceptualizaciones de ciudadanía de "baja densidad". Así, por poner algunos ejemplos, un ciudadano tendería a identificarse con alguien que, legalmente, tiene una nacionalidad, unos derechos (e. g. : a la escolarización), unos deberes (e. g. : el pago de impuestos), y, en definitiva, un status civil asumido de un modo casi exclusivamente extrínseco a su vida personal. Por otro lado, tal ciudadano tendería a mantener unas relaciones comunitarias alicortadas (e. g. : a nivel de vecinos), unas implicaciones exiguas en la vida política de la sociedad en que se inserta (e. g. : limitándose a votar), y unas vivencias psicológicas de su ciudadanía restringidas a la seguridad de que hay unas leyes para solventar sus relaciones sociales, en especial aquéllas problemáticas.

Pensando ahora en una perspectiva de máximos, podemos configurar una imagen de ciudadanía de elevadas aspiraciones. En este extremo del continuum, en efecto, sería posible un tipo de ciudadano que se identificase como miembro

vivo de la comunidad, con una conciencia nítida respecto de sus derechos -ciertamente- pero también de sus responsabilidades para con el bien comunitario. En esa línea, dicho ciudadano viviría su ciudadanía desde el horizonte más amplio de unos principios universales (e. g. : concretados en los Derechos Humanos), implicándose activamente para realizarlos en la vida cotidiana, siendo muy crítico y realista en este sentido, al constatar que, aunque en el plano formal se reconocen tales principios, en aquel otro real son quebrantados con gran frecuencia. A esta imagen de ciudadano podría añadirse también una implicación de notoria intensidad en la vida política de talante democrático, lo que podría suponer a su vez -aunque no necesariamente- un compromiso ideológico/partidista mayor.

Todo lo anterior podría parafrasearse, de una forma más comprensiva, en una serie de diadas conceptuales aparentemente excluyentes, particularmente cuando lo que se caracterizan son -como hemos hecho anteriormente- los extremos de ese continuum lógico; bipolos, digo, como los de formalidad *vs.* sustancialidad, ámbito privado *vs.* público, pasividad *vs.* implicación activa, estrechez *vs.* apertura de miras comunitarias, etcétera. Por el momento, lo que nos interesa retener aquí es que esa "doble" categorización posible del constructo *ciudadanía* puede constituir un horizonte de enorme virtualidad a la hora de definir cuál podría ser un concepto de educación cívica plausible.

Una segunda consideración de gran utilidad para lo que intento aclarar en este apartado gira en torno al tipo de sociedad para la cual se busca formar ciudadanos. Por supuesto que los comentarios que

siguen no pretenden ser reflexiones eruditas (e. g. : propias de la filosofía social/política) ni ideológicas (e. g. : defendiendo una opción concreta de sociedad). Lo único que quiero poner en evidencia aquí es que, dentro de un marco social *genuinamente* democrático, cabe criticar como plasmaciones reales poco deseables e incoherentes respecto al modelo de ciudadanía que se busca aquellas sociedades que rompen el delicado equilibrio entre el valor "persona individual" y aquel otro de "comunidad sustantiva". En esta línea, y teniendo siempre como referente a la *persona* en cuanto *ciudadana*, resultan tan criticables las cristalizaciones sociales que resultan ser un simple agregado de individuos aislados, unidos tan sólo por el débil vínculo de una democracia formal e instrumental, como aquéllas otras que funcionan a base de homogeneizar, conscientemente o no, a los sujetos miembros a través de un cuasi mítico sentimiento comunitario, conservando tan sólo de la democracia aspectos igualmente accidentales, como puede ser la noción de "gobierno de la mayoría".

Lo que se quiere resaltar, por tanto, a través de estas reflexiones es que en sociedades con un sentido comunitario frágil es difícil que medren ciudadanos, al menos en la acepción más honda que esta llamada a tener esta noción; como tampoco resulta fácil que, en las sociedades que enfatizan unilateralmente el valor grupal, ahogando la individualidad personal, se socializen o eduquen aquella categoría apetecida de ciudadanos. Seguramente, el lector estará pensando al hilo de estos comentarios en ejemplos concretos de países en que su dinámica social se aproxima a uno u otro de estos extremos (¿EE. UU. y Japón, en el marco de las socieda-

des democráticas desarrolladas?). Sea cual fuere el acierto de tales juicios, lo que parece poco dudoso es que la mayoría de las sociedades que denominamos ampliamente como "occidentales" tienden más - en mayor o menor grado - a una polarización individualista excesiva, mientras que aquéllas otras, a las que llamamos ligeramente "tradicionales", o peor "tercermundistas", suelen mantener generalmente un poso de marcado énfasis comunitario. Ahora bien, ¿no será posible en ambos casos hacer un esfuerzo ciudadano por desarrollar los aspectos positivos que le faltan?. Expresado ahora en los términos propios de nuestra tema de reflexión: ¿puede constituirse ese esfuerzo, precisamente, en uno de los objetivos principales de la educación cívica?. Los defensores de la pedagogía crítica, cuando abordan este filón, parecen, desde luego, invitar a caminar en esa dirección (Giroux: 1991; Carr: 1991), como después se podrá observar.

Un tercer considerando útil para aproximarnos al concepto de la apetecida ciudadanía se centra en la cuestión de hasta qué punto es posible y/o conveniente pertenecer a distintas comunidades a la vez. En realidad, de lo que se trata aquí es de proponer, como lo hace J. Lynch (1991), una expansión del contorno comunitario tradicional. Como argumenta este autor, la progresión de una interdependencia entre las distintas sociedades/países es un fenómeno actual imparable (plano económico, político, medioambiental, multicultural). ¿Por qué no trascender, pues, el marco de una ciudadanía convencionalmente nacional?. ¿Por qué no comenzar a formar -también- ciudadanos de la humanidad entera?.

Conviene retener, sin embargo, que la propuesta de Lynch -junto a la de otros autores, como N. Tarrow (1988), G. Pike y D. Selby (1988), S. Greig *et al.* (1991)- no implica la negación de la filiación y el compromiso psicosocial con otros niveles comunitarios menos amplios, empezando por las comunidades "locales" (vecindad, barrio, ciudad, grupo étnico, cultural, religioso, político), siguiendo por las "regionales" (allí donde posean una fuerte entidad, del tipo que fuere), pasando por las "nacionales" (usualmente coincidentes con el país de nacimiento o de legalización), sin olvidar las "transnacionales" (como podría ser el caso de la Europa que se busca fraguar actualmente). Ahora bien, el final -que no necesariamente la *meta* última- debería ser en esta corriente de pensamiento la ciudadanía "global". En realidad, se argumenta, la Historia nos ha dado ejemplos de ciudadanía situados en distintos puntos de este continuum: desde la polis griega hasta el imperio romano en la antigüedad, desde los feudos hasta las ciudades-república en la edad media, y desde los nacionalismos modernos hasta los internacionalismos más actuales. ¿Por qué no podrá armonizarse, en principio, la más intensa vinculación a una comunidad local con aquélla debida a la nacional, y a la global/mundial? ¿Por qué no comenzar a hablar con propiedad -se insiste- incluso de una genuina "ciudadanía cultural"? En realidad, para los que apuestan por esta propuesta se trataría de formarse la imagen de un ciudadano con varias identidades colectivas concéntricas, inclusivas y no excluyentes; más aún, interdependientes, puesto que es difícil pensar que alguien pueda implicarse vivamente en la

comunidad nacional -por ejemplo- sin hacer lo propio en el marco más próximo de su comunidad local.

Con todo, si bien puede defenderse la posibilidad de que alguien posea a la vez varias *identidades* psicosociales, como se ha comprobado -por ejemplo- en el campo de la multiculturalidad (Smolisz: 1984), ello no obsta para que, a menudo, esa armonía jerarquizada tenga dificultades prácticas para cuajar, sea por condicionantes internos (e. g. : el haberse quedado anclado en una etapa de la evolución psicológica socio-moral relativamente inmadura: fase "convencional" en términos de Kohlberg) o por circunstancias externas (e. g. : fricciones entre algunas comunidades culturales y ciertas cristalizaciones socio-políticas de una nación). Tampoco puede ocultarse aquí la doble y antagónica tendencia actual de expandir, por un lado, las fronteras económicas, políticas, culturales, etc. en una dirección planetaria (organizaciones, asociaciones, derechos, y hasta bancos mundiales) y, por otro lado, de replegarse a menudo con cierto narcisismo en determinados "-ismos" comunitarios estrechos (culturales, sociales, geográficos, políticos), evocándonos a veces a los nacionalismos románticos del siglo pasado (¿por un cierto temor a la anomia, a la diversidad, propias de nuestras sociedades?).

No obstante, lo que más interesa de las propuestas anteriores es la llamada a una *ciudadanía plural*, la invitación a formar ciudadanos que, involucrados en esferas de vida común progresivamente más amplias, sean capaces de conocer, juzgar, e implicarse activamente en ellas a partir de principios y actitudes lo más

universales posibles. Como veremos más adelante, lo que en realidad está detrás de planteamientos de este tipo no es otra cosa sino la aspiración a sobrepasar una filosofía social individualista, o grupalmente reducida, para alcanzar otra de índole más auténticamente comunitaria, más universal.

A partir del conjunto de todas las reflexiones anteriores, querría, a modo de conclusión parcial, ensayar aproximativamente el concepto de ciudadanía -, por ende, de ciudadano- que es lo que nos ha interesado a lo largo de todo este apartado. En este sentido, y en primer lugar, parece plausible pensar que, si bien una orientación *máxima* (recuérdese la primera consideración) no es fácil de plasmar realmente en la mayoría de los ciudadanos, sí que podría constituirse en un horizonte al cual aspirar desde cualquier instancia formativa. Ciertamente, el poseer una conciencia clara de ser miembro vivo de una comunidad determinada, comprometiendo activamente en la mejora de la misma, a la luz de unos principios socio-morales de rango superior, se presenta como una condición de salud comunitaria. Así mismo, y teniendo ahora presente el segundo núcleo de las anteriores reflexiones, una ciudadanía igualmente saludable debería fundamentarse en la difícil armonía que supone mantener en nuestras sociedades las mejores conquistas de la filosofía social individualista (respeto, libertad, personales), adquiriendo, al mismo tiempo, lo más sustancioso y humano de las vinculaciones comunitarias (Gordillo: 1993); esto es, adherirse a las proposiciones que un personalismo equilibrado hace ya tiempo que ha defendido con fuerza (Mounier: 1974). Con

todo, pensando de forma realista en las usuales incongruencias que minan cualquier sociedad conocida, no parece concebible la existencia de una sana ciudadanía sin contar con sujetos que continuamente juzguen (actuando después en coherencia) críticamente si la comunidad en que se desenvuelven contribuye o no a la calidad de vida de las *personas* que la conforman. Finalmente, y con referencia ahora a nuestra tercera consideración, resulta difícil negar que ha llegado la hora de pensar en términos de una ciudadanía plural y amplia, en unos tiempos en que todo un conjunto de fenómenos (m. c. m., economías multinacionales, multiculturalismos, riesgos ambientales planetarios, escandalosos desequilibrios entre Norte y Sur,) invitan a trascender cualquier tipo de encapsulamiento social mezquino, máxime cuando se dan abundantes posibilidades de hacer esto realidad desde actitudes y comportamientos ciudadanos enraizados en las comunidades más próximas; el slogan que el profesor Feroso recoge en su contribución a este monográfico: "Barcelona es *casa de todos*" (del libro *Civismo y Urbanidad*, del Ayuntamiento de Barcelona), con las oportunidades ciudadanas promovidas en esta línea, podría ser un ejemplo, entre otros muchos reales o pensables, de crear conciencia y disponibilidad en la dirección de la mencionada ciudadanía plural.

Con estos considerandos presentes parece ya más accesible el acercamiento a lo que podría -o debería- concebirse como una educación cívica oportuna. Delinear más nítidamente este concepto será pues el objeto del apartado que continúa.

4. CONCEPTO Y OBJETO DE UNA EDUCACIÓN CÍVICA.

Aunque, como se ha insinuado arriba, buena parte de lo que ahora se dirá puede ser considerado como una derivación y concreción pedagógica de las tesis desgranadas en el apartado precedente, interesa antes hacer unas reflexiones sobre algunos campos lindantes al nuestro, como es el caso de la educación política y, en especial, aquél de la educación moral.

Que la educación cívica no se confunde con aquélla otra política es algo hoy comunmente admitido, si bien hubo tiempos (y aún quedan ejemplos) en que en la práctica la formación para la convivencia resultó ser una actividad políticamente adoctrinadora (aunque, por lo mismo, no auténtica *educación* política). De todos modos, es posible admitir que, entre los objetivos y contenidos de la educación cívica, algunos pueden estar dedicados a informar sobre el funcionamiento de las instituciones políticas, el marco legislativo vigente, los pros y contras de los diferentes sistemas existentes, etc., así como a estimular de un modo no partidista a una participación en la vida política de la sociedad, entendida esa actividad como un servicio más a la comunidad. Si bien es una tarea delicada en extremo, hipotéticamente también entraría en el ámbito de una educación política el ayudar a los jóvenes a juzgar críticamente con principios superiores el acontecer real de la vida política por la que se ven afectados, incluso las mismas leyes, no siempre acordes con dichos criterios suprasociales, por más "consensuadas" que puedan estar en la actualidad mediante una votación mayoritaria.

Sería igualmente erróneo identificar la educación cívica con una genuina educación moral, porque -como comenta acertadamente J. A. Ibáñez-Martín (1988: 442)- “ni todas las exigencias cívicas son realmente morales, ni todo el mundo moral acaba en la dimensión cívica del hombre”. Ahora bien, si esto es verdad, haciendo impreciso el abundar en comentarios evidentes, no es menos cierto que existe un íntimo maridaje entre el campo moral y cívico, como enseguida podremos apreciar. Por de pronto, y para lo que aquí más nos interesa, no debemos dejar de subrayar que, sin una adecuada formación moral, resulta utópico pensar en la existencia real de un solo ciudadano auténticamente educado. La razón pura y simple de esta condición *sine qua non* reside en el hecho de que, según la conceptualización de ciudadanía propuesta en el apartado tercero de este artículo, únicamente a partir de una cierta madurez moral cognitiva/actitudinal/conativa resulta posible tomar conciencia de las necesidades prioritarias de una comunidad, juzgar acertadamente sobre la corrección de su funcionamiento, y adquirir un compromiso mínimamente profundo respecto a la mejora de la misma.

No es mi intención aquí dilucidar matizadamente la distinción y los puntos de confluencia entre la educación moral, en su acepción más profunda, y la educación cívica. Haré, por tanto, solamente algunas apreciaciones básicas. Una de ellas es mi desacuerdo con la frecuente utilización cruzada de estos dos ámbitos educativos por parte de no pocos tratadistas de estas cuestiones (Cortina: 1993; Giroux: 1991; Apel: 1993;.); no puedo estar de acuerdo -aunque reconozca otros aportes concretos de autores como

los citados- porque no se llega a distinguir claramente entre educación moral y educación cívica. Según yo alcanzo a entender, una “ética cívica” es un binomio poco feliz, a menos que psicologicemos o socialicemos el sustantivo de esa diada (opción teórica que no comparto). A mi juicio, bastaría con sostener que lo moral es un condicionante y un catalizador indispensable de un correcto civismo; de lo contrario existe el riesgo de caer en una ética difícil de recuperar porque se ha metamorfoseado en un conjunto de cuestiones puramente sociales. La actividad ciudadana, bien entendida, me *obliga* no por su condición adjetiva, sino por su sustantividad; esto es, cuando -y sólo cuando- interpela a mi conciencia moral *personal*. De otra suerte, sólo me “obligaría” extrínsecamente (e. g. : para evitar una sanción, o, si se pretende ahondar más, para estar bien adaptado psicosocialmente en mis relaciones comunitarias). Sumarizando: la educación moral puede y debe ser un ingrediente propedéutico y coadyuvante de la educación cívica, pero, en sí misma, al menos epistemológicamente hablando, resulta inconfundible con la formación ciudadana en su sentido más amplio y consensuado.

Conviene centrarnos ya en lo que, después de todo lo dicho, puede ser una conceptualización de la educación cívica. En este sentido, una primera “definición” de índole global podría ser, aproximadamente, la siguiente: “La formación de los miembros de una comunidad humana en una conciencia viva de pertenencia a la misma, en todo un conjunto de habilidades y actitudes para participar receptiva y activamente en su dinámica, así como en un compromiso profundo por mejorarla, desde una sana visión crítica hasta una

auténtica implicación personal”. Obviamente, esta delineación conceptual quiere ser únicamente una guía para los comentarios que más matizadamente se harán a continuación.

Una primera reflexión que sugiere esa definición es, por ejemplo, la importancia que tiene dentro del plano cognitivo la toma de *conciencia*, lo más profunda posible, en relación a la pertenencia viva a una determinada comunidad (aunque, en la práctica, en cada momento formativo pueda hacerse más hincapié en una u otra de las diversas comunidades a las que de hecho se está vinculado). No se trata, en esta dirección, únicamente de proporcionar información aséptica al sujeto que se está educando cívicamente (e. g. : acerca de la Constitución), lo que conduciría con facilidad, en el mejor de los casos, a la formación de ciudadanos superficiales, como se vió al hablar de la perspectiva minimalista. Si lo que se quiere es despertar el sentimiento consciente de pertenencia comunitaria, hay que utilizar metodologías más activas (Turney-Purta: 1985) a fin de acercar la información precisa a la vida real. En definitiva, de lo que se trata es de hacer comprender eficazmente que la comunidad es “algo propio”, no sólo de algunos, ¿o de nadie, porque de todos?.

El segundo comentario se centra en el conjunto de habilidades y actitudes requeridas para participar receptiva y activamente en la vida comunitaria, tal como se indica en esa definición/guía. Sin intención de agotar en estas breves líneas el contenido de ese bagaje cívico, sí puede decirse aquí que, además de algunos componentes ya clásicos en esta dimensión educativa (capacidad de diálogo, respeto y tolerancia, habilidad para buscar infor-

mación y hacer valer los propios derechos, sensibilidad por el bien común, etc.), no deberían faltar otros prerequisites básicos, tales como: una predisposición a la conducta prosocial, una madurez moral básica, una pericia suficiente para funcionar democráticamente, una aptitud y actitud cooperativas, una disposición positiva hacia la asunción de responsabilidades, una experiencia práctica -en fin para participar activamente, pero con una conciencia reflexiva, en la vida de la comunidad. Qué duda cabe que, al igual que en el caso de la conciencia ciudadana, prácticamente todos los elementos mencionados en estas líneas requieren metodologías activas, prácticas, vivas. Como se ha dicho repetidamente, tan sólo en el clima de unas instituciones (escolares o no) que fomenten en la práctica informal diaria una “cultura” democrática, cooperativa, rica en oportunidades para la participación y la responsabilidad, abiertas a las realidades y problemáticas sociales envolventes, podrán medrar los ciudadanos competentes e ilusionados apetecidos.

Por lo que se refiere a la última proposición de nuestra definición, no será necesario abundar demasiado, dado que ya se han hecho bastantes alusiones sobre la necesidad de formar ciudadanos críticos, a la vez que comprometidos, en páginas anteriores. Se nos permita, sin embargo, recordar en este momento que el *desideratum* en el tema que nos ocupa sería alcanzar la madurez psicológica y social suficiente como para “ponerse en el lugar de cualquier otro”, “para imaginar prácticas sociales alternativas” coherentes con la dignidad humana, para “crear sin utopismos que la comunidad es ciertamente mejorable a partir de la acción de

sus miembros". Ahora bien, como señala acertadamente en este filón H. A. Giroux (1991: 307), para lograr éstos y otros objetivos anejos es preciso practicar una pedagogía enraizada hondamente en la vida pública misma, dando a los educandos "oportunidades reales para implicarse en el análisis y solución de problemas inmediatos de la comunidad local, nacional y global" He aquí, por tanto, una de las condiciones para conseguir formar ciudadanos críticos, implicados, agentes del devenir de su comunidad, y no, tan sólo, informados, pasivos y adaptados(?). Finalmente, cabría remarcar de nuevo que todo ello requiere -si no se desea caer en un activismo mental y social- haber alcanzado un status moral rico en criterios éticos de rango superior, esto es, con aspiración a la universalidad (e. g. : los inherentes a los Derechos Humanos), por difícil que pueda ser su fundamentación última, en el plano filosófico.

Este último punto merecería por sí solo un análisis extenso y profundo por la dificultad y el interés de su contenido. En otro lugar (Jordán: 1992) ya he dedicado algún capítulo al acercamiento de esta temática. Con todo, no puedo menos que mencionar aquí alguna idea, dada la importancia que tiene para la problemática de cómo educar cívicamente en sociedades pluralistas, como son -al menos formalmente- gran parte de las que nos resultan más conocidas. Ciertamente, resulta *prácticamente* imprescindible un ábanico de principios socio-morales comunes en este tipo de comunidades plurales si se desea mantener una unidad básica y a la vez el valor de la diversidad (*e pluribus unum*), o para saber a qué atenerse en los conflictos posibles entre opciones internas antagónicas. Desde una perspectiva

concreta, pues, parece plausible defender la necesidad de cultivar en todo ciudadano un conjunto de cualidades coherentes con aquella necesidad de unidad social, especialmente; lo que no impide en absoluto el fomentar en un grado similar la madurez oportuna en el ámbito de la autonomía personal, para elegir con toda libertad las opciones que más convengan en el campo de la vida privada. Sin detallar aquí cuáles podrían ser aquellas cualidades ciudadanas unificadoras de la comunidad, bastará por el momento, y sólo a modo de ejemplificación, señalar algunas como: la propia aceptación del pluralismo y de la diversidad, el respeto y la tolerancia, la capacidad y predisposición para ponerse en el lugar de cualquier otro diferente, el empleo del diálogo para el enriquecimiento mutuo y la mejor solución de los conflictos, la actitud de compromiso con el bien comunitario global más allá de la estrechez egocéntrica.

Podríamos finalizar nuestra aportación remarcando la necesidad que tiene cualquier instancia (escolar o no) que busque formar ciudadanos de clarificar su *actividad* educadora a la luz de principios sociales y pedagógicos sólidos. Lo que en este artículo se ha escrito querría contribuir parcialmente a favorecer esta tarea de reflexión reposada, previa a toda acción educativa. Quizás se podría evitar así mejor el riesgo de formar ciudadanos unilaterales: por ejemplo, ricos en acción, pero indigentes en reflexión crítica y/o en madurez sociomoral.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Apel, H. J. (1993): "La educación en valores en una sociedad plural"; en Ortega, P; Saez, J. (Eds.): *Educación y democra-*

- cia, CajaMurcia, Murcia, pp. 25-36.
- Carr, W. (1991): "Education for Citizenship", *British Journal of Educational Studies*, 39 (4), pp. 373-385.
- Cortina, A. (1993): "Moral dialógica y educación democrática"; en Ortega, P. ; Saez, J. (Eds.): *Op. Cit.*, pp. 15-24.
- Fermoso, P. (1994): "La educación cívica en Cataluña", *Pedagogía Social* (en este número).
- Giroux, H. A. (1991): "Beyond the Ethics of Flag Waving: Schooling and Citizenship for a Critical Democracy", *The Clearing House*, 64 (5), pp. 305-308.
- Gordillo, V. (1993): "Comunidad vs. colectivismo"; en Ortega, P. ; Saez, J. (Eds.): *Op. Cit.*, pp. 163-175.
- Greig, S. ; Pike, G. ; Selby, D. (1991): *Los derechos de la tierra. Como si el planeta realmente importara*, Adena/WWF, Cruz Roja Española.
- Ibañez-Martín, J. A. (1988): "Formación cívica y sistema democrático", *Revista Española de Pedagogía*, XLVI, n° 181, pp. 441-451.
- Jordán, J. A. (1992): *L' Educació Multicultural*, Ceac, Barcelona.
- Lynch, J. (1991): *Education for Citizenship in a Multicultural Society*, Cassell, London.
- McLaughlin, T. H. (1992): "Citizenship, Diversity and Education: a philosophical perspective", *Journal of Moral Education*, 21(3), pp. 235-250.
- Medina, R. (1988): "Estructura y naturaleza de la participación educativa", *Revista Española de Pedagogía*, XLVI, n° 181, pp. 475-490.
- Mounier, E. (1974): *El personalismo*, Eudeba, Buenos Aires.
- Pike, G. ; Selby, D. (1988): *Global Teacher, Global Learner*, Hodder and Stoughton, London.
- Tarrow, N (1988): *Human Rights and Education*, Pergamon Press, Oxford.
- Turney-Purta, J. (1985): "Educación cívica"; en Husen, T. (Coord.): *Enciclopedia Internacional de Educación*, Vol 3, Pergamon Press, Oxford, pp. 1586-1589.

Smolisz, J: "Multiculturalism and an Overarching Framework of Values: some educational responses for ethnically plural societies", *European Journal of Education*, (19) 1, pp. 11-23.

"Concepto y objeto de la educación cívica"

José Antonio Jordán Sierra
Avda. Argentina, 96
08290 Sardanyola (Barcelona)

RESUMEN:

En este artículo el autor ensaya una fundamentación del concepto de educación cívica. Para ello, después de una primera parte de carácter introductorio, plantea con cierto detenimiento cuál puede ser la noción de ciudadanía, así como de ciudadano, que debe subyacer a una comprensión adecuada del concepto y objeto de la educación cívica. Posteriormente, y mediante una derivación lógica de lo que debe ser un ciudadano formado, acomete la tarea de delinear básicamente en qué puede consistir una educación cívica sólida. Finalmente, el artículo acaba invitando a todas las instancias educativas en materia de civismo a reflexionar con cierta profundidad en cuestiones de fundamentación como las abordadas en este estudio, previamente a cualquier actividad formativa.

Descriptor: Educación cívica, educación social, educación moral.