

E S T U D I O S

LA EDUCACIÓN MORAL DE LA CIUDADANÍA. UNA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN CÍVICA

FERNANDO BÁRCENA ORBE (*)

INTRODUCCIÓN

Como concepto filosófico que reúne un conjunto de valores e ideales, la democracia es una antigua idea que hunde sus raíces en la Grecia del siglo V a. C. Actualmente, la democracia, como sistema político y forma de organización de la vida social, parece universalmente aceptada, aunque a pesar de su larga tradición y antigüedad, cuando se pone en marcha, se vuelve en ocasiones sumamente débil y frágil.

Inspirada como está en elevados ideales y valores, con frecuencia las prácticas «democráticas» de nuestras modernas sociedades occidentales parecen alejarse de la *democracia ideal*. En este sentido, podemos decir que la democracia posee una *intrínseca fragilidad*, una debilidad que le es constitutiva por propia naturaleza. Dicha debilidad, bajo determinadas condiciones o circunstancias, pueden llegar al punto de colocarla en alto riesgo de destrucción. Y por el contrario, la democracia se torna más segura y se fortalece cuando en la sociedad se dan otra serie de condiciones y circunstancias más positivas.

Podemos llamar al primer tipo de condiciones *condiciones debilitadoras de la democracia* y a las segundas *condiciones fortalecedoras de la democracia*. La relación entre ambos tipos de condiciones es, por así decir, de relación inversa. Cuando se dan las primeras, menos posibilidades de aparición tienen, en principio, las segundas; y cuando se dan estas últimas, en menos riesgo parece que estamos de que florezcan las primeras. Ahora bien, esta relación entre debilitamiento y fortalecimiento de la democracia tiene una naturaleza especial; pues a pesar de la presencia de las segundas, nunca dejan de estar ausentes, de algún modo, las condiciones que debilitan la democracia. Y es que la democracia no es un modo de organización social y política, de naturaleza técnica, que responda siempre

(*) Universidad Complutense de Madrid.

con éxito a reglas fijas y muy racionales. No responde como algo «necesario» —a pesar de la necesidad que todos tenemos de un gobierno democrático— sino dentro del mundo de lo «contingente», de aquello que es posible por libertad. Su éxito, o fracaso, depende de los ciudadanos y de los políticos, de su nivel de preparación para la participación, la gestión y administración de los asuntos comunes. Por ello, la búsqueda de la vitalidad y fortalecimiento de la democracia exige que ciudadanos y políticos mantengan un buen nivel de *tensión*.

Como ocurre, sin embargo, con todo deporte competitivo, mantener de una forma continuada este nivel de tensión a menudo desgasta. Es entonces cuando ciudadanos y políticos deben renovar sus fuerzas. Para ello deben poner a disposición del buen funcionamiento de la democracia sus mejores facultades y actitudes —facultades como la razón, la capacidad de juicio— y aspirar a extender determinados ideales —como la libertad y la igualdad, que constituyen los específicos valores de la democracia—, así como determinadas condiciones que facilitan que aquellos valores se generalicen, como la participación, el pluralismo, la tolerancia, la solidaridad, el diálogo, etc. Dentro de este contexto, el juego libre de la discrepancia y del diálogo, el debate y la deliberación pública, la discusión y la reflexión conjunta sobre los asuntos comunes, contribuye a un mayor fortalecimiento, dinamismo e imaginación democráticas.

Las condiciones de debilitamiento de la democracia poseen un rasgo especial, en el de sentido de que, como hemos señalado, tienden a *desnaturalizar* la democracia. Este efecto que producen, sin embargo, introduce un interesante elemento de discusión para toda teoría de la democracia: aquel según el cual la democracia posee una naturaleza fija o una esencia verdadera y más o menos permanente. En efecto, todo lo que se puede desnaturalizar implica la existencia de una cierta naturaleza. ¿Es ello cierto en el caso de la democracia?

En mi opinión, un repaso de los orígenes e historia de la idea de la democracia muestra que la respuesta a esta pregunta puede ser negativa (1). La democracia fue una *invención*, es decir, un artificio. Es algo más cultural que natural. Aunque el hecho de no ser natural no implica que sea *antinatural* o contrario a nuestra humana naturaleza. Sólo digo que es un efecto o *consecuencia* de la acción de los hombres, cuya naturaleza es la de un ser esencialmente político y social.

La democracia exige, así, una definición subjetiva, supone opciones de valor, un referente normativo de ideales y aspiraciones. Así pues, si determinadas condiciones pueden lograr «desnaturalizarla», por tal desnaturalización habrá que entender otra cosa que no presuponga la idea de que la democracia es algo fijo a la búsqueda de un *a priori*. Propongo llamar a este fenómeno la desnaturalización simplemente *desvirtuamiento*: lo que deja de ser *virtud* o lo que pierde sus

(1) Un análisis histórico de la democracia puede encontrarse en J. DUNN, *Democracia. El viaje inacabado (508 a. C. 1993 d. C.)*, 1995. En esta línea de inexcusable referencia es la obra D. HELD, *Modelos de democracia*, 1992.

propiedades, sus excelencias, sus virtudes o virtualidades. Planteadas así las cosas, queda más claro el efecto negativo que determinadas condiciones pueden producir en la democracia. Este desvirtuamiento se da, al menos, cuando se presentan las siguientes circunstancias: 1) cuando las prácticas democráticas se alejan de los ideales, valores y fines específicos de la democracia (libertad e igualdad); y 2) cuando las prácticas democráticas presuponen un modelo de democracia en que se confunden los planos de lo *real* y de lo *realista*. Es decir, cuando de la constatación de que la evolución política lleva a un modelo específico de democracia, se pasa sin más a considerar que, pese a todas sus imperfecciones, tal modelo es el único capaz de hacer viable la democracia, rechazando por tanto la validez de cualquier otro. Esta última circunstancia conlleva una sustitución del *deber ser* por el *ser*. Con ello se desvirtúa la democracia, al incrementarse la distancia entre la *democracia ideal* y la *democracia real* (2).

Este aumento de distancias produce un auténtico resquebrajamiento de la democracia, e ignora hasta qué punto no hay democracia real sin tecnología, sin un sistema de fines, de valores y de ideales, esto es, sin un marco axiológico de referencia ético-político. Posiblemente nunca alcancemos tales fines y valores. Pero es precisamente la tensión que produce su búsqueda la que nos acerca a la democracia ideal, el elemento indispensable de su perfeccionamiento y fortalecimiento. Como dice Jáuregui en *La democracia en la encrucijada*, «no cabe una democracia sin postulados ético-políticos, por utópica que resulte su consecución. El logro del ideal democrático resulta tan imposible como imprescindible su búsqueda permanente». Y es justamente esta conexión entre lo imposible y lo indispensable, acota este autor, «lo que debe definir la relación entre el ideal democrático y la democracia real» (3).

De acuerdo con estos argumentos, podemos preguntarnos por los principios fundamentales, o condiciones necesarias, de una democracia que atienda a la conexión referida. Según Alain Touraine (4) tales elementos son *a)* representatividad de los gobernantes; *b)* limitación del poder de los gobernantes, y *c)* sentido de la ciudadanía. La correcta articulación de estos principios o elementos da lugar a tres dimensiones esenciales de la democracia: *a)* dimensión social; *b)* dimensión moral, y *c)* dimensión cívica.

En este artículo destacaremos la importancia de la *ciudadanía* como elemento fundamental de fortalecimiento de la vida democrática. Toda democracia descansa sobre la responsabilidad de los ciudadanos de un país. Pero el proceso de responsabilización de la ciudadanía demanda, sobre todo, una fuerte educación cívica, esto es, una formación de los ciudadanos como seres políticos. Dicha formación contribuye a una generalización y extensión de los ideales y valores específicamente democráticos —la libertad y la igualdad, primordialmente— a través

(2) Cf. G. JAUREGUI, *La democracia en la encrucijada*, 1994.

(3) *Ibid.*, pp. 20-21.

(4) Cf. A. TOURAINE, *¿Qué es la democracia?*, 1994, pp. 49-80.

de la adquisición y aplicación a las diversas circunstancias sociales de determinados principios de procedimientos democráticos, como la participación, la tolerancia, la solidaridad, etc.

A este razonamiento subyace una determinada tesis pedagógica que conviene explicitar adecuadamente. Entre los teóricos y filósofos de la educación existe un acuerdo acerca de que lo que da valor educativo a una determinada práctica pedagógica es la forma en que los fines y los medios se relacionan de un modo intrínseco, o lo que es lo mismo, cuando en los medios o los procedimientos se va cumpliendo el fin o los valores que dan virtualidad educativa a los fines del proceso pedagógico. Esto equivale a decir que un objetivo o finalidad educativa nunca es, del todo, un fin terminal de la acción, sino un principio de acción o principio de procedimiento.

Si aplicamos estas ideas a la consideración del valor educativo de la forma de vida social democrática, resultará, en primer término, la necesidad de preguntarse por los específicos valores y fines de la democracia. Esta pregunta exige una delimitación clara de tales valores, para evitar concluir que corresponde a la democracia el diseño de los comportamientos individuales de las personas. Además de los valores democráticos, existen otros muchos (culturales, religiosos, sociales, estéticos, etc.) que se hacen presentes en una sociedad democrática, pero que no se confunden con ellos. En este sentido, por valores específicamente democráticos habrá que entender, como señala Jáuregui, aquellos que poseen un valor en sí mismo, es decir, los que no son simples medios instrumentales para el logro de otro fin. En este sentido, valores como el pluralismo, la participación, el diálogo, la tolerancia, etc. o bien son condiciones de la democracia o situaciones que favorecen el desarrollo de los específicos valores de la democracia. ¿Cuáles son estos últimos? Como ya hemos dicho, fundamentalmente la libertad y la igualdad. Aquellos otros valores —el pluralismo, la participación, etc.— funcionan, con respecto a estos últimos, como principios de procedimiento democrático, es decir, principios sin los cuales no sería posible lograr la libertad y la igualdad ni extenderlos o generalizarlos.

De este modo, por tanto, la democracia cumple con sus propios valores —con sus fines y bienes internos— cuando gracias a tales principios de procedimiento democrático en cada actividad o práctica democrática se van cristalizando la igualdad y la libertad. Esto es lo que vuelve educativa a toda democracia, y lo que hace de sus prácticas actividades intrínsecamente morales.

Esta idea presupone admitir, claro está, que el proceso de educación de la ciudadanía puede llegar a constituirse en una forma genuina de actividad educativa y que, como acontece con el ejercicio de toda práctica educativa, también la práctica de la educación cívica, en una democracia, exige mucho más que el ejercicio de una función meramente técnica. Supone adoptar un compromiso con la realización de una actividad dotada de una dimensión moral inherente.

Desde la antigua tradición aristotélica de la filosofía práctica —para la cual ética y política mantienen una fuerte relación inmanente— se explica bien qué significa asumir tal clase de compromiso. Ahora bien, las conclusiones de una filosofía práctica como la aristotélica no sólo tienen efectos para una teoría de la acción educativa, sino también, desde una perspectiva más social y política, en la construcción de una filosofía de la educación cívico-política (5). En este sentido, este artículo se inscribe también, aunque desde una perspectiva de análisis pedagógico, dentro del actual debate entre el liberalismo y el comunitarismo, al que posteriormente se hará mención.

Es esa segunda dimensión explicativa de la filosofía práctica la que se desea recuperar en este trabajo, cuyo objetivo final es analizar dos dimensiones específicas de la educación cívica, a partir de la idea de que la ciudadanía, más que la mera adquisición de un «estatus» —un conjunto de derechos reconocidos por un Estado— es una *práctica* de compromiso. De acuerdo con este planteamiento, como explicaré más adelante con detenimiento, una ciudadanía educada es una ciudadanía con una personalidad o carácter moral formado en el ejercicio de determinadas habilidades morales —determinadas virtudes cívicas— y capaz del ejercicio del juicio político.

El artículo está dividido en cuatro partes. En la que sigue explico algunas de las razones que tengo para concebir la problemática de la educación cívica en relación con la educación moral, esto es, con la formación de la dimensión moral de la persona, y señalo que el desarrollo de la competencia cívica debe incluir, al menos, dos dimensiones éticas básicas, que se explican más adelante. La segunda está dedicada a delimitar el concepto de competencia cívica como una competencia *relativa*. En la tercera describo con algún detalle el marco conceptual que sirve de fundamento a este trabajo: la teoría del comunitarismo ético. En la última parte, que está dividida en dos secciones, se exploran las dos dimensiones éticas de la educación cívica: la formación de la personalidad moral del ciudadano, en la primera sección, y la formación del juicio cívico y de una inteligencia representativa, en la segunda.

(5) Recientemente he tenido la oportunidad de publicar un libro en el que intento destacar la aportación de la filosofía práctica aristotélica para la reconstrucción de la educación como actividad moral y práctica reflexiva. Cf. F. BÁRCENA, *La práctica reflexiva en educación*, 1994. Una versión previa, y más amplia, de esta obra obtuvo mención honorífica en la modalidad de Investigación Educativa en la convocatoria del año 1992 de los Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativas. Vid. F. BÁRCENA, «La educación como práctica reflexiva. El pensamiento práctico en la acción educativa», en Ministerio de Educación y Ciencia: *Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativas 1992, 1994*, pp. 215-240.

I. LA PERSPECTIVA MORAL DE LA EDUCACIÓN CÍVICA: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Qué relación mantiene la formación de la personalidad moral del sujeto con su educación como *ciudadano*? ¿Son la misma cosa «educación moral» y «educación cívica»? Estas preguntas tienen una importancia mayor de lo que habitualmente se cree. Muy a menudo se da por supuesto que la educación cívica es un aspecto incluido en el problema más amplio de la educación moral, aunque es difícil —pero no imposible— encontrar lo que se dice buenas razones que avalen tal relación. En este artículo me propongo dar algunas respuestas a estos interrogantes fundamentales, e intentaré mostrar que una u otra cuestión mantienen entre sí un vínculo interno sumamente relevante.

Concretamente, me propongo defender la idea de que la educación de la ciudadanía, en el contexto de nuestras sociedades democráticas occidentales —liberales, pluralistas y multiculturales— requiere una educación moral del ciudadano especialmente basada en dos dimensiones esenciales, que se encuentran estrechamente relacionadas entre sí: la formación de la personalidad moral, en primer lugar, y la educación del juicio político, en segundo término. En mi opinión, estos pilares constituyen dos dimensiones éticas básicas de la educación cívica. Y deben ser tenidas en cuenta por dos tipos de razones.

La necesidad de formación del juicio cívico —de ambos, el componente más cognitivo de la dimensión ética de la educación cívica— viene explicada por el hecho de que uno de los rasgos típicos de nuestras sociedades pluralistas y multiculturales es la ausencia de un fundamento claro, y globalmente aceptado por todos, que sirva de base para nuestras deliberaciones y juicios sobre asuntos públicos. La carencia de sistemas éticos e ideológicos uniformes en la base de las prácticas sociales y el hecho de que se reconozca como rasgo principal de la vida política y democrática el principio de discusión y discrepancia fomenta la incertidumbre ciudadana y, consecuentemente, parece requerir un esfuerzo orientado a la formación de una ciudadanía capaz de enjuiciar la política y los asuntos de la vida pública, no a título meramente individual, es decir, desde el esquema de una cultura del individualismo, sino desde la perspectiva de la deliberación común. En este sentido estoy de acuerdo con la opinión expresada por Barber en su libro *Strong Democracy* cuando señala que el ámbito de la política es el de la acción —el de una *praxis*—, o más específicamente aún, el de aquellas acciones públicas en las que resulta necesario realizar elecciones razonables ante situaciones de conflicto y en ausencia de un fundamento o fundamentos privados o independientes para el juicio (6). En toda acción con consecuencias públicas es necesario proceder a un proceso de deliberación, diálogo y elección colectiva en la que construimos nuestros juicios desde un pensamiento común o, como más adelante diré, siguiendo a Hannah Arendt, desde una *inteligencia representativa*.

(6) Cf. B. BARBER, *Strong Democracy*, 1984, p. 40 y ss.

La segunda dimensión ética de la educación cívica —la formación del carácter moral del ciudadano— se impone ante las tensiones y tendencias que, originadas desde dentro de la cultura del individualismo, o del liberalismo de la autorrealización, amenazan con hacer incompatibles pluralismo y sentido de la comunidad. Sin una fuerte conexión entre sentido de la ciudadanía y sentido de la honestidad y la decencia personal, la educación de la ciudadanía quedaría atrapada, con toda probabilidad, en el círculo de una competencia absoluta, a la que tan sólo estarían llamados los expertos y los administradores de la política, y a su vez el ciudadano carecería de un medio imprescindible —el sentido ético, que va más allá del cumplimiento de unas normas deontológicas— para juzgar y apreciar la política desde el prisma de la sensibilidad moral.

De acuerdo con esta doble convicción, podría pensarse que el tratamiento que voy a ofrecer sobre la educación moral de la ciudadanía democrática forma parte, de algún modo, de lo que, en el contexto de la filosofía moral y política contemporáneas, se conoce hoy como *comunitarismo ético*. Como es sabido, con esta expresión nos referimos a un conjunto de doctrinas y teorías morales contemporáneas, especialmente norteamericanas —defendidas por autores con Sandel, Taylor, Macintyre o Walzer (7)— que rechazan los postulados liberales, tanto kantianos como utilitaristas, sobre el concepto de individuo y racionalidad.

Los «teóricos» del comunitarismo —hasta donde es posible referirse a esta postura en los términos de una teoría unificada, asunto nada fácil de asegurar— quienes defienden la naturaleza esencialmente política del ser humano —la concepción del individuo no como individuo, sino como *ciudadano*—, la importancia de la *comunidad* y de las *tradiciones* en el proceso de constitución de la identidad personal del sujeto, rechazan, en mayor o menor medida, los presupuestos de la filosofía y las teorías éticas modernas, aduciendo para ello argumentos elaborados tanto por Aristóteles como por Hegel, en contra de pensadores liberales contemporáneos como Rawls o Dworkin.

Los términos del debate entre los pensadores liberales y los teóricos del comunitarismo incluyen dos clases de referencias fundamentales.

En primer término, aquéllas relacionadas con la disputa moral en torno a la ética del deber y la ética de la virtud y, en segundo término, aquéllas relativas a la naturaleza de la democracia y de la ciudadanía. En el debate, por tanto, se implican dos temas fundamentales; un tema moral y un tema político.

Por supuesto que éstos no son los únicos. Además existen determinadas disputas epistemológicas, referidas a la naturaleza del conocimiento y la racionalidad humanas y al menos cuatro cuestiones polémicas, coincidentes con las cuatro clases de críticas que los comunitaristas realizan a los pensadores

(7) Véase A. MACINTYRE, *Tras la virtud*, 1987; M. SANDEL, *Liberalism and the limits of justice*, 1982; CH. TAYLOR, *Sources of the self*, 1989 y *La ética de la autenticidad*, 1994; M. WALZER, *Esferas de la justicia*, 1993.

liberales: el concepto de yo y de individuo; el concepto de comunidad; el concepto y ámbito de la justicia distributiva; y la relación entre lo justo (lo correcto) y el bien moral.

Así pues, en este debate nos encontramos con cuatro cuestiones polémicas dentro de las coordenadas más amplias —el tema moral y el tema político— que configuran lo que ya se conoce como el *debate liberal-comunitario*.

He querido referirme aquí a este debate porque sin él no se entendería el marco conceptual dentro del cual se inscribe este artículo y las ideas que voy a defender sobre la educación moral de la ciudadanía. Como he dicho, mi postura es, en cierto modo, cercana al enfoque comunitarista, aunque no de una forma absoluta. Por ejemplo, me parece que no podemos desacreditar de un modo global la tradición filosófica del liberalismo —el liberalismo en la pluralidad de sus voces— sino, más bien, reformularlo, intentando corregir aquellas tendencias que, dentro del mismo, en nuestras modernas sociedades lo están pervirtiendo.

En el fondo, el comunitarismo, como ética o nueva filosofía pública, no es más que la reacción crítica a los errores o las tendencias que, dentro de una misma tradición liberal resultan aversivas para el ciudadano o la sociedad (8).

El comunitarismo tiene, así, algo de reactivo —pero no de reaccionario, en el sentido en el sentido negativo del término—, algo de terapéutico —pero no de paternalista—, algo de diagnóstico de la situación. Curiosamente, incluso, los autores antes citados, a los que normalmente se señalan como teóricos comunitaristas, en distintas ocasiones han puesto reparos, cuando no lo han negado abiertamente, al hecho de ponerles tal etiqueta. Por eso, no es vano preguntarse, ¿existe una teoría unificada del comunitarismo? (9).

No voy a intentar responder a esta pregunta, al menos de una forma intencional. La verdad es que no sé si tiene respuesta y si al final de este artículo la tendrá o no. De momento, no es una cuestión que me preocupe. Insisto: lo que me interesa es afirmar, e intentar mostrar, que la educación de la ciudadanía no se puede hacer bien sin la ayuda de una educación moral del ciudadano, a través de dos vías fundamentales: la formación de buenos rasgos o cualidades del carácter y la formación de su capacidad de juicio cívico-político.

Para cumplir con mis objetivos, me serviré de algunas tesis comunitaristas, porque es en su seno donde se defiende parte de lo que yo trataré de argumentar aquí, y porque sinceramente pienso que, sobre todo en lo que se refiere a

(8) Ésta es la opinión que mantiene, por ejemplo, Market Daly en la introducción a M. DALY, *Communitarianism. A New Public Philosophy*, 1984.

(9) Esta pregunta se la formulan muchos estudiosos del debate. Un interesante tratamiento del mismo, presentado en forma de diálogo entre dos interlocutores, puede encontrarse en D. BELL, *Communitarianism and its critics*, 1993. Véase la excelente revisión del tema de S. MULHALL y A. SWIFT, *Liberals and Communitarians*, 1992.

los temas que aquí se van a tratar, no es posible avanzar sin identificarse con un marco conceptual y con una tradición de pensamiento específico, lo que no significa que a uno no le preocupe que dicho marco conceptual y tradición se encuentre en buen orden, es decir, que sea racional.

Este punto es muy importante, como he intentado mostrar en trabajos anteriores (10), ya que la ciudadanía es, para decirlo cuanto antes, un concepto esencialmente contestable (11), que se usa en contra de otros usos y compuesto de tres características: abierto (y revisable); evaluativo (o apreciativo); que implica la descripción de un núcleo intrínsecamente complejo de prácticas (de comunicación, de participación, de servicio a la comunidad).

Estos tres rasgos apuntan en una misma dirección: la ciudadanía es un concepto radicalmente polémico, pero no hasta el punto de no poder encontrar un núcleo incontestable de significado. ¿Cómo?: aceptando la pertenencia a una tradición de investigación, pensamiento y práctica cívico-política y contrastando con otras tradiciones de pensamiento rivales (12). Este es un buen procedimiento para descubrir el mencionado núcleo de significado incontestable de la ciudadanía. Tal procedimiento no puede ser explicado ahora en toda su extensión. Lo sugiero tan sólo, y me baso en su enunciado, a los efectos de evitar hacer pensar que mi posición es relativista.

(10) Cf. F. BARCENA, «Educación cívica y personalidad democrática. La ciudadanía como dimensión social del desarrollo humano». Comunicación presentada al *Simposium Internacional sobre Desarrollo humano y educación*, Madrid, 28-30 de octubre de 1991; «Europeísmo, civilidad y educación del juicio cívico». Comunicación presentada al *II Congreso Nacional de Teoría de la Educación*, Madrid, 7-9 de marzo de 1991; «Filosofía pública y educación. El compromiso de la educación cívica en la democracia fuerte, Teoría de la Educación», *Revista Interuniversitaria*, 3, 1991, pp. 59-74; «Ciudadanía y contestabilidad», *Cuestiones Pedagógicas*, (en prensa); F. BARCENA; F. GIL y G. JOVER, «Los valores de la dimensión europea de la educación. La política educativa de la Comunidad y el reto de la construcción de una ciudadanía europea», *Revista Complutense de la Educación*, 5, (1), 1994, pp. 1-35.

(11) La noción de «conceptos esencialmente contestables» pertenece a W. B. GALLIE, «Essentially Contested Concepts», *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56, 1955-1956. Ver también, W. CONNOLLY, *The Terms of Political Discourse*, 1983, y E. B. GORHAM, *National Service, Citizenship and Political Education*, 1992. W. Carr defiende lo mismo en W. CARR, «Education for Citizenship», *British Journal of Educational Studies*, 39, (4), 1991, pp. 373-385. Es interesante leer A. MACINTYRE, «The essential contestability of some social concepts», *Ethics*, vol. 84, 1973-1974, pp. 1-9.

(12) Para la formulación de esta idea me baso en los últimos trabajos de ALASDAIR MACINTYRE, *Tres versiones rivales de la ética*, 1993 y *Justicia y racionalidad. Conceptos y contextos*, 1994. Es sumamente interesante el libro dedicado a la discusión del pensamiento y obra de este autor, J. HORTON y S. MENDUS, *After MacIntyre. Critical Perspectives on the Work of Alasdair MacIntyre*, 1994. Una interesante y bien argumentada crítica, desde la filosofía de la educación, a la posición de MacIntyre sobre la racionalidad de las tradiciones puede encontrarse en B. CRITTENDEN, «Conflicting Traditions and Education in a Democracy: Can Liberalism Provide Defensible Common Values?», *Curriculum Inquiry*, 24, (3), 1994, pp. 293-326.

En realidad, considero que existe la posibilidad de elaborar un concepto moral de ciudadanía —una buena ciudadanía— cuando la pensamos, más que como mera adquisición de un *estatus*, en los términos de una *práctica* de compromiso moral (13). Sólo que, además, pienso que el proceso de definición del rol de la ciudadanía es un proceso esencialmente dialógico, intersubjetivo, algo en suma que no se puede hacer si abandonamos el diálogo, la conversación y, por supuesto, la educación moral, en los términos ya mencionados.

Ahora bien, al plantear la discusión sobre el sentido de la ciudadanía en los términos de una *práctica*, de alguna forma mi propia posición se aleja también del enfoque comunitarista para acercarse más a la filosofía política de Hannah Arendt, pensadora en la que he podido encontrar una fuente de inspiración excelente sobre el tema que voy a tratar y una vía de salida muy sugerente al debate sobre «el bien común» entre liberalistas y comunitaristas. Como señala d'Entrèves en *The Political Philosophy of Hannah Arendt*, la concepción arendtiana del «interés público no se reduce a la suma de las preferencias individuales o a la idea de un bien común indiferenciado. Ya que la *pluralidad* es considerada por ella como el principio político *par excellence*, el bien que una comunidad intenta lograr siempre es un bien *plural*, es decir, que refleja tanto las diferencias entre las personas, esto es, sus intereses y opiniones distintivas, como la comunalidad que les hace estar juntos en tanto que ciudadanos, o sea, la solidaridad y la reciprocidad que cultivan como políticamente iguales (14).

II. EL SENTIDO DE LA COMPETENCIA CÍVICA

El objetivo de este apartado es delimitar el uso que, a partir de ahora, vamos a dar a la expresión «competencia cívica». Dicho en términos muy amplios, por educación cívica hay que entender el intento de proporcionar al sujeto una preparación —desde las diferentes agencias educativas: la familia, el sistema educativo, el Estado, por ejemplo—, en términos de conocimiento e instrucción, habilidades y formación de actitudes, que le capacite y le vuelva competente, como miembro activo de la sociedad, de la comunidad social.

La educación cívica es, por tanto, la educación del sujeto en tanto que miembro de la ciudad. Es la educación o formación de su dimensión de «pertenencia» a una colectividad. De acuerdo con esta acepción, el proceso de educación cívica es un proceso de formación amplio y extenso en el tiempo. Hay fases

(13) La idea de la ciudadanía como *práctica* se encuentra formulada en A. OLDFIELD, *Citizenship and Community. Civic Republicanism and the modern world*, 1990. La misma es compartida y formulada en R. BELLAH y otros, *Hábitos del corazón*, 1989; *The Good Society*, 1991.

(14) PASSERIN, M. D'ENTREVES, *The Political Philosophy of Hannah Arendt*, 1994, p. 151. Sobre este tema, véase también el interesante libro de PH. HANSEN, *Hannah Arendt. Politics, History and Citizenship*, 1993, pp. 89-128, y el análisis que ofrece P. J. STEINBERGER, *The concept of Political Judgement*, 1993, p. 47 y ss.

de la educación cívica del hombre que coinciden plenamente con etapas de la socialización primaria, en el seno de la familia. A medida que vamos creciendo, desarrollándonos, y en función de las circunstancias de todo tipo que nos toque vivir, al proceso de nuestra educación como ciudadanos, contribuyen muchas otras personas —no sólo nuestros padres— y múltiples tipos de saberes y conocimientos.

Un asunto que, con todo, conviene aclarar cuanto antes es la distinción entre educación del ciudadano, *en tanto que ciudadano* —o, simplemente educación cívica— y educación del ciudadano, *en tanto que derecho universalmente reconocido*. Con esta última nos referimos, sin más, al derecho que todo ser humano tiene a la educación, con independencia de su estatus como ciudadano de una nación. Con la primera, a un aspecto o dimensión de la educación humana: aquella que, como decíamos antes, va referida a la dimensión del hombre como sujeto perteneciente a una comunidad social y política determinada.

En este último sentido, la educación cívica se sirve, sin confundirse con ellas, tanto de la educación moral como de la educación política. Ya que un ciudadano competente no es sólo el que sabe encontrar razones fundadas para hacer uso del sufragio universal, destinando su voto en una dirección concreta, sino el que, además, se preocupa por conocer el funcionamiento de las instituciones políticas y el que cultiva determinadas cualidades éticas en su carácter cuando participa en la esfera pública. Determinadas virtudes morales, como la fortaleza y el coraje, cuando se ejercen en el seno de la esfera pública, se transforman en virtudes cívicas o públicas, como la valentía cívica del ciudadano que es movido a desobedecer una ley injusta con el deseo de transformarla en una ley justa.

Así pues, educación cívica, educación moral o educación política, constituyen dimensiones reales del desarrollo humano y, por consiguiente, aspectos complementarios en la tarea de construcción de una personalidad ciudadana madura. Forman parte, en suma, de la estructura de toda teoría pedagógica de la civilidad.

El objetivo fundamental de la educación cívica se puede resumir en la idea del incremento de la competencia del hombre en tanto que ciudadano, en su papel o rol de agente cívico. En efecto, como se señala en el proyecto americano CIVITAS, todo ciudadano tiene el derecho a determinar el rol que desea jugar dentro del proceso político. Con el objeto de poder realizar inteligentes decisiones, y como ayuda en su proceso de autodefinición, los ciudadanos deben comprender las diferentes tradiciones relativas a las obligaciones cívicas, puntos de vista alternativos sobre derechos y responsabilidades cívicas, puntos de vista alternativos sobre derechos y responsabilidades cívicas, medios efectivos de participación y problemas más habituales que plantea la ciudadanía (15).

(15) Cf. CENTER FOR CIVIC EDUCATION, *CIVITAS. A Framework for Civic Education*, 1991, p. 611.

Así pues, ser un ciudadano competente significa llegar a comprender que somos gobernantes y gobernados. Por eso, el proceso educativo de formación de la competencia cívica, y de definición del rol de la ciudadanía, incluye, entre sus objetivos más básicos, ser capaz de analizar y evaluar las diferentes concepciones rivales de la ciudadanía —porque la ciudadanía, como dijimos, no es un concepto incontestable—, ser capaz de adoptar y defender una posición personal sobre las responsabilidades que entraña la ciudadanía y conocer lo que un buen gobierno, en una democracia constitucional, requiere de nosotros como ciudadanos.

De acuerdo con este punto de vista, el tipo de competencia requerida para el ejercicio de la ciudadanía no es, exclusivamente, y en cierto sentido del término, una competencia *absoluta*, sino *relativa* (16). No lo es porque, de acuerdo con la tradición filosófico-política de la democracia liberal proteccionista, dentro de la cual existe una línea de distinción muy clara entre competencia e incompetencia en asuntos políticos, los gobernantes de la sociedad serán sólo los ciudadanos más diestros y expertos en la gestión de los asuntos económicos y políticos. Dentro de este modelo, la gestión política queda encerrada en el ámbito de la *pericia política*, en la condición de experto y profesional.

Pero enclaustrar la gestión de la vida social y política en «las firmes manos de los expertos» entraña sus riesgos, como se han encargado de señalar muchos críticos de la tradición liberal. Supone partir de un concepto de razón política del que la mayoría de los ciudadanos quedan marginados, y supone, también, ignorar las virtualidades que la deliberación pública, la reflexión y la capacidad de juicio tienen cuando se aplican a la gestión de la vida cívica en democracia.

En el fondo, un concepto de competencia menos estricto —la competencia relativa—, pero no por ello menos exigente (más bien, a menudo ocurre lo contrario) nos ayudará a redefinir el concepto mismo de la ciudadanía, qué es lo que significa ser un buen ciudadano, algo en suma no muy distinto a lo que entraña ser una buena persona, en el sentido moral de la expresión.

Por consiguiente, en este artículo se defenderá preferentemente un sentido *relativo* de competencia cívica. Que sea «relativo», como he indicado, no supone que la competencia o la habilidad cívica implique acciones limitadas o que la actuación del ciudadano se reduzca a ámbitos estrechos de participación política. Significa más bien que tal «competencia» es relativa —*técnicamente* menos exigente— por comparación a la competencia que normalmente se solicita de un líder político o político profesional, pero, desde el punto de vista moral, esto es, desde la óptica del compromiso ético que implica el ejercicio de la ciudadanía, es una cuestión muy ardua.

En este sentido, hay que preguntarse por el contenido de la competencia cívica: ¿qué destrezas entraña básicamente? Concebida como práctica o conjunto de

(16) Esta idea es la que se defiende en R. PRATTE, *The civic imperative*, 1988.

actividades y capacidades, la idea de la ciudadanía implica cuatro atributos esenciales: a) ejercicio de juicios decisivos sobre asuntos públicos; b) devoción por el bien público; c) educación o desarrollo moral, y d) sentido y disposición para el servicio a la comunidad (17).

En la próxima sección prestaremos atención al primer (a) y tercer atributo (c), por ser los elementos a través de los cuales se predispone al ciudadano para los demás.

III. UN MARCO CONCEPTUAL PARA LA EDUCACIÓN CÍVICA: LA PERSPECTIVA COMUNITARISTA

A pesar de la gran cantidad de literatura actualmente disponible sobre el denominado «comunitarismo», o tal vez precisamente por ello, no resulta fácil embarcarse en la tarea de proceder a una exposición sistemática y clarificadora del núcleo doctrinal de esta tradición ético-política (18). En efecto, como ha escrito Thiebaut, el comunitarismo posee sus verdades, pero también sus ambigüedades y tensiones internas (19). Y, hasta cierto punto, el mismo contexto geográfico en el que este enfoque ha cuajado —sobre todo el continente americano— dificulta aún más la labor, al no permitir una fácil transpolación de las conclusiones del debate liberal-comunitarista al continente europeo (20).

(17) C. STIVERS, «Citizenship Ethics in Public Administration», en COOPER, T. L. (ed.): *Handbook of Administrative Ethics*, 1994, p. 437 y ss.

(18) Tanto el liberalismo como el comunitarismo no constituyen concepciones unívocas de la ciudadanía, sino que es más exacto referirse a tales enfoques en plural, es decir, como concepciones «liberalistas», y «comunitaristas» respectivamente. Los términos de este interesante debate, en el contexto de la literatura angloamericana, pueden encontrarse, entre otros, en S. AVINERI y A. DE-SHALIT (ed.), *Communitarianism and individualism*, 1992; A. E. BUCHANAN, «Assesing the Communitarian Critique of Liberalism», *Ethics*, 99, 1989, pp. 852-882; J. L. COHEN y A. ARATO, *Civil Society and Political Theory*, 1992; M. DALY, *Communitarianism. A New Public Philosophy*, 1994; A. ETZIONI, *The Spirit of Community. Rights, Responsibilities and the Communitarian Agenda*, 1993; R. B. FOWLER, *The Dance with Community. The Contemporary Debate in America Political Thought*, 1991; A. GUTMANN, «Communitarian Critics of Liberalism», *Philosophy and Public Affairs*, 14, (3), 1985, pp. 308-322.; M. NOVAK, *Free Persons and the Common Good*, 1989; D. RASSMUSEN, *The Universalism versus Communitarianism*, 1990; C. TAYLOR, «Cross Purposes: The Liberal Communitarian Debate», en ROSENBLUM, N. (ed.): *Liberalism and the Moral Life*, 1989, pp. 159-182. M. WALZER, «The communitarian Critic of Liberalism», *Political Theory*, 18, (1), 1990, pp. 6-23. En España, la recepción del debate puede seguirse en V. CAMPS, *Paradojas del individualismo*, 1993; A. CORTINA, *Ética aplicada y democracia radical*, 1993; A. GURRUTXAGA, «El sentido moderno de la comunidad», *Reis*, 64, 1993, pp. 201-219; E. G. MARTÍNEZ, «La polémica de Rawls con los comunitaristas», *Sistema*, 107, 1992, pp. 55-72; C. S. NINO, «El nuevo desafío comunitarista», en *Ética y derechos humanos*, 1989, pp. 129-198; C. THIEBAUT, *Los límites de la comunidad*, 1992.

(19) C. THIEBAUT, *Los límites de la comunidad*, 1992.

(20) Una consideración de las implicaciones del debate liberal-comunitarista desde la perspectiva europea, puede encontrarse en F. BÁRCENA y G. JOVER, «Los valores de la di-

Más aún, muchos piensan que el comunitarismo, en sentido estricto, no existe. De existir, el comunitarismo sería una forma más de liberalismo, especialmente crítico, con ciertas tendencias aversivas del mismo —el individualismo liberal— e insertado en la tradición del pensamiento de Tocqueville.

En este sentido, la doctrina comunitarista mantiene una relación, compleja en cierto modo, y extraña también, en cierto grado, si la contemplamos desde el continente europeo, con la tradición americana del *republicanismo cívico* (21), pero en la cual conviene detenerse. Para algunos autores —como Bellah, Oldfield e incluso Pettit (22)— la tradición republicana puede sin duda defenderse como alternativa superadora de las tensiones no resueltas entre los teóricos del liberalismo y los comunitaristas.

El republicanismo cívico expresa un cuerpo de ideas y doctrinas cuyo origen más directo se encuentra, de un lado, en Aristóteles, y de otro, en las repúblicas romana y veneciana. Su evolución histórica acaba dejando una clara marca en el humanismo cívico de finales de la Edad Media y comienzos de la época moderna, quedando posteriormente replanteada —en el siglo XVIII— tanto en Inglaterra como en los Estados Unidos. A partir de entonces, puede decirse que dentro de esta tradición existen dos claras orientaciones: el republicanismo cívico aristocrático —de carácter más bien conservador— y el republicanismo cívico democrático, menos elitista que el anterior y también más radical.

Según Bellah, en la tradición republicana la motivación de los ciudadanos para el despliegue de la acción pública es la virtud cívica, que transforma las acciones guiadas a partir de los propios intereses (23). Los defensores del republicanismo clásico desean generar una nueva visión de lo público, que se asienta en la convicción de que el bien común no es una suma de beneficios privados, sino el que beneficia al conjunto de la sociedad y conduce a la «felicidad pública»: «Incluye —señala Bellah— todo lo que hace que la vida pública sea disfrutada en lugar de temida, desde unos servicios públicos adecuados hasta la confianza y la amistad cívica» (24).

mención europea de la educación. La política educativa de la Comunidad y el reto de la construcción de una ciudadanía europea», *Revista Complutense de la Educación*, 5, (1), 1994, pp. 1-35.

(21) Los trabajos más citados sobre este tema son J. G. A. POCOCK, *The Machiavelian Moment: Florentine Political Theory and the Atlantic Republican Tradition*, 1995; G. BOCK, Q. SKINNER y M. VIROLI, *Machiavelli and Republicanism*, 1990. Además puede consultarse W. M. SULLIVAN, *Reconstructing Public Philosophy*, 1986; ver también R. DAHL, *La democracia y sus críticos*, 1992, pp. 35-49 y 360-370.

(22) R. BELLAH, *Hábitos del corazón*, 1989; R. BELLAH, *The Good Society*, 1992; A. OLDFIELD, *Citizenship and Community*, 1990; PH. PETTIT, «Liberal/Communitarian: MacIntyre's Mesmeric Dichotomy», en HORTON, J. y MENDEUS, S. (ed.): *After MacIntyre*, 1994, pp. 176-204.

(23) R. BELLAH, *op. cit.*, 1989, p. 396.

(24) *Ibid.*, p. 393.

Virtud cívica y bien público son, por tanto, las nociones clave en torno a las cuales giran las propuestas fundamentales que se contienen en la tradición del republicanismo cívico. Ahora bien, dichas propuestas encuentran un fundamento claro en determinados presupuestos, que —a pesar de las diferencias que sobre otros puntos mantienen entre sí— comparten esta tradición con los ideales democráticos defendidos por la Grecia clásica. Tales presupuestos, o convicciones sustantivas, se pueden situar en dos grandes grupos de ideas.

El primero está constituido por ideas relacionadas con la consideración del ser humano como ser esencialmente social y político. En cuanto tal, se considera, por un lado, que el hombre bueno es también un buen ciudadano, o dicho de otro modo, que el buen ciudadano es una dimensión de la persona moralmente buena. Por otra parte, se considera que un buen sistema político es una asociación constituida por buenos ciudadanos que poseen el atributo de la virtud cívica, que es la predisposición encaminada a procurar el bien de todos en los asuntos públicos. El buen sistema político, de acuerdo con ello, no sólo refleja la virtud de sus integrantes, sino también la procura y alienta (25).

El segundo grupo de ideas está constituido por la convicción de que el sistema político óptimo es aquel en el que, de un lado, todos los ciudadanos son considerados como iguales en diversos aspectos importantes —por ejemplo ante la ley— y de otro, promueve la participación del pueblo en su gobierno.

En otro sentido, sin embargo, la tradición republicana se separa claramente de las ideas democráticas de la Grecia clásica, pues junto a la afirmación de la importancia de la virtud cívica, también subraya con énfasis su fragilidad, y la posibilidad de la corrupción, tanto en el pueblo como en sus líderes. La afirmación de esta idea encuentra su explicación en un rasgo típico de toda «sociedad civil», a saber, que el pueblo no es una totalidad homogénea ni está constituido por un grupo de individuos que comparten las mismas ideas e intereses. Lo normal es que la sociedad civil esté constituida por grupos que se distribuyen o se agrupan en torno a tres elementos básicos: el aristocrático (los pocos), el democrático (los muchos) y el monárquico (uno). Así, la tarea esencial de los republicanos será elaborar una constitución que refleje los intereses de uno, de pocos y de muchos, dando lugar con ello a un gobierno mixto, tal y como, históricamente, pareció darse en la república romana —con su sistema de Cónsules, Senado y Tribunales del pueblo— y mucho después —en el siglo XVIII— en Inglaterra, con su ordenamiento constitucional de la Monarquía, la Cámara de los Lores y la Cámara de los Comunes.

Pero los acontecimientos que tuvieron lugar en este siglo, especialmente en Gran Bretaña y Estados Unidos, modificaron en gran parte los primeros planteamientos republicanos, dando origen a una orientación republicana más radicalizada —menos aristocrática y en cambio más democrática—, algunos de cuyos

(25) R. DAHL, *op. cit.*, 1992, p. 36.

representantes más insignes fueron, entre otros, Maquiavelo, los Whigs radicales del siglo XVIII y Thomas Jefferson. Así como para la visión republicana aristocrática el papel del pueblo —aunque importante— debía limitarse, porque era más lo que había de temerse de él que lo que había que confiar, para el republicanismo democrático el elemento más temible eran los pocos, más que los muchos. Aquí el bien público es, sin más, el bienestar del pueblo, y no un estratégico balance entre los intereses de éste y los intereses de los pocos. Ambos puntos de vista comparten la idea de que la concentración del poder debe evitarse, por peligrosa; pero difieren en sus respectivas soluciones al problema: los primeros, abogando por un gobierno mixto que equilibre los intereses de uno, de los pocos y de los muchos; y los segundos, recelando de la idea de que los diferentes intereses estén realmente representados en distintas instituciones. Como es sabido, ante la imposibilidad de encontrar soluciones que conformen a ambos puntos de vista, la tradición republicana transformó la idea del gobierno mixto por la idea de la separación constitucional e institucional de poderes —legislativo, ejecutivo y judicial— que puso en boga Montesquieu, el verdadero artífice de la sociogénesis de la moral.

A partir de aquí, como ha subrayado Dahl, la tradición republicana transmitió a las posteriores generaciones defensoras de la democracia diversas cuestiones sin resolver. En primer lugar, la cuestión relativa al mejor modo de entender, representar y equilibrar los intereses existentes en el marco de un sistema democrático indudablemente más complejo; en segundo término, la cuestión, más bien técnica, del diseño de un sistema republicano capaz de manejar los conflictos a que dan lugar tal diversidad de intereses; en tercer lugar, —dada la importancia otorgada a la virtud cívica, sin la cual no es posible lograr el bien público—, la cuestión del establecimiento de una república en sociedades de gran tamaño, esto es, la inevitable cuestión del número, dada la transformación que se ha dado entre la pequeña ciudad-Estado y el Estado-nación; y, por último, la cuestión de la aplicación de la teoría republicana, en particular, a la escala de la nación moderna, y en general, a las modernas ideas democráticas, en las que la discrepancia, la capacidad de disenso y el pluralismo son sus rasgos constitutivos más llamativos (26).

Así pues, para esta concepción el individuo alcanza la condición de ciudadano con el ejercicio de los deberes propios de la práctica de la ciudadanía. Esto significa que la ciudadanía, como dice Oldfield, no es una práctica natural, sino que implica una cierta educación y motivación. Para este autor, de la lectura atenta del republicanismo cívico se puede concluir que la práctica de la ciudadanía supone varias condiciones básicas: a) los sujetos necesitan ser fortalecidos —en términos de conocimientos, habilidades, información y bienestar— para llegar a ser agentes efectivos de la sociedad; b) en segundo término, necesitan gozar de determinadas oportunidades, en términos de una mayor descentralización del

(26) R. DAHL, *Ibid.*, p. 39.

poder político y económico, y c) necesitan estar suficientemente motivados para implicarse seriamente en la práctica de la ciudadanía (27).

Los autores comunitaristas han recogido, en su mayor parte, este cuerpo general de ideas de la tradición del republicanismo cívico. En el centro de la controversia en torno a la ciudadanía y a la democracia, protagonizada por ellos y los liberalistas, se encuentran, como sugerí más atrás, dos cuestiones estrechamente relacionadas, una de carácter *epistemológico* y otra de orden más bien *político*. La primera se centra en la cuestión de hasta qué punto es posible o no articular una concepción formal, universal y deontológica de la justicia, sin que antes se presuponga una concepción sustantiva —histórica y culturalmente específica— del bien. El segundo tema del debate se interroga por la posibilidad de la realización de la libertad en el mundo moderno, y si debe ser explicada en términos de los derechos individuales de los ciudadanos o de las comunidades particulares en que se desarrollan éstos.

La lista de temas que, a partir de aquí, protagonizan el debate es extensa, pero se pueden resumir en cuatro grandes apartados, como ya comenté. El primero tiene que ver con la definición misma del punto de vista ético y moral. El segundo, con la cuestión de la separación entre lo justo y lo bueno. En tercer lugar, se debate sobre la propia concepción del yo, del sujeto, y, por último, la cuestión del análisis liberal de la sociedad y la pretensión, comunitarista, de retornar a un sentido más fuerte de comunidad.

De acuerdo con el punto de vista de la tradición filosófica del liberalismo, el respeto por los derechos del individuo y el principio de neutralidad política es el patrón de legitimidad de las democracias constitucionales. En tanto que individuos, los ciudadanos son poseedores de derechos morales cuyo reconocimiento sirve para limitar la intervención de los otros y la esfera de la vida privada, la cual tiene primacía moral sobre el ámbito común, la esfera pública. En última instancia, tales derechos no provienen de convención social alguna o de la tradición, sino de lo que se considera como lo más privativo del individuo, su propiedad más preciada: la autonomía moral y la dignidad. Por su parte, los comunitaristas sostienen que el ideal liberal de la autonomía se basa en una concepción abstracta e incoherente del yo como sujeto de derechos. No rechazan el ideal de autonomía, sino la concepción de la persona en que se basa. Les acusan de ser incapaces de reconocer en la ciudadanía participativa un modo de identidad social, y de no superar el riesgo que conlleva la posición liberal de que el individuo, en último término, sólo sea capaz de situarse ante las formas de vida colectiva desde una posición meramente individualista e instrumental, a la postre utilitarista.

Por contra, los comunitaristas defienden, en primer lugar, que los individuos se socializan en comunidades, dentro de un contexto histórico y social, el cual les

(27) A. OLDFIELD, *Ibid.*, 1990, p. 145.

proporciona una identidad colectiva: la ciudadanía. Ésta no es meramente la adquisición de un título o un estatus, sino una práctica moral de compromiso orientada a la participación en el ámbito público, la formación de «virtudes públicas», y la articulación moral del bien público. Y en segundo lugar, los comunitaristas ven en la comunidad una fuente de valores, deberes y virtudes sociales, muy distintos de los derechos individuales liberales que éstos confieren a una abstracta concepción del yo.

El comunitarismo agrupa por tanto, aquellas teorías morales y políticas contemporáneas que sostienen que el individuo puede desarrollarse como ser humano y agente político sólo dentro del contexto de una comunidad. De acuerdo con esta tesis, las doctrinas comunitaristas se apoyan, sobre todo, en la filosofía de Aristóteles y de Hegel, y rechazan el liberalismo de inspiración kantiana como el utilitarista, y especialmente sus nociones de ser humano y de racionalidad.

De acuerdo con Aristóteles, defienden que la virtud política y moral sólo pueden lograrse en el seno de la *polis*, de la comunidad política. Con Hegel, afirman que las diversas formas de comunidad (familia, corporaciones, Estado) son esenciales para la formación y realización de las capacidades morales y políticas de los individuos. El comunitarismo pretende surgir, así, como una nueva filosofía de lo «público», especialmente crítico con el liberalismo, tanto en su versión utilitarista como kantiana, que antes vimos.

Frente a ambas posturas, el comunitarismo defiende un concepto de racionalidad asentado en los conceptos de reflexión, deliberación y evaluación moral, y una imagen del hombre como ser político o social por naturaleza: un ente concreto arraigado y situado en comunidades y contextos concretos y específicos.

Un planteamiento de las relaciones entre el individuo y la sociedad exclusivamente basado en la prevalencia de la idea de los derechos individuales, es limitado, de acuerdo con este enfoque. De hecho, los individuos son capaces de percibirse a sí mismos de modo que no reduzcan las formas de vida colectiva a un papel exclusivamente instrumental. Particularmente, son capaces de reconocer que tienen ciertos deberes y obligaciones que trascienden ese mínimo cívico del mutuo respeto. Pueden llegar a reconocer que poseen una cierta identidad social, que se expresa de muchas formas en la vida colectiva.

En este sentido, muchos autores están convencidos de que el liberalismo individualista no es una buena base para elaborar una idea más coherente de la vida social y más participativa de la ciudadanía, pues pensar en la asociación humana —la sociedad o la comunidad— como en un mal necesario no es precisamente el punto de partida ideal para proporcionar una convincente concepción del bien común. Los principios generales del comunitarismo cívico son, en definitiva:

1. Se concibe el individuo como un ser esencialmente social. Es constitutivo de la propia autoidentidad —como individuo— el establecimiento de un conjunto de lazos sociales, compromisos y roles comunes.
2. La determinación de cómo deberíamos vivir las personas depende de una determinación previa de qué tipo de relaciones sociales y participación comunitaria tienen que ser valoradas como buenas por sí mismas. El bien es previo a la justicia (lo correcto). Toda noción de «derechos», tal y como funciona desde un planteamiento liberal, olvida el papel constitutivo de la comunidad en la conformación del yo.
3. Las personas no pueden alcanzar un conocimiento del bien humano de un modo espontáneo, y no pueden aprenderlo solamente por medio de una introspección solitaria o filosóficamente abstracta. No se alcanza tal conocimiento separadamente de los fines que se deben perseguir aquí y ahora, en el marco de una comunidad concreta. Para saber cómo debemos vivir y cómo deben organizarse las comunidades, debemos ser adiestrados y educados en las excelencias del carácter (virtudes cívicas) y debemos servir como aprendices en la comunidad, heredera de una tradición moral —que nada tiene que ver con la tradición defendida por el conservador Burke— que tiene que ayudarnos a formar nuestro carácter (28).
4. El conocimiento de la organización de la sociedad depende de una visión integral del bien de la comunidad. Pero el pluralismo de la sociedad moderna impide lograr una comunidad cívica dotada de tradiciones propias y de una *ethos* común, por lo que el ciudadano debe concentrarse en el aprendizaje y ejercicio de ciertas virtudes públicas, en comunidades locales y grupos que, intencionalmente, provoquen una participación real y continuada.

Con el objeto de construir tal ideal de ciudadanía, hemos de plantearnos, al menos, dos posibles vías de trabajo, que dan lugar a sendos debates. Las dos tienen que ver con la educación moral de la ciudadanía, o si se prefiere decirlo de otro modo, con la dimensión ética de la formación cívica. La primera —que trataremos a continuación— se refiere a la formación de un ciudadano maduro, realmente virtuoso y formado en determinadas virtudes públicas o cívicas y capaz de construir su carácter moral. La segunda está relacionada con una dimen-

(28) El concepto de *tradición*, tal y como es elaborado por MacIntyre, ha sido muy mal interpretado por sus críticos. Este autor rechaza en *Tras la virtud*, y en sus libros posteriores, el concepto que defendía Burke, y señala: «Las tradiciones, cuando están vivas, incorporan continuidades en conflicto. En realidad, cuando una tradición se convierte en burkeana, está agonizando o muerta». Lo mismo vale respecto de su defensa de la *comunidad*, a propósito de la cual hace notar: «el hecho de que el yo deba encontrar su identidad moral por medio de comunidades como la familia, el vecindario, la ciudad y la tribu y en su pertenencia a las mismas, no entraña que yo deba admitir las *limitaciones* morales particulares de esas formas de comunidad», *op. cit.*, pp. 272-273.

sión de formación más cognitiva: la educación del juicio político y la construcción del pensamiento que da validez a la capacidad humana de juicio político: el pensamiento o inteligencia representativa.

IV. DOS DIMENSIONES ÉTICAS DE LA EDUCACIÓN CÍVICA

1. *La construcción del carácter moral*

Una de las consecuencias que tiene todo planteamiento comunitarista sobre la educación cívica, de acuerdo con la descripción que en el apartado anterior he ofrecido del mismo, es el siguiente: *llegar a ser un buen ciudadano es equivalente a, o en todo caso no muy distinto del hecho de llegar a ser una buena persona*. Para comprender bien lo que entraña esta afirmación debemos explicar dos conceptos: el concepto de «moral», y sus relaciones con el término «ética», y el concepto de «bien» o «bueno».

Comencemos con la primera noción. Desde Kant, es usual distinguir entre ética y moral. Derivada del vocablo griego *ethos*, el término ética tiene dos significados esenciales: en primer lugar, uso, hábito o *costumbre* (moralmente buena) y, en segundo término, *carácter*. En este último sentido, ética indica el carácter de la persona afianzado como actitud básica de la virtud. Así, decimos que actúa éticamente aquél que, en vez de adaptarse acríticamente a las reglas de comportamiento y escalas de valores heredadas, eleva a hábito invariable, en cambio, hacer lo que en cada caso sea correcto, de acuerdo con su reflexión e inteligencia. La palabra latina *mos* es una traducción de los dos conceptos griegos de *ethos* y significa, tanto buena costumbre como carácter.

Aunque no es inapropiado utilizar como sinónimos ambos términos, sin embargo, en filosofía moral, como decíamos antes, se ha acordado distinguirlos, reservando el sustantivo *ética*, así como el adjetivo *ético* exclusivamente a la ciencia filosófica cuyo objeto de estudio es la acción moral del individuo y empleando el término *moral* para distinguir el contenido de las normas, juicios de valor, etc. (29).

De acuerdo con estas distinciones, la referencia a «dimensiones éticas» de la educación cívica significará el estudio de los aspectos morales contenidos en la formación del individuo en tanto que ciudadano. Cuando hablamos de «carácter moral» del ciudadano lo que hacemos es indicar que el individuo, en tanto que ciudadano o miembro que pertenece a la ciudad, es decir, a una comunidad social y política concreta, es susceptible de poseer un conjunto de disposiciones, cualidades o rasgos que le llevan a actuar y a comportarse de un modo determinado, en la dirección que marca lo inteligido por él, en cada circunstancia concreta, como éticamente correcto.

(29) Cf. A. PIEPER, *Ética y moral. Una introducción a la filosofía práctica*, 1991, pp. 21-26.

Esto último nos lleva al concepto de «bien». Aún a pesar de que en nuestras sociedades pluralistas existen concepciones divergentes, y hasta opuestas, sobre el bien personal, la vida buena o lo que vuelve deseable una forma de vida, es posible dar una definición amplia del término «bueno», que tenga, desde el punto de vista educativo o pedagógico, una cierta importancia e interés. Propongo dos sentidos de la palabra bueno: un sentido *epistemológico* y un *sentido moral*.

En sentido epistemológico es bueno aquello —por ejemplo, el contenido de una convicción, creencia, etc.— que es racional y razonable y digno de ser defendido, aceptado o enseñado. Lo que tiene una cierta razonabilidad. En sentido moral, es buena aquella acción o actuación personal que está inspirada en: a) criterios éticos o en principios éticos de procedimiento, y b) aquella acción o actuación cuya realización pretende, de modo intencional, deliberado y consciente, promover en los demás, actuaciones de principio, o principios de procedimiento educativo.

De acuerdo con ambos sentidos, una buena actuación, conducta o práctica no se confunde, aunque tampoco se opone necesariamente, a una actuación, conducta o práctica con éxito o eficaz. A ésta le interesa lograr el resultado, lo pretendido, con independencia de cómo se realice el proceso. Para la primera, el proceso es tan importante como su resultado. Será buena persona o buen ciudadano aquel cuyas creencias, convicciones o actuaciones no atentan contra el sentido común y son razonables —y, por tanto, no las impone abusivamente a otros— y aquel cuyas acciones o actuaciones están inspiradas en razones o motivos morales y promueven en los demás, actuaciones de principio, en vez de respuestas acriticas. Una buena persona, como un buen ciudadano, por tanto, es razonable en lo que cree —aunque haya otros muchos que no compartan sus creencias, convicciones e ideas— y actúa de modo que en sus acciones y tras su conducta deja traslucir razones morales que lo avalan evitando, en todo caso, irrumpir abusivamente en los procesos de deliberación interna de los demás o pretender que éstos adopten un compromiso inquebrantable e irreflexivo acerca del tipo de creencias o convicciones que privadamente defiende. Por tanto, ni manipula a los otros ni intenta adoctrinarlos.

En este punto, es necesario hacer algunas puntualizaciones sobre el concepto de carácter. Sigo aquí la exposición de Nancy Sherman, en su estudio *The Fabric of Character*. Para esta autora, el carácter tiene que ver con las actitudes, sensibilidad y creencias que influyen o afectan el modo en que una persona ve, actúa y conduce su vida. El carácter está compuesto por determinados rasgos, disposiciones o cualidades permanentes, que denominamos virtudes cuando son moralmente buenas y vicios cuando no lo son. El carácter es, así, un modelo o patrón de actuación permanente que se va formando o construyendo, bien a través de las correspondientes virtudes morales, o deformando mediante determinados vicios o inclinaciones moralmente incorrectas (30).

(30) Cf. N. SHERMAN, *The fabric of Character. Aristotle's theory of virtue*, 1989, pp. 1-7.

La formación del carácter implica formación de hábitos, pero no de cualquier manera. Por una parte, se trata de hábitos –repetición de actos– apoyados o basados en un pensamiento de tipo práctico, es decir, en lo que Aristóteles llama *phrónesis*, buen juicio en la acción o sabiduría práctica. Y, por otro lado, se trata de hábitos que permiten la repetición de acciones cada vez más refinadas y que suponen un progreso cualitativo con respecto a acciones pasadas o anteriores. Así, toda formación de hábitos implica el ejercicio, por así decir, de una *práctica crítica* y acciones virtuosas, en el sentido de ser acciones que combinan un juicio sobre las circunstancias donde se actúa, emociones reactivas y niveles de elección y decisión entre cursos alternativos de acción. En este tipo de actuaciones, nuestro *querer* se inclina de una determinada manera.

Cuando formamos nuestro carácter, por tanto, conseguimos elevar nuestro nivel de percepción moral de las situaciones particulares, mejoramos nuestra capacidad de elección y nuestros juicios –al estar basados en buenos rasgos del carácter–, somos capaces de una mejor colaboración con los demás –al permitirnos definir nuestras relaciones por los vínculos propios de la amistad y el aprecio– y nos educamos como agentes morales; nos hacemos humanamente competentes.

El ciudadano competente necesita, de acuerdo con estas ideas, formarse como un buen ciudadano, lo que es igual a tener que formarse, o educarse moralmente, como una buena persona. Para ello, necesita formar su carácter moral, mediante el cultivo de los buenos rasgos que le proporcionan el ejercicio de las pertinentes virtudes cívicas.

Estas son, en su raíz, tipos de virtudes morales, aunque adjetivadas como virtudes cívicas o públicas, esto es, pertinentes a la esfera de lo común. ¿Qué funciones cumplen estas virtudes? Un primer argumento que puede ofrecerse es que, como señala Victoria Camps, «aunque nuestras creencias sean dispares e inconmensurables, por muy plural que sea la sociedad contemporánea, si algo significa la moral, es el compartir un mismo punto de vista respecto a la necesidad de defender unos derechos fundamentales de todos y cada uno de los seres humanos. Pues bien, la asunción de tales derechos si es auténtica, ha de generar unas actitudes, unas disposiciones, que son las virtudes públicas» (31). Se trata de virtudes «públicas» o «cívicas» porque, como hace notar Roos Poole, «una moral concreta expresa las exigencias de una forma concreta de vida social; es la voz de la sociedad y a los miembros de esa sociedad se dirige. Su función es guiar la conducta según maneras que estén en consonancia con esa forma de vida social». En este sentido, la moral, más que una razón, es una exigencia, un compromiso: «si ha de haber –continúa Poole– una concepción de la moral que mire por nuestros verdaderos intereses, ha de ser aquella que podamos reconocer establecida dentro de una forma de vida que nos resulte coherente, satisfactoria y llena de sentido. Si ha de haber alguna razón por la cual debemos hacer lo que

(31) V. CAMPS, *Virtudes públicas*, 1990, p. 24.

es debido, será porque somos capaces de reconocer que obrar así es propicio para —quizá hasta constitutivo de— nuestro propio bienestar. Las exigencias morales han de reconocerse no como imposiciones externas, sino como requisitos de nuestra propia naturaleza» (32).

De acuerdo con la exposición de MacIntyre en *Tras la virtud* la función de las virtudes es, por tanto, doble. En primer lugar, son cualidades humanas adquiridas cuya posesión y ejercicio nos vuelve competentes para lograr los bienes internos a las prácticas sociales y cuya carencia nos impide lograr cualquiera de tales bienes, con lo que tales prácticas quedarían orientadas a los bienes externos contingentes a las prácticas y éstas podrían deteriorarse moralmente. En segundo término, las virtudes son las disposiciones que nos sostienen en el tipo más adecuado de búsqueda de lo bueno, ayudándonos a vencer los riesgos, distracciones y peligros que encontremos. Las virtudes, en este sentido, nos procuran un creciente autoconocimiento y creciente conocimiento del bien (33).

Junto a las distintas comunidades y el proceso mismo —sistemático o no— de educación moral de los individuos, la sociedad política es un factor importante de formación del carácter de los ciudadanos, en el sentido que estamos comentando, sobre todo garantizando la convivencia ordenada y pacífica —mediante la ley, el derecho y la implantación de la justicia— de personas y comunidades, sin la cual no es posible la educación moral (34).

La construcción del carácter moral de los ciudadanos, en un contexto social moderno y pluralista, permite sostener la vida democrática e impedir que se pervierta. Nos facilita acceder a una mejor comprensión de la ecología moral que sostiene las vidas de todos nosotros. En una situación actual como la nuestra, que precisa un incremento sin precedentes de nuevas posibilidades, tanto técnicas como éticas la formación del carácter de la ciudadanía, en suma, nos permite situar las nuevas posibilidades de desarrollo tecnológico en un contexto básicamente moral, como garantía para la construcción de una «buena sociedad» (35).

La perspectiva que adopto acerca del proceso de desarrollo moral del sujeto, en tanto que individuo y como ciudadano es hasta cierto punto fundamental, una tarea heroica. Es decir, desde el prisma de la construcción del carácter, a través del ejercicio de las virtudes cívicas o excelencias, el ciudadano maduro o virtuoso —el *spoudaiós* aristotélico— es un proyecto heroico.

Emilio Lledó ha dejado muy claro este significado de la virtud en sus estudios de los poemas homéricos. En los estudios sobre la ética de Homero, dice Lledó, se ha insistido en el carácter agonal de sus personajes. El sistema de valo-

(32) *Ibid.*, pp. 204-205.

(33) A. MACINTYRE, *Tras la virtud*, 1978, pp. 237 y 270.

(34) Cf. G. ABBA, *Felicidad, vida buena y virtud*, 1992, pp. 268-282.

(35) Cf. R. BELLAH y otros, *The Good Society*, 1982, p. 5.

res en que se asienta la obra de Homero, en realidad toda sociedad homérica, parece establecido sobre la superioridad, especial competencia y excelencia de sus protagonistas. El héroe que revela su excelencia, su *areté*, manifiesta una cierta elevación —*es aristós*— lo que supone «esfuerzo» y «valor»; el esfuerzo por ser el mejor, en el contexto de una competencia leal, y también el reconocimiento, ser nombrado *aristós*: «su vida queda proyectada en un marco social para el cual vive y al que, en el fondo, sirve. La hazaña nunca es completamente individual. El individuo humano es también, como su misma naturaleza le enseña, indigente. Ser el mejor requiere que alguien lo sepa e, incluso, que lo comunique (36). La virtud es, así, comunicable —aunque como saber, una sabiduría incomunicable— y comunicación; precisa un discurso.

En este sentido, el héroe es un modelo, es un ejemplo. La virtud de este virtuoso no es una abstracción, una *theoría* despegada del contexto social. Esto se ve bien en el héroe épico homérico. No es nada, ni nadie, sin la acción, sin una hazaña que pueda ser contada, comunicada —por el lenguaje poético— recordada o rememorada, en el seno de una *comunidad ética de memoria*.

La acción del héroe —del virtuoso, como ideal ético de conducta y modelo moral— es una acción arriesgada y esforzada, por eso requiere la fuerza de la virtud. Este modelo moral de héroe, del personaje de las sociedades heroicas de Homero, muestra —lo que es importante para nuestro tema— que el hombre es principalmente lo que hace. Juzgar a un hombre, es, dice Macintyre, juzgar sus acciones, sus hazañas, sus excelencias, sus virtudes, en definitiva. Este modelo de sociedad nos enseña algo importante: que moral y estructura social son, de hecho, una y la misma cosa. Y lo que tenemos que aprender de tales modelos de sociedad es, por tanto, doble:

Primero, que toda moral está siempre en cierto grado vinculada a lo socialmente singular y local y que las aspiraciones de la moral de la modernidad a una universalidad libre de toda particularidad son una ilusión; y segundo, que la virtud no se puede poseer excepto como parte de una tradición dentro de la cual la heredamos y la discernimos de una serie de predecesoras, en cuya serie las sociedades heroicas ocupan el primer lugar» (37). Así pues, somos lo que el pasado ha hecho de nosotros. La sociedad heroica forma, así, parte de nosotros, en los términos de un pasado y origen, que no puede ser abandonado, aunque sí actualizado. La formación de nuestra propia *cultura moral*, una forma de cultura cívica, implica el recuerdo, la rememoración y actualización de esta parte de nuestra historia y nuestro pasado, representado en el héroe, como ideal moral y ético de conducta libre.

El ciudadano moralmente educado, construido en su carácter, requiere la virtud, la excelencia, concretada en el ejercicio de virtudes cívicas, que moldean su querer, su voluntad y arrojo en la acción pública. Es un actor, pero también

(36) E. LLEDÓ, *Memoria de la ética*, 1994, p. 31.

(37) A. MACINTYRE, *Tras la virtud*, 1987, pp. 161-162.

un espectador. Y en tanto que actor y espectador, en tanto que sujeto activo o agente cívico, el ciudadano, al actuar como tal, tensa su actividad entre el *drama* y el *discurso* de la vida pública. Su acción es *expresiva* y, simultáneamente, *comunicativa*. En su actuación expresa sus juicios y los comunica. Se comunica. Su educación moral requiere, por tanto, la formación de su humana capacidad de juicio político.

2. El juicio cívico y la formación de una inteligencia representativa

En el transcurso del debate entre los teóricos del liberalismo y los comunitaristas uno de los temas ocasionalmente analizados por algunos autores es el del juicio político como ingrediente esencial de educación de la ciudadanía y de formación política en una democracia. Habitualmente, este tema lo encontramos tratado por autores que, o son abiertamente comunitaristas, o defienden ideas y tesis cercanas a este enfoque y a las grandes tradiciones de pensamiento político, como la tradición del republicanismo cívico.

Pese a que existen escasas investigaciones sistemáticas sobre el juicio cívico-político (38), una revisión de la literatura especializada en el debate liberal-comunitarista nos permite afirmar que las referencias a la cuestión citada están no sólo plenamente justificadas, sino que además están en estrecha relación con lo que muchos críticos de la tradición liberal califican de fuerzas obstaculizadoras de una ciudadanía activa.

Estos obstáculos son de dos tipos. Por una parte, el predominio —desde el punto de vista filosófico, cultural y social— de esquemas de pensamiento liberales, de corte individualista (39), para los cuales las relaciones entre el ciudadano y el Estado están basadas en un principio de desconfianza y según el cual, también, la identidad del individuo sólo se configura desde una ciudadanía solitaria, que tiende a abandonarse a la placidez de la vida privada y del ámbito íntimo. Y por otra parte, la generalizada creencia de que la administración del sistema político es prerrogativa exclusiva de expertos especialmente cualificados. Se estima

(38) Un interesante tratamiento del juicio político, como elemento esencial de reconstrucción de la ciudadanía puede encontrarse en R. BEINER, *Political Judgment*, 1983. El mismo autor ha recogido el conjunto de las conferencias impartidas por H. Arendt sobre la filosofía política de Kant, en una edición en la que incluye un extenso ensayo sobre la idea del juicio en H. ARENDT, *Lectures on Kant's Political Philosophy*, 1982. Sobre el mismo tema, puede consultarse, con críticas al planteamiento de Beiner, B. BARBER, «Political Judgment: Philosophy as Practice», en *The Conquest of politics. Liberal Philosophy in Democratic Times*, 1988; pp. 193-212. B. BARBER, *Strong Democracy*, 1984; S. BENHABIB, «Judgment and the moral foundations of politics in Hannah Arendt's thought», en *Situating the Self*, 1992, pp. 121-144; E. VOLLRATH, *Die Rekonstruktion der politischen Urteilskraft*, 1977; P. J. STEINBERGER, *The concept of political Judgment*, 1993.

(39) Un interesante tratamiento de la reconstrucción del «yo liberal» puede encontrarse en J. CRITTENDEN, *Beyond individualism*, 1992.

que la gestión de la vida social y política desborda, por su complejidad, las posibilidades de la ciudadanía, lo que obliga a no tener en consideración la opinión, la capacidad de reflexión, la inteligencia y, sobre todo, la capacidad de juicio de los ciudadanos, la cual no satisface los cánones predominantes de racionalidad –funcional y burocratizada– y de «inteligencia» política establecidos.

Según la consideración de muchos autores la combinación de estos tipos de obstáculos obliga a un creciente conformismo del ciudadano, a una abdicación de la condición de ciudadanía, y al paulatino abandono de ésta al ámbito de la vida privada –dentro de la cual el sujeto a la vez se recrea y sufre el malestar político debilitándose con ello la vitalidad de la vida democrática y su sentido de responsabilidad cívica.

Según Ronald Beiner, este hecho es muy claro, y de graves consecuencias. En su ensayo *Political Judgment* (40) defiende con énfasis la necesidad de investigar la naturaleza del «juicio político» a la vista de la conciencia implícita dominante de las sociedades políticas contemporáneas. Estas, señala Beiner, parecen atadas a un «vínculo peculiar»: «Por una parte, la racionalidad se identifica exclusivamente con la conducta gobernada por reglas, donde las reglas por las que nos dejamos guiar pueden ser explícitamente especificadas y estar al alcance del análisis, de acuerdo con cánones estrictos del método racional. Por otra parte, se supone que las cuestiones relacionadas con las normas éticas y fines políticos están más allá de todo escrutinio racional: nos retiramos aquí a una subjetividad celosamente guardada, en la que todo cuestionamiento de nuestras elecciones o prioridades es considerado como una forma de intrusión moral, una invasión del ámbito de los «valores y preferencias» individuales. Por consiguiente, el monopolio de la inteligencia política se deja en manos de expertos, administradores y técnicos de la política, quienes coordinan las reglas de administración y toma de decisiones que están en armonía con los cánones reinantes del método, el procedimiento racional y la experiencia» (41).

De esta suerte, la competencia del ciudadano queda restringida al ámbito de las elecciones de sus propios valores –en el terreno de la vida privada– dejando en manos de los políticos –cosa que no se discute– el monopolio de la vida política y de las cuestiones públicas. El resultado es la sofocación de la razón política, la desvalorización de la capacidad de juicio de los ciudadanos y, en definitiva, una crisis –social, cultural y también política y cívica– sobre la cual Nicolás Tenzer comenta en *La sociedad despolitizada* lo siguiente: «...si la política se derrumba –y con ella el ámbito público– es porque ya no hay interés en los asuntos comunes y porque la propia sociedad se disgrega. Si desaparece la conciencia de la existencia de una sociedad, la idea misma de cultura común pasa a ser un sinsentido, y el individuo pierde todo punto de referencia. Hay crisis política por-

(40) Cf. R. BEINER, *Political Judgment*, 1993 (se cita por la traducción española: México, FCE, 1987). Ver también R. BERNSTEIN, *Beyond Objectivism and Relativism*, 1983.

(41) R. BEINER, *op. cit.*, 1987, p. 9.

que la sociedad ha perdido su cohesión y lo político se autorrepresenta como demasiado ilegítimo para restituirla; hay crisis de la sociedad, porque la cultura que constituía su basamento se ha diluido junto con los mecanismos de interrelación en los que hallaba su origen; hay crisis de la cultura, por ser crisis del pensamiento, del deseo mismo de pensamiento que, a fin de cuentas, empuja a los hombres hacia el otro —pues no hay pensamiento absolutamente solitario— y contiene la exigencia de un proyecto» (42).

Para Tenzer, esta «crisis política» está revestida de tres aspectos principales. En primer lugar, por el estrechamiento del ámbito político, porque unos encierran la política en una visión particularista y encuadradora de los problemas y otros en visiones mesiánicas e historicistas. En segundo término, por el sentimiento de inutilidad de la política, porque ante la imposibilidad de una auténtica participación del ciudadano en el modelo de sociedad que se desea configurar, se anula toda posibilidad de debate público y todo posible interés por la política. Y, en tercer lugar, por la desaparición del sentimiento de comunidad, de la voluntad de alcanzar un sentido común —que no es ajeno a la conformación de una opinión pública y a la habilitación del ciudadano para la capacidad de juicio y deliberación cívica.

Estos aspectos tienen una consecuencia política y socialmente letal, según Tenzer: «La política, a la hora en que se disuelven las comunidades tradicionales, es fundamentalmente el establecimiento de una comunicación entre ciudadanos, es decir, de una discusión guiada por principios comunes, el primero de los cuales es el consenso sobre la necesidad de edificar una sociedad política. ¿Qué es el sentido de la sociedad? No el reconocimiento pasivo de la pertenencia a una nación, sino la percepción del carácter indispensable del vínculo entre los hombres y el afán de conducir concretamente —por el progreso social, por el diálogo, por la educación, por las artes— este vínculo social a su grado máximo de densidad. Cuando, por razones que más tarde analizaremos, la comunicación desaparece y las palabras pierden su sentido común, el espacio público se disuelve y la sociedad entra en la era de la imprevisibilidad radical» (43).

Ahora bien, no toda situación de crisis supone una experiencia negativa y sin salida o resolución. Pues incluso la misma palabra «crisis» está emparentada tanto con la voz «criterio» como con «crítica», ambas relacionadas, en algunas dimensiones, con la noción de juicio. Así, tal vez, precisamente por estar en crisis, sea posible escapar de este aparente «callejón sin salida» a través de la puerta que el juicio mismo nos deja abierta. Tal es la opinión de Beiner —en el trabajo citado más atrás— en el sentido de que el juicio humano es esa forma de actividad mental no sujeta a reglas especificadas que entra en juego más allá de los confines de la inteligencia gobernada por reglas y normas al detalle. El juicio, lejos de lo que estas palabras pudieran llegar a sugerir, no supone el

(42) N. TENZER, *La sociedad despolitizada*, 1992, p. 13.

(43) *Ibid.*, p. 19.

ejercicio de una actividad mental absolutamente anárquica, desde el punto de vista de la ausencia total de reglas y principios, sino que más bien exige un esfuerzo para mantener la validez general de sus dictados, para no perder de vista las exigencias de las circunstancias donde se aplica y para no quedar encerrado —sin perder por ello un ápice de libertad— en el reino de la subjetividad más determinante.

Pero por encima de todo, la simple consideración de que el juicio es una capacidad susceptible de ser ejercida por todos los ciudadanos para formarse opiniones y gobernar su conducta práctica en cuestiones públicas y comunes, constituye una herramienta suficiente para romper el predominio y abuso del experto, del administrador, del profesional de la política, en sus pretensiones de apoderarse de la competencia cívica.

Así, «la facultad de juzgar es una aptitud general compartida por todos los ciudadanos, y si el ejercicio de esta facultad es calificación suficiente para la participación activa en la vida política, tenemos entonces una base para exigir el privilegio de la responsabilidad que nos ha sido arrancado por motivos de competencia especializada. A la postre, lo que se busca en este estudio —nota Bein— es una redefinición de la ciudadanía (44).

Una pensadora que ha insistido en la idea del juicio como habilidad fundamental del hombre como ser político es Hannah Arendt. Para Arendt, la esencia de la vida política y comunitaria es el debate (45). Es por medio del diálogo público por el que los ciudadanos deben, en la esfera de lo público, lograr un acuerdo como base de legitimidad de las instituciones democráticas. Este debate requiere capacidad de deliberación pública y facultad de juicio.

En sus estudios sobre esta cuestión, Arendt ofrece una teoría del juicio político situado entre la tradición aristotélica de la *phronesis*, por un lado, y la teoría kantiana del *juicio estético*. En su ensayo *La crisis de la cultura* señala que el elemento común al arte y a la política es que ambos forman parte del mundo público. Lo que mediatiza el conflicto entre el artista y el hombre de acción, dice, es la *cultura animi*, un espíritu formado y cultivado cuyo rasgo esencial es la capacidad de discernimiento y juicio. Sin embargo, esta facultad entraña una dimensión esencialmente política, incluso perceptible en la *Crítica del juicio* de Kant. En efecto, Kant se refiere al gusto como a una especie de *sensus communis* y afirma que la máxima propia del juicio es la máxima de la forma de *pensar extensiva*, es decir, el pensar «en el lugar de cada otro» (*Crítica del juicio*, sec. 40).

En este sentido, la educación de la ciudadanía tiene que ver, sobre todo, con la formación del juicio político, el cual encuentra su lugar propicio en un intercambio de ideas y opiniones con los demás. Cuando consideramos un asunto determinado, lo tenemos que tratar desde el mayor número de puntos

(44) R. BEINER, *op. cit.*, 1987, p. 22.

(45) Sigo aquí las ideas de H. ARENDT, *La condición humana*, 1993, p. 21 y ss.

de vista, para representarnos las ideas y opiniones de quienes no se hayan presentes. Pensamos —dice— en el lugar de cualquier otro, porque mi juicio de un problema específico no depende sólo de mi percepción del mismo, sino también de mi representación de algo que no percibo.

En la construcción del juicio político, en realidad nos ponemos —y esto como una genuina exigencia ética— en el lugar de los demás, hasta ocupar una posición que en realidad no nos corresponde. Alargamos o extendemos nuestra deliberación —nuestra inteligencia misma— más allá de la posición que ocupamos. En estos casos, al juzgar las realidades como ciudadanos y seres políticos, no nos limitamos a decir algo. En realidad, más bien, decimos de algo, atribuimos un valor a las cosas que juzgamos, y hacemos que nuestra representación del fenómeno sea comprensible, perdurable y funcional.

Por eso mismo, el juicio político, al elaborarse y desarrollarse en un contexto comunitario y público, en realidad sólo puede ser ejercido en el contexto del juego de un libre intercambio de opiniones. Y, en este sentido, es representativo, o denota el ejercicio de una inteligencia representativa, una inteligencia que procede intentando adoptar la perspectiva del otro. Así, todo juicio político supone la elaboración de una particular teoría de la mente, de orden representacional (46).

La validez del juicio político, por tanto, depende de nuestra habilidad para pensar «representativamente», una habilidad que sólo puede ser adquirida y evaluada en un foro público en el que los ciudadanos tienen la oportunidad de intercambiar sus opiniones sobre asuntos particulares y comprobar, mediante el diálogo y la conversación, si están de acuerdo con las opiniones de los otros. Por ello el proceso de formación de la opinión, de los criterios y del juicio nunca es una actividad solitaria, sino que precisa un encuentro con diferentes opiniones y puntos de vista.

(46) Hannah Arendt deriva el concepto de «inteligencia representativa» de la teoría del juicio estético, o juicio del gusto, de Kant, para derivar a partir de éste sus implicaciones políticas. Ver H. ARENDT, «La crise de la culture. Sa portée sociale et politique», en *La crise de la culture*. 1972, pp. 253-288. El tema está bien tratado en M. P. D'ENTREVES, *The Political Philosophy of Hannah Arendt*, 1994. El concepto de «representación mental» es fundamental en ciencias cognitivas, sobre todo para el núcleo central de éstas, el llamado *cognitivism*, para el cual «la mente opera manipulando símbolos que representan rasgos del mundo o representan el mundo como si fuera de tal manera». F. J. VARELA, *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*, 1992, p. 32. No obstante, este concepto está muy discutido hoy, en especial por quienes quieren incluir en él las nociones de intencionalidad, funcionalidad y significatividad, como por ejemplo A. RIVIERE, *Objetos con mente*, 1991. La mente —señala este autor— es algo que se dice de ciertos objetos y el lenguaje, por tanto, está impregnado de ella. La historia de este campo de investigación está excelentemente bien tratada en H. GARDNER, *La nueva ciencia de la mente*, 1988. Personalmente, uso el término de representación en un sentido menos técnico —y por ahora alejado, aunque no absolutamente extraño— del debate en ciencias cognitivas.

Por medio de esta inteligencia o pensamiento representativo que fundamenta el juicio político, se hacen presentes las opiniones de los demás, mediante la conversación y el diálogo público (47), en el proceso de deliberación. Este pensamiento, a la vez exige y facilita un juicioso y razonable intercambio de ideas con los demás.

La facultad de juicio político reposa, en definitiva, sobre un acuerdo potencial con el otro (48). En el juicio, el proceso mental no es simplemente, como ocurre con el razonamiento puro, un diálogo con uno mismo. Más bien es una comunicación anticipada con el otro, con el cual tengo que encontrar, finalmente, un acuerdo. Es en este acuerdo potencial, del que deriva el juicio, donde radica su validez específica.

Por eso, todo juicio político acaba siendo una síntesis viva de distanciamiento y compromiso con la acción, de desapego y de participación, en suma, de compromiso apasionado y distanciamiento crítico. Una síntesis en el que el orden de lo teórico y las exigencias de la práctica se combinan imaginativamente de cara a la formación de una opinión cívica y pública.

El análisis del juicio cívico, como condición facilitadora de una formación de la ciudadanía, y con la mirada puesta en la construcción de una teoría política del pensamiento representativo –tareas que obviamente no pueden ser ahora ni siquiera discutidas a grandes rasgos– nos sitúa, espero que esto sí haya quedado al menos sugerido implícitamente, en una perspectiva alejada del comunitarismo. Este busca, como hemos visto, algún tipo de unidad –moral, social o política– capaz de abonar un *ethos* mínimamente unitario. Sin embargo, la mera sugerencia de la existencia de una inteligencia representativa, como fundamento que da validez al juicio –y que extiende nuestra posición hasta llevarnos a ocupar un lugar que en realidad no nos corresponde, cuando nos vemos obligados a elegir razonablemente ante la existencia de un conflicto con consecuencias públicas– nos sitúa, de hecho, en lo más parecido a la «democracia fuerte» formulada por Barber, doctrina que de ningún modo es comunitarista, aunque tampoco pretende ser una alternativa radical al argumento liberal (49).

(47) Sobre la conversación como fuente de educación moral, ver N. NODDINGS, «Conversation as Moral Education», *Journal of Moral Education*, 23, (2), 1994, pp. 107-118.

(48) Esta idea es central en la filosofía política de Hannah Arendt, y me gustaría resaltarla como merece. Para ella, la opinión –en contra del juicio contrario de Platón y Hobbes, por ejemplo– debe recuperarse como una vía de defensa de la *deliberación política* y con el objeto de valorar la importancia del discurso político que se elabora *desde la pluralidad* de opiniones.

(49) Cf. B. BARBER, *Strong Democracy*, 1984, p. 117 y ss.

BIBLIOGRAFÍA

- ABBA, G. (1992): *Felicidad, vida buena y virtud*. Barcelona, Eiusa.
- ARENDT, H. (1972): «La crise de la culture. Sa portée sociale et politique», en *La crise de la culture*. Paris, Gallimard, pp. 253-288.
- (1982): *Lectures on Kant's Political Philosophy*. Chicago, University of Chicago Press.
 - (1993): *La condición humana*. Barcelona, Paidós.
- AUBENQUE, P. (1963): *La prudence chez Aristote*. Paris, P. U. F.
- AVINERI, S. y DE-SHALIT, A. (ed.) (1992): *Communitarianism and individualism*. Oxford, University Press.
- BARBER, B. (1984): *Strong Democracy*. Berkeley, University of California Press.
- (1988): «Political Judgment: Philosophy as Practice», en *The conquest of politics. Liberal Philosophy in Democratic Times*. Princeton University Press, pp. 193-212.
- BARCENA, F. (1991): *Educación cívica y personalidad democrática. La ciudadanía como dimensión social del desarrollo humano*. Comunicación presentada al *Symposium Internacional sobre «Desarrollo humano y educación»*. Madrid, 28-30 de octubre de 1991.
- *Europeísmo, civilidad y educación del juicio cívico*. Comunicación presentada al *III Congreso Nacional de Teoría de la Educación*. Madrid, 7-9 de marzo de 1991.
 - «Filosofía pública y educación. El compromiso de la educación cívica en la democracia fuerte. Teoría de la Educación», *Revista Interuniversitaria*, 3, pp. 59-74.
 - (1994): «Ciudadanía y Contestabilidad», *Cuestiones Pedagógicas* (en prensa).
 - «La educación como práctica reflexiva. El pensamiento práctico en la acción educativa», en Ministerio de Educación y Ciencia, *Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativas 1992*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia-CIDE, pp. 215-240.
 - *La práctica reflexiva en educación*. Madrid, Editorial Complutense.
- BARCENA, F.; GIL, F. y JOVER, G. (1994): «Los valores de la dimensión europea de la educación. La política educativa de la Comunidad y el reto de la construcción de una ciudadanía europea», *Revista Complutense de la Educación*, 5, (1), pp. 1-35.
- BEINER, R. (1983): *Political Judgment*. Londres, Methuen.
- BELL, D. (1993): *Communitarianism and its critics*. Oxford, Clarendon.
- BELLAH, R. (1989): *Hábitos del corazón*. Madrid, Alianza.
- (1991): *The Good Society*. Nueva York, Alfred A. Knopf.

- BENHABIB, S. (1992): «Judgment and the moral foundations of politics in Hannah Arendt's thought», en *Situating the Self*. Nueva York, Routledge, pp. 121-144.
- BERNSTEIN, R. (1983): *Beyond Objectivism and Relativism*. Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- BOCK, G.; SKINNER, Q. y VIROLI, M. (1990): *Machiavelli and Republicanism*. Cambridge University Press.
- BUCHANAN, A. E. (1989): «Assesing the Communitarian Critique of Liberalism», *Ethics*, 99, pp. 852-882.
- CAMPS, V. (1990): *Virtudes públicas*. Madrid, Espasa-Calpe.
- (1993): *Paradojas del individualismo*. Barcelona, Critica.
- CARR, W. (1991): «Education for Citizenship», *British Journal of Educational Studies*, 39, (4), pp. 373-385.
- CENTER FOR CIVIC EDUCATION (1991): *CIVITAS. A Framework for Civic Education*. Calabasas, C. A., Center for Civic Education-National Council for the Social Studies.
- COHEN, J. L. y ARATO, A. (1992): *Civil Society and Political Theory*. Massachusetts, The MIT Press.
- CONNOLLY, W. (1983): *The Terms of Political Discourse*. Oxford, Martin Robinson.
- CORTINA, A. (1993): *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid, Tecnos.
- CRITTENDEN, B. (1994): «Conflicting Traditions and Education in a Democracy: Can Liberalism Provide Defensible Common Values?», *Curriculum Inquiry*, 24, (3), pp. 293-326.
- CRITTENDEN, J. (1992): *Beyond individualism*. Oxford University Press.
- DAHL, R. (1992): *La democracia y sus críticos*. Barcelona, Paidós.
- DALY, M. (1994): *Communitarianism. A New Public Philosophy*. Belmont, California, Wadsworth Publishing Company.
- DUNN, J. (1995): *Democracia. El viaje inacabado (508 a. C.—1993 d. C.)*. Barcelona, Tusquets.
- ETZIONI, A. (1993): *The Spirit of Community. Rights, Responsibilities and the Communitarian Agenda*. Nueva York, Crown Pub. Ltd.
- FOWLER, R. B. (1991): *The Dance with Community. The Contemporary Debate in America Political Thought*. Lawrence, University of Kansas Press.
- GALLIE, W. B. (1955-1956): «Essentially Contested Concepts», *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56
- GARDNER, H. (1988): *La nueva ciencia de la mente*. Barcelona, Paidós.

- GORHAM, E. B. (1992): *National Service, Citizenship and Political Education*. Nueva York, State University of New York Press.
- GURRUTXAGA, A. (1993): «El sentido moderno de la comunidad», *Reis*, 64, pp. 201-219.
- GUTMANN, A. (1985): «Communitarian Critics of Liberalism», *Philosophy and Public Affairs*, 14, (3), pp. 308-322.
- HABERMAS, J. (1994): «Tres modelos de democracia. Sobre el concepto de una política deliberativa», *Eutopía. Documentos de trabajo* (2.ª época), vol. 43, pp. 1-16.
- HANSEN, Ph. (1993): *Hannah Arendt. Politics, History and Citizenship*. Cambridge, Polity Press.
- HELD, D. (1992): *Modelos de democracia*. Madrid, Alianza.
- HORTON, J. y MENDUS, S. (1994): *After MacIntyre. Critical Perspectives on the Work of Alasdair MacIntyre*. Cambridge, Polity Press.
- JÁUREGUI, G. (1994): *La democracia en la encrucijada*. Barcelona, Anagrama.
- KYMLICKA, W. (1991): *Liberalism, community and culture*. Oxford, Clarendon.
- LLEDÓ, E. (1994): *Memoria de la ética*. Madrid, Tecnos.
- MACINTYRE, A. (1973-1974): «The essential contestability of some social concepts», *Ethics*, vol. 84, pp. 1-9.
- (1987): *Tras la virtud*. Barcelona, Crítica.
- (1993): *Tres versiones rivales de la ética*. Madrid, Rialp.
- (1994): *Justicia y racionalidad. Conceptos y contextos*. Madrid, Eiusa, S.A.
- MARTÍNEZ, E. G. (1992): «La polémica de Rawls con los comunitaristas», *Sistema*, 107, pp. 55-72.
- MULHALL, S. y SWIFT, A. (1992): *Liberals and Communitarians*. Oxford, Basil Blackwell.
- NINO, C. S. (1989): «El nuevo desafío comunitarista», en *Ética y derechos humanos*. Barcelona, Ariel, pp.129-198.
- NODDINGS, N. (1994): «Conversation as Moral Education», *Journal of Moral Education*, 23, (2), pp. 107-118.
- NOVAK, M. (1989): *Free Persons and the Common Good*. New York, Madison.
- OLDFIELD, A. (1990): *Citizenship and Community. Civic Republicanism and the modern world*. Londres, RKP.
- PASSERIN d'ENTREVES, M. (1994): *The Political Philosophy of Hannah Arendt*. Londres, Routledge.

- PETTIT, Ph. (1994): «Liberal/Communitarian: Macintyre's Mesmeric Dichotomy», en J. Horton y S. Mendus (ed.), *After MacIntyre*. Cambridge, Polity Press, pp. 176-204.
- PIEPER, A. (1991): *Ética y moral. Una introducción a la filosofía práctica*. Barcelona, Critica.
- POCOCK, J. G. A. (1975): *The Machiavellic Moment: Florentine Political Theory and the Atlantic Republican Tradition*. Princeton, Princeton University Press.
- POOLE, R. (1993): *Moralidad y modernidad. El porvenir de la ética*. Barcelona, Herder.
- PRATTE, R. (1988): *The civic imperative*. New York, Teachers College Press.
- RASSMUSEN, D. (1990): *The Universalism versus Communitarianism*. Cambridge, The MIT Press.
- RIVIERE, A. (1991): *Objetos con mente*. Madrid, Alianza.
- SACRISTÁN, D. y MURGA, M. A. (1994): *Educación democrática y cultura participativa. Desarrollo del espíritu democrático a través de la educación*. Madrid, UNED.
- SANDEL, M. (1982): *Liberalism and the limits of justice*. Cambridge University Press.
- SHERMAN, N. (1989): *The fabric of Character. Aristotle's theory of virtue*. Oxford, Clarendon.
- STEINBERGER, P. J. (1993): *The concept of political Judgment*. The University of Chicago Press.
- STIVERS, C. (1994): «Citizenship Ethics in Public Administration», en T. L. Cooper (ed.), *Handbook of Administrative Ethics*. New York, Marcel Dekker, Inc.
- SULLIVAN, W. M. (1986): *Reconstructing Public Philosophy*. Berkeley, University of California Press.
- TAYLOR, C. (1989): «Cross Purposes: The Liberal Communitarian Debate», en N. Rosenblum (ed.), *Liberalism and the Moral Life*. Cambridge, Harvard University Press.
- TAYLOR, Ch. (1994): *La ética de la autenticidad*. Barcelona, Paidós/UAB.
- TENZER, N. (1992): *La sociedad despolitizada*. Barcelona, Paidós, p. 13.
- THIEBAUT, C. (1992): *Los límites de la comunidad*. Madrid, Centro de Estudios Constitucionales.
- TOURAINÉ, A. (1994): *¿Qué es la democracia?* Madrid, Temas de Hoy.
- VARELA, F. J. (1992): *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona, Gedisa.
- VOLLRATH, E. (1977): *Die Rekonstruktion der politischen Urteilskraft*. Stuttgart, Ernst Klett Verlag.
- WALZER, M. (1990): «The communitarian Critic of Liberalism», *Political Theory*, 18, (1), pp. 6-23.
- (1993): *Esféricas de la justicia*. México, FCE.