

# SOCIALIZACIÓN POLÍTICA PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA <sup>1</sup>

Manuel SALGUERO  
Universidad de Granada (España).

## RESUMEN

La noción de una ciudadanía democrática sensible a la diferencia y a la diversidad es el mejor escenario de la socialización política. En este contexto, el debate sobre la educación queda muy enriquecido con los diferentes puntos de vista del modelo de democracia deliberativa, teniendo en cuenta que el sistema educativo es la principal instancia de socialización. Con estos presupuestos, es urgente propugnar un republicanismo cívico que, asentado en la autonomía personal y en la tolerancia, dirija sus esfuerzos hacia la consecución de una comunidad política activa de ciudadanos que comparten un conjunto de valores y de objetivos básicos. Un proceso de socialización comprometido con estos objetivos ha de incluir un nuevo aprendizaje: adquirir la capacidad de prescindir de pautas y de hábitos. Este es el mejor antídoto contra la incertidumbre y la complejidad que caracterizan a nuestro tiempo.

## SUMMARY

The concept of democratic citizenship sensitive to difference and diversity is the best scenario for political socialization. In this context, the debate about education is greatly enriched by various points of view of deliberative democracy, taking into account that the educational system is the most relevant instrument of socialization. Within the boundaries of these assumptions, it is urgent to encourage a civic republicanism, grounded on personal autonomy and tolerance in a way that ensures an active political community, sharing basic values and goals. The process of socialization, committed to achieving these aims, has to include a new apprenticeship: training in the ability of how to escape from standards and habits. This is the best antidote against the uncertainty and complexity of our times.

## 1. EDUCACIÓN, SOCIALIZACIÓN Y CIUDADANÍA

El ser humano viene al mundo frágil y más necesitado de cuidados y atenciones que cualquier otro animal. Todo lo que no tiene por nacimiento le viene dado por educación e instrucción, por lo que el esfuerzo consciente y programado se dirige hacia la formación del intelecto y hacia la configuración de la personalidad

---

1. Este trabajo ha sido realizado en el marco del Proyecto de Investigación "Derecho y ciudadanía: democracia, derechos humanos e integración europea" (BJU2003-09362).

psicológica, moral, social y política de los sujetos humanos. En este sentido originario y con el propósito de superar la fragilidad inicial, la educación es, como dice Rousseau, cuanto aprendemos de la naturaleza, de los otros seres humanos y de las cosas<sup>2</sup>. La educación, la socialización política y los mecanismos de interiorización de conocimientos, actitudes y valoraciones han quedado históricamente asociados a las distintas formas de gobierno del poder constituido. Las convicciones públicas y las representaciones ideológicas que conforman la conciencia de una sociedad tienen una tendencia natural a perpetuarse y a buscar instrumentos de legitimación. Esta función de socialización —tutelada desde los variados registros del poder establecido— ha recaído históricamente en la familia, en las instituciones eclesásticas, en los partidos, sindicatos, medios de comunicación... Pero ese papel se ha depositado, de un modo muy significativo, en el sistema de enseñanza, configurado tradicionalmente como el escenario de la socialización en las concepciones ideológico-políticas y en las convicciones morales.

La socialización es el proceso por el que el individuo adquiere la cultura ya existente en el grupo al que se incorpora, o bien el proceso gradual de interiorización de conocimientos, normas y actitudes que capacitan a un individuo para la participación en la vida social. Se espera del sistema educativo —como principal agente de socialización— que contribuya de modo significativo a la integración de los niños y jóvenes en la vida social, mediante la interiorización de habilidades, conocimientos prácticos y valores culturales. La socialización no se reduce a la noción de “asimilación” (aproximación del grupo socializado al grupo predominante hasta llegar a perder su propia identidad) sino que se aproxima al concepto de “aculturación”, entendido como aquel proceso en el que se van incorporando las prácticas sociales, los valores y las normas de la cultura predominante. En este sentido, no se produce una identidad, sino “un proceso de asimilación” por el que se incorporan y transforman los valores y actitudes, pero con una mediación reflexiva que evita una identificación violenta o forzada.

La idea de socialización, al remitirse al proceso de adquisición de valores y actitudes, suscita inmediatamente la cuestión de cuál sea su contenido y finalidad. La socialización que aquí se pretende es de naturaleza ético-política y la finalidad se encamina hacia las exigencias jurídico-políticas de una ciudadanía democrática. Nos centraremos ahora en la tarea de precisar este concepto de ciudadanía que se ha convertido desde los años 90 en “una palabra de moda”<sup>3</sup> entre los pensadores de todos los ámbitos del espectro político y cuando se inicia el siglo XXI puede decirse que es ya “una de las categorías más asiduas y ubicuamente invocadas”<sup>4</sup>.

La noción de ciudadanía se ha vinculado históricamente a la participación e integración en la vida de la ciudad o en la comunidad política para que el hombre

---

2. Rousseau, J. J., *Emilio*, Alianza Editorial, Madrid, 1999, p. 34.

3. Kymlicka, W., *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*, trad. Tomás Fernández Aúz y Beatriz Eguibar, Paidós, Barcelona, 2003, p. 342.

4. Pérez Luño, A. E., “Ciudadanía y definiciones”, *Doxa*, 25 (2002), p. 177.

—que es un “animal cívico”— se desarrolle como persona humana, siguiendo un impulso natural hacia la comunidad<sup>5</sup>. Siendo la “polis” un agregado de muchos miembros y siendo la política algo propio de los Estados organizados o de las sociedades suficientemente complejas, la ciudadanía habría de vincularse a un *status* de libertad integrado por un conjunto de derechos y de obligaciones<sup>6</sup>. Por eso, la ciudad o la comunidad política organizada se configura como un ámbito de libertad que proporciona seguridad al pluralismo y a la variedad constitutiva de la sociedad civilizada. En este escenario de civilidad será posible organizar las exigencias de la vida individual y social, de modo que fuera de ese espacio sólo hay barbarie o incivilidad. Estas nociones de civilidad y de ciudadanía que no son fruto del artificio sino de una unidad natural se encuentran en San Agustín y en algunos autores medievales como es el caso de Abu Nasr al-Farabi para quien en la ciudad ideal y virtuosa se entrelazan las nociones de “vecindad” y “comunidad” hasta llegar a la comunidad y vecindad nacional y universal<sup>7</sup>, y en el filósofo Juan de Salisbury que desarrolló en su *Policraticus* una teoría organicista de la comunidad política<sup>8</sup>.

Desde el punto de vista jurídico-político, la noción de ciudadanía se conecta sistemáticamente con los derechos de participación y con la categoría de *status* subjetivo para la titularidad de esos derechos. La ciudadanía es, por tanto, un vínculo de pertenencia a un Estado de derecho (Estado-nación) donde el ciudadano disfruta de diferentes posiciones: *status libertatis* (esfera privada del ciudadano en la que no debe injerirse el Estado), *status civitatis* (derechos de los ciudadanos a la tutela jurídica y prestación de servicios públicos por parte del Estado), y *status activae civitatis* (participación en las funciones públicas)<sup>9</sup>.

En las actuales sociedades plurales y complejas donde el Estado engloba las nacionalidades y el multiculturalismo ya no es posible identificar ciudadanía con el Estado nacional. El ejercicio de la ciudadanía se hace más complejo, surgiendo la idea de una “ciudadanía fragmentada” como el signo más evidente de la crisis que experimenta la idea de ciudadanía moderna del Estado liberal, basada en el supuesto de una integración homogenizadora, universalizadora y abstracta<sup>10</sup>. La categoría conceptual moderna de la ciudadanía como *status* subjetivo para la titularidad de los derechos políticos vinculados al Estado nacional resulta ya insuficiente y está sometida en la actualidad a una constante crítica por el multiculturalismo. Uno de los protagonistas del debate multiculturalista es Kymlicka que introduce la noción

5. Aristóteles, *Política*, 1253a.

6. Cicerón, *De Republica*, 51 a.

7. Abu Nasr Al-Farabi, *La ciudad ideal*, trad. Manuel Alonso, Tecnos, Madrid, 1985, pp. 82-83 y 117.

8. Salisbury, J. de, *Policraticus*, edición de Miguel Ángel Ladero, Editora Nacional, Madrid, 1983, lib. V y VI.

9. Pierandrei, F., *I diritti subbiective pubblici nell'evoluzione della dottrina germanica*, Turín, 1940.

10. Véase, Fariñas Dulce, M.<sup>a</sup> J., *Ciudadanía y derechos humanos*, Dykinson, Madrid, 2000.

de “ciudadanía diferenciada” en el interior de los Estados como una respuesta a las situaciones que se producen en las actuales sociedades complejas, ya que se hace necesario reconocer y proporcionar acomodo a la diversidad cultural, religiosa, racial y lingüística como fundamento de la nueva ciudadanía. La homogeneidad y el carácter indiviso de la noción abstracta de ciudadanía —heredera del racionalismo ilustrado moderno— habrá de sustituirse por la compleja heterogeneidad y por la diversidad de valores culturales que conviven en el interior de los grandes Estados de las sociedades desarrolladas de nuestro tiempo. La posición de Kymlicka en torno a la “ciudadanía diferenciada” tiene elementos que pretenden ser integradores del liberalismo y del comunitarismo. Por un lado, reivindica una política de reconocimiento de las minorías étnicas y culturales que incluye una tutela efectiva por parte del Estado (protecciones externas). Por otro lado, también exige la necesidad de tutelar los derechos de los individuos integrados en esas mismas minorías frente a las restricciones internas que provienen de esos mismos grupos<sup>11</sup>. La pertenencia a una comunidad étnica, religiosa o ideológica, o la solidaridad con ella, no puede, sin embargo, conducir a la negación de los derechos humanos básicos de quienes integran esos grupos<sup>12</sup>. En las sociedades complejas actuales es difícil dejar de reconocer la idea de una “ciudadanía diferenciada” —que ni es única ni unilateral—<sup>13</sup> porque todos los ciudadanos pertenecen a una ciudadanía estatal, “pero frecuentemente pertenecen también a otros grupos con entidad suficiente para determinar sus opciones vitales de sentido”<sup>14</sup>.

Por nuestra parte, consideramos que esta noción de ciudadanía sensible a las diferencias y a la diversidad es el mejor escenario para ubicar la cuestión que aquí nos ocupa de la socialización política en los valores de una ciudadanía democrática para nuestro tiempo, porque la escuela como instancia de socialización es un reflejo en pequeño, un microcosmos, de lo que acontece en el ámbito de la sociedad entera. Sin embargo, es preciso detectar y prevenir los riesgos que pueda encerrar esa noción de “ciudadanía diferenciada”. Uno de esos riesgos es el dar un excesivo énfasis a la pretensión de asignar derechos colectivos a las comunidades culturales o étnicas que podría tener como consecuencia el menoscabo o la anulación de la autonomía y de los derechos básicos de los ciudadanos que pertenecen a esos grupos. Waldrom ha criticado el exceso de celo en la exigencia de pertenencia a los grupos culturales homogéneos<sup>15</sup> y propone una concepción cosmopolita de las op-

---

11. Kymlicka, W., *Ciudadanía multicultural*, Paidós, Barcelona, 1996, p. 20.

12. *Ibid.*, pp. 58 y ss.

13. Pérez Luño se inclina por el concepto de “ciudadanía multilateral”, un concepto flexible y abierto, pero que al mismo tiempo es un método integrador de las modalidades de ciudadanía que ya se hallan consolidadas. Véase, Pérez Luño, A. E., “Ciudadanía y definiciones”, *op. cit.*, pp. 204-208.

14. López Calera, N., “¿Por qué las minorías deben tener derechos? Problemas, interrogantes y paradojas”, en *¿Es posible un mundo justo? Estudios de Filosofía Jurídica y Política*, Universidad de Granada, Granada, 2003, pp. 225-227.

15. Waldrom, J., “Minority cultures and the Cosmopolitan Alternative”, en Kymlicka, W., (ed.), *The Rights of Minority Cultures*, Oxford University Press, Oxford, 1996.

ciones vitales con sentido. Otro riesgo que hay que evitar es el de la falsificación de las identidades culturales o el de las identidades postizas que se resucitan artificialmente a propósito, de modo que se toma por conflicto entre culturas lo que no son más que conflictos entre individuos que sostienen creencias diferentes a la mayoría<sup>16</sup>.

Una vez considerados estos riesgos, la noción de ciudadanía que propugnamos se nutre también del constructivismo de Rawls<sup>17</sup> y de la búsqueda del consenso por superposición del que la educación cívica se concibe como instrumento. En una época de crisis de los valores ético-políticos donde lo que triunfa es la des-educación cívica, resulta estimulante el esfuerzo por acentuar la cultura cívica y la cultura política como ámbito de racionalidad y tolerancia donde los ciudadanos actúan como seres racionales libres y dotados de autonomía moral, y que intervienen en el debate público formando parte de las instituciones<sup>18</sup>.

La ciudadanía ha de incorporar, también, el ámbito de los sentimientos que sirven de referencia para la configuración de la personalidad de los individuos. Los sentimientos de ciudadanía vinculan a los individuos con los conceptos e imágenes de la democracia ofreciendo los mecanismos para la constitución de la identidad y suministrando imágenes o marcos en los que puedan reconocerse. La ciudadanía es la conjunción entre los intereses contingentes de cada momento y las imágenes de lo que se considera justo que es fundamentado por referencia a una historia o a una cultura. Esta conjunción es la que recrea los vínculos sociales en un proceso de identidad individual y social. Sin un sentir común en torno a unos mismos valores, sin una interiorización justa y adecuada de las leyes no se podrá garantizar la convivencia de una pluralidad de individuos con distintas expectativas de vida. Este punto de referencia consensuado y este marco de la discusión que se hace patente en el diálogo es lo que constituye la noción de ciudadanía.

Una vez delimitado el concepto de ciudadanía en el contexto de la educación y de la socialización en valores, centramos la cuestión nuclear en el proceso de socialización para la ciudadanía democrática, ubicando los términos del debate teórico y argumentando a favor de un republicanismo cívico-moral. Pero la socialización como instrumento a favor de la ciudadanía democrática ha de recibir un decisivo impulso por la política educativa de los poderes públicos. Se completa finalmente esta perspectiva con los instrumentos analíticos que ofrece el nuevo concepto de aprendizaje terciario.

---

16. Véase, Sartori, G., *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, Taurus, Madrid, 2001.

17. Rawls, J., *El liberalismo político*, Crítica, Barcelona, 1996.

18. Rawls, J., *El derecho de gentes y una revisión de la idea de razón pública*, Paidós, Barcelona, 2001.

## 2. PROCESO DE SOCIALIZACIÓN Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA

### 2.1. Ubicación del debate sobre la educación cívica: modelos de educación para la ciudadanía y democracia deliberativa

Para que las democracias prosperen los ciudadanos tienen que aprender a ser demócratas. Pero habida cuenta del escaso interés por los asuntos públicos en las democracias más consolidadas y teniendo en cuenta los problemas de consolidación en las democracias más recientes, se pone de evidencia la necesidad de que la educación emprenda la tarea de enseñar democracia a los jóvenes ciudadanos. El problema consiste en cómo aprender a ser demócrata en las circunstancias de diversidad y pluralidad que es lo que caracteriza a la mayoría de las viejas y de las nuevas democracias.

En las democracias pluralistas y caracterizadas por la diversidad, la educación para la ciudadanía habrá de desenvolverse en un estrecho margen, aunque suficiente, para ser capaz de promover la autonomía y la participación, pero sin sacrificar la tolerancia de la diversidad. Los distintos puntos de vista sobre este propósito de educar para la ciudadanía, que enriquecen y problematizan el debate, abren una disputa entre las posiciones filosóficas acerca de si el valor preponderante ha de ser la autonomía o la tolerancia.

En relación con este debate, William Galston mantiene una posición minimalista al considerar que la tolerancia tiene como misión proteger la diversidad más bien que dar protagonismo a la capacidad de elegir, lo que ha de aplicarse tanto a la educación como al poder del Estado. En el contexto del Estado multicultural donde las instituciones proporcionan un espacio para las diferencias individuales y de grupo, la tolerancia se considera como un instrumento para garantizar esa diversidad<sup>19</sup>. Pero este minimalismo limita la reflexión crítica de las distintas formas de vida, de ahí que el hecho de tolerar la pluralidad social sin que exista una mediación crítica de la autonomía individual no sea suficiente para defender todo el espacio de las libertades democráticas.

Para Gutmann<sup>20</sup>, la autonomía tiene prioridad sobre la tolerancia. Se trata de una “posición maximalista”<sup>21</sup> que tiene inmediata repercusión en la educación para la ciudadanía en una democracia caracterizada por la diversidad o el pluralismo. En primer lugar, enseñar las virtudes de la ciudadanía democrática conlleva necesariamente enseñar las virtudes de la individualidad y de la autonomía. En segundo lugar, ningún principio democrático exige que la educación para la ciudadanía sea condescendiente con todas las formas y estilos de vida. Por último, la simple

---

19. Véase Galston, W., “Two concepts of liberalism”, *Ethics*, 105, pp. 516-534.

20. Gutmann, Amy, “Civic education and social diversity”, *Ethics*, 105, 1995, pp. 557-579.

21. Enslin, P., Pendlebury, S. y Tjiattas, M., “Deliberative Democracy, Diversity and the Challenges of Citizenship Education”, *Journal of Philosophy of Education*, vol. 35, n° 1, 2001, p. 117.

exposición a las diferentes formas de vida no es una preparación adecuada para la buena ciudadanía. Ésta exige que se enseñe a evaluar las perspectivas políticas diferentes que van asociadas a las diferentes formas de vida. Mientras que el modelo de educación para la ciudadanía que propugna Galston trata de favorecer una apreciación emotiva de las diferentes prácticas culturales no incentivando la dimensión crítica de dichas prácticas, el modelo que propugna Gutmann no sólo facilita un análisis crítico sino que lo considera necesario para la verdadera comprensión de las diferentes posiciones, prestando importancia tanto al contenido como a las actitudes de la civilidad y el respeto. Stephen Macedo ocupa una posición intermedia entre el minimalismo de Galston y el maximalismo de Guttmann. La búsqueda de un pluralismo razonable no conlleva promover de manera promiscua todo pluralismo o toda diversidad, sino que considera —siguiendo a Rawls— que hay que restringir la deliberación a los principios ideales y a los objetivos de la esfera pública<sup>22</sup>.

Estos diferentes enfoques del debate sobre la educación cívica introducen, a su vez, diferenciados perfiles según los distintos modelos de democracia deliberativa. En los contextos en que existe un pluralismo cultural y social resultan insuficientes los mecanismos de autoentendimiento propios de las comunidades políticas fuertemente integradas. En las sociedades de hondo pluralismo social existen intereses y valores que no son constitutivos de la identidad de la comunidad en su conjunto ni son intersubjetivamente compartidos. Estos intereses contrapuestos y estas orientaciones ideológicas que entran en conflicto necesitan encontrar un consenso, una ponderación y un equilibrio —como dice Habermas— en el “concepto de política deliberativa”. El modelo de democracia deliberativa tiene en cuenta la pluralidad de las formas de comunicación en torno a las que puede formarse una voluntad común. La política deliberativa se hace depender de la institucionalización de los procedimientos, de modo que no todo corresponde al Estado como sujeto global (comunitarismo), ni todo queda en manos de la competitividad ciega del mercado (teoría liberal). El modelo deliberativo es un proceso de comunicación pública orientada al entendimiento que se efectúa en los espacios públicos con visible presencia de la sociedad civil. La ciudadanía —el conjunto de ciudadanos— no se concibe ni como un “actor colectivo” ni como “actores particulares que operan como variables independientes en los procesos del poder”<sup>23</sup>.

Veamos a continuación tres tipos de democracia deliberativa como modelos de educación para la ciudadanía:

(a) El modelo deliberativo de la “racionalidad pública” pretende asegurar que los ciudadanos son tratados como iguales, lo que conlleva la exigencia de razonar

---

22. Macedo, S., “Liberal civic education and religious fundamentalism: the case of God v. John Rawls?”, *Ethics*, 105, 1995, pp. 468-496.

23. Habermas, J., *Tres modelos de democracia. Sobre el concepto de una política deliberativa*, en *Eutopías*, 2ª época, vol. 43, pp. 8-10; 13-15.

conjuntamente y de ser interpelados por las razones de los otros, siendo conscientes de que hay valores o principios sustantivos propios de las distintas teorías comprensivas<sup>24</sup>. Esta exigencia de razonabilidad se instala en aquella perspectiva en la que los ciudadanos se dejan convencer mutuamente por la fuerza del mejor argumento acerca de lo que es justo o injusto porque el término “razonable” es, según Rawls, una propiedad de las personas morales que están dispuestas —admitiendo el carácter falible del conocimiento humano— a justificar públicamente su concepción de la justicia pública<sup>25</sup>. Esta exigencia de razonabilidad es una virtud que impulsa hacia los principios de la cooperación y favorece la sensibilidad moral de lo que pasa por el tamiz de la razón. El ideal de ciudadanía consiste en ser capaz de justificar las propias acciones ante los demás de tal forma que no puedan ser razonablemente rechazadas. Ser razonable no es sólo una cuestión epistemológica sino que es parte de un ideal político de ciudadanía democrática que incluye la idea de la razón pública. Pero la deliberación racional pública conlleva fuertes restricciones porque tiene que satisfacer las exigencias de universalidad. Mientras que las diferentes teorías morales comprensivas se atribuyen la verdad, lo propio de la concepción política de la justicia es la “razonabilidad”, aligerada de las consideraciones metafísicas<sup>26</sup>. Toda norma que aspire a una validez general tiene que pasar la prueba de la intersubjetividad y su fuerza vinculante sólo puede fundarse sobre razones compartidas. De aquí se desprende que nuestras convicciones morales sólo formarán parte de la justicia si consiguen ser generalmente aceptadas.

Estas restricciones exigidas por la neutralidad y la razonabilidad no van más allá de los fundamentos constitucionales (“constitutional essentials”) o principios que sustentan el sistema de derechos básicos. Más allá de los derechos básicos se abrirá una amplia discusión pública, planteada entre las diferentes teorías comprensivas. Hay ocasiones en que se silencia el debate sobre aspectos políticos significativos, cuando dicho debate interactúa con doctrinas comprensivas para ponerse de acuerdo para el desacuerdo y llevar así la discusión por caminos más productivos. La razón pública se propone, en definitiva, establecer los mecanismos para enfrentarse con el hecho de la diversidad y de las diferencias.

Estas consideraciones sobre la discusión racional introducen cuestiones directamente relacionadas con la educación para la ciudadanía. Por un lado, aportan criterios para la delimitación de la tolerancia que consistirán en la capacidad de abstenerse de denegar la posición de los otros o de insistir en la verdad de los propios puntos de vista con la finalidad de conseguir un desacuerdo razonable. La

---

24. Rawls, J., *El liberalismo político*, cit., pp. 89-97.

25. Habermas, J., y Rawls, J., *Debate sobre el liberalismo político*, Paidós, Barcelona, 1998, pp. 60-61.

26. Un católico, por ejemplo, puede defender la prohibición del aborto, pero siempre que lo haga con argumentos inclusivos (defensa de la vida...) y no con argumentos internos a su religión o excluyentes (porque Dios así lo ordena...). Rawls trata estas cuestiones en *Liberalismo político*, cit., pp. 282-290.

educación para la ciudadanía habrá de asumir objetivos o metas que sean acordes con los regímenes constitucionales democráticos, y facilitará las condiciones previas de participación. Además, la aceptación de estas restricciones ha de considerarse como “una virtud cívica cardinal”<sup>27</sup>. Algunas especificaciones para el aprendizaje de la educación para la ciudadanía pueden ser las siguientes<sup>28</sup>.

- Aprender los métodos del razonamiento y captar sus limitaciones.
- Aprehensión crítica de la posibilidad de un razonable desacuerdo en cuestiones morales.
- Capacidad para estar dispuesto a considerar las razones de los demás.
- Aprender que la tolerancia cívica es una consecuencia de la razonabilidad compartida que exige restricciones y respeto, pero que al mismo tiempo impulsa una actitud crítica respecto de las exigencias que entran en colisión.

(b) En el modelo deliberativo de la reciprocidad igualitaria la democracia recibe un gran impulso legitimador cuando la deliberación se basa en una racionalidad práctica, en donde se produce un acuerdo de todos los afectados respecto de aquellas cuestiones que les conciernen. Esta racionalidad práctica inclusiva (reciprocidad igualitaria) exige ir más allá de los mecanismos formales en la toma de decisiones y reclama que los participantes tengan efectivamente las mismas oportunidades en condiciones de igualdad, simetría y no exclusión<sup>29</sup>. Con esta idea de la reciprocidad igualitaria, Benhabib se opone a las restricciones del diálogo porque nos privarían de la oportunidad de examinar o clarificar importantes cuestiones públicas. Además, amplía la deliberación democrática al ámbito de la sociedad civil sin restringirla a los estrictos espacios institucionales o jurídicos. Este modelo de democracia deliberativa aboga por una pluralidad de modos de asociación en los que los afectados pueden articular sus puntos de vista. Surge de este modo una esfera pública interconectada y con amplias redes de consenso en donde se hace posible la deliberación y la argumentación, entre individuos que comparten una cultura y una misma historia. De este planteamiento deliberativo se pueden extraer algunas especificaciones para una acción pedagógica deliberativa para la ciudadanía en el espacio público y complejo que es la escuela<sup>30</sup>:

- La participación ha de estar regida por la igualdad y la simetría.
- Todos tienen derecho, sin exclusiones, a cuestionar los temas de la conversación.

---

27. Véase Callan, E., “Political liberalism and political education”, *The Review of Politics*, 58, 1996, pp. 5-33.

28. Enslin y otros, *op. cit.*, p. 121.

29. Véase, Benhabib, S., “Toward a deliberative model of democratic legitimacy”, en *Democracy and Difference: Contesting the Boundaries of the Political*, Princeton University Press, Princeton, 1996, pp. 67-94.

30. Enslin y otros, *op. cit.*, p. 124.

- Las restricciones del diálogo limitan las oportunidades de autoclarificación y reflexión.
- Todos tienen derecho a reflexionar sobre las reglas del procedimiento discursivo.
- La deliberación desempeña un papel formativo en la tarea de capacitar a los estudiantes para reflexionar críticamente sobre sus propios puntos de vista para articularlos coherentemente.
- El profesor deliberador se caracteriza porque, al ejercitar su autoridad moral o pedagógica, es capaz de crear un contexto abierto a la discusión y con un clima en el que los alumnos tengan la oportunidad de aprender a preguntar.

(c) Desde el modelo de democracia comunicativa Iris Young propone en *Communication and the Other*<sup>31</sup>, que la diferencia —y no el acuerdo conseguido por la restricción del discurso— es una fuente para cualquier entendimiento en la discusión democrática. Esta política deliberativa es una propuesta a favor de una democracia comunicativa que incluye un mayor grado e interacción de los participantes. Hay que introducir aquellos medios que faciliten la discusión y den a conocer los distintos valores culturales. En este modelo de democracia comunicativa el punto de vista adoptado está vinculado a la disposición a cambiarlo como consecuencia de las interacciones con los valores de otros sujetos. Este ideal de democracia comunicativa exige que todos —sin exclusiones— puedan expresar sus opiniones y que todos deban escuchar siguiendo las reglas procedimentales de la discusión. El entendimiento se alcanza no trascendiendo neutralmente lo que divide y diferencia sino hablando a través de la diferencia, y aprendiendo cómo el propio punto de vista es una perspectiva parcial de la realidad social.

Estos modos de interacción comunicativa sugieren mecanismos para la enseñanza de la educación cívica democrática. Así, por ejemplo la retórica ayudará a elaborar una discusión con buenas razones para ser persuasivo. La narración de historias diseñadas con este propósito podrá facilitar la discusión. El modelo de escuela deliberativa prestará atención a la cuidadosa articulación de las razones y asegurará que las diferentes perspectivas son oídas y tenidas en cuenta, propiciando espacios para la expresión y la escucha de las diferencias.

## 2.2. La necesaria educación para la ciudadanía. A favor de un republicanismo cívico

Un cometido básico de la socialización educativa es preparar a los miembros de cada generación para que asuman las responsabilidades que derivan de su *status* de ciudadano. La escuela pública y la escolarización obligatoria se concibieron

---

31. Young, I., "Communication and the other: beyond deliberative democracy", en Benhabib, S. (ed.), *Democracy and Difference: Contesting the Boundaries of the Political*, cit., pp. 120-135.

desde sus inicios ilustrados como el mejor instrumento institucionalizado para crear una ciudadanía informada y responsable. Por eso, es un error pensar que la educación para la ciudadanía se limita a la “educación cívica” como una asignatura diseñada para lograr tal objetivo. La tarea socializadora adecuadamente orientada es algo más que el aprendizaje de los hechos básicos relacionados con las instituciones y los procedimientos de la vida política. Este proceso de asimilación afecta a la totalidad del sistema educativo e implica, además, la adquisición de disposiciones, actitudes, valores y lealtades que están íntimamente vinculados a la ciudadanía democrática. Como dice Kymlicka, “la educación para la ciudadanía no es un subconjunto aislado del currículo, sino más bien uno de los objetivos o principios ordenadores que configuran la totalidad del mismo”<sup>32</sup>. Pero de igual modo que no puede dejarse a la asignatura de “educación cívica” la tarea de asimilación de los valores y lealtades democráticos, tampoco puede pensarse que el objetivo de propiciar una ciudadanía democrática corresponda en exclusiva al sistema educativo. Las otras instancias de socialización como la familia, las políticas culturales de los agentes públicos, las iglesias, los diferentes foros o iniciativas de la sociedad civil, los medios de comunicación o cualquier otra instancia de difusión de ideas tienen también la tarea de crear las condiciones de una ciudadanía responsable. Sin embargo, la educación institucionalizada, no siendo la única ni seguramente la principal agencia de socialización en donde se aprenden hoy las virtudes de la ciudadanía democrática, sigue siendo imprescindible porque es en esta instancia donde se proporcionan los instrumentos intelectuales del análisis y deliberación crítica.

La socialización para la ciudadanía política democrática se percibe hoy como una terapia social de primera necesidad, debido principalmente a la creciente apatía en los procesos electorales, al surgimiento de los nacionalismos, a las tensiones que generan el aumento de una población multicultural y multirracial en Europa, al fracaso de las políticas medioambientales, a la falta de cooperación ciudadana, desmotivación social, olvido del bien común y retorno narcisista a la vida privada. Las democracias presentan hoy un debilitamiento de la tensión moral como dijo Aranguren<sup>33</sup>. Se cultiva en exceso el bien privado que se queda en el horizonte de la inmediatez y de las preocupaciones cotidianas, mientras que los intereses de todos (igualdad, libertad, paz, solidaridad, no discriminación...) permanecen en penumbra y se realizan con deficiencias. La inhibición, el desinterés y este bajo tono moral alientan la deslegitimación de la democracia. La apatía y el egoísmo son una amenaza para la vida pública, de modo que hablar de interés común “suenan a utopía y a cinismo”<sup>34</sup>. La despolitización de la conciencia ética tiene como resultado el triunfo de una determinada moral socialmente dominante: un adormeci-

---

32. Kymlicka, W., *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*, trad. Tomás Fernández Aúz y Beatriz Eguibar, Paidós, Barcelona, 2003, p. 14.

33. Cfr. Aranguren, J. L. López, *Ética y política*, Orbis, Barcelona 1985, p. 247 y *De ética y de moral*, Orbis, Barcelona, 1992, p. 106.

34. Camps, V., *El interés común*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1992, pp. 30 y 31.

miento al compromiso y a los deberes que descarga la responsabilidad en lo que es políticamente correcto y en el funcionamiento de las instituciones<sup>35</sup>.

Existe un creciente temor a que se produzca un déficit importante de civilidad y de espíritu público de los ciudadanos en las democracias más consolidadas, así como un debilitamiento del impulso moral. Si, unido a esto, los ciudadanos muestran una tendencia a la intolerancia de la diferencia o si carecen del sentido de la justicia la incivildad habrá triunfado y con ella se vislumbra el riesgo.

Con estos síntomas las democracias pueden estar construyendo un caballo de Troya en el interior de ellas mismas, y corren el peligro de hacerse inestables o difíciles de gobernar si no se produce el necesario soporte de una ciudadanía activa que incorpore determinadas actitudes y valores. Estos valores y actitudes constituyen hoy un ingrediente imprescindible como pueden ser el modo de entender y de armonizar las identidades nacionales, regionales, étnicas o religiosas; la capacidad de tolerar y comprender a personas diferentes; la creación de una nueva actitud hacia la participación en el proceso político para promover el bien común o ejercer la responsabilidad personal del medio ambiente.

En la tarea de pretender desarraigar estas patologías<sup>36</sup>, es decir, en la tarea de propiciar las condiciones de posibilidad de una moral pública que sea el soporte ético-político del Estado de derecho y de la vida democrática, están llamadas todas las instancias del entramado social, si bien el sistema educativo tiene una especial relevancia. Si lo que una generación transmite a la siguiente es una cultura de los derechos fundamentales y de la democracia se estará asegurando un sistema de convivencia guiado por el valor de la dignidad humana que alejará de sí las diferentes formas de la barbarie. Los valores democráticos no se transmiten por generación espontánea, sino por un lento y complejo proceso de asimilación. Educar en los valores es una propedéutica necesaria para la formación de ciudadanos aptos para la vida democrática. En esta tarea no hay que escatimar esfuerzo y se está abriendo paso cada vez más la urgencia de impulsar la educación en los valores cívico-democráticos. El asentamiento de la democracia en esta cultura de los derechos fundamentales será la mejor garantía de una moral pública y una condición necesaria de las sociedades libres.

Como prueba de la creciente preocupación por el fortalecimiento de una ciudadanía democrática en los años 90 pueden considerarse las Actas de la Comisión británica sobre ciudadanía *Encouraging Citizenship* (1990); las del Senado de Australia *Active Citizenship Revisited* (1991); las del Senado de Canadá *Canadian Citizenship: Sharing the Responsibility* (1993). Aun más recientemente puede mencionarse el informe elaborado por el equipo asesor del Secretario de Estado británico de Educación y Empleo *Education for Citizenship and Teaching of Democracy*

---

35. Cfr. Lipovetsky, G., *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*, Anagrama, Barcelona, 1994.

36. Bobbio se ha referido, también, a los obstáculos, falsas promesas o promesas incumplidas de la democracia. Cfr. Bobbio, N., *El futuro de la democracia*, F.C.E., México, 1986, pp. 14-31.

*in Schools* (QCA, septiembre de 1998)<sup>37</sup>. A ello hay que unir el inmenso caudal bibliográfico sobre los temas emergentes de la inmigración, las minorías, el multiculturalismo, el nacionalismo o la globalización.

La superación de este déficit democrático no vendrá, desde luego, de la mano de una democracia militante o mediante la coacción jurídica, puesto que su rechazo constituye un ingrediente fundamental de la educación para la ciudadanía democrática que aquí se propugna<sup>38</sup>. La superación, por tanto, de este déficit democrático, al que hemos aludido como síntoma, habrá de venir de la mano de una nueva ciudadanía y de un republicanismo cívico-moral<sup>39</sup>. El republicanismo<sup>40</sup> apunta hacia la idea de una comunidad política activa de ciudadanos que comparten un propósito y un conjunto de valores o virtudes cívicos. El republicanismo propugna un Estado democrático de derecho con una democracia deliberativa, participativa, receptora de la crítica, y que “debe sostenerse sobre normas cívicas”<sup>41</sup>. Estas virtudes cívicas han de tomarse en el sentido aristotélico como “disposiciones adquiridas y voluntarias” o como las “buenas costumbres” (Maquiavelo) o como los “hábitos del corazón” (Tocqueville)<sup>42</sup>. Estas disposiciones o actitudes, junto con el asociacionismo solidario de la sociedad civil<sup>43</sup>, son las que constituyen el nuevo vínculo de la civilidad y de la ciudadanía. Esta nueva actitud debe despertarse sobre todo en las escuelas mediante los instrumentos de una socialización en los valores y en las virtudes públicas. Esto incluye tanto virtudes de carácter general como otras más específicas basadas en los principios de la ciudadanía. Las virtudes más generales son: el coraje cívico, el acatamiento de la ley, la capacidad de

---

37. Este equipo asesor ha estado dirigido por Bernard Crick.

38. La idea de una “democracia militante” (*streitbare Demokratie*) ha quedado asociada a la defensa de la Constitución en la República Federal de Alemania después de la Segunda Guerra Mundial, por entender que la Constitución consagra una democracia vinculada a valores cuyo abandono representaría la negación de ella misma. Esta idea de la democracia militante —entendida como una defensa activa y por medios legales de la Constitución— fue reafirmada por la jurisprudencia del Tribunal Constitucional Federal alemán. En España encontramos un significativo ejemplo de esta democracia militante en *Ley de Defensa de la República* de 1931 que fue el instrumento legal específico que pretendió garantizar y dar impulso al nuevo espíritu republicano, amparándose en la eticidad política del Estado democrático. Decía Azaña —impulsor de este proyecto— que hacía falta “proveer a la República de todos los medios necesarios para defenderse” (*Cortes Constituyentes*, Extracto Oficial nº 59, 20 de octubre de 1931, p. 39).

39. Véase Olfield, A., *Citizenship and Community: civic republicanism and the modern world*, Routledge, Londres, 1990; Kymlicka, W. y Norman, W., “Return of the Citizen”, *Ethics*, vol. 104, nº 2, pp. 352-381. Véase, Conill, J. y Crocker, D. A., (editores), *Republicanism y educación cívica*, Comares, Granada, 2003.

40. Pettit, Ph., *Republicanism: A Theory of Freedom and Government*, Oxford University Press, Oxford, 1997.

41. Camps, V., “Republicanism y virtudes cívicas”, en Conill, J. Crocker, D. A., (editores), *op. cit.*, p. 245.

42. *Ibid.*, p. 246.

43. Véase, Rubio Carracedo, J., y otros, *Educación para la ciudadanía: perspectivas ético-políticas*, Contrastes, Málaga, 2003, cap. IV.

retrasar la inmediatez en la gratificación personal o adaptarse a los cambios económicos y tecnológicos<sup>44</sup>. En este sentido más general, se ha referido Crick a algunos conceptos básicos o valores que han de concebirse en un sentido procedimental<sup>45</sup>: capacidad de elección, tolerancia, justicia como imparcialidad, respeto por la verdad y respeto por el razonamiento. Las virtudes cívicas más específicas son: espíritu público; respetar los derechos de los demás y moderar las propias reclamaciones; civildad y tolerancia; sentimiento compartido de solidaridad y de lealtad<sup>46</sup>.

El “espíritu público” o la buena disposición al bien común incluyen la capacidad y la disposición de implicarse en el discurso público y en la capacidad de cuestionar la autoridad. Esta virtud distingue al “ciudadano” de una democracia del “súbdito” de un régimen autoritario. Esta virtud cívica consiste en una disposición a expresar con franqueza las propias opiniones y en la capacidad de controlar la conducta de los funcionarios y agentes públicos. Consiste también en una capacidad de persuasión, pero no de manipulación o coerción, en un contexto de multiculturalidad con distintos credos y nacionalidades, y requiere distinguir las creencias que dependen de la fe privada de las que admiten una defensa y argumentación pública. Esta apelación a la razón y el rechazo de cualquier forma de violencia hacen que esta virtud cívica sea una apelación a favor de la “moderación pública”<sup>47</sup>. Este espíritu público como virtud política democrática exige una ciudadanía activa o un republicanismo cívico que considera imprescindible la participación política como el modo de evitar el debilitamiento de las instituciones justas. Pero también puede hablarse de un republicanismo cívico en sentido débil al que de hecho pertenece la mayoría de la gente en las democracias contemporáneas. En este sentido débil, el republicanismo cívico significa que la mayoría de las personas tienen un respeto pasivo hacia las leyes, pero no un ejercicio activo de los derechos políticos. La necesidad de incentivar una ciudadanía comprometida (republicanismo cívico en sentido fuerte) deriva de las exigencias de la justicia, lo que implica participar activamente para mantener las instituciones justas y para impedir que se tornen en injustas. Frente a la apatía o al abuso de poder los ciudadanos tienen la obligación de ejercitar una participación honesta para evitar el debilitamiento de las instituciones justas.

La justicia como imparcialidad, aun siendo un término poco preciso y no exento de crítica<sup>48</sup>, es preferible a la expresión “imperio de la ley” como valor

---

44. Véase Galston, W., *Liberal Purposes*, cit., pp. 221-224.

45. Véase Crick, B. y Porter, A., *Political Education and Political Literacy*, Longman, London, 1978, pp. 66-72. También, Crick, B., *The Presuppositions of Citizenship Education*, cit., pp. 343-351.

46. Kymlicka, W., *La política vernácula*, cit., pp. 345 y ss.

47. Macedo, St., *Liberal Virtues: citizenship, virtue and community*, Oxford University Press, Oxford, 1991.

48. Rawls expresa el concepto del “velo de la ignorancia” en su *Teoría de la justicia* (op. cit., pp. 163-169) y en *Liberalismo político*, op. cit., pp. 52-59. Conocida es la polémica entre Rawls y Habermas al respecto, al considerar este último que el velo de la ignorancia priva de información a los que se sitúan en la posición original (Habermas, J., “Reconciliación mediante el uso público de la razón”, op. cit., pp. 51-54).

básico o prerrequisito de la educación para la ciudadanía. Consideramos que tal cosa es así porque socializar en la propensión a obedecer las leyes en general es seguramente algo bueno, pero sólo si las leyes son buenas. Por eso, para evitar el riesgo de un positivismo ético, la fórmula “imperio de la ley” resulta poco apropiada como prerrequisito básico de la educación para la ciudadanía, a pesar de que exista una legitimidad democrática de las leyes. Para conseguir una ciudadanía activa no basta con refugiarse en esta fórmula o en el aprendizaje de determinados artículos de la Constitución. En el aula es preciso justificar las situaciones problemáticas o las controversias mediante un esclarecimiento fundamentado que no se limita a la prescripción normativa. El equilibrio de la justicia o de la imparcialidad se deriva de la disposición a aceptar un resultado como correcto si podemos imaginar que somos parte, junto con otros afectados, en una situación de igualdad para establecer reglas con vistas a resolver cuestiones en las que existe un desacuerdo sin tener un conocimiento previo de si el resultado nos beneficiará o perjudicará.

En una sociedad donde no pueden expresarse públicamente las verdades relevantes sobre la política, sobre el modo de percibir los individuos sus intereses y cómo defenderlos la educación para la ciudadanía sería imposible. Por eso, el respeto por la verdad es un prerrequisito indispensable para la socialización en los valores cívico-morales. Para que exista educación política es necesario desenmascarar las ficciones o mentiras convencionales a las que se recurre por deformaciones sociales, por razones morales o para disponer de modelos estereotipados. No son las actitudes críticas, sino las que siguen sin desenmascarar esas ficciones o mentiras, las que deslegitiman la autoridad. No valen las verdades oficiales o las versiones sofisticadas de los misterios del poder para seguir ocultando la verdad o adoctrinar con medias verdades. No decir la verdad u ocultarla podrá a veces considerarse como lealtad o patriotismo, pero nunca será un modelo a seguir en la tarea de educar para la ciudadanía.

La educación para la ciudadanía ha de sustituir la promoción de un patriotismo irreflexivo que tiende a legitimar el sistema político vigente por formas de ciudadanía más activas y reflexivas. Estas actitudes críticas y tolerantes propias de la educación cívica favorecen la autonomía y equipan a los niños, como dice Gutmann, con las habilidades intelectuales necesarias para evaluar estilos de vida que difieren de aquellos en los que sus familias están instaladas<sup>49</sup>. Este impulso a favor de la autonomía favorece la moderación pública, y la evaluación y comprensión de otros estilos de vida contrapuestos, aprendiendo a manifestar y a entender los desacuerdos. Esta evaluación de las formas de vida rivales no conduce *per se* a poner en cuestión el propio estilo de vida, sino que favorece una actitud crítica y tolerante que es la que caracteriza a la educación cívica. Esta actitud, que es signo de autonomía personal, podrá crear hábitos de civilidad y convivencia que impulsen

---

49. Véase el debate sobre el minimalismo cívico en Guttman, A., *La educación democrática*, *op. cit.*, pp. 357-370.

a los jóvenes a interactuar con los miembros de otros grupos que sustenten otro estilo de vida.

Frente a los excesos del minimalismo liberal, los objetivos de la educación cívica necesitan ser defendidos por los poderes públicos tanto si la enseñanza es pública como si es privada, religiosa o laica. La educación democrática ha de favorecer e impulsar una política de reconocimiento público de las diferencias culturales, basada en el respeto a las identidades individuales y a su igualdad de derechos como ciudadanos. Es tarea de los poderes públicos, en el ámbito de sus competencias, tutelar y hacer posible que esta política de reconocimiento se haga presente en el currículo y en los libros de texto como un instrumento de socialización en los valores de la libertad, la igualdad y la tolerancia. Las presiones políticas o de poder habrán de dejar paso a la deliberación democrática en un contexto de aprendizaje caracterizado por la diversidad de creencias y prácticas culturales. La política educativa, impulsada por los poderes públicos, está llamada a establecer las claves de comprensión de los sentimientos de apego y lealtad a la nación o a las instituciones, pero no puede aceptar un patriotismo que subordine a los individuos al Estado o que quiebre la prioridad de las libertades básicas. La educación democrática —como política educativa— tiene asignada la tarea de enseñar a entender y a apreciar la libertad y la justicia desde múltiples perspectivas, pero no debe ser adoctrinadora. Una educación democrática como tarea pública acepta todas las formas de identificación que sean compatibles con la búsqueda de la igualdad, la justicia y los derechos básicos de todos.

Es indudable que el currículo tiene una especial incidencia en la asimilación de los valores de la ciudadanía democrática, sobre todo el de las disciplinas de las ciencias sociales y humanísticas. Uno de los problemas que afectan al currículo establecido por las autoridades educativas es la incorporación de las distintas voces presentes en la sociedad, sin que se produzca ninguna exclusión por razón de género, cultura o clase social. La educación en cuestiones tales como la política, la historia, la moral o la religión no puede olvidar los contextos históricos y culturales en que se desenvuelven las teorías o doctrinas. Si resulta necesario convivir juntos con nuestras profundas diferencias hay que evitar que las escuelas se conviertan en un campo de batalla de ideologías y de subculturas. Por eso, es preciso introducir programas de educación cívica que proporcionen en el currículo y sin exclusiones las condiciones de posibilidad del acuerdo. ¿Pero hay que incluir a todos en el diálogo para establecer el currículo? En todo caso, el currículo —en tanto que tarea de la política educativa— debe desarrollar un núcleo común de principios políticos, virtudes cívicas y destrezas, reconociendo las diferencias. Este currículo común debería ser inclusivo, prestando atención a los contextos de estos grupos<sup>50</sup> y reconociendo las demandas legítimas del pluralismo. Los valores comu-

---

50. Se presentan en ocasiones algunos casos en los que se pretende que determinados alumnos queden excluidos de ciertos aspectos del currículo establecido. Ese es, por ejemplo, el caso planteado en algunas escuelas británicas en donde se pretende que las niñas musulmanas queden excluidas de

nes y los propósitos de la educación han de emerger de una deliberación conjunta que favorezca el acuerdo de un modelo institucionalizado de valores y de propósitos compartidos. Para que estos valores cobren su significado tienen que infundirse o desplegarse en el currículo —tanto explícito como implícito— y constituir, así, las formas dominantes de ser de cuantos están implicados en la tarea educativa.

### 3. SOCIALIZACIÓN Y APRENDIZAJE TERCIARIO

Más allá del contenido del aprendizaje está cómo aprenden los individuos a pensar y cómo comparten o usan el conocimiento. El contexto social y el modo en que se transmite el mensaje resulta ser algo aun más decisivo en el proceso de enseñar y de aprender que los contenidos de la instrucción. Si en el “proto-aprendizaje” (el aprendizaje primario) el contenido se estandariza, se registra o se planifica, el “deutero-aprendizaje” (aprendizaje secundario o aprender a aprender) se caracteriza por ser un proceso subterráneo y básicamente inconsciente que sólo indirectamente está relacionado con los contenidos concretos de la educación. Los mayores o mejores logros de la acción educativa no se obtienen mediante los instrumentos de control consciente de los educadores y de los programas seleccionados, sino del deutero-aprendizaje que es un proceso en el que se adquieren estados de ánimo, hábitos y actitudes tales como actividad y pasividad, autonomía y dependencia, dominio y sometimiento, dogmatismo y crítica, conformismo e inconformismo, capacidad de elección... Sin este deutero-aprendizaje el proto-aprendizaje producirá una mente rígida e incapaz de asimilar una situación no prevista de antemano. Pero Bateson propone, además<sup>51</sup>, la idea de un aprendizaje terciario (aprendizaje de tercer grado) o capacidad que adquiere el destinatario de la educación para modificar las alternativas que ha aprendido a manejar en el transcurso del deutero-aprendizaje. Este último conserva su valor de adaptación y la utilidad de los hábitos adquiridos siempre que permanezcan estables los atributos del mundo cultural en el que tienen que vivir los antiguos discípulos. Pero acontece en nuestra época que este mundo cultural de referencia es el que ha dislocado sus parámetros por lo que el deutero-aprendizaje ha perdido su virtualidad de adaptación. El estado actual de las cosas no concuerda con los puntos de referencia, con las actitudes, valores y hábitos que fueron adquiridos. Lo que antes parecía estable ahora resulta inestable, cambiante y caleidoscópico. En este escenario de la postmodernidad o de la sobremodernidad se ha producido una fusión universal de identidad y una priva-

---

las lecciones de biología. Sin embargo, autorizar a los padres para que elijan a su discreción qué aspectos del currículo académico conviene o no conviene a sus hijas difícilmente puede justificarse. Véase, Barry, B., *Culture and Equality. An Egalitarian Critique of Multiculturalism*, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 2001, p. 238 y pp. 298-299.

51. Bateson, G., *Una unidad sagrada; pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*, Gedisa, Barcelona, 1993.

tización de los procesos de la identidad, una dispersión del poder y de la autoridad, y una proliferación o cacofonía de los mensajes axiológicos. Esto ha propiciado la fragmentación y la rotura del tiempo continuo en un tiempo episódico vinculado a los acontecimientos intrahistóricos carentes de perspectiva suficiente. En definitiva, una situación desprovista de estructura y otra situación no menos confusa marcada por un exceso de estructuras, que se solapan y entrecruzan con la anterior conducen al desajuste de los procesos educativos<sup>52</sup>.

El aprendizaje primario y el aprendizaje secundario fueron acogidos en la institución pedagógica como sede de la educación y autoeducación de los ciudadanos, y encajaban bien con un escenario que, siendo heredero de la Ilustración, se ha caracterizado por su rigidez. Una vez alterada la estructura de este espacio ocurre lo que indica Castoriadis: “las murallas de la ciudad, los libros, los espectáculos, los acontecimientos educan, sin embargo ahora, en su mayoría, *deseducan* a los ciudadanos”<sup>53</sup>. El sentido de crisis, perceptible en los teóricos, filósofos y profesionales de la educación tiene mucho más que ver con la sensación de vivir en una encrucijada que busca nuevas definiciones e identidades que con las posibles deficiencias, errores o negligencias de la teoría educativa o de los pedagogos. Por eso, cobra importancia el aprendizaje terciario en la época postmoderna de desmantelamiento de normas y de liquidación de pautas. El aprendizaje terciario propicia un nuevo mecanismo de adaptación que consiste en aprender a romper la regularidad, en liberarse de hábitos y en evitar habituarse, en reorganizar experiencias fragmentarias para que formen pautas anteriormente poco familiares. Las pautas sólo se consideran aceptables hasta nuevo aviso, teniendo en cuenta que lejos de ser esto una distorsión del proceso educativo y una desviación de su verdadero objetivo “adquiere un supremo valor de adaptación y se vuelve fundamental para lo que es indispensable para la vida”<sup>54</sup>.

Este nuevo mecanismo de socialización adaptativa conseguirá que los estudiantes adquieran el hábito o capacidad de prescindir de pautas y de hábitos. Una vez desvanecida la esperanza de un dominio racional sobre el ámbito de lo social, este aprendizaje terciario cobra su protagonismo. De lo que se trata es de preparar para la vida, una idea perenne de todo sistema educativo, pero que ahora conlleva vivir con la incertidumbre, con la ambigüedad, con la complejidad, con los diversos puntos de vista, con la tolerancia y el respeto de la diferencia.

En el contexto de una socialización para la ciudadanía democrática el aprendizaje terciario podrá fortalecer, mejor que ningún otro, las facultades críticas, la autonomía, la capacidad para cambiar las pautas y las marcas establecidas. Además, será el mejor antídoto contra la ansiedad que proporciona lo nuevo y lo inexplorado. Las nuevas situaciones y escenarios del multiculturalismo, la necesidad de acomodo de las minorías y el fenómeno de la globalización van a necesitar

---

52. Bauman, Z., *La sociedad individualizada*, Cátedra, Barcelona, 2001, p. 146.

53. Castoriadis, C., *El ascenso de lo insignificante*, Cátedra, Madrid, 1999.

54. Bauman, Z., *La sociedad individualizada*, *op. cit.*, p. 145.

este aprendizaje terciario que es el que capacita para aprender a des-aprender las pautas aprendidas. En esta tarea que nos interpela con grandes desafíos es preciso teorizar un proceso formativo sin que el modelo al que hay que llegar al final se conozca ni se vea con claridad. Se trata de un proceso que, como mucho, puede esbozar sus resultados, nunca imponerlos, y que integra esa limitación en su propia estructura. En suma, un proceso abierto, más preocupado por seguir siendo abierto que por ningún producto concreto y que teme más a toda conclusión prematura que a la posibilidad de quedarse para siempre en la conclusión<sup>55</sup>.

Este enfoque del aprendizaje terciario se enriquece si incorpora a las estrategias de la reflexión teórica una pedagogía política del sentimiento y de la imaginación. Tanto la reflexión como el sentimiento han de hacerse presentes en la tarea de promover los valores en torno a los que configuramos nuestra identidad y nos reconocemos unos a otros como miembros. Valores tales como la libertad, la igualdad o la tolerancia están impregnados de sentimientos, por lo que acudir a la imaginación, a la retórica o a las convicciones emotivas son instrumentos fundamentales de la pedagogía política. La tarea de la educación cívica en las escuelas habrá de impregnarse de estos ingredientes de la sentimentalidad en el espacio psicológico de la empatía y los afectos. La modernidad y el iluminismo se caracterizaron por dejar hablar a la razón y a las luces, pero arrojaron a las tinieblas del oscurantismo los aspectos irracionales del ser humano. La modernidad ilustrada condenó al ostracismo a la lógica de la imaginación y del sentimiento porque los percibía como impurezas que contaminan el rigor lógico-deductivo del discurso del saber<sup>56</sup>. Hemos de recuperar ahora la imaginación y los relatos que contextualizan lo bueno, lo malo, lo justo y lo injusto. Podrá enseñarse mucha Constitución, mucha teoría moral, mucha tolerancia o se podrán elaborar brillantes teorías racionales sobre la justicia social, pero hasta que no se traduzca ese lenguaje conceptual en resortes psicológico-sentimentales difícilmente podremos avanzar hacia la ciudadanía democrática o hacia un republicanismo cívico-moral. Será necesaria una pedagogía capaz de hacer sentir esa reflexión teórica como parte de la vida afectivo-moral de los estudiantes: hasta tanto no comprendamos nuestros ideales democráticos como sentimientos resultará difícil promover adhesiones sinceras a los mismos<sup>57</sup>.

---

55. *Ibid.*, p. 159.

56. Costa, P., "Discurso jurídico e imaginación. Hipótesis para una antropología del jurista", en Petit, C., (ed.), *Pasiones del jurista. Amor, memoria, melancolía e imaginación*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1997, pp. 163 y ss.

57. Véase, Bárcena, F., *El oficio de la ciudadanía*, Paidós, Barcelona, 1997; Seoane Pinilla, J., "La ciudadanía como educación sentimental", *Claves de la Razón Práctica*, nº 17, 2000, p. 64.