

LA FORMACION DE LA COMPETENCIA CIVICA: BASES TEORICAS Y CONCEPTUALES

FERNANDO BARCENA ORBE

RESUMEN

En este artículo el autor intenta desarrollar un marco general de explicación de la educación cívica, a la luz de una teoría general de la ciudadanía, y de acuerdo con recientes contribuciones de la filosofía política en el contexto del debate liberal comunitarista. El artículo se centra especialmente en dos dimensiones básicas de la educación cívica: la dimensión moral, que está vinculada a la formación de la virtud cívica, y la dimensión cognitiva, que se ocupa del desarrollo del juicio político y del *pensamiento representativo*.

ABSTRACT

In this paper, the author attempts to develop a general framework of civic education in light to a general theory of citizenship and according the recents contributions of political philosophy in the liberal-communitarian debate. The argument of the paper focus in two basic dimensions of civic education: the *moral dimension*, linked with the education of *civic virtue*, and the cognitive dimension, related with the idea of political judgment and the *representative thinking*.

PALABRAS CLAVE

Educación cívica, Teoría de la ciudadanía, Comunitarismo, Juicio político, Pensamiento representativo.

KEYWORDS

Civic education, Theory of citizenship theory, Communitarianism, Political judgment, Representative thinking.

PROPOSITO

El interés por la educación moral y cívica debería constituir una de las principales prioridades de cualquier sistema educativo moderno que desee incrementar sus propios índices de calidad y la estimación de la democracia concebida como forma de vida cívica (Barber, 1984 y 1992).

La democracia es considerada en la actualidad como la mejor forma de gobierno y organización de la vida social y pública. Políticamente, parece universalmente aceptada, como el mejor de los gobiernos posibles, aunque al mismo tiempo parece sumamente frágil, pues su vitalidad depende no tanto de la existencia de un sustrato técnico o económico -con ser estos aspectos fundamentales para el sostenimiento de una democracia moderna- como de una permanente infraestructura moral, que se traduce en la necesidad de construir una sólida ética ciudadana (Cortina, 1994). Inspirada como está en elevados valores e ideales, es frecuente sin embargo que las prácticas democráticas se alejan de ellos, provocando así un vacío entre los *ideales* democráticos y la *democracia real* (Jáuregui, 1994). Por otra parte, fenómenos como el multiculturalismo, el ascenso de un fuerte sentido de *pertenencia* a la

comunidad, muy ligado en ocasiones a un sentido poco tolerante de nacionalismo, impone la necesidad de idear nuevos modelos políticos y de educación cívica en contextos como el multiculturalismo y la revisión de lo que se ha dado en llamar la *política del reconocimiento* (Taylor, 1993).

A pesar de todo, la democracia, que históricamente presenta diversas posibilidades de desarrollo, dando lugar a múltiples modelos teóricos (Dahl, 1992; Held, 1992; Habermas, 1994; Dunn, 1995), sólo se mantiene si se reconocen determinados principios o condiciones básicas. Entre otras, pueden destacarse principalmente las tres siguientes: *representatividad social, limitación del poder y principio de ciudadanía*. Cada uno de estos principios proporciona la cobertura necesaria para el análisis de tres dimensiones esenciales de la democracia: la dimensión *social*, la dimensión *moral* y la dimensión *cívica* (Touraine, 1994).

En este artículo me voy a centrar preferentemente en la *dimensión cívica* de la democracia. Concretamente, deseo intentar un análisis teórico de la educación cívica a la luz de una teoría más general de la ciudadanía, concepto que en la actualidad está sometido a una fuerte redefinición y examen crítico en la filosofía política (Alejandro, 1993; Beiner, 1995; Heater, 1990; Turner y Hamilton, 1994). Este trabajo debe entenderse, así, como un intento de demarcación teórica de la educación cívica como campo de estudio e investigación. En este sentido, mi propósito principal aquí será intentar poner en orden aquellos aspectos teóricos y conceptuales que, bajo mi punto de vista, pueden colaborar en una mejor definición de la competencia cívica como área pedagógica de estudio e investigación. No realizaré aquí, por consiguiente, un análisis exhaustivo del concepto de ciudadanía y de los diferentes modelos teóricos de los que hoy disponemos en la literatura especializada. Mi objetivo será solamente iluminar de modo genérico aquellos elementos que deberían tenerse en cuenta en el intento de construcción de un marco teórico explicativo del desarrollo de la competencia cívica. Para un examen más detenido de algunos de los aspectos que se mencionarán en este trabajo remito al lector a otros trabajos anteriores (Bárcena, 1991; 1993-94, 1995a y 1995b). Sin embargo, será necesario destacar los argumentos más importantes que, de acuerdo con el estado actual de la cuestión, parecen avalar la necesidad de elaborar una teoría general de la ciudadanía.

1. LA NECESIDAD DE UNA TEORIA DE LA CIUDADANIA

La difícil cuestión de la definición y análisis de la educación cívica en contextos democráticos puede ser estudiada desde diversas perspectivas. La más inmediata es la perspectiva pedagógica, o si se prefiere psicopedagógica, la cual normalmente toma la forma de creación de instrumentos y materiales para el desarrollo de la competencia cívica, dentro del marco del sistema educativo formal, a partir del estudio de las formas de desarrollo y evolución del pensamiento y la conciencia sociomoral en los sujetos.

Pero existen otras perspectivas de estudio de la educación cívica de carácter más teórico o especulativo y, por consiguiente, de naturaleza menos directamente normativa. Una de ellas es la perspectiva filosófica. Esta manera de enfocar el análisis de la educación cívica está fundada en la convicción de que una correcta práctica de la educación cívica -su puesta a punto pedagógica, por así decir- depende en gran medida de un análisis en profundidad del concepto de ciudadanía, que bajo un primer análisis se nos presenta como una palabra de múltiples significados (Alejandro, 1993, 9). Es decir, una parte de los

objetivos de la educación cívica sería ayudar a los individuos a determinar que papel cívico desean jugar en su sociedad y capacitarles para discernir entre los diversos conceptos de ciudadanía de acuerdo con las diversas tradiciones de pensamiento cívico.

De acuerdo con esto último, se puede decir que actualmente asistimos a un renovado interés por la reflexión sobre el concepto de ciudadanía. Durante muchos años, la atención prestada a este concepto, como noción fundamental del discurso político, fue notablemente escasa, en favor de las cuestiones referidas a aspectos institucionales, estructurales y a problemas relacionados con la justicia.

En efecto, como señalan W. Kymlicka y W. Norman en su ensayo *Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory*, en el transcurso de los últimos treinta años, aproximadamente, las discusiones más interesantes que se han podido desarrollar en el seno de la filosofía política contemporánea, aderezadas con ciertos avances provenientes de la filosofía moral y el pensamiento ético, se han articulado en torno a tres conceptos centrales: justicia, comunidad y ciudadanía. Se podría afirmar que estos términos constituyen los tres pilares conceptuales fundamentales del sustrato filosófico de la educación cívica.

El concepto de "justicia", que concentró la atención de la filosofía política durante la década de los años 70, tuvo un protagonismo especial entre los especialistas tras la publicación, en 1971, de *A Theory of Justice*, de John Rawls, obra que no sólo supuso una revitalización de la filosofía política, en tanto que disciplina académica y ámbito de investigación, sino que planteó serios retos a las filosofías de corte utilitarista desde una construcción claramente filiada a las teorías del contrato social y al liberalismo kantiano.

Rawls formuló en esta obra un concepto *individualista* de sujeto, un agente supuestamente racional capaz de elegir libremente sin la ayuda de las particularidades que un específico contexto social, cultural e histórico podría proporcionarle, desde lo que denominó *posición original y velo de la ignorancia*. Para Rawls, la vía para pensar acerca de lo que debería ser una justa y equitativa organización de la sociedad supone imaginar los principios que podrían ser acordados por los sujetos una vez negado el conocimiento de ciertos hechos particulares sobre sí mismos.

Según Rawls, la justicia es la primera virtud de las instituciones sociales, al igual que la verdad lo es de los sistemas de pensamiento. Del mismo modo que una teoría tiene que ser rechazada o revisada si no es verdadera, las instituciones o las leyes que son injustas deben ser abolidas o reformadas. La inviolabilidad de las personas se fundamenta, por tanto, según Rawls, en la idea de la justicia, hasta el punto que incluso el bienestar de la sociedad, considerada en su conjunto y como un todo, no puede atropellar de ninguna manera. Por esta razón, desde el prisma del imperativo de la justicia, hay que negar la justificación de la pérdida de libertad para algunos en nombre de un mayor bien compartido por otros.

De acuerdo con este planteamiento, una sociedad bien ordenada lo es no sólo cuando está diseñada para promover el bien de sus miembros, sino cuando está regulada efectivamente por una concepción de la justicia, lo que significa en esencia que: 1) *cada cual acepta y sabe que los otros aceptan los mismos principios de la justicia*, y 2) *las instituciones sociales básicas satisfacen generalmente estos principios y se sabe generalmente que lo hacen* (Rawls, 1978, 21).

De acuerdo con estos dos principios, la pretensión de los hombres a satisfacer sus propios intereses quedaría corregida por un sentido público de la justicia, que es el que hace que se asocien conjuntamente de manera segura. Así, dice Rawls:

"Entre individuos con objetivos y propósitos diferentes, una concepción compartida de la justicia establece los vínculos de la amistad cívica; el deseo general de justicia limita la prosecución de otros fines. Puede pensarse que una concepción pública de la justicia constituye el rasgo fundamental de una asociación humana bien ordenada" (Rawls, 1978, 21).

Sin estos vínculos, la sociedad se destruye, porque *la desconfianza y el resentimiento corroen los vínculos del civismo* (Rawls, 1978, 23).

Rawls señala que el objeto primario de la justicia es, por tanto, la estructura básica de la sociedad, es decir, la forma en que las instituciones sociales más importantes distribuyen los derechos y deberes fundamentales y determinan la división de las ventajas provenientes de la cooperación social. Estas instituciones sociales más importantes son la constitución política y las principales disposiciones económicas y sociales. El objetivo de la obra de Rawls es, de acuerdo con estas ideas, presentar una concepción de la justicia que generalice la teoría del contrato social -tal y como se encuentra formulada en Locke y en Kant- llevándola a un nivel más elevado de abstracción. Para lograr su propósito, Rawls establece la idea directriz de que los principios de la justicia para la estructura básica de la sociedad deben ser el objeto de un acuerdo original. Son los principios que las personas racionales y libres aceptarían en una posición inicial de igualdad como definitorios de los términos fundamentales de su asociación. Se trata pues de la justicia como imparcialidad. Dentro de ella, esta posición de igualdad original se corresponde al estado de naturaleza de la teoría tradicional del contrato social. La posición original es una posición hipotética, no una situación histórica real. En dicha posición original de igualdad, dice Rawls, *nadie sabe cuál es su lugar en la sociedad, su posición, clase o status social* (Rawls, 1978, 29). Los principios de la justicia, pues, se escogen tras un *velo de ignorancia*. Todo ello asegura, según Rawls, la idea de que los principios de la justicia se acuerdan en una situación original que es justa. En su exposición, Rawls señala que un rasgo esencial de la idea de justicia como imparcialidad es el pensar que los miembros del grupo de la situación inicial son racionales y mutuamente desinteresados. No se les considera egoístas, sino seres que no están interesados en los intereses ajenos. Además son racionales, y para evitar conflictos, Rawls llega tan lejos como para pensar que aquí el concepto de racionalidad tienen que ser interpretado, en lo posible, en el sentido tradicional de la teoría económica, según el cual se emplean los medios más efectivos para fines dados: *se debe tratar de evitar introducir en él elementos éticos controvertidos de cualquier clase* (Rawls, 1978, 31).

Las críticas a Rawls, tanto de filósofos utilitaristas como de los libertarios, no se dejaron esperar. Pero probablemente aquellas que configuraron lo que hoy conocemos como "pensamiento comunitarista" fueron las que contribuyeron a centrar la atención de la filosofía política, a lo largo de la década de los años 80, en torno al concepto de "comunidad". Con la ayuda, sobre todo, de constantes referencias a Aristóteles y a Hegel, los primeros trabajos comunitaristas modernos concentraron su crítica en los postulados individualistas del liberalismo a partir de la distinción hegeliana -recuperada para las tesis comunitaristas por Charles Taylor, probablemente- entre *Moralität*, que se refiere a las reglas de moralidad universales y abstractas, y *Sittlichkeit*, que alude a los principios morales específicos de una concreta comunidad. Frente a la defensa liberal de la supremacía de la *Moralität*, los comunitaristas defienden la importancia del crecimiento moral del sujeto desde el sentido de pertenencia a una comunidad concreta.

Con la llegada de los años 90, y debido a las tensiones propias de esta última década, las cuales han obligado no sólo a redefinir la importancia y el valor del sentimiento de pertenencia a una comunidad, sino a reelaborar, a la luz de los retos que las sociedades multiculturales están planteando, la noción misma de ciudadano e identidad cívica, el centro de las discusiones en la teoría y la filosofía política puede decirse que están girando en torno al concepto de "ciudadanía".

La reflexión en torno a este concepto carece aún de orden y un cierto sistematismo, aunque se han realizado algunos avances en cuanto al logro de una mayor síntesis conceptual, como muestra la reciente compilación realizada por Ronald Beiner en la obra *Theorizing Citizenship*, o el libro, de Heater, *Citizenship*, entre otros.

En *Hermeneutics, Citizenship, and the Public Sphere*, R. Alejandro señala que *la ciudadanía sugiere una tensión permanente entre diferentes componentes que articulan la identidad política y colectiva de los miembros de una sociedad democrática* (p. 1). Esta tensión muestra la naturaleza esencialmente abierta y expansiva de la ciudadanía, algo así como un mosaico de vocabularios dominantes y subordinados. Pero antes de entrar en el análisis detenido del concepto, debemos intentar explicar las causas, tanto del olvido de décadas anteriores, como del actual interés acerca de la noción de la ciudadanía.

Acerca del primer asunto -la pasada falta de interés por la reflexión sobre el concepto de ciudadanía como elemento central del discurso y la teoría política- R. Alejandro señala que su olvido pudo deberse a que durante años reinó la firme creencia de que en un contexto en el que el ámbito de lo político y de sus actividades asociadas parecía tan sólo una entre otras muchas esferas igualmente valiosas de la acción humana, la ciudadanía pudo ser considerada como herencia de un vocabulario político perteneciente a una era ya perdida de interés sólo para los historiadores y los eruditos.

Pero un análisis más detenido de las causas que motivaron la falta de interés por la reflexión sobre esta noción muestra otras razones más detalladas. El autor citado señala tres, fundamentalmente: a) la emergencia del valor de la subjetividad; b) la universalización del principio de autonomía moral; y c) la creciente división de la vida social en esferas separadas (lo público y lo privado).

La emergencia de la subjetividad significó un desplazamiento de la filosofía en la cual la mente humana fue considerándose paulatinamente como dentro de la autonomía. Así, la investigación filosófica fue considerando a la mente como un espacio de soberanía moral cuyo valor debía ser defendido frente a las instituciones y las creencias tradicionales. La universalización de la autonomía moral significó que cada individuo, desprovisto de su estatus social, era el origen y la fuente de moralidad y capacitado para elegir su propio proyecto de felicidad. La distinción público-privado sirvió como instrumento para salvaguardar la recién inventada soberanía moral de la interferencia del estado (Alejandro, 1993, 10).

Estos tres factores constituyen la herencia fundamental de la modernidad. Y no es extraño que la mayor parte de los filósofos políticos que se han sumado en los últimos años a las críticas de la tradición de pensamiento liberal y, por extensión, a la recuperación de la idea de la ciudadanía como un valor esencial del discurso político, hayan acabado afirmando, con distinto tono y énfasis, que es justamente la modernidad y sus valores asociados la causa principal de una errónea definición del ideal de ciudadanía.

Así, por ejemplo, Hannah Arendt señaló en *La condición humana* que la época moderna trajo como consecuencia la sustitución de la espera pública por el auge de lo social: *el auge de la sociedad acarrió la simultánea decadencia de la esfera pública y privada* (Arendt, 1993, 285). La pérdida de un mundo común y de espacios de aparición en los que el ciudadano puede manifestarse como tal, son consecuencias de una modernidad en la que *los hombres no pueden convertirse en ciudadanos del mundo como lo son de sus respectivos países* (Arendt, 1993, 285).

Por otra parte, en su ensayo *La ética de la autenticidad*, Ch. Taylor incide en la misma consideración que estamos tratando al advertir como fuentes esenciales del "malestar de la modernidad" -es decir, aquellos rasgos de nuestra cultura que experimentamos como pérdida o declive a medida que se desarrolla nuestra civilización- el individualismo, la primacía de la razón instrumental y la pérdida de libertad como consecuencia un gobierno inspirado en un *inmenso poder tutelar* (Taylor, 1994, 37-47). Según Taylor, la única defensa posible frente a esa falta de libertad, consecuencia tanto de un exceso de individualismo como de una reducción de la razón a la razón instrumental, es replantearnos la propuesta de Alexis de Tocqueville, es decir, la formación de *una vigorosa cultura política en la que se valore la participación, tanto en los diversos niveles de gobierno, como en asociaciones voluntarias* (Taylor, 1994, 45). Esta propuesta incide de lleno en la exigencia, a la que hoy parecemos asistir, de redefinir la noción de ciudadanía.

Hemos dicho que en la última década la reflexión sobre el concepto de ciudadanía está centrando la atención de muchos teóricos y filósofos de la política. Debemos aquí dar razones de este renovado interés así como de los peligros, riesgos y obstáculos que afronta la teorización de la ciudadanía.

Kymlicka y Norman, en el trabajo citado más atrás, señalan como causas relacionadas con el primer asunto las siguientes. En primer lugar, la ciudadanía es el resultado de una evolución natural en el discurso político, porque la ciudadanía parece integrar las demandas de la justicia y de pertenencia a una comunidad. En efecto, recordemos cómo para el Rawls de *A Theory of Justice*, según se citaba anteriormente, una concepción compartida de la justicia establece vínculos de amistad cívica. Del mismo modo, según Alain Touraine, que sigue en este punto las tesis de Michael Walzer, no existe ciudadanía sin sentido de pertenencia a una comunidad política (Touraine, 1994, 145; Walzer, 1993, 44-74).

Una segunda razón la encontramos en un buen número de acontecimientos políticos recientes -incremento de la apatía política en los votantes, movimientos nacionalistas, etc.- los cuales muestran que la salud y estabilidad de la democracia no depende tanto, o solamente, de la justicia y de su estructura básica como de determinadas cualidades y actitudes morales de los ciudadanos. Si no se forman determinadas actitudes y rasgos de carácter en los ciudadanos, las democracias se vuelven tan difíciles de gobernar como inestables. Todo ello explica porqué en muchos de los actuales estudios sobre teoría de la ciudadanía dos de las cuestiones a las que los estudiosos se refieren con mayor insistencia son, de un lado, las cuestiones relacionadas con la "identidad cívica" y lo que algunos llaman *la ciudadanía diferenciada*, y por otra parte la *virtud cívica*.

Ahora bien, la construcción de una teoría de la ciudadanía, o la simple reflexión sobre este concepto, no está exenta de obstáculos. Uno de ellos se encuentra, según Kymlicka y Norman, en que el ámbito de una teoría de la ciudadanía parece potencialmente ilimitado. Conviene centrar el marco de interés para una teoría de tal naturaleza, porque casi cualquier

problema de filosofía política implica relaciones entre ciudadanos o entre ciudadanos y el estado. El segundo obstáculo se refiere al hecho de que una mínima investigación histórica del ideal de ciudadanía nos muestra la existencia no de una, sino de dos interpretaciones rivales de la ciudadanía, que a veces se confunden o se presentan con poca claridad: la *ciudadanía como estatus legal* y la *ciudadanía como práctica* o actividad moralmente deseable. En mi opinión, los diferentes usos del término ciudadanía y los diferentes modelos teóricos de ciudadanía se pueden reagrupar o reordenar de acuerdo con estas dos categorías conceptuales.

Ahora bien, pese a la natural dificultad que entraña una labor de síntesis de estos diferentes modelos de ciudadanía, una cosa parece clara. Como han señalado ya muchos autores, la ciudadanía no es un concepto ahistórico, descontextualizado e incontestable. Más bien pertenece a la gama de los conceptos esencialmente contestables. El análisis de la ciudadanía desde este nuevo parámetro teórico puede ser un buen punto de arranque en el intento de redefinición de la ciudadanía para la construcción de una teoría más general de ciudadanía que sirva de sustrato conceptual de la problemática de la educación cívica.

Las categorías de "estatus" y de "práctica" que sirven de criterios de ordenación de los diferentes modelos o imágenes de la ciudadanía no son construcciones meramente conceptuales carentes de base empírica. Si se puede afirmar que la historia aporta datos y evidencias empíricas cuya naturaleza es independiente de su posible interpretación posterior, entonces una forma de demostrar que las mencionadas categorías conceptuales constituyen en verdad auténticos criterios de ordenación de las múltiples imágenes teóricas de la ciudadanía podría ser exponer la evolución y desarrollo histórico del ideal de ciudadanía desde los tiempos clásicos.

2. SIGNIFICADO DE LA COMPETENCIA CIVICA

De acuerdo con los argumentos anteriores, un primer aspecto que debe ser analizado es el concepto de competencia cívica. Esta noción no se puede aclarar si no tenemos presente dos elementos principales. El primero se refiere a la idea, ya mencionada, de que la ciudadanía es un concepto esencialmente contestable y controvertible, tal y como he tenido la oportunidad de avanzar en otro trabajo (Bárcena, 1993-94). El segundo tiene que ver con la noción misma de *competencia*.

El objetivo fundamental de la educación cívica se puede encerrar en la idea del incremento de la competencia del hombre en tanto que ciudadano, en su papel de agente cívico. 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 autodefinition, los ciudadanos deben comprender las diferentes tradiciones relativas a las obligaciones cívicas, puntos de vista alternativos sobre derechos y responsabilidades cívicas, medios efectivos de participación y problemas más habituales que plantea la ciudadanía.

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 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* (Pratte, 1988). 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 notar 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 humano 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 ciudadanía, esto 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 defenderé preferentemente un sentido *relativo* de competencia cívica. Que sea *relativo*, como he indicado, no significa 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 exige de un líder político o político profesional, pero, desde el punto moral, esto es, desde la óptica del compromiso ético que entraña el ejercicio de la ciudadanía, muy exigente.

En este sentido, hay que preguntarse por el contenido de la competencia cívica: ¿qué destrezas entraña básicamente? Concebida como práctica o conjunto de 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 (Stivers, 1994, 437). En este trabajo se pondrá especial énfasis en los puntos a) y c).

3. SISTEMAS DE JUSTIFICACION DE LA ENSEÑANZA DEL CIVISMO

El desarrollo de diversas iniciativas pedagógicas en materia de política educativa, reavivadas como consecuencia de la última reforma de nuestro propio sistema educativo, han planteado la necesidad de prestar una mayor atención a las finalidades educativas de carácter ético-social. Estas metas educativas, que ponen el acento en la formación de las capacidades morales y cívicas de los alumnos, pretenden colaborar en la consolidación de la dimensión moral de las escuelas.

En los sucesivos documentos e informes que se han publicado tras la aprobación de la LOGSE se ha insistido frecuentemente en esta idea. Así, en el informe *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza* se alude de un modo explícito a la idea de que la "educación en valores" constituye uno de los elementos fundamentales de calidad del sistema educativo, haciéndose notar cómo la LOGSE intenta asumir el reto de que la educación formal *constituya una escuela de la ciudadanía y de actitudes éticamente valiosas* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1994, p. 22). Del mismo modo, en el documento *Temas Transversales y Desarrollo Curricular* se insiste en que *la educación moral y cívica es sin duda el eje y el paradigma referencial en torno al cual se articulan el resto de los temas transversales*, concluyéndose que *la dimensión moral promueve el juicio o postura ética, conscientemente asumida y acorde con unos valores democráticos, solidarios y participativos, y la cívica incide sobre estos mismos valores en el ámbito de la vida ciudadana* (Ministerio de Educación y Ciencia, 1993, p. 13).

En relación a estos objetivos vinculados al desarrollo de la competencia moral y cívica de los alumnos, en los últimos años venimos asistiendo, por tanto, a la acumulación de una variada, pero a menudo dispersa, producción pedagógica que se caracteriza, sobre todo, por su específica orientación a la creación de *instrumentos curriculares* que faciliten la realización, en las aulas, de estrategias de carácter psicopedagógico y didáctico de educación cívico-moral (Puig, 1995).

Sin embargo, este esfuerzo, que se ha traducido casi fundamentalmente en la creación de *materiales curriculares*, no se ha visto acompañado por un esfuerzo paralelo encaminado a delimitar un sólido fundamento teórico y conceptual que sirva de asiento a la posterior creación de un amplio marco curricular para la enseñanza y formación de la educación cívica.

Como he indicado, este artículo está principalmente inspirado en el deseo de contribuir a la construcción de dicho fundamento y se sitúa, en cierto modo, en la línea del informe americano *CIVITAS: A Framework for Civic Education*, publicado en el año 1991 bajo la edición general de Charles F. Bahmueller, la co-dirección de Charles N. Quigley y John H. Buchanan, Jr. y bajo los auspicios del *Center for Civic education*, el *Council for the Advancement of Citizenship* y el *National Council for the Social Studies* (NCSS).

El objetivo fundamental del proyecto *CIVITAS*, como se dice en la introducción del mismo, es sugerir directrices y guías para el desarrollo de programas de educación cívica en orden a promover la competencia cívica, la responsabilidad cívica y la extensa participación de los jóvenes en la vida social y política de sus comunidades (NCSS, p. 1). El desarrollo de la competencia y de la responsabilidad cívica de los ciudadanos exige, de acuerdo con este proyecto, la formación de determinadas disposiciones y compromisos cívicos, habilidades para la participación social y la adquisición y ejercicio de conocimiento y destrezas intelectuales de carácter cívico. Personalmente asumo estas tres dimensiones de la educación cívica, aunque obviamente considero necesario ajustarlas a nuestro propio contexto y problemáticas.

Sin embargo, no deseo limitarme a proporcionar un tipo de justificación meramente "contextual" sobre la enseñanza del civismo y la madurez cívica, ya que pensamos que el tópico del civismo ofrece en sí mismo, como fenómeno que expresa el proceso de maduración de la identidad cívica, una oportunidad única de aprendizaje sociomoral para el ciudadano en democracia.

De acuerdo con las investigaciones que se han realizado en otros campos de la educación, como los estudios de E. W. Eisner o de H. Gardner en materia de educación artística, parece oportuno destacar, al menos, dos sistemas justificativos para la educación cívica (Eisner, 1995; Gardner, 1994).

El primero es el *sistema de referencia contextualista o instrumental* según el cual la correcta determinación de un programa pedagógico de educación cívica -tanto sus medios como sus fines- pasa previamente por la comprensión del contexto donde dicho programa va a funcionar.

El segundo sistema es el *sistema de referencia esencialista o intrínseco* el cual afirma que lo que la educación cívica debería intentar conseguir no depende tanto de quien va a recibir dicho tipo de formación como de los valores intrínsecos y de la oportunidad única que ofrece el fenómeno cívico en sí mismo considerado.

La justificación contextualista privilegia el contexto y las necesidades objetivadas de aprendizaje y formación frente a los valores formativos intrínsecos del aprendizaje de la civilidad. Por el contrario, la justificación esencialista acentúa el valor inmanente del fenómeno cívico como fenómeno moral de la cultura, como un objeto de aprendizaje dotado de su propio valor o sistemas de valoración.

Ambos sistemas de referencia justificativa pueden ser perfectamente compatibles. Más aún, resultan coherentes con el hecho de que el valor educativo de una forma democrática de organización de la vida social y pública depende sobre todo del grado de armonización y ajuste entre los *valores intrínsecos* y los *principios de procedimiento democráticos* que les sirven de instrumento.

En efecto, uno de los elementos facilitadores y fortalecedores de la democracia lo constituye la educación moral y cívica de los ciudadanos (Barber, 1984). Precisamente el espacio pedagógico de la educación cívica -y de la dimensión moral de este tipo de formación- debe llenarse mediante la enseñanza y ejercicio de aquellos valores democráticos (pluralismo, tolerancia, participación, etc.) que sirven para extender y generalizar los valores sustantivos, propios e intrínsecos de la democracia (libertad e igualdad) (Jáuregui, 1994).

De acuerdo con este razonamiento, la justificación esencialista de la educación cívica debe suponer un esfuerzo de reflexión teórico sobre el conjunto de valores sustantivos de la democracia, y en especial de aquellos que están en la base del fenómeno del civismo, concebido como una oportunidad única de aprendizaje sociomoral. El sistema de justificación contextualista atenderá, sobre todo, a los objetivos y medios, al contexto y a las circunstancias necesarias y propicias para implantar programas de educación cívica.

4. UNIDADES DE ANALISIS DE LA COMPETENCIA CIVICA

De acuerdo con las argumentaciones anteriores, considero que un estudio en profundidad de la educación cívica debe atender a dos unidades de análisis principales.

La primera unidad tiene un carácter eminentemente teórico, y en ella se trataría de describir, analizar y desbrozar el campo teórico de la educación cívica a la luz de los últimos desarrollos habidos en él en el contexto nacional e internacional mundial y europeo. El objetivo de esta primera unidad sería, por tanto, como ya ha quedado dicho, articular un

fundamento teórico de educación cívica a la luz de una teoría general de la ciudadanía democrática.

Esta primera unidad está basada en determinados postulados o compromisos doctrinales relacionados con la noción de ciudadanía. En primer lugar, que la ciudadanía es, más que la mera adquisición de un *estatus*, una actividad deseable o *práctica* de compromiso. En segundo lugar, que la ciudadanía, concebida como práctica, reclama determinadas condiciones facilitadoras del ejercicio cívico, entre las cuales están: fortalecimiento de los ciudadanos en términos de información y conocimiento de una cultura cívica; descentralización y favorecimiento de políticas cívicas que permitan una activa participación ciudadana; formación moral y capacitación política (Pratte, 1988; Oldfield, 1990).

La segunda unidad de análisis trataría de perfilar, de acuerdo con las conclusiones alcanzadas tras el análisis de la primera, un amplio marco curricular que fuese coherente con los tres tipos de contenidos implantados en la LOGSE -enseñanza y aprendizaje de hechos y conceptos, de principios de procedimientos y de actitudes, normas y valores- pero enriquecidos con los últimos desarrollos habidos en la literatura reciente sobre educación cívica en materia de diseño, aplicación y evaluación de programas pedagógicos de educación cívica para la educación formal.

Es importante realizar algunas matizaciones relacionadas con la primera unidad de análisis. En ella debe darse respuesta a dos preguntas centrales: A) ¿Qué tipo de cultura cívico-democrática se encuentra en la base de la idea de la democracia, concebida como una forma de vida cívica?; y B) ¿Cuál es la imagen de la ciudadanía, o el conjunto de imágenes del ciudadano, que sirven de asiento al concepto de educación cívica?

Uno de los supuestos fundamentales en los que se basa este trabajo se refiere a que todo programa pedagógico de educación cívica, y mucho más cualquier gran marco curricular sobre esta cuestión, necesariamente debe asentarse en un análisis en profundidad de la *idea de la democracia*, concebida como forma de vida, y de los diferentes *modelos de la ciudadanía*.

El proyecto *CIVITAS* antes citado se refiere a este punto cuando, al analizar el papel del ciudadano en la sociedad americana, señala que

"los ciudadanos tienen el derecho a determinar qué papel desean jugar en el proceso político. En orden a realizar inteligentes decisiones, y como ayuda en la autodefinition, los ciudadanos deberían comprender las diferentes tradiciones relativas a las obligaciones de la ciudadanía, puntos de vista alternativos sobre derechos y responsabilidades cívicos, medios efectivos de participación ciudadana, y problemas habituales de la ciudadanía" (NCSS, p. 611).

Por eso, uno de los objetivos fundamentales del proceso de autodefinition del papel de la ciudadanía en una democracia será el de *analizar y evaluar las diferentes concepciones de la ciudadanía* (NCSS, p. 611).

Para responder a los anteriores interrogantes creo necesario adoptar una perspectiva de análisis o enfoque para el estudio de la educación cívica suficientemente amplio, y en cierta medida interdisciplinar. Pienso que tal perspectiva se encuentra en el seno de los debates que, en las últimas décadas, han contribuido al relanzamiento de la filosofía política como disciplina académica y campo de estudio e investigación -con contribuciones de la sociología, la historia y la filosofía moral-, y que de modo especial en los últimos treinta años han protagonizado los teóricos de dos tradiciones de pensamiento de especial relevancia:

la tradición de pensamiento liberal y la tradición de pensamiento comunitarista (Avineri y de-Shalit, 1992; Bell, 1993; Daly, 1994; Delaney, 1989; Etzioni, 1995a; Etzioni, 1995b; Ferrara, 1992; Mulhall y Swift, 1992).

La referencia a lo que actualmente se conoce como el *debate liberal-comunitarista*, de especial reconocimiento en la filosofía moral y política del mundo angloamericano, puede ser de gran utilidad en la construcción de un fundamento teórico y conceptual de la educación cívica, y en especial en consonancia con lo que, de acuerdo con el nuevo marco europeo, se ha traducido en la idea de la construcción de una *ciudadanía europea* (Balibar, 1994; Lenoble y Dewandre, 1992).

En este sentido, sería necesario realizar un trabajo de confrontación crítica de estas dos tradiciones de pensamiento cívico, tomando como base un conjunto de categorías conceptuales previamente definido con la finalidad de elaborar una matriz comprensiva del conjunto de problemas teóricos y conceptuales que la construcción de un amplio marco curricular de educación cívica debería tener claros y, en parte, resueltos.

Las categorías conceptuales que podrían servir como *puntos de comparación* de las dos tradiciones irán referidas a las siguientes unidades teóricas de explicación:

- UNIDAD I. Cultura Cívico-Democrática
- UNIDAD II. Concepto y características de la Ciudadanía
- UNIDAD III. Disposiciones y Capacidades Cívicas
- UNIDAD IV. Participación Cívica
- UNIDAD V. Conocimiento y Habilidades Cívicas

Aunque el conjunto de las conclusiones de este debate no son fácilmente extrapolables al continente europeo (Bárcena, Gil y Jover, 1994), algunas de las mismas resultan sumamente pertinentes para nuestro tema, y en concreto las dos siguientes:

1. Que la construcción de una escuela para la ciudadanía demanda la implantación de una nueva cultura cívica -o filosofía pública- como condición del fortalecimiento ético de la vida democrática, y una sabia armonización de los valores del individualismo, específicos de la tradición cívica liberal, y los valores de la tradición comunitarista.
2. Que el desarrollo de la competencia cívica en los alumnos exige ofrecer oportunidades para la reflexión, el debate y la deliberación de las distintas tradiciones en torno a la idea de la ciudadanía, ya que esta posee una naturaleza esencialmente contestable y abierta.

5. LA DIMENSION MORAL DE LA COMPETENCIA CIVICA

De acuerdo con estas dos conclusiones, podría ofrecerse un sólido modelo teórico de educación cívica, pero realista desde el punto de vista curricular y programático, basado en dos dimensiones principales, que funcionan como columnas vertebrales de la competencia cívica.

En primer lugar, la *dimensión moral de la competencia cívica*, que se expresa en ese conjunto de capacidades y disposiciones cívicas que algunos filósofos políticos han llamado

"virtudes públicas" (Camps, 1990). Y en segundo término, la *dimensión cognitiva de la competencia cívica*, que reúne un conjunto variado de conocimientos, habilidades y destrezas cívicas, los cuales proporcionan información adecuada para el ejercicio de un elemento de especial importancia para el ejercicio de la ciudadanía en contextos pluralistas, multiculturales y heterogéneos, a saber: el juicio político. En este epígrafe comentaré algunos aspectos relacionados con la primera dimensión, y dedicaré la última parte del artículo a la dimensión cognitiva.

El análisis detenido de la dimensión moral parece imponerse ante las tensiones y tendencias que, originadas desde dentro de la cultura del individualismo, o del llamado *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 -como es 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.

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 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, formación de su humana capacidad de juicio político.

6. LA DIMENSION COGNITIVA DE LA COMPETENCIA CIVICA

La necesidad de formación del juicio cívico-político 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.

El ámbito de la política y de la esfera pública es el de la acción, 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 (Barber, 1984). 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 una pensamiento común.

Este último punto es muy importante. Una ciudadanía educada, madura y competente lo es no sólo por la destreza con la que habitualmente conforma su conducta de acuerdo a

determinados valores, actitudes y virtudes cívicas, sino además por el grado en que el ciudadano se forma o construye un pensamiento, inteligencia o *mentalidad representativa*, la cual sirve de asiento y, simultáneamente, de validez al ejercicio de la capacidad de juicio, concebida ésta como facultad política y un rasgo esencial del ciudadano educado.

Un análisis en profundidad de este punto requiere, en mi opinión, articularse en torno a recientes trabajos sobre el juicio político (Beiner, 1983; Steinberger, 1993), a diversas investigaciones sobre *teoría de la mente* (Rivière, 1991; Perner, 1994) y al estudio del desarrollo cognitivo en el contexto social, según el cual el desarrollo cognitivo del niño parece inmerso en el contexto de las relaciones sociales, los instrumentos y las prácticas socioculturales (Rogoff, 1993).

De acuerdo con las conclusiones de esta triple línea de investigación, considero que la escuela puede ser un lugar propicio para el desarrollo de la competencia cívica si en ella se idean prácticas de participación en actividades socioculturalmente valiosas que sirvan como punto de partida para hacer de los alumnos unos auténticos *aprendices del pensamiento*. Para ello, considero que el desarrollo de la competencia cívica debe basarse en el ejercicio de actividades socioculturales intrínsecamente valiosas, en la que los alumnos aprendan a participar en ellas guiados por la búsqueda de sus bienes internos, y fomentándoles el ejercicio habitual del juicio tras procesos de deliberación y diálogo compartidos.

Bajo estas premisas, entiendo que el incremento de competencia cívica tiene efectos positivos, no sólo en la conducta moral y las actitudes éticas, sino en el pensamiento mismo, esto es, en la propia actividad mental. Más aún, el ejercicio del juicio en contextos públicos -en el ejercicio e implicación de actividades socioculturales valiosas por sí mismas- va configurando progresivamente en los alumnos la capacidad de atribuir estados mentales, tanto a sí mismos, como a los demás, lo que de por sí es ya un aspecto importante de la eficacia del diálogo para la resolución de conflictos morales y de la importancia de la habilidad para adoptar las perspectivas de los demás.

En efecto, en un contexto democrático el acuerdo entre los ciudadanos generado a través del diálogo público es central para la legitimidad de las instituciones. Como dice J. L. Ramírez,

"la ética de la sociedad democrática es una ética discursiva y su pedagogía una pedagogía del diálogo. La racionalidad no es una cualidad de las proposiciones como la verdad o la falsedad, sino una virtud que se adquiere comportándose y ejercitándose y haciendo proposiciones discursivamente. Esa es la competencia sustentadora de la democracia" (Habermas, 1992; Ramírez, 1994, p. 43).

En la realización de estos procesos de diálogo y deliberación común, el juicio, como facultad política, se convierte en una destreza fundamental del sujeto, en tanto que ser político (Bárcena, 1995b). En consecuencia, la facultad de juicio reposa en lo que, de acuerdo con la tradición kantiana recogida por Hannah Arendt en sus estudios sobre el juicio político se conoce como *inteligencia o pensamiento representativo*.

Según Hannah Arendt:

"la facultad de juzgar reposa sobre un acuerdo potencial con el otro, y el proceso de pensamiento en el juicio no es, como en el proceso mental del razonamiento puro, un diálogo entre el yo consigo mismo; se encuentra siempre y originariamente, incluso si me encuentro a solas realizando mi elección, en una comunicación anticipada con otro con el que debo finalmente

encontrar un acuerdo. Es de este acuerdo potencial del que el juicio deriva su validez específica" (Arendt, 1968, p. 281).

La facultad o capacidad para juzgar y realizar elecciones es, así, una capacidad potencialmente común a todos los seres humanos, que se ve afectada por factores no exclusivamente racionales: por ejemplo, los afectos, las emociones, el modo en que tenemos o logramos formar nuestros sentimientos, etc. tienen una incidencia, a veces capital, en la forma en que juzgamos. La forma en que concebimos el modo en que se establecen o construyen las reglas o normas de conducta, nuestro propio sentimiento de recelo, obediencia ciega o repugnancia ante ellas o ante la autoridad establecida, son cuestiones fundamentales en el ejercicio de la facultad de juicio.

Desde el punto de vista de la educación cívica, es esencial capacitar a los alumnos en la habilidad para pensar en el lugar de todos los demás, en la capacidad para representar y elaborar imágenes mentales de las perspectivas y las posiciones de los otros, en la disposición a lograr que se vean *re-presentados* en las propias elecciones y juicios las ideas, posiciones y opiniones de los demás.

En este sentido, la facultad de juicio es una facultad no sólo *política* sino también de carácter *moral*; es decir, un proceso de elección que realizamos en el contexto de nuestras interacciones con los demás y que nos sirve para evaluar las situaciones moralmente relevantes, para identificar las acciones moralmente correctas mediante la imaginación moral e interpretar las intenciones de los demás, sus máximas o sus preceptos de conducta, lo que requiere concebir la vida humana como una *estructura narrativa*, es decir, como un relato (esto es importante, porque el proceso de construcción de la propia identidad sólo es explicable en términos narrativos) (Benhabib, 1992).

Así pues, la facultad de juicio, *en tanto que* juicio político, implica formarse lo que llamamos *inteligencia representativa*. En este tipo de inteligencia o pensamiento el componente "representativo" supone la capacidad para adoptar la perspectiva del otro, la capacidad para alargar el propio pensamiento, o mejor, el proceso de reflexión o deliberación más allá de la posición que uno ocupa cuando reflexiona sobre un asunto público dado. En ella ocupa un lugar importante, más que lo que clásicamente conocemos como *la verdad de las cosas*, las opiniones de los demás, o mejor aún, el libre intercambio de opiniones y puntos de vista.

La pensadora política Hannah Arendt apuntó certeramente hacia esta idea cuando en un trabajo titulado *La verdad y la política* señaló:

"Me formo una opinión considerando una cuestión dada desde diferentes puntos de vista, haciendo presente en mi mente los puntos de vista de todos los que están ausentes; es decir, me las represento (...). El asunto está en que mi juicio de un asunto particular no depende de mi percepción, sino de mi representación de algo que yo no percibo" (Arendt, 1968, p. 307).

Una correcta educación cívica de los ciudadanos contribuye de una manera directa a fortalecer éticamente la forma de vida democrática a través de procesos dialógicos de deliberación compartida, toma de decisiones y formulación de juicio. Sin una adecuada moral cívica, sin una auténtica *ética pública*, como recientemente la ha llamado Peces Barba (1995), creemos que no resultaría posible conseguir un sistema educativo de calidad, y alcanzar así el tipo de metas ético-sociales y el conjunto de valores que, desde el propio marco de la reforma educativa, se han pensado como los ejes centrales de sus aspiraciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALEJANDRO, R. (1993): *Hermeneutics, Citizenship, and the Public Sphere*. SUNY Press, Nueva York.
- ARENDT, H. (1968): *La crise de la culture. Huit exercices de pensée politique*. Gallimard, París.
- ARENDT, H. (1993): *La condición humana*. Paidós, Barcelona.
- AVINERI, S. y de SHALI, A. (1992): *Communitarianism and Individualism*. Oxford University Press, Oxford.
- BALIBAR, E. (1994): "¿Es posible una ciudadanía europea?". *Revista Internacional de Filosofía Política*, nº 4, 22-40.
- BARBER, B. (1984): *Strong Democracy. Participatory Politics for a New Age*. University of California Press, California.
- BARBER, B. (1992): *An Aristocracy of Everyone. The Politics of Education and the Future of the America*. Oxford University Press, Oxford.
- BARCENA, F. (1991): "Filosofía pública y educación. La reconstrucción de la educación cívica en la democracia fuerte". *Teoría de la Educación*, vol. III, 59-74.
- BARCENA, F. (1993-94): "La naturaleza contestable de la ciudadanía. Una ética del saber cívico". *Cuestiones Pedagógicas*, nº10-11, 59-82.
- BARCENA, F. (1995a): "La educación moral de la ciudadanía. Una filosofía de la educación cívica". *Revista de Educación*, nº 307 (en prensa).
- BARCENA, F. (1995b): *Juicio político, competencia cívica e inteligencia representativa. Un ensayo de fundamentación* (en preparación).
- BARCENA, F.; GIL, F. y JOVER, G. (1994): "Los valores de la dimensión europea en la educación. La política educativa de la Comunidad y el reto de la construcción de una ciudadanía europea". *Revista Complutense de Educación*, vol. 5 (1), 9-43.
- BEINER, R. (1983): *Political Judgment*. Methuen, Londres.
- BEINER, R. (Ed.) (1995): *Theorizing Citizenship*. SUNY Press, Nueva York.
- BELL, D. (1993): *Communitarianism and its Critics*. Clarendon Press, Oxford.
- BENHABIB, S. (1992): "Judgement and the moral foundations of politics in Hannah Arendt's thought". En: *Situating the Self*. Routledge, Nueva York.
- CAMPOS, V. (1990): *Virtudes públicas*. Espasa Mañana, Madrid.
- CORTINA, A. (1994): *Ética de la sociedad civil*. Alauda-Anaya, Madrid.
- DAHL, R. (1992): *La democracia y sus críticos*. Paidós, Barcelona.
- DALY, M. (1994): *Communitarianism. A New Public Ethics*. Wadsworth Publishing Co, Belmont.
- DELANEY, C. E. (Ed.) (1989) *The Liberal-Communitarian Debate*. Rowman and Littlefield, Lanham.
- DUNN, J. (Dir.) (1995): *Democracia. El viaje inacabado (508 a. C.-1993 d. C.)*. Tusquest, Barcelona.
- EISNER, E. W. (1995): *Educación la visión artística*. Paidós, Barcelona.
- ETZIONI, A. (1995 a): *Rights and the Common Good. The Communitarian Perspective*. St. Martin's Press, Nueva York.
- ETZIONI, A. (1995 b): *New Communitarian Thinking. Persons, Virtues, Institutions, and Communities*. University of Virginia, Charlottesville.
- FERRARA, A. (Ed.) (1992): *Comunitarismo e liberalismo*. Editori Reuniti, Roma.
- GARDNER, H. (1994): *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós, Barcelona.
- HABERMAS, J. (1992): *De l'éthique de la discussion*. Cerf, París.
- HABERMAS, J. (1994): "Tres modelos de democracia. Sobre el concepto de una política deliberativa". *Eutopías*, 2ª época, vol. 43.
- HEATER, D. (1990): *Citizenship. The Civic Ideal in World History, Politics and Education*. Longman, Londres.
- HELD, D. (1992): *Modelos de democracia*. Alianza, Madrid.
- JAUREGUI, G. (1994): *La democracia en la encrucijada*. Anagrama, Barcelona.
- KYMLICKA, W. y NORMAN, W. (1995): "Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory". En: BEINER, R. (ed.), *Theorizing Citizenship*. SUNY Press, Nueva York, 283-323.
- LENOBLE, J. y DEWANDRE, N. (1992): *L'Europe au soir du siècle. Identité et démocratie*. Editions Esprit, París.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1993): *Temas transversales y desarrollo curricular*. Secretaría de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1994): *Centros educativos y calidad de la enseñanza*. Secretaría de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- MULHALL, S. y SWIFT, A. (1992): *Liberals and Communitarians*. Blackwell, Oxford.
- NATIONAL COUNCIL FOR THE SOCIAL STUDIES (1991) *CIVITAS: A Framework for Civic Education*. Center for Civic Education, Whashington.
- OLDFIELD, A. (1990): *Citizenship and Community. Civic Republicanism and the Modern World*. Routledge, Londres.
- PECES, G. (1995): *Ética, poder y derecho. Reflexiones ante el fin de siglo*. Centro de Estudios Constitucionales, Madrid.
- PERNER, J. (1994): *Comprender la mente representacional*. Paidós, Barcelona.
- PRATTE, R. (1988): *The Civic Imperative. Examining the Need for Civic Education*. Teacher College Press, Nueva York.
- PUIG, J. M. (1995): *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Horsori, Barcelona.
- RAMIREZ, J. L. (1994): *Los límites de la democracia y la educación*. Pensaments, Lleida, 2.
- RAWLS, J. (1978): *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica, México.
- RIVIERE, A. (1991): *Objetos con mente*. Alianza, Madrid.

- ROGOFF, B. (1994): *Aprendices del pensamiento*. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Paidós, Barcelona.
- STEINBERGER, P.J. (1994): *The concept of Political Judgment*. The University of Chicago Press, Chicago.
- STIVERS, C. (1994): "Citizenship Ethics in Public Administration". En: COOPER, T. L. (Ed.), *Handbook of Administrative Ethics*. Marcel Dekker, Inc, Nueva York.
- TAYLOR, Ch. (1993): *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. F.C.E., México.
- TAYLOR, Ch. (1994) *Ética de la autenticidad*. Paidós, Barcelona.
- TOURAINÉ, A. (1994): *¿Qué es la democracia?*. Temas de Hoy-Ensayos, Madrid.
- TURNER, B. y HAMILTON, P. (Eds.) (1994): *Citizenship. Critical Concepts*. Routledge, Londres, 2 vols.
- WALZER, M. (1993): *Esferas de la justicia*. Fondo de Cultura Económica, México.