

DEBATES CLÁSICOS, MODERNOS Y CONTEMPORÁNEOS SOBRE LA EDUCACIÓN CÍVICA

CLASSICAL, MODERN AND CONTEMPORARY DEBATES ON CIVIC EDUCATION

Rafael López-Meseguer de Esteban

Universidad Internacional de la Rioja, La Rioja, España.

rafael.lopezmeseguer@unir.net

<https://orcid.org/0000-0001-8488-2888>

Recibido: marzo de 2022
Aceptado: agosto de 2022

Palabras clave: educación cívica, ciudadanía, educación, educación para la ciudadanía, competencia cívica, historia.

Keywords: civic education, citizenship education, education for citizenship, civic competence, citizenship competence, history.

Resumen: La educación cívica se ha convertido en una de las demandas políticas y sociales más acuciantes de nuestro tiempo, provocando la proliferación de debates a propósito de si la ciudadanía es educable y cómo, así como una preocupación por aquello que ha de constituir los cimientos o las bases de la educación cívica en los sistemas educativos. Este tipo de alegatos y controversias, sin embargo, no son novedosas, hasta el punto de que tendrían una marcada continuidad a lo largo de la tradición occidental de pensamiento político y educativo. Siendo así, este trabajo pretende mostrar la genealogía de los principales debates a propósito de la educación cívica, con el objetivo de contextualizar y dotar de mayor coherencia los análisis que se llevan a cabo en la actualidad.

Abstract: Civic education has become one of the most pressing political and social concerns of our time. A myriad of debates have emerged concerning whether and how citizenship can be educated, but also about the elements that should constitute the foundations of civic education in educational systems. These positions and controversies, however, are not novel overall; in fact, a clear continuity can be traced throughout the western tradition of political and educational thought. This paper aims to show the genealogy of the main debates on civic education providing the context required to improve the coherence of current and future analyses in the area.

I. Introducción

Actualmente la educación cívica se percibe como uno de los principales remedios frente a los problemas sociales y políticos. Ante la existencia de determinadas dificultades de índole social, las soluciones que habitualmente se suelen proponer pasan por algún tipo de educación cívica, por lo general en forma de asignatura específica. Así, frente a los accidentes de tráfico sería necesaria una mayor educación vial; frente a los abusos bancarios, educación financiera; frente a las agresiones machistas, una asignatura de feminismos; frente a los ataques a la libertad sexual, una asignatura de educación afectivo-sexual; frente a los ataques terroristas, mayor integración e inclusión educativa; frente al cambio climático, una asignatura de ecologismos; frente al desinterés y la falta de compromiso democrático, el fomento de la participación estudiantil y la educación política.

El interés por la relación entre educación y política, sin embargo, no resulta una cuestión novedosa. La educación cívica, a partir de los distintos conceptos de los que se ha servido a lo largo de la historia, ha suscitado el interés –ya sea de forma directa o indirecta– de prácticamente todos los autores que hoy quedan enmarcados dentro de la teoría o filosofía política¹. Ese interés se ha ido concretando en ciertas preguntas fundamentales: ¿es la virtud enseñable? ¿quiénes han de tomar parte en la educación política? ¿hacia qué fines ha de orientarse este tipo de educación?

Las cuestiones mencionadas, obviamente, no han sido objeto de la misma atención: por lo general, unas han con-

1. Sobre la discusión a propósito de qué es y cuál ha de ser el objeto de la teoría política, véase Vallespín (2011).

tado con mayor resonancia que otras en función del contexto histórico de referencia. La teoría política, como es sabido, se ha ocupado de manera prioritaria de la cuestión de qué es un buen ciudadano (Pykett, Seward, y Schaefer, 2010), hasta tal punto que la teoría de la ciudadanía se podría calificar de subdisciplina en el ámbito de la teoría política y, con carácter más general, de la filosofía moral (Pocock, 1995; Beiner, 1995; Cortina, 2000; Bellamy, 2015). No ocurre lo mismo con los dos primeros interrogantes, que han sido merecedores de menos atención pese a que, en realidad, tendrían la misma o más importancia si atendemos a la evolución histórica del concepto.

En el presente trabajo, por lo tanto, se pretende contextualizar –sin pretensión de historiar– la idea de educación cívica; o, lo que es lo mismo, ofrecer una panorámica de los principales debates que se han suscitado sobre este tema. En este sentido, conviene aclarar una vez más que el objetivo consiste en recuperar una serie de debates que nos ayuden a comprender de dónde venimos y en qué punto nos encontramos, dejando para otro momento la posibilidad de profundizar desde la teoría política historiográfica en dichos debates, lo que exigiría un estudio en mayor profundidad y un espacio más extenso. El objetivo de este trabajo sería, por así decirlo, más humilde, y ha consistido básicamente en tomar como referencia una cuestión contemporánea para reconstruir su genealogía, haciéndola regresar al presente con la intención de enriquecer e iluminar la discusión intelectual. En palabras de Rosanvallon (2003: 27-28):

La atención a los problemas contemporáneos más explosivos y más urgentes no puede dissociarse de una meticulosa reconstrucción de su génesis. Partir de una cues-

ción contemporánea para reconstruir su genealogía antes de hacerla regresar al final de la investigación, rica en enseñanzas del pasado, ése debe ser el método a desarrollar para alcanzar la profundidad indispensable en un análisis político.

Para poder realizar una síntesis no demasiado simplista y discriminar entre debates que se producen en distintos contextos y periodos históricos, nos hemos servido de los conceptos de educabilidad y educandidad (Barrio, 2004: 36)² Mientras que la educabilidad se refiere a la posibilidad de la educación cívica —esto es, si es educable y quién ha de tomar parte en esa educación—, la educandidad aludiría a la condición que hace necesaria dicha educación: es decir, en la medida en que exista una noción ideal de ciudadanía a la que aproximarse (condición), habrá de articularse una educación (cívica) dirigida a tal efecto. En virtud de esta distinción es posible advertir que la educabilidad sería una cuestión primordialmente educativa, mientras que la educandidad se circunscribiría al ámbito del razonamiento moral; si bien ambas cuestiones son, como se verá más adelante, difícilmente disociables.

Otro elemento reseñable es que los debates a propósito de la educabilidad y la educandidad de la educación cívica no se

2. Este autor emplea estos conceptos para pensar sobre la educación con carácter general desde un punto de vista antropológico, y no específicamente sobre la educación cívica desde el pensamiento político, como se plantean en este trabajo. No obstante, en un trabajo reciente (López-Mesguer y Martínez Rivas, 2019) que se apoya en el análisis morfológico de las ideologías según Freedman (1996), se ha mostrado que los debates contemporáneos sobre la educación cívica están compuestos por un núcleo referido a la educación y unos conceptos adyacentes referidos a la ciudadanía, llegando, pues, a una conclusión similar a la hora de mirar el objeto de investigación.

producen de forma simultánea o de manera paralela. Cada uno de ellos sigue su propio recorrido histórico; de ahí que, con vistas a su exposición, esta investigación contempla los debates más importantes a partir de tres periodos históricos ampliamente considerados: la antigüedad clásica, la modernidad y los debates contemporáneos. Finalmente, cabe señalar que el hecho de que este trabajo se centre en los discursos tan solo establece un argumento *prima facie* a favor de la importancia causal de las ideas como determinante del cambio social. Evidentemente, las condiciones sociales o los cambios en la estructura productiva condicionan de una u otra manera el surgimiento de las ideas que se enuncian a continuación, aunque no por ello tales ideas se encuentran necesariamente “sujetas” a tales condiciones o cambios. En ese sentido, este artículo asume la idea, enunciada por Scheler, de que los “factores reales” regulan las condiciones en las que ciertos “factores ideales” pueden aparecer en la historia, pero no necesariamente afectan al contenido de estos últimos (Berger y Luckmann, 1968: 19-20). En cualquier caso, a lo largo del texto se hará referencia a algunos de estos cambios con el objeto de contextualizar las ideas que se presentan, si bien no se podrá profundizar en ellos ni contemplar el amplio abanico de experiencias históricas que se dan cita en los distintos contextos que se analizan.

2. Los debates clásicos sobre la educación cívica

*Protágoras*³ se inicia con la narración del encuentro de Sócrates y de su amigo Hi-

3. *Protágoras* es uno de los diálogos platónicos que ha llegado a nuestros días. En el centro de dicho diálogo, protagonizado por Sócrates y el

pócrates con Protágoras, quien está de paso por la ciudad y del que Hipócrates desea recibir instrucción. A lo largo de ese encuentro, cuando Protágoras asegura al joven Hipócrates que “el día que te unas a mí volverás a casa mejorado, y al día siguiente exactamente lo mismo, y cada día irás constantemente avanzando para mejor”, Sócrates replica (Platón, 1998; *Protágoras*, 319a-b):

– Este Hipócrates que se ha juntado con Protágoras, en el mismo día en que se fue con él ya regresó mejorado y cada día avanza más, pero, Protágoras, ¿en qué y sobre qué?

A lo que Protágoras contesta:

– Mi enseñanza es la prudencia sobre los asuntos familiares: cómo podría administrar su propia casa de manera ejemplar, y sobre los asuntos políticos: cómo podría ser el más influyente de la ciudad tanto en palabra como en obra.

– A ver -dije yo-, si sigo tu discurso, me parece que estás hablando del arte político y prometes hacer buenos ciudadanos de los hombres.

– Sócrates, esa misma es, en efecto, la oferta que estoy realizando.

– Posees un precioso campo artístico -repliqué-, si es que lo posees. Mira, no voy a decir ante ti otra cosa distinta a la que pienso, ya que yo creía, Protágoras, que esto no era enseñable, pero, al afirmarlo tú, no sé cómo dudar de tus palabras.

No obstante, lejos de terminar el debate, tras un intercambio de argumentos sobre la posibilidad o imposibilidad de enseñar la virtud, Sócrates introduce otra cuestión

sofista Protágoras, se encuentran formulados los principales problemas teórico-políticos de la cuestión de la educación cívica.

fundamental que ha sido objeto de controversia a lo largo y ancho de la historia de las ideas; a saber: no es posible discutir sobre si la virtud es enseñable hasta no dilucidar primero qué es la virtud (Platón, 1998 [Protágoras, 329d]).

Ya en este texto, por lo tanto, se encuentran presentes los dos problemas teóricos más importantes a la hora de reflexionar sobre la educación cívica: ¿se puede enseñar a ser buen ciudadano?; y ¿qué es ser un buen ciudadano? El primero de ellos, decíamos anteriormente, se encuadra dentro del ámbito de la educabilidad, mientras que el segundo lo hemos referido a la discusión sobre la educandidad.

Respecto de la primera de las cuestiones, es decir, si la educación cívica es enseñable, cabe apuntar que, tanto en este diálogo como a lo largo de los debates sucesivos, la respuesta ha sido en casi todos los casos afirmativa, aunque no sin matices (Oakeshott, 1982; Arendt, 1993). Así pues, la importancia de la cuestión desde el punto de vista histórico no reside tanto en si la ciudadanía es o no es enseñable, sino en quién ha de tomar parte en ese tipo de educación, lo cual depende a su vez de cómo se aprecie su necesidad, de la consideración sobre las distintas posibilidades del crecimiento humano (o capacidades cívicas), y del tipo de función social y el alcance que habría de desempeñar la educación cívica con respecto a una determinada organización política. En otras palabras: nuestra tesis consiste en que los conceptos de necesidad (de educación cívica), la concepción sobre las capacidades (desarrollo de virtudes) y la función social asignada a ese tipo de educación sobre un colectivo son las variables con las que poder discriminar la idea de la educabilidad de la ciudadanía a lo largo de la historia.

Como es sabido, el concepto de ciudadano que nos ha legado Atenas ha pasado a la historia a partir de la concepción del hombre como animal político. Efectivamente, ser ciudadano ateniense⁴ conllevaba una serie de obligaciones relativas a la participación en los asuntos públicos; y ello exigía, a su vez, un tipo de educación que habilitase a los individuos a tomar parte en dichos asuntos (educabilidad). En ese sentido, es Platón quien nos ofrece una respuesta más taxativa, ya que nutrió su concepción de la política a partir del remanente educativo; el Estado⁵ educa individuos con el fin de que éstos sirvan al mismo en aquello que mejor sean capaces: “Porque si se forja a tales hombres en el Estado, no es para permitir que cada uno se vuelva hacia donde le da la gana, sino para utilizarlos para la consolidación del Estado” (Platón, 2003 [*La República*, Lib. VII, 519b-521b]). Para Platón, el fundamento y la razón de ser de la educación es servir a los fines de la Polis. Ese servicio, sin embargo, ha de realizarse según la capacidad de cada cual, lo que daría lugar a su famosa refundación de la ciudad a partir de su división tripartita del alma.

Aristóteles, por su parte, está de acuerdo con Platón en considerar la educa-

ción como un elemento fundamental de la razón política: “Los legisladores hacen buenos a los ciudadanos con la costumbre. Ésta es la voluntad de todo legislador, y cuantos no lo hacen bien fracasan; y en esto reside la diferencia entre una buena y una mala constitución” (Aristóteles, 2001 [Ética a Nicómaco, 1103b]). Vemos, pues, que la educación es concebida mayoritariamente como un asunto concerniente al Estado (al gobierno de la Polis), al que debe servir⁶. Esto no quiere decir que no hubiera detractores de esta forma de concebir la necesidad de educación cívica, algo que se puede evidenciar no sólo a partir de los debates que nos han llegado, sino de la misma experiencia histórica⁷.

Respecto de los fines que habrían de orientar tal tipo de educación (educabilidad), Platón comparte con Sócrates la consideración de la virtud como conocimiento y, especialmente, referida a la facultad de discernimiento (Platón, 1998 [*Protágoras*, 357d]). Aristóteles, a diferencia de sus predecesores, no considera

4. Pese a la habitual mistificación de la noción de ciudadanía ateniense siempre es pertinente recordar –con Finley (1983)– que para ser considerado ciudadano ateniense era preciso ser varón, tener más de 20 años, haber nacido de padres atenienses, disponer de propiedad (acreditada normalmente por la posesión de esclavos) y contar con las armas y habilidades necesarias para la lucha. En los mayores periodos de extensión del demos, esas limitaciones se vieron en cierta medida rebajadas.

5. La noción de Estado aquí empleada nada tiene que ver con la concepción moderna de Estado. Se refiere, por tanto, a la organización política de la Polis. Sobre esta cuestión, véase Abellán (2011).

6. Era tal la identificación entre los fines de la educación y la acción política que, como nos recuerda Josef Pieper (1998), los conceptos de escuela y de ocio, en el sentido aristotélico de participación en los asuntos públicos, eran indisociables. El ocio, en griego *skholè* –de donde procede el término escuela–, designaba a aquella actividad que comportaba lo contrario a estar trabajando. Sin embargo, estar ocioso no significaba descansar del trabajo, tal y como lo entendemos hoy, sino que implicaba el ejercicio activo de la libertad (Pieper, 1998: 16).

7. Epicuro, en tiempos de pérdida de soberanía en favor de Macedonia, argumentaba que la praxis política y, en consecuencia, la educación, debía servir al propósito de lograr la felicidad individual y no de servir al Estado (García Gual, 1981: 84). También podemos encontrar una aguda crítica a la concepción educativa de Sócrates en la comedia *Las nubes*, de Aristófanes, representada en tiempos de Platón.

que la virtud sea tan solo conocimiento. Para el filósofo habría dos partes del alma que están afectadas por la educación: la racional y la irracional. Y ello daría lugar, a su vez, a dos estados del alma: el deseo y la inteligencia. Mientras que el razonamiento y la inteligencia brotan a medida que los niños crecen, la pasión y el deseo se hallan en ellos desde su nacimiento. De ahí que sea necesario “que la educación del cuerpo preceda a la de la mente y, en segundo lugar, que la formación del apetito precede a la de la inteligencia; pero la formación del apetito debe orientarse al intelecto, y la del cuerpo, a la del alma” (Aristóteles, 1999 [*Política*, Lib. VII, cap. 13]). La virtud, por tanto, acabaría por manifestarse a través de dos formas: mediante la instrucción o educación se fomentaría su vertiente intelectual, mientras que por la repetición de buenos hábitos se promovería su dimensión moral o ética. En resumidas cuentas: para Aristóteles la virtud sería una combinación de hábito e inteligencia, y todo ello deriva de su visión antropológica de la naturaleza humana, siendo esta naturaleza la finalidad a la que tal tipo de educación habría de aspirar.

En Roma, por su parte, se pasa de una concepción del ciudadano centrada en el ejercicio de las obligaciones políticas a una visión del mismo adscrita a su circunscripción a un cuerpo legal homogéneo (*homo legalis*). En ese sentido, el estatus de ciudadano romano no establecía ningún tipo de exigencia e implicación política, a diferencia de lo que ocurría en Grecia, por lo que se trataba de un vínculo para reclamar derechos antes que de una asociación que promoviera una serie de responsabilidades (Pocock, 1995; Cortina, 2000). Eso implicaba, como se verá más adelante, una visión de la educabilidad de la virtud más individualista.

Prueba de ello es que en los territorios conquistados, en lugar de socializar en el *modus vivendi* propio de la ciudadanía romana, se permitió mantener las costumbres y formas de vida propias del lugar, incluido el ejercicio de la ciudadanía y participación en el gobierno, siempre y cuando no fueran contrarios al orden legal establecido (Bellamy, 2015: 640).

Respecto de la educandidad, los debates sobre los fines de la educación cívica se plantean de forma algo diferente y bajo la influencia de la tradición epicúrea y estoica de pensamiento. El término *humanitas*, a diferencia de la *paideia* griega (en la cual, como decíamos, la educación está dirigida al cumplimiento de los fines de la Polis), entroniza al hombre virtuoso individualmente considerado (Capitán Díaz, 1991: 36).

Para Cicerón, en el cumplimiento de los deberes estriba la honestidad de una vida, mientras que la deshonestidad es la medida de su inobservancia. Esos deberes se concretan en la adquisición y práctica de diversas virtudes individuales y colectivas (fortaleza, honestidad, rectitud, amistad, fraternidad) y la superación de las pasiones, con especial atención a la avaricia (Ibañez-Martín, 1991: 58). La importancia de Cicerón en el entrelazamiento de la educación y la política se podría calificar de primer orden, ya que fue el precursor de algunas de las ideas que se desarrollarán en la modernidad. Las disciplinas humanas (*studia humanitatis*), que inspirarían a Maquiavelo –y en las que fue instruido como hijo de la Florencia renacentista–, constituirían la preparación necesaria para todo aquel que quisiera consagrarse a la vida política. Estas disciplinas alimentaban los valores necesarios –a los que acabamos de referirnos– para servir a la República (Zamitz Gamboa, 2014: 17).

La diferencia entre los grandes filósofos griegos y romanos residiría, por lo tanto, en que para los primeros esta asociación entre educación y virtud se produciría de forma natural, dado que el hombre es un ser social; mientras que para los segundos dicha asociación derivaría de un buen uso de la libertad, para lo que sería necesaria el tipo de instrucción al que venimos haciendo referencia.

Ese entusiasmo por el hombre virtuoso fruto de la educación es perceptible también en Séneca, para quien la formación del espíritu libre se impone a todo criterio exterior y la identidad del hombre, conforme a la naturaleza, ha de ser el objetivo prioritario de toda tarea educativa (Gil Colomer, 1991a: 66).

Durante la Antigüedad tardía (siglos IV-VIII) cabe destacar la influencia que supuso para el pensamiento político-educativo la cristianización de Europa. En este periodo destaca particularmente la figura de san Agustín, conocido como el profesor de la Edad Media. Para san Agustín, la virtud es, en sintonía con Platón, esencialmente conocimiento. Dicho conocimiento, sin embargo, no procede del exterior, sino del interior del hombre: “Una vez que los maestros han explicado las disciplinas que profesan enseñar, las leyes de la virtud y la sabiduría, entonces los discípulos juzgan por sí mismos si se han dicho cosas verdaderas, examinando con sus fuerzas aquella verdad interior” (san Agustín, 1947: 596). La verdad se inscribe en el corazón del hombre, ya que éste ha sido creado a imagen y semejanza de Dios. Así pues, la educación política sería una especie de pedagogía de la virtud a partir de la interioridad del hombre en su relación con Dios (Gil Colomer, 1991b: 101). En definitiva, se trataría de una cuestión de discernimiento teológico-político.

También circunscrito al periodo de la cristiandad, el pensamiento de santo Tomás de Aquino está estrechamente ligado al surgimiento y desarrollo de la Europa de las ciudades y de las universidades. En él podemos advertir influencias de Platón, Aristóteles y san Agustín. Con este último comparte la idea de que el conocimiento de la virtud no puede ser causado en el hombre más que por Dios; pero considera al mismo tiempo que en “la conducción y promoción de la prole al estado de perfección del hombre, que es el estado de virtud”, la educación y el maestro juegan un papel esencial (*Summa Theologica*. Suplemento III; en Peris, 1991: 112). En este sentido, “el hombre enseña prestando su ayuda, y Dios obrando interiormente, tal como el médico, al sanar, se llama ministro de la naturaleza” (Santo Tomás, 2007 [*Suma contra los gentiles*, L. 2, Cap. 76]). La finalidad de la virtud, de forma análoga a sus antecesores, continuaría siendo una cuestión esencial, metafísica. Por otro lado, respecto al contenido de la virtud, a santo Tomás debemos la conocida diferenciación entre las virtudes cardinales o de la vida moral (prudencia, justicia, fortaleza y templanza) y las virtudes teológicas o de la vida espiritual (fe, esperanza y caridad).

En resumen, para los filósofos del mundo clásico y medieval la virtud política es una derivación o consecuencia –en el caso de los griegos– de la propia sociabilidad humana y –en el caso de los romanos– del orden moral natural. Durante la cristiandad, esa unificación de la virtud se produce naturalmente en la figura de Cristo. La unicidad de la virtud, así como el fin al que se halla subordinada, derivaría en todos los casos anteriores de su condición metafísica y unitaria.

3. Los debates modernos sobre la educación cívica

Como señalábamos al principio, aunque los debates a propósito de la educabilidad y educandidad de la educación cívica no siguen un desarrollo histórico paralelo, ambos son indisociables el uno del otro, tal y como se refleja en el *Protágoras*. Esto se hace especialmente patente en la época moderna, en la que el cuestionamiento sobre los fines de la educación cívica sigue un desarrollo histórico particular caracterizado por una expansión del pensamiento político racionalista. Por otra parte, la problematización de la necesidad y de la función social de la educación cívica tiene que ver durante este periodo con los desarrollos del Estado moderno y las diversas formas institucionales que va adoptando, junto al progresivo surgimiento y consolidación de los sistemas educativos públicos.

Respecto de los fines, en la modernidad comienza a erosionarse esa unicidad de la virtud y el orden natural: la razón, en su proceso de emancipación de todo aquello que la aprisiona, busca nuevos fines a los que adherirse (Adorno, 1998). Si bien desde un punto de vista intelectual este tránsito se inicia con el paso de Grecia a Roma, y de Roma a la cristiandad, el autor que emprende definitivamente ese camino es Maquiavelo. Según la interpretación de Isaiah Berlin (2006: 89), en Maquiavelo aparece formulada con claridad la contraposición de fines últimos que caracteriza al pluralismo político. Se trataría, a juicio de Berlín, de un protoliberal⁸, ya que de sus observaciones se

8. Esta tesis es compartida por Bellamy (2015:13), quien encuentra en Maquiavelo una noción de ciudadanía más próxima al ideal roma-

deriva la imposibilidad de ser a un tiempo príncipe y príncipe cristiano, a menos que en esa conjunción medie el artificio y la manipulación. Así pues, la determinación de la virtud no sería ya una cuestión propiamente metafísica, sino política; y la discusión sobre qué es un buen ciudadano ha formado parte del debate político e intelectual desde entonces.

Hobbes, sin embargo, percibe de modo negativo esta pluralidad de fines últimos en cuanto al ejercicio de la ciudadanía: a pesar de reconocer la existencia de un cierto “orden natural” en el ser humano, ve en el estado de naturaleza –en la cual cada uno persigue su propio interés– la guerra del todos contra todos (Hobbes, [1651] 2018). La solución al problema exigiría que los ciudadanos cedan parte de su libertad en favor de un soberano absoluto que mantenga el orden. En el propósito de hacer entender ese orden de cosas (que denomina principio de razonabilidad) la formación del ciudadano ocupa un lugar central en la teoría hobbesiana del Estado (Castaño, 2000: 182).

El pensamiento ilustrado supuso un impulso definitivo en la consolidación de una concepción autónoma de la ciudadanía y, por extensión, de los fines de la educación cívica, cuya máxima expresión ha pasado a la historia de la mano de Kant: “*Sapere aude!* ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!” (2009: 249). Y esto, a su vez, tuvo su concreción histórica no solo en el pensamiento revolucionario, sino en la efectividad de la revolución misma⁹.

no que al griego; y más próxima al ideal liberal que al republicano, en cuanto a los desarrollos teóricos de dichas concepciones.

9. Como recuerda Habermas, “todavía una generación más tarde, resuena en las del retrospectivo Hegel el asombro de los mismos filósofos sobre lo inaudito: que los hombres se habían ajustado

La ilustración francesa, representada por Rousseau, ofreció al problema de la pluralidad de fines una respuesta que se asemeja más al ideal griego de ciudadanía: en su contrato social ([1762]2012), la libertad individual se cede en favor de una libertad colectiva ejercida comúnmente (*volonté générale*). Un buen ciudadano, por tanto, sería aquel que participa activamente de la autoorganización colectiva. La ilustración inglesa o el liberalismo anglosajón, por su parte, dotaron de un mayor realismo al pensamiento político sobre la ciudadanía (Colomer, 2002: 95): un buen ciudadano es aquel capaz de responsabilizarse de un ámbito de actuación y, con ello, contribuir al interés general¹⁰.

En los siglos XIX y XX el desarrollo de una razón autónoma siguió su proceso emancipador, hasta el punto de que la emancipación misma pasó a constituir el ideal de ciudadanía en determinadas corrientes de pensamiento como el socialismo utópico, el marxismo o la socialdemocracia (Vallespín, 2002). La acción política se concibe entonces a partir de una autonomía relativa (por la existencia de ciertos estreñimientos materiales) y se asocia a “un proyecto teórico destinado a resaltar el halo emancipador experimentado por el

a los pensamientos filosóficos y habían construido la realidad política según ellos” (Habermas, 1987; en Lorente, 2002).

10. “La imagen del individuo en el pensamiento británico liberal se distingue visiblemente tanto de la idea del súbdito devoto del absolutismo como del mito del ciudadano obediente a una voluntad general abstracta propio de la teoría francesa de la democracia, y se aproxima más a la del tendero –como sugirió autoirónicamente Adam Smith–, es decir, a una persona moralmente más o menos mediocre en tanto que motivada por la autopreferencia, pero intelectualmente capacitada, ya que se supone que es capaz de tratar sus intereses según un cálculo racional” (Colomer, 2002: 95).

progreso científico-industrial, que acabaría por superar el mundo de la necesidad y por introducir a la humanidad en el reino de la libertad” (2002: 12).

Sin embargo, ese proceso de desarrollo autónomo de la razón no fue, ni mucho menos, unidireccional: aparte de las variantes que acabamos de describir, el proyecto ilustrado contó con un importante número de pensadores que mostraron su desconfianza –cuando no directamente su rechazo– hacia dicho proyecto (Vallespín: 2012). Uno de los máximos representantes de esta manera de pensar fue Eric Voegelin. Si bien es cierto que Voegelin observa con pesimismo el proceso de modernización que abocaría a una “jaula de hierro”, expresión que se ha imputado erróneamente a Weber (Fidanza, 2005), o a la más apocalíptica descripción de “la dialéctica de la ilustración”, en la que el hombre habría devenido directamente en una función del orden racional-técnico (Horkheimer y Adorno, 2001), no culpa de ello a los estreñimientos materiales, sino a un paulatino proceso de descomposición intelectual y moral. Para Voegelin el problema reside en que el hombre ha perdido toda capacidad para sentirse parte y verse reconocido como parte de una comunidad política (Voegelin, 1968: 72). En consecuencia, buen ciudadano sería quien valora su pertenencia a un cuerpo colectivo político y contribuye a la (re) construcción de la comunidad¹¹.

Hemos visto, por tanto, que del proyecto ilustrado emergen una serie de categorías

11. El cuerpo político tiene un logos inmanente, *intentio populi*, que es el centro mismo del cuerpo místico del reino. Sería el corazón “desde el que se transmiten a la cabeza y los miembros del cuerpo, cual riego sanguíneo vivificante, las decisiones políticas para el bienestar del pueblo” (Voegelin, 1968: 72).

fundamentales en cuanto a los fines que habrían de guiar la educación cívica, esto es, el ideal de buen ciudadano que debería perseguir este tipo de educación: la propuesta de fomentar una razón autónoma, la de promover la responsabilidad individual, la de guiar a los individuos en su camino de emancipación de ciertos estreñimientos sociales y la de reconstruir la comunidad política educativamente.

Respecto de la educabilidad (necesidad, crecimiento y función social), aunque –como veíamos anteriormente– la ciudadanía occidental hunde sus raíces en Grecia y Roma, podríamos decir, simplificando mucho, que nuestra concepción actual de la ciudadanía procede de los siglos XVII y XVIII y, en concreto, de las revoluciones francesa, inglesa y americana, así como del desarrollo del capitalismo industrial (Cortina, 2000: 56). A todo ello habría que añadir la importancia que supuso el desarrollo de la sociedad civil y de la práctica asociativa en el mundo anglosajón (Pérez-Díaz, 1997)¹².

Junto a la consolidación de los elementos anteriores bajo el paraguas de los Estados modernos, comienza a surgir la idea de

12. Respecto de la práctica asociativa y su incidencia en el desarrollo de la virtud cívica, Tocqueville, una de las figuras clave del pensamiento político-educativo, ensalza las costumbres americanas y las hace responsables de la estabilidad del Estado: a través del asociacionismo político la sociedad americana habría articulado un sistema capaz de garantizar el pluralismo político y de otorgar estabilidad al sistema. Pero, además, ese sistema se retroalimenta a sí mismo en cuanto que sirve como mecanismo de difusión de virtudes cívicas (Tocqueville, [1835] 2005: 283). La virtud, por tanto, es transmisible a través del propio ejercicio político; de ahí que Tocqueville califique a las asociaciones como *schools of democracy*, evocando el ideal griego de la educación a través de la praxis (Warren, 2001).

una “escuela única” (*common school*), esto es, un esfuerzo deliberado por crear en todos los jóvenes de la nación actitudes y valores bajo la dirección del Estado (Glenn, 2006: 19). Aunque el programa de una escuela única se arroga normalmente a Horace Mann y sus compañeros reformadores, conviene señalar que ya estaban muy presentes en las teorías políticas de la ilustración francesa y, en particular, en los escritos de Rousseau. Para este autor, el hombre ha de ser moldeado para alcanzar la virtud (republicana), siendo esta la misión principal del líder político¹³. Y ello pasaba por la sustitución del poder de la Iglesia en materia de enseñanza por una religión civil controlada por el Estado, que sería la semilla de los sistemas educativos modernos (Glenn, 2006: 37).

La idea de una educación pública orientada al interés nacional fue consolidándose gracias a los procesos de industrialización de principios del siglo XIX. Tales procesos extendieron la creación de academias para que los “aspirantes” pudieran trabajar en las diversas ocupaciones que propiciaba el cambio de modelo productivo y, de esa forma, competir en la incipiente sociedad de naciones. Desde entonces, según Michael Oakeshott, la historia europea se caracteriza por una progresiva sustitución de la educación por socialización, entendiendo por esta última “un aprendizaje para la vida adulta –enseñanza, entrenamiento, instrucción, impartir conocimiento, aprender– guiado por un fin extrínseco” (1982: 52). De acuerdo con esta interpretación, la ciudadanía y, por tanto, la función social de la educación cívica, se concebían como una necesidad al servicio de los intereses nacionales, pro-

13. Como es sabido, en el *Emilio* (Rousseau, [1762] 2011) el autor expone la manera de alcanzar ese ideal de “buen ciudadano”.

duciéndose así una suerte de concordancia entre ambas cuestiones. Esta interpretación es llevada más lejos por la escuela neomarxista, cuyos principales autores consideran que los procesos de escolarización universal vinieron a ser un mecanismo de dominación clasista con el que se pretendería inaugurar una nueva era de relaciones entre clases (Glenn, 2006: 20).

Los totalitarismos, por su parte, supusieron la culminación de los proyectos de educación cívica totales. Por un lado, el comunismo soviético se propuso decididamente crear “hombres nuevos” como palanca (re)fundadora de nuevos Estados, tal y como sugiriera Platón (García Guitián, 2008: 79). Para estar unido el pueblo debía ser consciente de la dominación de la que es objeto, y con ese propósito se establecieron diversos instrumentos de socialización temprana y adulta, así como la propia educación formal (Ballester y Colom, 2017). “La conciencia de clase” sería, como se ha señalado, la forma de identificar y dotar de unicidad la acción del pueblo hacia la dirección deseada: el comunismo (Benjamin, 1989: 110). Por otro lado, el fascismo se sirvió de elementos como la tradición, la raza o la nación, difundidos a través de la propaganda política (formal e informal) para dotar de identidad a la totalidad del demos (Del Águila, 2012: 205).

Una de las consecuencias de los totalitarismos en el debate que nos ocupa es que contribuyeron a rebajar los planteamientos que, desde la teoría política, enfatizaban la necesidad de formar “buenos ciudadanos” (García Guitián, 2008: 79). Y, al mismo tiempo, estas formas totalitarias de educación cívica influyeron notablemente en el tipo de reflexiones sobre la educación cívica en el periodo de posguerra (Oakeshott, 1982; Dahl, 1992; Barber,

1992; Arendt, 1993). Las fundamentaciones acerca de su necesidad y de su función social tuvieron entonces tantos detractores como entusiastas, ya que no se podía obviar el hecho de que estas formas de educación cívica contribuyeron decisivamente a difundir formas totalitarias de pensamiento político entre el conjunto de la población.

4. Los debates contemporáneos sobre la educación cívica

Bajo el título “debates contemporáneos sobre la educación cívica” nos detendremos en la comprensión que se tiene de la educación cívica en la sociedad actual. Decíamos, por un lado, que los debates acerca de la necesidad y de la función social de la educación cívica siguen desde la época moderna un recorrido paralelo a la evolución de la forma institucional del Estado. Esta cuestión continúa siendo cierta, y quizá sea aún más evidente en nuestros días. Por otro lado, a los debates a propósito de los fines de la educación cívica se han ido sumando nuevas ideologías y movimientos políticos, hasta el punto de que a cada problema político pareciera que ha de seguirle su correspondiente asignatura de educación cívica. Veamos con más detalle estos dos aspectos de la comprensión actual del problema.

Desde el punto de vista de la educabilidad, la progresiva consolidación de los sistemas políticos democráticos corrió en paralelo con un progresivo aumento del optimismo acerca de la tarea de la educación cívica y su fundamento moral, hasta el punto de dejar de ser objeto de controversia. De este modo, el debate so-

bre su legitimidad fue sustituido por una suerte de creencia colectiva cuya máxima condensada sería la siguiente: para que la democracia funcione es necesaria una educación democrática (Dahl, 1992; Barber, 1992). Esta creencia se vio reforzada académicamente gracias a la consolidación de los estudios culturales de la democracia (Almond y Verba, 1989; Inglehart, 1988; Eckstein, 1988), los cuales permitían realizar un diagnóstico de las necesidades de educación cívica en un colectivo dado para, a continuación, orientar la política pública educativa hacia dichas necesidades. Desde entonces, estos estudios han venido reflejando una creciente preocupación por el declive de la participación política de los jóvenes, en el que se ve una justificación evidente de la necesidad de educación cívica que llega hasta nuestros días.

Así pues, son muchos los trabajos que alertan sobre el distanciamiento de los jóvenes de la política (Norris, 2011), sobre el descenso del porcentaje de voto entre dicho colectivo (Delli Carpini y Keeter, 1996; Niemi y Jung, 1998; Putnam, 2000; García-Albacete, 2014), sobre su alejamiento de la política partidista (Dalton, 2013) o sobre su grado de desafección política (Stoker, 2006). Los adolescentes, por su parte, también son presa de estas tendencias: la segunda edición del informe de la IEA, *International Civic and Citizenship Education Study 2016*, publicado recientemente (Schulz et al., 2019), nos ofrece una panorámica muy completa sobre esta cuestión, aludiendo a la escasez de conocimientos cívicos, compromiso político y actitudes coherentes con la democracia.

Son precisamente esas insuficiencias las que han reavivado las demandas para reforzar los mecanismos de educación

cívica. Este mecanismo aparentemente concordante entre educación y política se acentúa, naturalmente, en el momento en que se habla de “crisis de la democracia”, “crisis de representación” o “crisis de legitimidad”. Ello es así porque la respuesta a estas crisis se viene reflejando en diferentes propuestas de educación cívica centradas en el conocimiento de las instituciones, el fomento de la participación y la práctica asociativa (García Guitián, 2008). Lo principal de estas propuestas sería que “el énfasis se situaría no tanto en la promoción de valores como en el impulso del compromiso político de los ciudadanos individuales para cumplir con los mínimos exigidos para que la democracia funcione” (2008: 80). En ese sentido, podríamos añadir a lo anteriormente señalado que la argumentación sobre la educandidad de la ciudadanía responde a un tipo de razonamiento más empírico que normativo, deduciendo sus conclusiones a partir del análisis de diferentes bases de datos sobre participación política, o bien usando como referencia trabajos de científicos politólogos de prestigio, como hemos podido comprobar. En el plano de la política pública, lo anterior supuso que la necesidad de educación cívica anclara su fundamento en los requerimientos sociales de la ciudadanía, en contraste con un tipo de educación de educación que iría más allá de lo propiamente “cívico” (Naval, Bernal y Fuentes, 2017).

Respecto de la dirección de la educación cívica (educandidad), en los años ochenta del siglo pasado asistimos a una revitalización del debate a propósito de los fines de la educación cívica a través de la discusión teórica suscitada entre “liberales”, “republicanos” y “comunitaristas”, si bien la inclusión de estos últimos en el debate tuvo lugar unos años más tarde. Este

renovado interés por la ciudadanía supuso lo que Will Kymlicka y Wayne Norman (1994) denominaron, de manera algo barroca, “el retorno del ciudadano” (*Return of the citizen*).

Por un lado, el centro de la discusión entre liberales y republicanos giraba en torno a los conceptos de libertad: el negativo, adscrito al liberalismo, y la “no-dominación”, invocada por los neo-republicanos (García Guitián, 2009). Siguiendo la famosa distinción de Isaiah Berlin (2001), la libertad negativa delimitaría un área de no interferencia para el poder político, mientras que la libertad positiva, reclamo republicano, se referiría a la posibilidad de libertad del sujeto colectivo, es decir, el autogobierno (Pettit, 1997). No obstante, la atribución y delimitación de distintos usos de los conceptos de libertad a cada una de estas tradiciones teóricas de la ciudadanía responde más a un artificio teórico que a la realidad de las cosmovisiones sobre la ciudadanía de las mismas (García Guitián, 2009: 44).

Por otro lado, algo parecido ocurriría con respecto a la distinción trazada entre liberalismo y comunitarismo: los autores considerados como comunitaristas comparten una visión crítica del individualismo que se encontraría en el núcleo de la tradición liberal y que llevaría consigo la atomización social, la mirada al otro como un rival, una concepción desencarnada del sujeto, el olvido de las tradiciones y la erosión de los modos de vida diferenciados en nombre del universalismo abstracto (Naval, 2000: 41). Por lo que se refiere a su propuesta normativa o ideal de ciudadanía, comparten la consideración de que la identidad política es sumamente importante para los Estados democráticos modernos (Taylor, 1996). Para los comunitaristas esa identidad suele estar definida a través de

y en referencia a ciertos principios básicos como la democracia, los derechos humanos, la igualdad (Walzer, 1989; 1995); y/o en relación con determinadas tradiciones históricas, lingüísticas o religiosas (MacIntyre, 1991; Taylor 2011: 49).

Lejos de agotarse la discusión, al debate sobre los fines de la educación cívica fueron sumándose nuevas teorías y movimientos políticos contemporáneos (Antón y Torrens, 2016: 9). Así, y en coherencia con la problematización de la educación cívica sobre la que venimos insistiendo, se ha ido generando la sensación de que cada nueva idea política debe tener en la educación su extensión natural. En un primer momento estos debates derivaron hacia la cuestión del nacionalismo y el multiculturalismo (Kymlicka, 2001; Habermas, 2006). A este respecto merece la pena destacar el alegato cosmopolita sobre los fines de educación cívica de Martha Nussbaum (2005: 84), para quien esta educación debería capacitar a los individuos para verse a sí mismos no sólo como ciudadanos pertenecientes a alguna región o grupo, sino también como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación.

En los últimos años los discursos políticos académicos e intelectuales han seguido incorporando nuevos fines educativos en consonancia con los problemas de nuestro tiempo. Se habla de la necesidad de una educación ecológica para hacer del planeta un lugar habitable (Arias Ortega, 2012; Díaz-Salazar, 2017), de una educación que mitigue la radicalización y la intolerancia en las aulas o para combatir el terrorismo (Comisión Europea, 2015); de la necesidad de una educación feminista para el advenimiento de una sociedad feminista (Subirats, 2007; Pérez Rue-

da, Nogueroles Jové, y Méndez Núñez, 2017); o de una educación en la igualdad de género y la diversidad, de modo que cualquiera pueda vivir su sexualidad sin temor a ser juzgado (Butler, 2006; 2019).

Observamos, pues, cómo los fines de la educación cívica –o, lo que es lo mismo, las demandas de buenos ciudadanos– quedan enmarcados en una serie de problemáticas de nuestro tiempo, lo que supone un cambio sustantivo con respecto a las nociones anteriores, en las que el ideal de buen ciudadano era un subproducto de cosmovisiones específicas que buscaban trascender el contexto en aras de nociones de ciudadanía más exigentes (Pykett, Saward, y Schaefer, 2010: 13).

Paralelamente, algunos autores han recorrido el camino contrario al que hemos venido haciendo: en lugar de plantearse cuál debe ser la noción de buen ciudadano a la que habría de aspirar la educación cívica, han concentrado sus esfuerzos en indagar sobre el ideal de ciudadanía que existe detrás de determinadas políticas públicas, currículums educativos, programas específicos de educación cívica o manuales de enseñanza¹⁴. La tesis de fondo, enunciada a la perfección por Joel Westheimer y Joseph Kahne en su trabajo *What Kind of Citizen? The politics of educating for democracy* (2004), es que toda forma de educación cívica está atravesada por diferentes concepciones ideales de ciudadano. Tras el análisis de diez programas educativos, estos autores identifican tres tipos de educación cívica en función del ideal de ciudadano que implican: en primer lugar, estarían aquellos

14. En los últimos años han cobrado mucha notoriedad los estudios que indagan en la relación que existe entre el neoliberalismo y los sistemas educativos contemporáneos (Del Rey y Sánchez-Parga, 2012; Romero y Estellés, 2015).

programas que fomentan la responsabilidad de los individuos en los problemas sociales y centran su atención en el carácter del ciudadano (integridad, honestidad, trabajo duro, autodisciplina) como ideal de vida buena. La educación cívica, según este modelo, haría emerger al “ciudadano responsable” (*personally responsible citizen*). En segundo lugar, aluden a una segunda categoría de programas que conciben la vida buena como la participación en los asuntos de la comunidad. Dichos programas ponen el énfasis en el conocimiento de los sistemas políticos y de las diversas formas de acción colectiva, articulando la educación cívica a partir del “ciudadano participativo” (*participatory citizen*). Finalmente, hacen referencia a aquellos programas dirigidos a promover la competencia de analizar y entender, conforme a un criterio propio, los asuntos cívico-políticos, y en los que emerge la figura del “ciudadano orientado hacia la justicia” (*justice-oriented citizen*). Son programas que dan prioridad al uso de la razón práctica al considerar más favorables los elementos que posibilitan la acción social democrática (diálogo, tolerancia, respeto) que cualquier teoría normativa de la ciudadanía.

En un sentido parecido, David Kerr (2002) distingue dos tipos de educación cívica en virtud del tipo ideal que promueven: el modelo minimalista, que priorizaría la esfera privada del individuo frente a la esfera pública y que se recluiría en una dimensión formal de la ciudadanía (*status*); y el modelo maximalista, que enfatiza la importancia de la participación política y la valoración positiva de determinadas virtudes democráticas.

Basándonos en todo lo expuesto, se podría decir que la educabilidad de la educación cívica actual se justifica a partir de

una noción empírica de necesidad que conecta una serie de requerimientos del sistema político con una serie de posibles soluciones educativas. Por su parte, en lo referente a la educandidad, desde los inicios de la modernidad los fines que habrían de orientar la educación cívica se han ido ampliando hasta el punto de que, en la actualidad, se podría afirmar que existen tantos fines como concepciones de ciudadanía existentes. Esos fines, además, no se refieren ya a nociones en su sentido más elevado, sino que se entienden más bien como soluciones a problemas específicos de nuestro tiempo.

5. Conclusiones

Como señalábamos al principio, el objetivo de este trabajo era ofrecer una contextualización de los principales debates que se han suscitado a propósito de la educación cívica. No hemos pretendido, por las limitaciones expuestas en la introducción, historiar la idea o el concepto de educación cívica y nos hemos limitado a presentar y señalar las continuidades y discontinuidades de las principales coordenadas de dicho debate a lo largo del tiempo. No obstante, y pese a las limitaciones de nuestro enfoque, nos permitimos ofrecer una serie de consideraciones a partir de lo expuesto.

En primer lugar, las coordenadas propuestas se han mostrado lo suficientemente consistentes para soportar trabajos historiográficos más ambiciosos. Respecto de la educabilidad, hemos señalado que los principales debates acerca de la misma giran en torno a los discursos sobre la necesidad de educación cívica, las distintas concepciones del crecimiento humano y la función social que ésta habría de des-

empeñar. En cuanto a la educandidad – es decir, los fines que habrían de orientar este tipo de educación–, solamente se han recogido las distintas concepciones sobre la virtud que, desde distintas posiciones, protagonizan este debate. En ambos casos, las categorías propuestas nos han permitido mostrar algunas de las continuidades y discontinuidades de los discursos que, teniendo en cuenta el periodo histórico y el contexto geográfico y social en el que se enmarcan, han orientado los términos de la discusión.

En segundo lugar, hemos podido constatar una cierta homología y continuidad entre los debates clásicos, modernos y contemporáneos sobre la educación cívica. Ello no quiere decir que se pueda hablar de un debate “atemporal”, ya que muchos de los desarrollos que ha ido sufriendo el concepto se encuentran estrechamente relacionados con los cambios estructurales de los sistemas políticos, económicos y educativos, tal y como se ha ido evidenciando a lo largo del texto. Lo que se pretende poner de manifiesto, en consonancia con lo que señalábamos al comienzo, es que el intento de trazar la genealogía de estos debates nos permite obtener una comprensión más amplia de la pluralidad de perspectivas que, sobre esta cuestión, existen en la actualidad.

Finalmente, este breve recorrido nos ha permitido constatar la necesidad de ordenar conceptualmente estos debates y obtener unas categorías que nos ayuden a entender desde un punto de vista teórico toda la amalgama de discursos que se suceden a lo largo del tiempo. Esta clarificación conceptual se revela necesaria tanto desde una perspectiva histórica como contemporánea. Como se ha señalado, en este trabajo se ha elaborado un primer esbozo o esquema que podría inspirar es-

tudios posteriores sobre esta materia en perspectiva histórica. Por otro lado, las categorías empleadas tienen la pretensión de servir, tentativamente, a futuros trabajos empíricos para clarificar y ordenar algunos de los nuevos discursos que hacen referencia a la educación cívica, y con ello valorar cuándo nos encontramos ante reiteraciones de posiciones clásicas y cuándo frente a auténticas innovaciones en la mejora de la educación ciudadana.

Bibliografía

- Abellán, J. (2011). *Democracia: Conceptos políticos fundamentales*, Madrid, Alianza Editorial.
- Adorno, T., (1998). *Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*, Madrid, Morata.
- Almond, G., y Verba, S. (1989). *The civic culture. Political attitudes and democracy in five nations*, Newbury Park, Sage.
- Antón Mellón, J. y Torrens, X. (2016). *Ideologías y movimientos políticos contemporáneos*, Madrid, Tecnos.
- Arendt, H. (1993). “La crisis de la educación”, *Cuaderno Gris*, vol. 7, 38-53.
- Arias Ortega, D. M. (2012). “Educación, medio ambiente y sustentabilidad”, *CPUe: Revista De Investigación Educativa*, vol. 10, 160-170.
- Aristóteles (2001). *Ética a Nicómaco*, Madrid, Alianza.
- Aristóteles (1999). *Política*, Madrid, Alianza.
- Ballester, L. y Colom, A.J. (2017). “Walter Benjamin. Marxismo y Pedagogía”, en L. Carreras (ed.) *El legado educativo de los filósofos contemporáneos*, Valencia, Nau Llibres, 103-124.
- Barber, B. (1992). *An Aristocracy of Everyone. The Politics of Education and the future of the America*, Oxford, Oxford University Press.
- Barrio Maestre, J.M. (2004). *Elementos de Antropología pedagógica*, Madrid, Rialp.
- Beiner, R. (1995). “Why Citizenship”, en R. Beiner (ed.), *Theorizing Citizenship*, SUNY Press, 29-52.
- Bellamy, R. (2015). “Citizenship: Historical development of”, en Wright (ed.) *International Encyclopaedia of Social and Behavioural Sciences*, Amsterdam, Elsevier.
- Benjamin, W. (1989). “Una pedagogía comunista”, en W. Benjamin, *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 109-112.
- Berger, P. L., y Luckmann, T., (1968). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Berlin, I. (2001). *Dos conceptos de libertad*, Madrid, Alianza Editorial.
- Berlin, I. (2006). *Contra la corriente: ensayos sobre historia de las ideas*, Fondo de Cultura Económica.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*, Barcelona, Editorial Paidós.
- Butler, J. (2019). “The backlash against gender ideology must stop”. *NewStatesman*. Recuperado en <https://www.newstatesman.com/culture/2019/01/judith-butler-backlash-against-gender-ideology-must-stop>
- Capitán Díaz, A. (1991). *Historia de la Educación en España, Vol. I*, Madrid, Dykinson.
- Castaño, J. F. L. (2000). “La educación en el planteamiento de Thomas Hobbes y algunas de sus implicaciones desde la perspectiva de la teoría crítica”, *Revista Educación y Pedagogía*, no. 26-27, 179-187.
- Colomer, J. M. (2002). “Ilustración y liberalismo en Gran Bretaña: J. Locke, D. Hume, los economistas clásicos, los utilitaristas”. En F. Vallespín (ed.) *Historia de*

- la teoría política, vol 3*, Madrid, Alianza editorial, 11-103.
- Comisión Europea (2015). *Informal meeting of European Union Education Ministers, Paris, Tuesday 17 March 2015. Declaration on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*. Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/news/2015/documents/citizenshipeducation-declaration_en.pdf
- Cortina, A. (2000). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, Alianza Editorial.
- Dahl, R. (1992). "The Problem of Civic Competence", *Journal of Democracy*, vol. 3, no 4, 45-59.
- Dalton, R. J. (2013). *The Apartisan American: dealignment and changing electoral politics*, California, CQ Press.
- Del Águila, R. (2012). "Los fascismos", en F. Vallespín (ed.), *Historia de la teoría política*, vol. 5, Madrid, Alianza, 182-232.
- Delli Carpini, M. X. y S. Keeter. (1996). *What Americans Know About Politics and Why It Matters*, New Haven y London, Yale University Press.
- Del Rey, A., y Sánchez-Parga, J. (2011). "Crítica de la educación por competencias", *Universitas: Revista De Ciencias Sociales y Humanas*, no. 15, 233-246.
- Díaz-Salazar, R. (2017). "El cambio ecológico de la educación", *La situación del mundo: informe anual del Worldwatch Institute sobre progreso hacia una sociedad sostenible*, Icaria Editorial, 319-330.
- Eckstein, H. (1988). "A Culturalist Theory of Political Change", *The American Political Science Review*, vol. 82, no. 3, 789-804.
- Fidanza, E. (2005). "La jaula de hierro cien años después: consideración acerca de una metáfora perdurable", *Estudios sociológicos*, 845-855.
- Finley, M. (1983) *Politics in the Ancient World*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Freeden, M. (1996). *Ideologies and Political Theory: A Conceptual Approach*, University Press.
- García-Albacete, G. (2014). *Young people's political participation in Western Europe: Continuity or Generational Change?* Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- García Gual, C. (1981). *Epicuro*, Madrid, Alianza Editorial.
- García Guitián, E (2008). "Educación y competencias cívicas", en R. Del Águila, S, Escámez, S., y Tudel, J. (eds.), *Democracia, tolerancia y educación cívica*, Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid, 79-96.
- García Guitián, E. (2009). "Liberalismo y republicanismo: El uso político de los conceptos de libertad", *Revista Internacional De Pensamiento Político*, vol. 4, 29-45.
- Gil Colomer, R. (1991a). "Lucio Antonio Séneca", en F. Altarejos (coord.), *Filosofía de la educación hoy*, Madrid, Dykinson, 63-77.
- Gil Colomer, R (1991b). "San Agustín", en F. Altarejos (coord.), *Filosofía de la educación hoy*, Madrid, Dykinson, 91-106.
- Glenn, C. L. (2006). *El mito de la escuela pública*, Madrid, Encuentro.
- Habermas, J. (2006). *El occidente escindido*, Madrid, Trotta.
- Peris, J. H. B. (1991). "Santo Tomás de Aquino", en F. Altarejos (coord.), *Filosofía de la educación hoy*, Madrid, Dykinson, 107-118.
- Hobbes, T. ([1651] 2018) *Leviatán*, Cambridge University Press.
- Horkheimer, M., y Adorno, T. (2001). *Dialéctica de la Ilustración*, Madrid, Trotta.
- Ibañez-Martín, J. A. (1991). "Marco Tulio Cicerón", en F. Altarejos (coord.), *Filosofía de la educación hoy*, Madrid, Dykinson, 107-118.

- fía de la educación hoy*, Madrid, Dykinson, 51-62.
- Inglehart, R. (1988). "Cultura política y democracia estable". *Revista Española De Investigaciones Sociológicas (REIS)*, vol. 1, no. 42, 45-65.
- Kant, E. (2009). "¿Qué es la Ilustración?" *Foro de Educación*, no. 11, 249-254.
- Kerr, D. (2002). "An International Review of Citizenship in the Curriculum: The IEA National Case", en G. Steiner-Khamsi, J. Torney-Purta, y J. Schwille (eds), *New Paradigms and Recurring Paradoxes*, Oxford, Elsevier Science Ltd.
- Kymlicka, W., y Norman, W. (1994). "Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory". *Ethics*, vol. 104, no. 2, 352-381.
- Kymlicka, W. (2001). *Politics in the vernacular, nationalism, multiculturalism and citizenship*, Oxford, Oxford University Press.
- López-Meseguer, R., y Martínez Rivas, R. (2019). *Ideales de justicia en los discursos sobre la educación cívica: una aproximación desde la teoría política*, XIV Congreso Español de Ciencia Política y de la Administración, Salamanca, España.
- Lorente, M. (2002). "Reflexiones sobre la revolución", en F. Vallespín (ed), *Historia de la teoría política*, vol. 3, Madrid, Alianza editorial.
- MacIntyre, A., (1991). "La idea de una comunidad ilustrada", *Diálogo Filosófico*, 21.
- Naval, C., (2000) *Educación ciudadanos: la polémica liberal-comunitarista en educación*, Eunsa, Navarra.
- Naval, C., Bernal, A. y Fuentes, J. L. (2017). "Educación del carácter y de las virtudes". *Diccionario Interdisciplinar Austral*. Disponible en http://dia.austral.edu.ar/Educación_del_carácter_y_de_las_virtudes
- Niemi, R.G. y Junn. J. (1998). *Civic Education. What Makes Students Learn*, New Haven y Londres, Yale University Press.
- Norris, P. (2011). *Democratic deficit. Critical citizens revisited*, New York, Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Barcelona, Paidós
- Oakeshott, M. (1982). "La educación: el compromiso y su frustración", en R. Dearden, P. Hirst, y R. Peters (eds.) *Educación y desarrollo de la razón formación del sentido crítico*, Madrid, Narcea.
- Pérez Díaz, V. (1997). *La esfera pública y la sociedad civil*, Madrid, Taurus.
- Pérez Rueda, A., Nogueroles Jové, M., y Méndez Núñez, A. (2017). "Editorial: Una Educación Feminista Para Transformar El Mundo". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, vol. 6, no. 2, 5-10.
- Pettit, P. (1997) *Republicanism: A Theory of Freedom and Government*, Oxford, Clarendon Press.
- Pykett, J., Saward, M., y Schaefer, A. (2010). "Framing the good citizen". *The British Journal of Politics and International Relations*, vol. 12, no. 4, 523-538.
- Pieper, J. (1998). *El ocio y la vida intelectual*, Madrid, Rialp.
- Platón (1998). *Protágoras*, Madrid, Alianza editorial.
- Platón (2003). *La República*, Madrid, Alianza Editorial
- Pocock, J. (1995) "The Ideal of Citizenship Since Classical Times", en B. Beiner (ed.), *Theorizing Citizenship*, SUNY Press.
- Pocock, J. (1972). "Languages and Their Implications: The Transformation of the Study of Political Thought", *Politics, Language and Time*, vol.11.

- Putnam, R. (2000). *Bowling alone the collapse and revival of American community*. New York, Simon & Schuster.
- Romero, J., y Estellés, M. (2015). "Educación para la ciudadanía y curriculum: sus regímenes de verdad en perspectiva histórica", en *Novi Cives: Cittadini dalla infanzia in poi*, Bolonia, Patron Editore.
- Rosanvallon, P., (2003) *Por una historia conceptual de lo político*, Discurso inaugural en el Collège de France, Fondo de cultura económica.
- Rousseau, J. J. ([1762] 2012) *Del contrato social*, Madrid, Alianza Editorial
- Rousseau, J. J. ([1762] 2011). *Emilio o De la Educación*, Madrid, Alianza Editorial
- San Agustín (1947). *Obras de San Agustín III*. Madrid, BAC.
- Santo Tomás de Aquino (2007). *Suma contra los gentiles*, Madrid, BAC.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., y Friedman, T (2019). *ICCS 2016 International Report. Becoming citizens in a changing world*, Amsterdam, IEA.
- Skinner, Q. (1969). "Meaning and Understanding in the History of Ideas". *History and Theory*, vol. 8, no. 1, 3-53.
- Stoker, G. (2006). *Why politics matters. Making democracy work*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Subirats, M. (2007). *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*, Barcelona, Octaedro.
- Taylor, C. (1996). *Fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*, Barcelona, Paidós.
- Taylor, C. (2011). "Por qué necesitamos una redefinición radical de secularismo", en E. Mendieta, y J. VanAntwerpen (eds.), *El poder de la religión en la esfera pública*, Madrid, Trotta.
- Toqueville, A. ([1835] 2005). *La democracia en América, vol. 1*, Madrid, Alianza Editorial.
- Vallespín, F. (2002). "Historia, progreso y emancipación", en F. Vallespín (ed.), *Historia de la teoría política, 4*, Madrid, Alianza editorial, 7-11.
- Vallespín, F (2011), "Política y teoría política". En *crítica contemporánea. Revista de Teoría Política*, vol.1, 28-39.
- Vallespín, F. (2012). "Rechazo y desconfianza en el proyecto ilustrado", en F. Vallespín (ed.). *Historia de la teoría política, 5*, Madrid, Alianza editorial, 7-12.
- Voegelin, E. (1968). *Nueva ciencia de la política*. Madrid: Rialp.
- Walzer, M. (1989). "Citizenship", en T. Ball, J. Farr y R. L. Hanson, *Political Innovation and Conceptual Change*, Cambridge University Press.
- Walzer, M. (1995). *Toward a global civil society*, Oxford, Berhghn Books.
- Warren, M. (2001). *Democracy and association*, New Jersey, Princeton University Press.
- Westheimer, J., y Kahne, J. (2004). "What kind of citizen? The politics of educating for democracy", *American Educational Research Journal*, vol. 4, no. 2, 237-269.
- Zamitiz Gamboa, H. (2014). "Para entender la originalidad del pensamiento de Nicolás Maquiavelo en la conmemoración del V Centenario de El Príncipe", *Estudios Políticos*, vol. 32, 11-36.

