

TIPOS IDEALES DE EDUCACIÓN CÍVICA: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA TEORÍA POLÍTICA

Ideal types in civic education: An approach from political theory

RAFAEL LÓPEZ-MESEGUER
Universidad Internacional de La Rioja
rafael.lopezmeseguer@unir.net

RAFAEL MARTÍNEZ RIVAS
Universidad de Navarra
rafael.martinezriv@gmail.com

Cómo citar/Citation

López-Meseguer, R. y Martínez Rivas, R. (2023).
Tipos ideales de educación cívica:
una aproximación desde la teoría política.
Revista de Estudios Políticos, 200, 71-97.
doi: <https://doi.org/10.18042/cepc/rep.200.03>

Resumen

El pensamiento sobre la educación cívica remite a dos tipos de debates académicos: el debate sobre la educación y el debate sobre la ciudadanía. Sin embargo, las formas habituales de pensar la problemática de dichos debates no han sido capaces de analizar correctamente la relación entre esos dos ámbitos. Así pues, mediante la ordenación y priorización conceptual que permite el análisis morfológico de las ideologías, este trabajo ha construido unos tipos ideales que permiten dar cuenta de las diversas maneras de pensar la educación cívica, sin olvidar el debate teórico político sobre la ciudadanía y sin quitar la mirada de la realidad sociológica. Ello, a su vez, abre nuevas posibilidades para la investigación, ofreciendo un marco teórico novedoso con el que llevar a cabo análisis empíricos de todo tipo sobre programas educativos y electorales, políticas públicas o discursos políticos y educativos que traten la cuestión de la educación cívica. Por ese motivo, este trabajo se cierra con un breve análisis de los programas electorales presentados por varios partidos políticos para las elecciones generales de 2019, lo que confirma la utilidad de los tipos ideales propuestos para la investigación política y educativa.

Palabras clave

Educación cívica; justicia; ciudadanía; teoría política; tipos ideales.

Abstract

The idea of civic education refers to two different academic debates: the one about education and the other one about citizenship. However, the academic discussion about the civic education has not been able to properly analyse the relation between these two debates. Using the morphological analysis of ideologies, this paper aims to build some ideal types that allow the scholars to think about the problem of civic education, but also to reflect on the political-theory debate about citizenship without losing sight of the sociological reality. This might open new lines of investigation, offering an innovative theoretical framework to make empirical analysis of educational and electoral programs, public policies or political and educational discourses that are focused on civic education. Thus, this paper closes with a brief analysis of the party manifestos presented by several political parties for the 2019 general elections, which confirms the usefulness of the proposed ideal types for political and educational research.

Keywords

Civic education; justice; citizenship; political theory; ideal type.

SUMARIO

I. INTRODUCCIÓN. II. METODOLOGÍA. III. TIPOS IDEALES DE EDUCACIÓN CÍVICA: 1. Conceptos nucleares de la educación cívica: necesidad, crecimiento, función social y dirección: 1.1. *La educación cívica como necesidad*. 1.2. *La educación cívica como función social*. 1.3. *La educación cívica como dirección*. 2. Conceptos adyacentes de la educación cívica: responsabilidad, comunidad, autonomía y emancipación: 2.1. *Educación de ciudadanos responsables*. 2.2. *Educación de ciudadanos comunitarios*. 2.3. *Educación de ciudadanos autónomos*. 2.4. *Educación de ciudadanos emancipados*. 3. Morfología y aplicabilidad de los tipos ideales: análisis del contenido educativo de los programas electorales. IV. CONCLUSIONES. BIBLIOGRAFÍA.

I. INTRODUCCIÓN

La educación siempre ha sido vista como el remedio de todos los males políticos: a los principales problemas de convivencia social (machismo, xenofobia y cualquier otro tipo de violencia colectiva) se les arroja siempre una solución educativa. Y lo mismo se aplica a la política: la escasa participación y compromiso político, especialmente entre el colectivo de los jóvenes, sería consecuencia del desconocimiento y desinterés por los asuntos políticos, propiciado, a su vez, por una insuficiente educación. Esta suerte de creencia colectiva, sin embargo, ha cobrado recientemente una alta resonancia en la opinión pública con el surgimiento de ideas que reaccionan frente a la premisa central; a saber: que la educación moral es un asunto que concierne a los poderes públicos. El pin parental, en el caso de España, o el proyecto de ley «Escuela sin partido», en Brasil, son ejemplos paradigmáticos de esta reacción, pero existen proposiciones similares que empiezan a surgir en diferentes contextos. Se observa, pues, que la conexión entre educación y la idea de un orden social justo es compleja y sumamente problemática. Y todo ello se subsume hoy bajo el paraguas del concepto de *educación cívica* (López-Meseguer, 2021; Naval *et al.*, 2022)

En el plano académico, esta relación entre educación y política, entre educación y justicia, o entre educación y democracia, se ha tratado principalmente a través de tres tipos de aproximaciones: la primera, de carácter sociológico, reúne los trabajos que buscan explicar los efectos de la educación y, por ende, de los sistemas educativos, en la configuración del orden social y

político. Dentro de este ámbito podemos encontrar, a su vez, dos tipos de enfoques: de un lado, aquellos que sostienen que la educación sería una variable fundamental, si no la más importante, a la hora de conseguir que los ciudadanos adquieran las habilidades necesarias para el sostenimiento de la democracia (Dewey, 2004; Dahl, 1992; Barber, 1992); y, del otro, aquellos que afirman que el sistema educativo sería el mecanismo mediante el cual se reproducirían las desigualdades previamente existentes, ya sea consecuencia de variables materiales (Bourdieu, 1986, 1998)¹ o simbólicas, tales como el neoliberalismo (Brown, 2016)².

El segundo enfoque, de interés puramente pedagógico, reúne aquellos trabajos que analizan los instrumentos o técnicas educativas más eficaces para el desarrollo de conocimientos, actitudes, valores, sentimientos o acciones coherentes con la democracia o la justicia (Kahne y Sporte, 2008; Quintelier y Hooghe, 2013; Hoskins y Janmaat, 2016; Witschge y Dijkstra, 2014).

El tercer tipo de enfoque, cuya calificación resulta más problemática, reúne los estudios que vinculan la educación con los discursos que, desde perspectivas normativas, justifican una u otra visión de la ciudadanía, una u otra visión de la justicia o una y otra visión de la democracia. Este es precisamente el ámbito en el que se circunscribe este trabajo.

Sobre este particular, debemos comenzar señalando que la discusión sobre la educación cívica remite a dos tipos de debates: el debate sobre la ciudadanía y el debate sobre la educación. En ese sentido, la reflexión sobre los valores que debieran inspirar una ciudadanía democrática cobró una renovada importancia en los años ochenta, en lo que se ha llamado «el retorno del ciudadano» (Kymlicka y Norman, 1994). Esta discusión entre liberales, comunitaristas y republicanos³, giró alrededor de distintas concepciones de la libertad, de su relación con la comunidad y con la participación de los

¹ Sobre este particular, es habitual encontrar una asociación negativa entre diversas dimensiones de la competencia cívica y el estatus socioeconómico (Kahne y Sporte, 2008; Schulz *et al.*, 2019), lo cual contribuye a reforzar el argumento de que el sistema educativo no sólo es capaz de mitigar las desigualdades previas, sino que podría contribuir a reproducirlas.

² En los últimos años, ha surgido un campo de estudio dedicado a analizar los objetivos educativos en relación con el neoliberalismo. En ese sentido, es llamativo cómo el principal estudio sobre educación cívica a nivel internacional, el ICCS, destaca la importancia de la competencia cívica en términos de empleabilidad de los individuos (Schulz *et al.*, 2019).

³ Para la discusión entre liberales y republicanos, ver García Guitián (2009). Para la discusión entre el comunitarismo y el liberalismo, en relación con la educación, ver Naval (2000).

ciudadanos en el gobierno colectivo, generando un debate fructífero y que todavía hoy continúa siendo central a la hora de vincular la problemática entre educación y ciudadanía (Hoskins *et al.*, 2012). No obstante, este debate se ha mantenido dentro de las fronteras de la academia y, más concretamente, circunscrito al ámbito de la filosofía política y de la educación, sin una correspondencia clara con los posicionamientos reales de la ciudadanía con respecto a estos asuntos.

Lo mismo podría decirse de las nuevas preocupaciones de la ciudadanía en relación con la justicia, y que deben motivar una reflexión académica sobre la tarea de la educación en consonancia con algunas ideologías y nuevos movimientos políticos contemporáneos (Antón Mellón y Torrens, 2016), tales como el feminismo (Subirats, 2007; Pérez Rueda *et al.*, 2017), el ecologismo (Díaz-Salazar, 2017), el movimiento LGTBI (Butler, 2006, 2019) o, incluso, el populismo (Westheimer, 2019). Se podría hacer alusión, también, a los nuevos debates a propósito de la relación entre religión, ciudadanía y educación en un tiempo en el que los flujos migratorios se han intensificado y surgen nuevas demandas formativas desde diferentes sensibilidades religiosas. Y también a la creciente importancia de nociones como las de cosmopolitismo (Nussbaum, 2005) y ciudadanía global (Díaz-Salazar, 2020), que apelan a la educación como una manera de trascender lo local en consonancia con los procesos de globalización.

Por otro lado, aunque dentro de este mismo enfoque, también podemos encontrar otro tipo de estudios que buscan descifrar los ideales de ciudadanía que habría detrás de los currículos escolares o de determinados programas educativos. En este sentido, David Kerr (2002) señala que existirían programas de educación cívica «minimalistas» y «maximalistas», en función de la exigencia en cuanto al ideal de ciudadanía que los inspira. Por su parte, Joel Westheimer y Joseph Kahne (2004) sostienen que toda forma de educación cívica está atravesada por tres concepciones ideales de ciudadano: los que buscan educar ciudadanos responsables (*personally responsible citizens*), los que buscan formar «ciudadanos participativos» (*participatory citizen*) y los que buscan orientar a los individuos hacia la justicia (*justice-oriented citizen*). Por último, Leenders y Veugelers (2006) proponen unas categorías algo distintas: para estos autores, los programas de educación cívica estarían orientados a la educación de una «ciudadanía adaptativa», una «ciudadanía individualista», o bien de una «ciudadanía crítica y democrática».

El problema de este tipo de aproximaciones es que, en lugar de construir un marco analítico que nos permita comprender adecuadamente las distintas concepciones de buen ciudadano, aceptan los ideales de ciudadanía tal y como vienen enmarcados por las distintas agendas políticas (Pykett *et al.*, 2010: 13). En cuanto a las nociones clásicas de buen ciudadano, así como las derivadas de

las ideologías políticas, presentan el problema de que no son capaces de ajustarse a los contextos de referencia, por lo que su valor sociológico resulta escaso.

Podría decirse, por tanto, que las insuficiencias de los trabajos anteriores para captar la complejidad de las relaciones entre educación y ciudadanía son complementarias: por un lado, las teorías filosóficas de la ciudadanía contienen ideales de ciudadanía cuya complejidad excede por mucho la perspectiva del *ciudadano medio*; por otro, los ideales de ciudadano que emergen del estudio de programas o políticas educativas no se corresponden con la realidad de la ciudadanía desde una perspectiva política, lo que conlleva que su validez sólo sea de aplicación al ámbito de la educación reglada y, aún con ello, con notables insuficiencias. En ese sentido, no es de extrañar que desde algunas asociaciones de ciencia política estén alentando una mayor involucración en el ámbito de la investigación sobre la educación cívica (Matto *et al.*, 2017).

Con todo, junto a la ordenación y priorización conceptual que permite el análisis morfológico de las ideologías, este trabajo pretende construir unos tipos ideales que den cuenta de las diversas maneras en que los ciudadanos piensan la educación cívica, sin olvidar el debate teórico político sobre la ciudadanía —como sí hacen los estudios educativos—, y sin quitar la mirada de la realidad sociológica —como ocurría con el debate filosófico—. Además, en el apartado de discusión se alude a la aplicabilidad de los tipos ideales tomando como objeto de estudio los discursos políticos sobre la educación cívica expresados en los programas electorales presentados en 2019 por los partidos políticos con mayor representación nacional.

II. METODOLOGÍA

Como se ha señalado desde la filosofía de la educación, todo acto educativo es políticamente condicionante en cuanto extiende sus efectos sobre el medio social y político, y está, a su vez, políticamente condicionado en la medida en que una u otra concepción de la política establece la dirección de aquello que ha de ser promovido educativamente (Bárcena, 1998). Así pues, todo pensamiento sobre la educación cívica, como todo pensamiento sobre lo colectivo, es un pensamiento ideológico (Freeden, 2006). Entendemos que las ideologías son «configuraciones de significados despolemizados de conceptos políticos» que «se caracterizan por una morfología que dispone conceptos nucleares, adyacentes y periféricos» (Freeden, 1996: 76-77). Los conceptos nucleares serían aquellos que una ideología debe tener, que no podrían ser desplazados sin que la ideología dejara de ser lo que es. Los conceptos adyacentes serían los que rodean al núcleo de la ideología y que, por tanto, determinan en qué sentido debe interpretarse el concepto nuclear. Se trata de categorías culturales e históricas

necesarias para el mantenimiento de una determinada ideología y para la interpretación de su concepto nuclear. Finalmente, los conceptos periféricos concretan la reflexión ideológica situándose en un contexto muy determinado (Freeden, 2003). En definitiva, las ideologías son la forma en la que se expresa el pensamiento político, ordenando los conceptos de forma que se prioricen, adquieran importancia, se doten de contenido y se relacionen con otros conceptos políticos. De esta forma, las ideologías son también un tipo de pensamiento político creativo que influye en la toma de decisiones y en la creación de marcos de pensamiento (Freeden, 2003: 126-128).

Pensar sobre la educación cívica, como todo pensamiento sobre lo colectivo, significa ordenar y priorizar los conceptos. Las distintas prácticas y opiniones sobre la educación cívica —sobre su necesidad, función, valores— responden a la priorización de unos determinados conceptos políticos y a su ordenación con otros. Esto es, de cuál sea el valor o concepto que se priorice, que esté en el núcleo ideológico, y de cuáles sean las categorías históricas y culturales —conceptos adyacentes— con las que interpretemos ese valor prioritario, se seguirán unas prácticas y opiniones concretas. Así pues, mediante un análisis de la morfología de esas ideologías se puede investigar no sólo su coherencia interna, sino también sus consecuencias normativas, su habilidad para relacionarse con su entorno, para legitimar o deslegitimar otras ordenaciones conceptuales o su habilidad para dar sentido a los discursos políticos (Freeden 2008).

Por su parte, los tipos ideales, o conceptos-tipo, son construcciones conceptuales necesarias para que las ciencias sociales puedan operar con conceptos claros y precisos. Para Weber, los tipos ideales no son leyes generales de las cuales el fenómeno individual sea un ejemplo, sino un concepto abstracto, «relativamente vacío respecto a la realidad concreta» (Weber, 2006: 104), que permite analizar la enorme variedad de hechos individuales mediante la creación de conceptos claros y lógicamente coherentes. Por tanto, mediante la utilización del análisis morfológico y la construcción de tipos ideales no se pretende analizar los juicios de valor contenidos en tales discursos de manera normativa, sino construir conceptos-tipo con los que mirar la realidad⁴.

Así pues, de nuestra interpretación y utilización de los tipos ideales se derivan una serie de premisas epistemológicas y metodológicas: la primera, de carácter epistemológico, sería que, frente a quienes optan por una ruptura entre el saber cotidiano y el saber científico (Bourdieu *et al.*, 2002), nosotros afirmamos la existencia, con Pérez Díaz (1980: 124), de una homología y continuidad entre ambos tipos de saberes. De acuerdo con ello, la selección de autores

⁴ Para profundizar en el problema del análisis racional de los juicios de valor, ver Abellán (2015).

y textos clásicos del pensamiento político, social y educativo contemporáneo que inspiran la construcción de los tipos ideales encuentra su justificación en la tesis de que el saber intelectual guarda una relación más estrecha de la que cabría pensar con los pensamientos, acciones, y actitudes sobre la educación cívica⁵. La segunda, de naturaleza metodológica, que en la construcción de los tipos ideales nos hemos servido de una amplia variedad de textos de la sociología, ciencia política y la filosofía contemporánea, acentuando la importancia de unos u otros conceptos dentro de cada uno de los tipos. Aunque no se puede dar cuenta aquí del recorrido metodológico completo, junto con las referencias que aparecen a lo largo de todo el texto, se han incluido algunas citas que contienen las afirmaciones más importantes a partir de las cuales se han construido los tipos. En tercer lugar, que la concepción de los tipos ideales que empleamos en este trabajo es de naturaleza eminentemente empírica y se dirigen, por tanto, a su comprobación en la realidad (Pérez-Díaz, 1980; Goertz, 2006; 2020)⁶. Por ese motivo, en este trabajo, nos centramos primero en la construcción teórica de los tipos (su fundamento lógico), pasando posteriormente al análisis de las propuestas educativas incluidas en los programas electorales de varios partidos políticos. Nos centraremos, en concreto, en los programas presentados por seis partidos (Podemos, ERC, PSOE, PNV, Ciudadanos, PP y VOX) para las elecciones generales de 2019, estudiando su coherencia lógica y mostrando la validez de los tipos ideales construidos.

Con todo lo anterior, nuestra hipótesis es que en el debate sobre la educación cívica habría que identificar un núcleo referido a la educación⁷, que

⁵ Como señala el propio Pérez Díaz, apoyándose en Schutz y la tradición etnometodológica, «las gentes ejercitan su sentido común en las experiencias cotidianas de tal forma que en, y a través de, la interacción social, el trato práctico con las cosas y el uso del lenguaje, tipifican en común esas experiencias y elaboran, en definitiva también en común, sus conceptos y teorías» (Pérez Díaz, 1980: 127). Y va más allá en la oposición al concepto de ruptura epistemológica al señalar que las proposiciones observacionales últimas, esto es, las teorías, «son siempre proposiciones en términos de sentido común, o traducción simple de tales términos» (Pérez Díaz, 1980: 145). Adicionalmente, como señala Harmunt Rosa (2019), cualquier sociología que se ocupe de alguna relación del sujeto con el mundo —en la que cabría incluir la educación cívica— tiene su resonancia incluso en los modos en los que los individuos respiran, palpan, miran, caminan, ríen, lloran y aman.

⁶ En ese sentido, un modo de proceder analítico con respecto a la validación de tipos ideales es a partir del análisis de su coherencia lógica y correspondencia causal (López-Meseguer y Valdés Fernández, 2020).

⁷ La referencia a la educación conduce, de manera inmediata, a pensar en la escuela. Si bien es cierto que al hablar de la función social de la educación cívica se hará alusión

costraría sentido con unos conceptos adyacentes sobre la ciudadanía. En ese sentido, como se verá, el núcleo de los discursos sobre la educación cívica lo conformarán las diferentes concepciones sobre la relación entre educación y política, es decir, las diversas posiciones que se establecen con respecto a la función social de la educación cívica, y las necesidades sociales a las que responde. Los conceptos adyacentes, los que dotan de sentido al núcleo, se referirán a la ciudadanía, a las distintas visiones de vida buena y de justicia que se agrupan en torno al núcleo, alrededor de las diferentes concepciones sobre la tarea de la educación respecto a la política. Por último, los conceptos periféricos, dado que son los que concretan la ideología en un momento determinado, quedan fuera de la construcción del tipo ideal siendo, en realidad, el objeto de análisis del concepto-tipo ya construido. En el apartado de morfología y aplicabilidad de los tipos ideales se presenta a modo de ejemplo su aplicación al caso de España, evidenciando con ello cómo los tipos construidos nos permiten comprender contextos determinados. Con todo, el proceder metodológico de este trabajo puede visualizarse gráficamente a través de la tabla 1.

Tabla 1. *Tipos ideales y análisis morfológico*

Morfología	Contenido de los discursos
Núcleo	<i>Necesidad:</i> ideas sobre la necesidad de educación cívica. <i>Función social:</i> lugar de la educación cívica en el sistema político.
Adyacente	<i>Ideales de ciudadanía:</i> discursos sobre los fines hacia los que se ha de orientar la educación cívica.
Periférico	<i>Contextos determinados:</i> prácticas, programas, leyes o discursos sobre educación cívica susceptibles de análisis.

Fuente: elaboración propia.

III. TIPOS IDEALES DE EDUCACIÓN CÍVICA

El resultado de tal operacionalización aplicado a los discursos sobre la educación cívica daría lugar a dos tipos ideales de educación cívica. El primero, que denominamos *educación de la ciudadanía* (*education of citizenship or*

explícita a la escuela por ser la institución social predominante en dicha tarea, el concepto de educación puede circunscribirse a otros ámbitos como la familia, las amistades, el lugar de trabajo, el derecho, la comunidad, la historia etc.

citizenship education), es un tipo de discurso sobre la educación cívica poco o nada intencional, cuya legitimidad deriva de la propia naturaleza humana, cuya función social sería la ofrecer al individuo un ambiente de protección en el que poder desarrollarse, y para lo cual resulta fundamental el papel de la familia y del profesor. Por otro lado, llamamos *educación para la ciudadanía* (*education for citizenship*) a un tipo de educación cívica intencional o estructurante, cuya legitimidad deriva de la propia contingencia de lo social, cuya función social sería la de poner en contacto a los individuos con el medio social en el que se inscriben, y para lo cual otorgan un papel protagonista al alumno y a la escuela. De manera gráfica, el contenido de esos tipos ideales puede observarse en la tabla 2, que iremos desgranando a lo largo del texto.

Tabla 2. *Conceptos nucleares y adyacentes de los discursos sobre la educación cívica*

Educación cívica		
	Educación para la ciudadanía	Educación de la ciudadanía
Núcleo	Necesidad social Experimentar la vida social Intencional	Necesidad individual Protección frente a la vida social No intencional o dirigida al pasado
Adyacente	Educar ciudadanos emancipados Educar ciudadanos autónomos	Educar ciudadanos responsables Educar ciudadanos comunitarios

Fuente: elaboración propia.

1. CONCEPTOS NUCLEARES DE LA EDUCACIÓN CÍVICA: NECESIDAD, CRECIMIENTO, FUNCIÓN SOCIAL Y DIRECCIÓN

En el núcleo de los discursos sobre la educación cívica se encuentran las diversas formas de concebir la educación con respecto a la política. Partiendo de que todo acto educativo es políticamente condicionante (Bárcena, 1998), podríamos decir que una u otra concepción de la educación con respecto a la política daría lugar a efectos políticos diversos. En este sentido, nuestra tesis es la de que existirían dos formas básicas de entender la tarea de la educación con respecto a la política y, para observar con más detalle los acuerdos y diferencias existentes entre una y otra forma de ver la educación cívica, recurriremos a la clásica tipología de Dewey sobre las funciones de la educación (como necesidad, como función social, como dirección), y trazaremos las distinciones típico ideales que resultan de su aplicación a nuestro objeto de investigación.

1.1. La educación cívica como necesidad

A pesar de los diferentes modos de concebir cuál ha de ser el quehacer educativo con respecto a la política, podríamos decir que existiría un cierto consenso acerca de que un cierto grado de educación cívica es necesaria. La diferencia entre uno y otro tipo de educación cívica con respecto a este punto radica en el origen o procedencia de tal necesidad.

Para los defensores de la educación para la ciudadanía (EpC), esa necesidad es concebida como a) una consecuencia de la contingencia de lo social y de las necesidades adaptativas de los sujetos⁸, o bien b) como una herramienta para la transformación de la sociedad: la educación cívica, para los primeros, sería necesaria para la pervivencia de las sociedades democráticas (Dahl, 1992: 45) o para ser parte integrante de un grupo social caracterizado por un *modus vivendi* particular. En palabras de Dewey: «Los seres recién nacidos no sólo desconocen, sino que son completamente indiferentes respecto a los fines y hábitos del grupo social, que ha de hacérselos conocer e inspirarles interés activo hacia ellos» (Dewey, 2004: 14-15). Para los segundos, en un sentido más performativo, la educación cívica estaría destinada a la creación de un nuevo tipo de ciudadano que posibilite el advenimiento de un nuevo orden social (Benjamin, 1989: 110). La configuración de cualquier sistema político (democrático o no) reclamaría para sí una serie de conocimientos, comportamientos, actitudes y sentimientos para su mantenimiento y, más aún, para su profundización, desarrollo o transformación. Sería, por tanto, esa contingencia del orden social la que a un tiempo garantizaría la oportunidad de crecimiento y posicionamiento de los individuos en la jerarquía social, y a otro supondría la condición necesaria de su futura existencia (o la posibilidad de una existencia diferente).

Para los partidarios de la educación de la ciudadanía (EdC), sin embargo, esa necesidad sería primordialmente intrínseca, es decir, emergería de la propia necesidad de desarrollo integral de los sujetos y se cerraría sobre sí misma, esto es, teniendo en cuenta los dictados de la naturaleza humana (Oakeshott, 1982: 37). Así pues, para Oakeshott, la educación (cívica) «no puede ser entendida como un fin o propósito extrínseco [...]. No prepara al ser humano

⁸ Sobre esto último, es bien conocida la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg (1958), influida, a su vez, por la de Jean Piaget. En ella, el autor expone cómo el desarrollo de los chicos y chicas es un proceso adaptativo que va pasando por diferentes fases. Carol Gilligan (1982), una de sus discípulas, y continuando la línea marcada por su predecesor, muestra con notable suficiencia que semejante desarrollo moral se produce de forma asimétrica en función del género.

para hacer nada específico, no le proporciona ninguna destreza particular, no le promete ventajas materiales sobre otros hombres y no apunta a un tipo humano acabado y perfecto» (*ibid.*: 41). Los conceptos de persona o ser humano habrían de constituir la base sobre los que construir la educación cívica que, así concebida, estaría al servicio de la formación de una sociabilidad natural que le es inherente, y se alejaría de cualquier modelo de ciudadanía prefijado a partir de consideraciones externas.

1.2. La educación cívica como función social

La función social de la educación cívica es uno de los elementos de diferenciación más importantes entre los tipos ideales propuestos. Concretamente, nos referimos aquí a las diversas concepciones sobre la tarea de la educación con respecto al medio social al que se circunscribe y, específicamente, al papel que asignan una y otra concepción a los diversos agentes de la educación.

Para los entusiastas de la EpC, la educación ha de ser una actividad adaptativa, estructuradora, que se ajuste en la medida de lo posible a los requerimientos de la sociedad. En ella, y he aquí el elemento clave, los sujetos de la educación deben experimentar, en la medida de lo posible, el medio de vida social y político al que pertenecen (Dewey, 2004: 26). La función de la educación cívica sería, por tanto, la de aproximar las condiciones de vida de una sociedad democrática o de aquellas formas de vida buena que la sociedad estime y valore como positivas, y donde la conexión directa del individuo con el medio deviene fundamental. Tal y como señala Dewey (*ibid.*: 91):

Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que dé a los individuos un interés en las relaciones y el control sociales y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden.

En el desarrollo de dicha función, la escuela jugaría un papel determinante, en cuanto que ofrece un ambiente simplificado de los rasgos fundamentales de la vida social y elimina aquellos otros rasgos perjudiciales (*ibid.*: 29).

Por otro lado, para los partidarios de la EdC la función de la educación cívica sería la de ofrecer un ambiente y una serie de herramientas con las que enfrentarse (en el presente y en el futuro) a ese medio social (Arendt, 1993: 50). La escuela, por tanto, sería un lugar apartado donde proteger al niño o niña de las atenciones y los requerimientos del mundo inmediato, evocando el ideal de

un monasterio, tal y como expresa Oakeshott: «Es monástica en cuanto que es un lugar apartado donde se pueden oír las excelencias porque el ruido de los relajamientos y las parcialidades humanas es silenciado o mitigado» (1982: 40). En esa labor de protección, junto a la escuela, la familia y el profesor juegan un papel fundamental. La familia, por un lado, ofrecería un entorno seguro para el crecimiento (Arendt, 1993: 46), mientras que el profesor, por otro lado, se erigiría en una suerte de guardián frente al exterior, al tiempo que, con su ejemplo, sería una especie de ventana hacia el mundo de los adultos.

1.3. La educación cívica como dirección

De la misma forma que decíamos que la educación es un acto políticamente condicionante, habremos de dar cuenta de que la educación es, a su vez, un acto políticamente condicionado (Bárcena, 1998), en la medida que una u otra concepción de la política establece la dirección de aquello que ha de ser promovido educativamente.

Los partidarios de la educación para la ciudadanía ven en la educación cívica una herramienta para la adecuación al proceso civilizatorio, es decir, una manera de adaptar los medios de acción a los fines sociales (Dewey, 2004: 32). En ese sentido, la civilización sería la consecuencia de poner la institución educativa al servicio de intereses compartidos (*ibid.*: 42). La educación cívica, por tanto, sería una forma de acomodamiento de los individuos en el orden social e, incluso, una herramienta para la profundización o transformación de dicho orden (Benjamin, 1989: 110). En resumen: se trataría de una concepción de la educación cívica de carácter intencional en donde el ambiente y los métodos se orientan hacia un fin social (presente o futuro). En palabras de Dewey, una educación intencional haría alusión a «un ambiente especialmente seleccionado, haciéndose la selección sobre la base de los materiales y los métodos que promueven específicamente el desarrollo de la dirección deseada» (2004: 43).

Por otro lado, los defensores de la educación de la ciudadanía comparten una idea de educación cívica que no prefigure ni privilegie ningún modo particular de acción social (Oakeshott, 1982: 38), es decir, sostienen una idea de educación cívica no intencional (Arendt, 1993: 40). A lo más que podría aspirar la educación cívica en términos de dirección sería, por un lado, al desarrollo de la sociabilidad humana (Oakeshott, 1982: 59) y, por otro, al conocimiento del contexto político que nos ha legado el pasado. Arendt lo expresa de la siguiente manera (1993: 51): «La función de la escuela es enseñar a los muchachos cómo es el mundo y no instruirles en el arte de vivir. Dado que el mundo es viejo, siempre más viejo que ellos, el aprendizaje se vuelve inevitablemente hacia el pasado, sin importar cuanta vida se emplee en el presente».

La diferenciación de los tipos ideales de educación cívica por su carácter más o menos intencional, sin embargo, no agota la cuestión de la dirección. Nuestra tesis es que toda concepción de la educación cívica lleva implícito un ideal de ciudadanía al que aproximarse, es decir, que, incluso cuando se defina como no intencional, todo discurso, práctica o política sobre la educación cívica tiene como objetivo la *formación* de ciudadanos cuyas acciones, actitudes y sentimientos sobre la justicia y la vida buena estén orientados por un sentido particular. Esos sentidos particulares, en nuestro esquema de reflexión, forman la parte adyacente de los discursos sobre la educación cívica, que pasamos a describir a continuación.

2. CONCEPTOS ADYACENTES DE LA EDUCACIÓN CÍVICA: RESPONSABILIDAD, COMUNIDAD, AUTONOMÍA Y EMANCIPACIÓN

Hasta ahora hemos visto cómo los discursos sobre la educación cívica están constituidos por un núcleo referido a la educación. Faltaría, pues, ordenar y priorizar la problemática de la ciudadanía dentro de tales discursos. Siguiendo a Freedman (2008), se puede distinguir entre dos formas de pensamiento político: pensar políticamente (*thinking politically*) y pensar sobre la política (*thinking about politics*). Para Freedman, pensar políticamente es pensar sobre las colectividades, sobre cómo deberían organizarse, sobre las relaciones entre el poder y los ciudadanos, sobre lo bueno y lo justo. Se trata de una actividad a la que nadie es ajeno, pues todo el mundo tiene opiniones y preferencias sobre la forma en que debe regirse una colectividad. Sin embargo, pensar sobre la política es un tipo de actividad que corresponde de forma particular a la teoría política, pues trata de analizar cómo los distintos argumentos ordenan y priorizan los valores y los conceptos utilizados.

Nuestra tesis es que si bien conceptos como los de responsabilidad, autonomía, comunidad y emancipación forman parte, junto con otros muchos, de la reflexión cotidiana sobre la vida buena y la justicia, tales conceptos constituyen la parte adyacente de los discursos de sobre la educación cívica, señalando la dirección a la que tal educación debe aproximarse.

2.1. Educación de ciudadanos responsables

La educación de ciudadanos responsables debe formar a los individuos en la responsabilidad, ha de servir para descubrir los fines legítimos que se proponga y ha de dotarles de las herramientas necesarias para la consecución de tales fines. En dicha concepción de la educación subyace una idea de justicia basada en la propiedad individual de los éxitos y fracasos de las acciones.

Para los partidarios de esta forma de concebir la educación cívica, la asignación de responsabilidad en el ejercicio de la ciudadanía respondería a una serie de premisas: en primer lugar, que las personas son quienes mejor conocen aquello que les conviene (Hayek, 2006: 111); segundo, que los seres humanos disponen de la capacidad de actuar racionalmente y de aprender de la experiencia (*ibid.*: 112), y tercero y consecuencia de lo anterior, que afirmar una cierta capacidad de toma de decisiones lleva consigo la necesaria asunción de las consecuencias derivadas de tales decisiones: «Una sociedad libre exige, probablemente más que ninguna otra, que los hombres se guíen en sus acciones por un sentido de responsabilidad, que se extiende más allá de los deberes marcados por la ley, y que la opinión general apruebe que los individuos sean hechos responsables tanto de los éxitos como de los fracasos de sus empeños» (*ibid.*: 105).

Del principio de responsabilidad de las acciones emanarían, a su vez, una serie de consideraciones normativas que afectan a las disposiciones de los ciudadanos sobre la vida buena y el orden social justo. Con respecto a la determinación de la vida buena se subraya, en primer lugar, que tal determinación se deriva de una correcta adecuación entre las capacidades particulares de cada individuo con la actividad que mejor responda a tales atributos (*ibid.*: 116); en ello, naturalmente, la educación desempeña un papel fundamental. En segundo lugar, que tal adecuación constituye la mejor contribución posible que un individuo puede hacer a la sociedad (*ibid.*: 117). Así pues, las consideraciones sobre la vida buena ciudadana han de estar sujetas a una reflexión individual sobre los fines de las acciones y a la persecución de los propios intereses, y en modo alguno han de estar guiada por fines extrínsecos o sociales (*ibid.*) Y, en tercer lugar, que la persecución de los propios intereses suele llevar consigo que los individuos cooperen los unos con los otros a la hora de obtener una mayor eficacia en sus acciones (Friedman, 2015: 24).

Con respecto a las concepciones sobre la justicia, para el ciudadano responsable un orden justo sería aquel que responsabilice a los individuos de sus acciones —siempre y cuando no medie algún tipo de incapacidad—, garantizando la propiedad de los éxitos o fracasos que cosechen con sus acciones (Hayek, 2006: 111). Ello obliga, por contraposición, a limitar la responsabilidad colectiva de las acciones, lo que significa que cada individuo tan sólo es responsable de las empresas individuales o colectivas en las cuales haya decidido enrolarse (*ibid.*: 119).

2.2. Educación de ciudadanos comunitarios

La educación de los ciudadanos comunitarios considera que la comunidad tiene un valor concreto que se expresa a través de prácticas, ritos,

tradiciones, costumbres y lenguas que deben ser promovidas en el seno de la misma comunidad. Para los defensores de este tipo de educación, se trataría de ofrecer un marco en el que los ciudadanos puedan reconocerse, construir su identidad y compartir un marco de significados.

La primera constatación es que la comunidad a la que se pertenece tiene valor, importa. La comunidad tiene unas tradiciones, una lengua y una cultura que se deberían promover porque aportan una forma particular de conocimiento, distinto al de otros sitios, y porque permiten mantener una continuidad sentimental entre generaciones (Smith, 2004: 49). Las tradiciones y la lengua de una comunidad sólo sobreviven si son practicadas y habladas entre los ciudadanos, en definitiva, si se siguen sintiendo como propias. Por ese motivo, para la pervivencia de la comunidad, la educación debería promover esas prácticas culturales propias y de un valor histórico concreto (*ibid.*: 51).

Por otro lado, conocer los ritos e historias de la comunidad en la que se vive no es sólo un acto de justicia hacia la propia comunidad y hacia las generaciones anteriores; es también una forma de orientarse en el mundo en que se vive (Sartori, 2001: 47). Para organizar la vida diaria y desarrollarse en la comunidad en la que se está es necesario compartir un marco de significados (Oakeshott, 1982: 37). La comunidad aporta ese marco a través de las prácticas y ritos, de la lengua y de las tradiciones e incluso de la propia fisonomía del territorio, que van acompañados de una interpretación de la propia vida comunitaria y de la forma de relacionarse con los miembros de la comunidad (*ibid.*: 36):

Ser humano es reconocerse relacionado con los demás, no como se relacionan las partes de un organismo, no como miembros de una única «sociedad», que todo lo abarca, sino en virtud de la participación en relaciones entendidas de múltiples formas y en la posesión de lo entendido, lenguajes y expresiones tradicionales de sentimientos, sensaciones, imaginaciones, fantasías, deseos, reconocimientos, creencias morales y religiosas, empresas intelectuales y prácticas, costumbres, reuniones, procedimientos y acciones; cánones, máximas y principios de conducta, reglas que denotan obligaciones, servicios que implican deberes.

Así, al orden justo se accedería a través de una educación comunitaria. Es la comunidad la que interpreta el orden moral⁹ y, para vivir en justicia, los

⁹ Para MacIntyre (2004) no existe la moral en abstracto, sino sólo moralidades concretas, en el seno de culturas y comunidades que comparten unos tiempos y unos significados específicos.

ciudadanos deben conocer esa interpretación. Además, para que hubiera justicia debería haber reciprocidad hacia la comunidad que forma a los ciudadanos, que los acoge y los protege. En este sentido, el buen ciudadano es aquel que reconoce a la comunidad en la que vive y que le devuelve lo recibido.

2.3. Educación de ciudadanos autónomos

Los partidarios de educar ciudadanos autónomos consideran que la tarea de la educación cívica consiste primordialmente en fomentar el desarrollo de la razón en los individuos, de tal forma que estos sean capaces de participar políticamente y de asumir los papeles que les corresponden como miembros de la sociedad civil y de una determinada comunidad regida bajo determinadas condiciones institucionales y procedimentales.

El desarrollo de la razón es posible porque esta es una capacidad subjetiva que nos permite buscar fundamentos en los que apoyar las decisiones. La razón, así concebida, es eminentemente práctica, ya que se dirige a elegir entre distintas posibilidades de acción en vista de problemas particulares a la hora de alcanzar objetivos determinados (Habermas, 2004: 111). Al tratarse de una capacidad subjetiva, la vida buena ciudadana consistiría precisamente en el autogobierno (individual y colectivo) por medio de la razón y, en consecuencia, la participación política de los ciudadanos sería de suma importancia (Skinner, 2004: 113-114). No obstante, para ello resulta imprescindible una educación orientada hacia el desarrollo de las facultades racionales de los sujetos (Habermas, 1998: 403), y que a la vez los capacite para poder participar de los asuntos relativos a la comunidad (Brown, 2016: 257). En palabras del propio Habermas (1998: 403): «Un entendimiento discursivo, garantiza, ciertamente, el tratamiento racional de temas, razones e informaciones; pero ello no podrá ser sino en los contextos de una cultura abierta al aprendizaje y de un personal capaz de aprender. En este aspecto imágenes dogmáticas del mundo y patrones rígidos de socialización pueden constituir barreras para un modo discursivo de socialización».

El orden social justo se presenta, por tanto, como una adecuación entre las capacidades de participación de los individuos y un contexto institucional que haga efectiva tal participación¹⁰. Y ese contexto institucional, por lo general, tiene que ver con las condiciones o exigencias procedimentales de una sociedad democrática (Dahl, 1989: 307; en Habermas, 1998: 392).

¹⁰ Esta adecuación puede ser entendida en términos pragmáticos (Dewey, 2004: 91), como horizontes de significación (Taylor, 1994: 72), o bien como máximas universales (Habermas, 2004: 121).

2.4. Educación de ciudadanos emancipados

La educación para la emancipación considera necesario educar a los sujetos para que sean capaces de percibir, evaluar y, en su caso, emanciparse de las diferentes formas en que el poder condiciona las decisiones o los actos. Para esta concepción de la educación, se trataría de formar ciudadanos capaces de liberarse y de empezar a pensar y a actuar por sí mismos.

La primera constatación, para los partidarios de este tipo de educación, es que las instituciones y las prácticas sociales controlan, organizan y distribuyen unas determinadas visiones del mundo que ejercen poder sobre los sujetos (Foucault, 2016: 10-11). Esas prácticas y formas de poder favorecerían unas formas concretas de estar en el mundo y, a la vez, impedirían la emergencia de formas alternativas de vida y de relación entre los seres humanos¹¹. Así, la misión de la educación sería favorecer que los alumnos tomaran conciencia de cómo su forma de actuar responde a los modelos fijados y promovidos en los discursos y prácticas institucionales y, por tanto, que estos patrones de conducta pueden ser reemplazados por otras formas de actuar (Adorno, 1998: 125). En este sentido, se trataría de que los alumnos se emanciparan de las formas de pensar y actuar prefijadas, atreviéndose a vivir y pensar por sí mismos; «¡Sapere aude! ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!» (Kant, 2009: 249). Hay que tener en cuenta, en cualquier caso, que emanciparse es liberarse de algo, y ese proceso es, en ocasiones, costoso porque las propias formas de poder establecidos no facilitan la emancipación y porque liberarse implica salirse de la forma de vida fijada y distribuida (Adorno, 1998: 120-121). En cualquier caso, para que dicha emancipación sea posible, la educación es observada como un mecanismo fundamental, tal y como lo expresa Adorno (*ibid.*: 125)

Ir despertando, cuanto menos, la consciencia del hecho de que los hombres son siempre engañados, porque el mecanismo de la inmadurez y de la minoría de edad es hoy el del *mundus vult decipi* (el mundo quiere ser engañado) elevado a escala planetaria. Que todos lleguen a ser conscientes de estos nexos es cosa que podría ser, tal vez, alcanzada en el sentido de una crítica inmanente, porque

¹¹ Por citar un ejemplo de plena actualidad, podríamos hacer referencia a esa concepción del neoliberalismo entendida como «una forma particular de razón que configura todos los aspectos de la existencia en términos económicos, está anulando silenciosamente elementos básicos de la democracia. Entre estos elementos se encuentran vocabularios, principios de justicia, culturas políticas, hábitos de ciudadanía, prácticas de gobierno y, sobre todo, imaginarios democráticos» (Brown, 2016: 13).

ninguna democracia normal puede oponerse explícitamente a una ilustración de este tipo.

Detrás de esta concepción de la educación se encontraría, como ideal de vida buena, el del ser humano emancipado. Este debería ser capaz de comprender y criticar la dominación promovida por los discursos y prácticas sociales, que no permiten que surjan y se desarrollen formas de vida alternativas. De esta forma, el ser humano emancipado no sería sólo aquel que actúa libre de coerción, sino también quien desarrolla la capacidad de evaluar y de ser crítico con los discursos y patrones de conducta dominantes (Brown, 2016: 241). En ese sentido, el ser humano emancipado sería crítico con toda forma de poder y consciente de que el proceso de emancipación requiere el esfuerzo de liberarse.

3. MORFOLOGÍA Y APLICABILIDAD DE LOS TIPOS IDEALES: ANÁLISIS DEL CONTENIDO EDUCATIVO DE LOS PROGRAMAS ELECTORALES

Una vez descritos los conceptos que forman el núcleo y la parte adyacente de los discursos sobre la educación cívica, quedaría exponer la conexión lógica que se establece entre las diferentes partes, es decir, la morfología específica de los tipos. Hemos llamado *educación para la ciudadanía* a un tipo ideal de educación cívica que en su parte nuclear apunta hacia un tipo de educación cuya naturaleza es adaptativa e intencional. Una educación concebida *para*, en ese sentido, estaría más próxima a los ideales de autonomía y emancipación, que formarían la parte adyacente del tipo, ya que ambos conceptos comparten el elemento común de que, depositando una mayor confianza en la razón concebida como capacidad subjetiva, consideran que esta ha de servir a objetivos concretos: participar como miembros de la sociedad civil o, en el caso de la emancipación, tomar conciencia de la dominación para posibilitar el advenimiento de un nuevo orden de justicia.

Por otro lado, hemos denominado *educación de la ciudadanía* a un concepto-tipo de educación cívica que se considera a sí misma como no intencional o dirigida al pasado. La conexión que se establece entre la idea de una educación *de* la ciudadanía e ideales de vida buena y de justicia que se refieren a una idealización del pasado comunitario consistiría en que la vida activa no emerge a partir de la capacidad subjetiva, sino a través de la adecuación de los sujetos al largo proceso civilizatorio de la humanidad. Por su parte, el ideal de responsabilidad nos pone frente a un ideal de vida buena en el que no importa tanto el grado de conciencia sobre las actuaciones sino las actuaciones en sí, por lo que la educación debe dotar de las herramientas necesarias para que cada individuo se haga cargo de cuanto le acontezca en el devenir de su vida

ciudadana. Ambos elementos, por tanto, constituirían la parte adyacente del tipo ideal construido, conexiónados en su parte nuclear por una consideración de la educación cívica que se concibe a sí misma como no intencional o dirigida al pasado. Así pues, los dos tipos ideales de educación cívica propuestos se distinguirían entre sí por su parte nuclear, pero estarían relacionados en su parte adyacente, dado que los discursos sobre la responsabilidad y la pertenencia a una comunidad, y los discursos sobre la autonomía y la emancipación, comparten mayores semejanzas en cuanto a su familiaridad ideológica.

Por otro lado, como ya se ha dicho, el motivo principal que orienta la construcción de los tipos ideales es el intento de someterlos a su comprobación empírica, es decir, corroborar que permiten una mayor o mejor comprensión de la realidad. A este respecto, los conceptos tipo pueden contribuir, por un lado, a una comprensión teórica de los discursos sobre la educación cívica que existen en la actualidad —lo que Weber denomina *coherencia lógica*—; y, en segundo lugar, pueden orientar la construcción de metodologías para la realización de estudios científicos sociales —el análisis de la *correspondencia causal*—. Comenzaremos aludiendo al primero de los aspectos, estableciendo la coherencia lógica entre los conceptos nucleares y adyacentes aplicados a un contexto específico a modo ejemplificativo: los programas electorales de las elecciones de noviembre de 2019.

En el núcleo de los discursos sobre la educación cívica hemos distinguido una necesidad de educación cívica concebida socialmente o en relación con un interés público (EpC), de una necesidad concebida individualmente o a partir de intereses privados (EdC). En relación con el primero de los aspectos, el Partido Socialista apuntaba en su programa «situar el derecho a la educación en el centro de la acción política, como auténtica prioridad para el Gobierno y para el conjunto de la sociedad» (PSOE, 2019: 59). Ello sería un ejemplo de interés o necesidad pública, que se separaría de una concepción privada como la que propugnaba el Partido Popular: «El derecho a la educación pertenece a las familias y las Administraciones tienen una función de colaboración con ellas» (PP, 2019: 32), o la de Ciudadanos, quienes a través de una propuesta entre medias de ambas concepciones llamaba a «poner la educación de nuestros hijos en manos de los profesores y no del Gobierno que esté en ese momento en el poder» (Ciudadanos, 2019: 7). Los argumentos nacionalistas a tenor de este punto son también relevantes; en el caso del PNV apuntan a su capacidad de establecer un modelo educativo propio conforme al artículo 16 del Estatuto de Gernika y la disposición adicional primera de la Constitución (PNV, 2019: 20), mientras que en el caso de ERC proponen formalizar un «pacto nacional de educación que elabore las bases de la nueva ley de educación de Cataluña para organizar el tránsito del actual sistema educativo —fuertemente dependiente de leyes estatales— a uno propio» (ERC, 2019:

121). Se observa, pues, que la cuestión del ejercicio del derecho a la educación está muy presente en los debates a propósito de la necesidad de educación cívica, siendo la cuestión de las necesidades o intereses (públicos o privados) el elemento central en disputa.

De igual forma, se ha señalado que los tipos ideales de educación cívica propuestos se diferenciaban, dentro de la parte nuclear, en cuanto a la función social que se le asigna a tal tipo de educación. Así, los partidarios de la EpC sostienen que la educación cívica ha de ir encaminada a experimentar (o incluso transformar) la vida social. Ello es coherente con lo enunciado por Podemos cuando, en relación con lo que llaman «horizonte verde», apelan a «incorporar a niñas, niños y adolescentes a esta transformación» (Podemos, 2019); o en el caso de ERC (2019: 121), quienes en su afán performativo apuestan por «un nuevo modelo leal a los valores republicanos y comprometido firmemente en el poder transformador que puede tener la educación para formar a la ciudadanía de la República Catalana y garantizar su cohesión social». Y también se entiende en relación con el interés general (aunque en este caso desde una perspectiva más experiencial y menos transformadora o performativa) la imposición de una asignatura obligatoria (Valores Éticos) que permita «consolidar una democracia basada en los principios de convivencia, cooperación, solidaridad, participación... capaz de resistir y de reaccionar ante los movimientos regresivos», tal y como proponía el PSOE en su programa (2019: 58).

En el lado contrario (EdC) estarían quienes defienden una concepción de la educación cívica concebida como una forma de protección frente a la vida social y, en particular, de la intervención del Gobierno en asuntos educativos concernientes a la moral. En ese sentido, el PP sostenía que «el sistema educativo debe dejar de ser un instrumento de experimentación e ideologización de la izquierda y constituirse en un ámbito donde se garantice la libertad de las familias» (PP, 2019: 32). Ciudadanos, por su parte, fue muy combativo frente a la argumentación nacionalista, tal y como se puede evidenciar en su programa cuando proponían «eliminar que en las escuelas se impongan ideas políticas nacionalistas» (Ciudadanos, 2019: 4). Y, llevando esta idea proteccionista al extremo, se comprende la polémica medida de Vox, quienes proponían «instaurar el PIN Parental y Autorización Expresa con objeto que se necesite consentimiento expreso de los padres para cualquier actividad con contenidos de valores éticos, sociales, cívicos morales o sexuales» (Vox, 2019: 15). La familia y el profesor, como se ha señalado en el marco teórico, son concebidos como un mecanismo protector frente al mundo social para quienes sostienen esta visión de la educación cívica. La escuela, por el contrario, sería el mecanismo socializador por excelencia para quienes defienden una idea de educación cívica más experiencial o transformadora.

En cuanto a los ideales de ciudadanía (lo que hemos conceptualizado como la parte adyacente de los discursos sobre la educación cívica), se ha señalado anteriormente que dentro del tipo ideal EpC aparecían dos concepciones o ideales de ciudadanía diferenciados que orientaban la acción educativa. Por un lado, se ha hecho alusión a la idea de una educación de ciudadanos autónomos, esto es, de individuos que sean capaces de participar políticamente y de asumir los papeles que les corresponden como miembros de la sociedad civil. Ello aparece nítidamente plasmado en el programa del PSOE (2019: 63) en cuanto que se promueve una educación cívica basada en los «valores éticos, constitucionales, democráticos, cívicos y universales, propios de la Educación para la Ciudadanía Democrática que propugna el Consejo de Europa», y también en Ciudadanos cuando propone «incluir la Constitución Española como asignatura obligatoria en toda España» (2019, 7). Por otro lado, una idea emancipadora de educación cívica puede atribuirse al discurso de Podemos cuando propone incluir una asignatura de Feminismos, dado que «la educación es la principal herramienta para transformar las relaciones de desigualdad que están en el origen de las vulneraciones de la libertad sexual» (Podemos, 2019, 25). También se circunscribe aquí la perspectiva de ERC (2019: 121), en cuanto que buscan establecer un modelo educativo propio que no sea dependiente de la dominación estatal. Estas dos últimas propuestas llaman a liberarse de las diferentes formas en que el poder condiciona las decisiones o los actos, tal y como ha sido teorizada en la aproximación emancipadora.

Los partidarios de la EdC, por su parte, sostienen una idea de educación menos intencional (en relación con el interés general), o una más orientada hacia el conocimiento de lo que nos ha legado el pasado. En relación con este último aspecto, se ha señalado anteriormente que la idea de educación de ciudadanos comunitarios considera que la comunidad tiene un valor concreto que se expresa a través de prácticas, ritos, tradiciones, costumbres, lenguas, que deben ser promovidas en el seno de la misma comunidad. Ello es coherente con la propuesta de Vox, basada en un «plan integral para el conocimiento, difusión y protección de la identidad nacional y de la aportación de España a la civilización y a la historia universal, con especial atención a las gestas y hazañas de nuestros héroes nacionales» (Vox, 2019: 3). Este tipo de argumentos sirven también para defender proyectos lingüísticos propios desde las perspectivas nacionalistas (PNV, 2019: 20; ERC; 2019: 122). Por otro lado, dentro de esta categoría se ha incluido también la idea de educar ciudadanos responsables, en la que se buscaba dotar de herramientas a los individuos con las que alcanzar los fines que se propongan y donde subyacía una concepción de justicia basada en la propiedad individual de los éxitos y fracasos de las acciones. Tales aspectos pueden rastrearse en el programa del PP, donde se

afirma que «la educación debe responder a los desafíos de una sociedad global y digital en el que los alumnos van a competir con compañeros de cinco continentes y trabajarán en empleos que aún no existen» (PP).

A partir del ejemplo de los programas electorales se puede observar que los tipos ideales son un instrumento adecuado para examinar la coherencia lógica de los discursos sobre la educación cívica en determinados contextos. La hipótesis que sostenemos, por tanto, es que los conceptos-tipo podrían servir igualmente para el análisis de distintas leyes educativas, discursos políticos y educativos o programas de educación cívica, y no sólo circunscritos al territorio español.

Finalmente, determinar lo que hemos llamado correspondencia causal exigiría examinar la regularidad típica con la que se ordenan tales discursos; es decir, en qué medida es mayoritaria o minoritaria la presencia de uno u otro tipo ideal, y con qué probabilidad estadística se sustentan los discursos en realidades concretas. La comprobación empírica de los tipos requeriría, sin embargo, la elaboración y distribución de un cuestionario *ad hoc* y el empleo de análisis multivariantes específicos como puede ser el análisis de conglomerados. Con todo, este trabajo ofrece un marco teórico y conceptual adecuado para la realización de trabajos sociológicos de toda clase (análisis de encuestas, análisis del discurso, análisis de contenido, etnometodología) con los que comprender la realidad de la educación cívica en su práctica cotidiana e institucional.

IV. CONCLUSIONES

Como se ha visto, este trabajo ha construido unos tipos ideales con los que abordar el análisis de los discursos, prácticas cotidianas y programas sobre la educación cívica. Para construir esos tipos ideales se ha utilizado el análisis morfológico de las ideologías, que, al entender que las ideologías ordenan y priorizan los conceptos que utilizan, nos han permitido realizar una distribución lógicamente coherente de los tipos ideales. Así, hemos distinguido un núcleo referido a la educación (de la ciudadanía y para la ciudadanía) y unos conceptos adyacentes (la educación de ciudadanos responsables o comunitarios y la educación para la autonomía o para la emancipación). También hemos distinguido unos conceptos periféricos, formados por las prácticas y opiniones cotidianas, que concretan estos discursos sobre la educación cívica y que pueden ser interpretados gracias a las categorías elaboradas. Los programas electorales analizados en el trabajo se corresponden con estos conceptos periféricos y, por tanto, pueden ser analizados tomando como base los conceptos-tipo construidos. Así, estas construcciones nos permiten

estudiar la coherencia lógica de los distintos argumentos, su capacidad para relacionarse con la realidad y las consecuencias esperables de sus morfologías.

En este sentido, la construcción de los tipos ideales nos ha permitido establecer una homología y continuidad entre los discursos filosóficos y las prácticas cotidianas, de forma que el debate pueda servir para interpretar las posiciones y los argumentos de los participantes en la educación cívica (ciudadanos, profesores, alumnos, organizaciones de la sociedad civil, partidos políticos, organismos supranacionales etc.), pero sin obviar los matices y las reflexiones de la filosofía. Frente a otros estudios que mantenían ambos niveles separados, los tipos construidos permiten trabajar con unos conceptos claros y precisos que ayuden a interpretar la realidad sociológica.

Por último, la conexión lógica entre las diversas partes de los tipos ideales construidos, esto es, la relación entre los conceptos nucleares y adyacentes *dentro de y entre* los tipos ideales de educación cívica propuestos, la validez teórica de dichas conexiones habrá de estar sujeta al análisis de su coherencia lógica y de su correspondencia causal o, lo que es lo mismo, a la comprobación empírica de que el tipo de relaciones que se han establecido se den de la manera enunciada en la realidad. Así, los conceptos periféricos traídos a colación, es decir, los programas electorales, no sólo son referidos para su análisis, sino que muestran también la pertinencia de los tipos construidos. No obstante, este trabajo permite la realización de otras investigaciones en ciencias sociales distintas de las aquí empleadas, ya sean de tipo cuantitativo y cualitativo, que analicen las relaciones entre la educación y la política y que den cuenta de la validez y aplicabilidad de los tipos ideales construidos. En definitiva, junto al novedoso marco teórico que se presenta, en el que se enuncia una nueva conceptualización de la educación cívica y el conjunto de problemáticas asociadas a la misma, este trabajo aspira a ser una contribución significativa para las ciencias sociales, abriendo nuevos caminos para investigaciones que quieran combinar inquietudes teóricas con indagaciones empíricas.

Bibliografía

- Abellán, J. (2006). Estudio preliminar. En M. Weber. *Conceptos sociológicos fundamentales* (pp. 11-71). Madrid: Alianza Editorial.
- (2015). Sobre el análisis racional de los juicios de valor políticos. En I. Wences (ed.). *Tomando en serio la Teoría Política. Entre las herramientas del zorro y el ingenio del erizo* (pp. 231-252). Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Antón Mellón, J. y Torrens, X. (2016). *Ideologías y movimientos políticos contemporáneos*. Madrid: Tecnos.
- Arendt, H. (1993). La crisis de la educación. *Cuaderno Gris*, 7, 38-53.

- Barber, B. (1992). *An Aristocracy of Everyone. The Politics of Education and the future of the America*. Oxford: Oxford University Press.
- Bárcena, F. (1998). Educación y filosofía política. En R. Gil Colomer. *Filosofía de la educación hoy* (pp. 283-302). Madrid: Dykinson.
- Benjamin, W. (1989). Una pedagogía comunista. En W. Benjamin. *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes* (pp. 109-112). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.
- (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- , Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (2002). *El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos*. Madrid: Siglo XXI.
- Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona: Malpaso.
- Butler, J. (2006). *Des hacer el género*. Barcelona: Paidós.
- (2019). The backlash against «gender ideology» must stop. *NewStatesman*, 21. Disponible en: <https://bit.ly/3o4kZq5>.
- Ciudadanos. (2019). Programa electoral elecciones generales 2019. Disponible en: <https://bit.ly/2KYfANd>.
- Dahl, R. (1992). The problem of civic competence. *Journal of Democracy*, 3 (4), 45. Disponible en: <https://doi.org/10.1353/jod.1992.0048>.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Díaz-Salazar, R. (2017). El cambio ecológico de la educación. En *La situación del mundo: informe anual del Worldwatch Institute sobre progreso hacia una sociedad sostenible*, 319-330.
- (2020). *Ciudadanía global en el siglo XXI. Educar para que otro mundo sea posible*. Madrid: SM.
- Esquerra Republicana de Catalunya. (2019). *Tornarem més forts. Programa electoral. Eleccions a les Corts Espanyols 10-11-2019*. Disponible en: <https://bit.ly/43rL9TX>.
- Foucault, M. (2016). *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard.
- Freeden, M. (1996). *Ideologies and Political Theory: A Conceptual Approach*. Oxford: Oxford University Press. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13569319608420725>.
- (2003). *Ideology: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press. Disponible en: <https://doi.org/10.1093/actrade/9780192802811.001.0001>.
- (2006). Ideology and Political Theory. *Journal of Political Ideologies*, 11 (1), 3-22. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13569310500395834>.
- (2008). Thinking politically and thinking about politics: language, interpretation and ideology. En D. Leopold y M. Stears (eds.). *Political Theory: Methods and Approaches* (pp. 196-215). Oxford: Oxford University Press.
- Friedman, D. (2015). *La maquinaria de la libertad. Guía para un capitalismo radical*. Zaragoza: Titivillus.
- García Guitián, E. (2009). Liberalismo y republicanism: el uso político de los conceptos de libertad. *Revista Internacional de Pensamiento Político*, 4, 29-45.

- Gilligan, G. (1982). *In a different voice psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Goertz, G. (2006). *Social science concepts: A user's guide*. New Jersey: Princeton University Press. Disponible en: <https://doi.org/10.1515/9781400842995>.
- (2020). *Social science concepts and measurement: New and completely revised edition*. New Jersey: Princeton University Press.
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta.
- (2004). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Madrid: Trotta.
- Hayek, F. (2006). *Los fundamentos de la libertad*. Madrid: Unión Editorial.
- Hoskins, B. y Janmaat, J. (2016). Educational trajectories and inequalities of political engagement among adolescents in England. *Social Science Research*, 56, 73-89. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2015.11.005>.
- Hoskins, B., Villalba, C., y Saisana, M. (2012). *The 2011 Civic Competence Composite Indicator (CCCI-2) measuring young people's civic competence across Europe based on the IEA international citizenship and civic education study*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones.
- Kahne, J. E. y Sporte, S. E. (2008). Developing citizens: The impact of civic learning opportunities on pupils' commitment to civic participation. *American Educational Research Journal*, 45 (3), 738-766. Disponible en: <https://doi.org/10.3102/0002831208316951>.
- Kant, E. (2009). ¿Qué es la Ilustración? *Foro de Educación*, 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. Schwillle (eds). *New Paradigms and Recurring Paradoxes* (pp. 207-237). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16*. Chicago: University of Chicago.
- Kymlicka, W. y Norman, W. (1994). Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory. *Ethics*, 4 (2), 352-381. Disponible en: <https://doi.org/10.1086/293605>.
- Leenders, H. y Veugelers, W. (2006) Different perspectives on values and citizenship education. *Curriculum and Teaching*, 21, 5-20. Disponible en: <https://doi.org/10.7459/ct/21.2.02>.
- López-Meseguer, R. (2021). *¿Educación cívica para una nueva política? Una aproximación interdisciplinar* [tesis doctoral inédita]. Universidad Autónoma de Madrid.
- y Valdés Fernández, M. T. (2020). La evaluación comprensiva de programas educativos: ¿un nuevo paradigma teórico? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13 (2), 85-105. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.2.005>.
- MacIntyre, A. (2004). *Tras la virtud*. Barcelona: Biblioteca de Bolsillo.
- Matto, E. C., Rios Millett McCartney, A. y Bennion, E. A. (eds.) (2017). *Teaching civic engagement across the disciplines*. Washington, DC: American Political Science Association.
- Naval, C. (2000). *Educación ciudadana: la polémica liberal-comunitarista en educación*. Navarra: Universidad de Navarra.
- , Villacís, J. L. e Ibarrola-García, S. (2022). The Transversality of Civic Learning as the Basis for Development in the University. *Education Sciences*, 12, 240. Disponible en: <https://doi.org/10.3390/educsci12040240>.
- 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. Dearde, P. Hirst y R. Peters (eds.). *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico* (pp. 93-132). Madrid: Narcea.
- Partido Nacionalista Vasco. (2019). *Nos mueve Euskadi. Programa electoral*. Disponible en: <https://bit.ly/2UuFX1O>.
- Partido Popular. (2019). *Programa electoral 2019*. Disponible en: <https://bit.ly/2XKwcda>.
- Partido Socialista Obrero Español. (2019). *Programa electoral PSOE. Elecciones generales 2019*. Disponible en: <https://bit.ly/2V8Wok5>.
- Pérez Díaz, V. (1980). *Introducción a la sociología: Concepto y método de la ciencia social en su historia*. Madrid: Alianza Editorial.
- 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)*, 6 (2), 5-10. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.001>.
- Pykett, J., Saward, M. y Schaefer, A. (2010). Framing the good citizen. *The British Journal of Politics and International Relations*, 12 (4), 523-538. <https://doi.org/10.1111/j.1467-856X.2010.00424.x>
- Podemos. (2019). *Programa de Podemos para un nuevo país*. Disponible en: <https://bit.ly/2P570ee>.
- Quintelier, E. y Hooghe, M. (2013). The relationship between political participation intentions of adolescents and a participatory democratic climate at school in 35 countries. *Oxford Review of Education*, 39 (5), 567-589. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.830097>.
- Rosa, H. (2019). *Resonancia: una sociología de la relación con el mundo*. Buenos Aires: Katz.
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica: pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- 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. Disponible en: https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2_9.
- Skinner, Q. (2004). Las paradojas de la libertad política. En F. Ovejero, J. L. Martí y R. Gargarella. *Nuevas ideas republicanas. Autogobierno y libertad* (pp. 93-114). Paidós: Barcelona.
- Smith, A. D. (2004). *Nacionalismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Subirats, M. (2007). *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- Taylor, C. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.
- Vox. (2019). *100 medidas para la España viva*. Disponible en: <https://bit.ly/2z9QQcG>.
- Weber, M. (2006). *Conceptos sociológicos fundamentales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Westheimer, J. (2019). Civic education and the rise of populist nationalism. *Peabody Journal of Education*, 94 (1), 4-16. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/0161956X.2019.1553581>.
- Westheimer, J. y Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41 (2), 237-269. Disponible en: <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>.
- Witschge, J. V. y Dijkstra, A. B. (2014). Does track placement affect civic engagement? Conference paper presented at *Youth, Politics, and Society*. Leuven, Belgium.