

January 2010

El sentido de la educación política: juicio moral, ciudadanía y deliberación

Adriana Otálora Buitrago
Universidad de La Salle, aotalora@unisalle.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Otálora Buitrago, A.. (2010). El sentido de la educación política: juicio moral, ciudadanía y deliberación. *Actualidades Pedagógicas*, (55), 99-108.

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

El sentido de la educación política: juicio moral, ciudadanía y deliberación¹

Adriana Otálora Buitrago*

Recibido: 12 de diciembre de 2009

Aceptado: 23 de febrero de 2010

Resumen

El artículo plantea una visión sobre la educación política fundamentada en el juicio moral como elemento constitutivo de la reflexión política, el cual debe hacer parte de la cotidianidad del estudiante, quien es considerado como un ciudadano, en el marco de la construcción identitaria acorde con su realidad social y con la búsqueda de deliberación conducente a la acción política.

Palabras clave: educación política, ciudadanía, ética, fines de la educación.

Abstract

This paper presents a vision of political education grounded in moral judgments as a constitutive element of political thinking, which must be part of the student's everyday, whom is rather considered as a citizen within the framework of identity construction of a citizenship coherent with their social reality and the pursuit of deliberation leading to a political action.

Keywords: political education, citizenship, ethics, aims of education.

¹ Origen del artículo: Reflexión de la autora como parte del desarrollo de su doctorado.

* Colombiana. Economista y politóloga de la Universidad del Rosario. Magíster en Educación y Desarrollo Humano del CINDE-Universidad de Manizales. Estudiante de tercer año del Doctorado en Estudios Políticos de la Universidad Externado de Colombia. Profesora del Programa de Economía de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: aotalora@unisalle.edu.co, adrianaotalora@gmail.com

EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN

La expresión “educación política” afronta malos tiempos; en la caprichosa y torpe corrupción del lenguaje que es característica de nuestra época ha adquirido un significado siniestro. En otros lugares se asocia a ese ablandamiento de la mente por la fuerza, por la alarma o por el hipnotismo de la repetición incesante de lo que apenas habría valido la pena decir una sola vez, por medio del cual poblaciones enteras han sido sometidas. Por lo tanto, es una empresa meritoria considerar de nuevo, en un momento tranquilo, cómo debiéramos entender esta expresión que une dos actividades laudables, y de este modo aportar algo para rescatarla del abuso.

Michael Oakeshott.

Al iniciar la exploración por el sentido de la educación política como formación del ciudadano en el contexto de una democracia, es necesario plantear primero el sentido y la finalidad de la educación en general. Así, desde los planteamientos de Fernando Bárcena (1997), la educación, más que un aprendizaje, constituye una experiencia de formación a partir de la cual se constituye un proyecto de vida.

La educación como un todo, como un proceso que se desarrolla en múltiples ámbitos, uno de los cuales es el aula, se constituye como un proceso de transformación, exploración y afirmación de la identidad, de la forma de pensamiento, de habilidades psicosociales y, por tanto, de las oportunidades y la forma de vida que le corresponderá a cada individuo, y en el caso de la educación política, a cada ciudadano:

La educación, concebida como una experiencia de formación de sí mismo, podría aspirar a desempeñar en un proyecto de vida excelente en el que el sentimiento de pertenencia a la comunidad política —es decir, la idea de civilidad— desempeñe una función importante (Bárcena, 1997: 27).

ELEMENTOS CONSTITUYENTES DE LA EDUCACIÓN POLÍTICA

El sentido de la educación política no se limita ni se podrá limitar a los contenidos o las estrategias pedagógicas más pertinentes para la transmisión de contenidos

o para el convencimiento del estudiante receptor de que determinada postura es adecuada en el desarrollo de la sociedad.

El sentido de la educación política debe orientarse a la generación tanto de costumbres morales (Savater, 1991: 58)² como de habilidades y actitudes políticas críticas en los individuos, de tal forma que su concepción del mundo y de la vida pueda encontrar un fundamento político de soporte, el cual además pueda ser partícipe de la deliberación en el espacio público, elemento imprescindible en contextos democráticos.

Así, al hablar de educación política resulta preponderante la conciencia del papel del ciudadano en la sociedad, máxime cuando la concepción misma de ciudadanía ha venido sufriendo una serie de transformaciones que demandan su redefinición, así como la reflexión profunda sobre su aplicabilidad al caso colombiano:

Las lecciones del pasado señalan que la formación en ciudadanía debe desprenderse de la simple curricularización de contenidos sometidos a la clásica evaluación docente y que debe propender a generar una serie de actitudes hacia lo público, comprometidas en lo sustancial con la acción (García y Serna, 2002: 92).

Educación política y ciudadanía resultan inextricablemente relacionadas, de manera que la una debe conducir a la otra, o más bien deben reconstruirse de manera simultánea. De hecho la ciudadanía en Colombia, así como en la mayor parte del globo terráqueo, se encuentra en auto examen, las concepciones tradicionales de la ciudadanía resultan cada vez ser más porosas ante las demandas de la sociedad actual; al mismo tiempo, y en particular en el caso colombiano, las urgentes y amplias necesidades sociales a las que debe dar respuesta el Estado desbordan su capacidad, generando un escenario de inestabilidad en términos de ciudadanía, de ambigüedades en el contrato social, el cual ha establecido un equilibrio en la sociedad a

² Savater señala el vínculo existente entre moral y costumbres, estableciendo una relación entre la primera y las órdenes, con lo que, en cuanto al sentido de la educación política, podemos hacer referencia a una serie de prácticas conducentes a la constante autorreflexión, al juicio moral respecto a las actitudes y acciones cotidianas de los estudiantes, a la deliberación efectuada en el aula de clase, buscando la construcción de comunidad, no solo académica, sino política, en el aula, y así finalmente a la promoción de actitudes ciudadanas propias de la cotidianidad de los estudiantes.

través de la respuesta coherente del Estado frente a las necesidades y aspiraciones de sus ciudadanos.

La deliberación debe entonces hacer tránsito por la reflexión en torno a los fundamentos políticos de nuestra nación. En tal sentido, el debate sobre los fundamentos consignados en la Constitución Política conducentes a la configuración de un Estado social de derecho³ serviría de acicate a la reflexión política.

Bien sea desde una postura ética imparcialista o particularista, la reflexión política debería versar sobre las vivencias particulares del individuo, así como sobre la aplicación de casos que le permitan un autoconocimiento y una transformación del entorno a partir del sí mismo y del reconocimiento del otro y de la pluralidad:⁴

La tesis es que nuestra identidad está parcialmente moldeada por el reconocimiento o por su ausencia; con frecuencia por el mal reconocimiento (*misrecognition*) por parte de otros, de modo que una persona o un grupo de gente pueden sufrir un daño real, una distorsión real, si la gente o la sociedad que los rodea les devuelve, como reflejo, una imagen restrictiva, degradante o despreciable de sí mismos. El no reconocimiento o el mal reconocimiento puede infligir daño, puede ser una forma de opresión, que aprisione a alguien en un falso, distorsionado y reducido modo de ser (Taylor, 1997: 293).

Así, el tema del reconocimiento y de la inclusión del otro hace parte de la reflexión que debe tener lugar en cualquier proyecto de educación política: “La política se basa en el hecho de la pluralidad de los hombres” (Arendt, 2005: 131). Para la educación política resultan preponderantes entonces temas de fondo como la inclusión, la diversidad y la diferencia, así como la pobreza y la violencia o la exclusión de las regiones colombianas de los beneficios del desarrollo, temas que tienen que ver con el ejercicio de la ciudadanía, con la posibilidad de ejercer el derecho a la vida desde una dimensión más amplia que la meramente material.

Desafortunadamente, ese sentido de ejercicio ciudadano es el que menos se ha presentado en la realidad regional del país; la descentralización ha resultado fallida al ser entendida como presencia del Estado —principalmente militar— en las regiones más apartadas del territorio, mientras que la transferencia de autoridad a estas ha sido un hecho tradicional y reiteradamente ignorado en la historia colombiana, incluso desde la comprensión de la realidad regional y el reconocimiento de las grandes diferencias que existen entre regiones.

Tal postura se encuentra en coherencia con la que expusiera Orlando Fals Borda al destacar el papel del territorio como construcción social, es decir como resultado de las interacciones societales de quienes lo habitan, de su historia, creencia y hábitos, no tan solo como resultado de las dimensiones físicas del mismo, las cuales, si bien inciden en el talante de los ciudadanos, no resultan representativas de la vida del territorio al ser estáticas y permanentes, resistentes a los cambios (Fals Borda, 2000). El espacio o el territorio, en este sentido, responde más al sentido que le dan quienes lo habitan, más allá de las estigmatizaciones que de manera histórica puedan habersele asignado.

La construcción que derive de la educación política debería estar mediada por el conocimiento de la realidad social y regional del país, así como por la generación de patrones identitarios (Silveira Gorski, 2000; Lukes, 1997) que fomenten no solo la reflexión, sino también la acción política. En tal sentido, señala Serna (2007: 221-222) que:

La ciudadanía sólo expresa su naturaleza propiamente identitaria cuando se despliega sobre el mundo público, es decir, cuando se desplaza al horizonte existencial y experiencial de la vida cotidiana compartida [...] la identidad ciudadana sólo se realiza estructural y existencialmente cuando el espacio social, en medio de las luchas que estructuran el mundo público, hace admisible, necesaria y legítima la presencia del extraño, lo reconoce en su autonomía,

³ Respecto a la existencia de un Estado social de derecho en Colombia, ver el trabajo de Garay y Rodríguez (2005) y el de Vela (2005).

⁴ En este aspecto resulta interesante la postura de Mouffe (1999).

igualdad y soberanía, imponiendo en ese teatro de lo cotidiano unas referencias éticas y políticas, unas manifestaciones estéticas y culturales, que permitan reconocer la alteridad haciéndola partícipe de esa identidad universalizada y compartida que es la ciudadanía.

Por otra parte, y en el caso particular colombiano, la memoria y el rescate de la historia política del país resultan ser un elemento crítico para la reflexión política. Nuevamente en palabras de Serna (2007: 215):

Pareciera como si los destinos de las ciudadanías en distintas latitudes dependieran de un compromiso inevitable con la indagación crítica de unos tiempos sucedidos que, densos en contradicciones, conflictos y violencias, se erigen como desafíos para redefinir las condiciones del mundo público.

La educación política debe propender por tanto a la reflexión intersubjetiva así como a la construcción societal de un ideario apropiado por los ciudadanos, dado que la ciudadanía, la ciudad y los ciudadanos son todos conceptos ambivalentes, los cuales dependen fundamentalmente del contexto, de la subjetividad de quienes habitan el territorio, de la cultura de las comunidades y de su relación con el Estado. En palabras de Ricard Zapata (2001: 7):

Desde el punto de vista analítico, el mayor problema del término ciudadanía es que carece de concepto, tan sólo podemos hablar de concepciones. Así, puede decirse que en la década de los noventa una nueva noción previamente consolidada como sólida se ha convertido en ingrátida o, expresado en términos epistemológicos, que la noción de ciudadanía es hoy en día un ejemplo típico de concepto esencialmente polémico.

Ahora bien, como elemento constitutivo del pensamiento y de la acción política de los ciudadanos, consideramos que la educación política debe guardar, en particular, una estrecha relación con la educación moral, por cuanto esta determina los marcos normativos prevalecientes en una sociedad y, por lo tanto, legitima las instituciones avaladas por los ciudadanos

una vez cumplido su proceso de socialización. Al mismo tiempo, garantiza el dinamismo en las instituciones a través de la adecuada representación de los ciudadanos en ellas, lo cual no podría efectuarse sin un conocimiento básico de su funcionamiento. De tal manera, es necesario profundizar en las finalidades de la educación, haciendo mayor referencia, por supuesto, a la educación política.

LOS FINES DE LA EDUCACIÓN POLÍTICA

Bien lo señala Victoria Camps (2000: 101), cuando afirma que “Preguntarse por el ‘qué’ de la educación es preguntarse por sus fines. ¿Para qué se educa? Una pregunta cada vez más manifiesta y más problemática”. En ese sentido, el fin de la educación debe ser claro y contundente: educación política significa contacto con lo público, con la realidad individual y social, con la forma de pensar el mundo, la comunidad y la propia vida, con la reflexión, la crítica y la proposición. Otra vez en palabras de Camps (2000: 103): “educar para la emancipación es tratar de vencer esa incapacidad de pensar por uno mismo, de atreverse y arriesgarse”.

La finalidad de la educación, por lo tanto, debe ser el hombre mismo, el cual es partícipe de un proceso de construcción del sí mismo a través de la asimilación de los valores que forjarán su propia personalidad. De tal forma, la educación debe guardar coherencia con el tipo de ciudadano que se pretende formar en una sociedad, con un ciudadano deliberante⁵, con capacidad argumentativa en el ámbito de lo político —como lo expresara Hannah Arendt— y con un sentido de solidaridad social que permita la acción política justa y equitativa —en términos de Bárcena, Gil y Jover (1999: 35)—:

Los fines educativos han de ser, antes que nada, fines que pertenezcan al género de finalidades que corresponden a la condición humana. [...] De este modo, lo que caracterizaría la dimensión ética de la educación no son los fines, sino el que tome como finalidad el desarrollo de la condición humana.

⁵ Sobre la discusión que plantea Arendt sobre la concepción del ser humano, revisar los trabajos de Zerilli (2005) y Thiele (2005).

En tal sentido, debe ser finalidad de la educación la formación de ciudadanos proactivos, deliberantes, participativos, con un fuerte sentido de lo político en distintos ámbitos de su vida, y con cierta vocación hacia la deliberación pública. Tal postura frente a la educación es coherente con los planteamientos de Hannah Arendt respecto a la ciudadanía como una forma de vida, como práctica o como acción, concepto que, basado en el ejercicio de las libertades humanas, demanda una educación conducente a la acción —mediada por el discurso y la argumentación— y a la pluralidad; en otras palabras, una educación para la convivencia:

La política se trata de estar juntos y los unos con los otros de los diversos. Los hombres se organizan políticamente según determinadas comunidades esenciales en un caos absoluto, o a partir de un caos absoluto de las diferencias (Arendt, 2008: 45).

Entender la acción como pluralidad implica comprender la ciudadanía como una acción reflexiva y crítica, que tiene la pretensión y la finalidad de ampliar las libertades en el escenario de lo público, para que la pluralidad se constituya como un hecho. Por lo tanto, la práctica ciudadana es una práctica cotidiana, implícita en los sujetos como una virtud libertaria.

LA EDUCACIÓN MORAL

Ahora bien, en lo referente al discurso y a la argumentación, Bárcena señala la importancia de la formación del juicio moral y político como medio efectivo para una verdadera educación política. De tal forma, la educación moral se constituye como base de la educación política en cuanto al desarrollo del juicio moral.

El papel de la educación moral se enfoca en la educación ciudadana y política desde diferentes medios empleados para la formación. Los medios⁶ habituales usados por países como Estados Unidos y Alemania proponen una formación moral en la que la pedagogía moral se muestra como el camino que emplean las prácticas educativas para fortalecer la moral del sujeto.

La educación moral ha sido estudiada desde la psicología evolutiva por autores como Piaget (Perraudau, 1996: 79-106) y Kohlberg (1997), quienes han desarrollado teorías del desarrollo moral identificando los diversos estadios lineales por los que atraviesa el sujeto, alcanzando un nivel de desarrollo cognitivo y moral cada vez más superior.

Piaget propone una forma de desarrollo cognitivo evolutivo relacionado con lo social, mientras que, por su parte, Kohlberg enuncia su teoría del desarrollo moral proponiendo tres niveles del desarrollo de la capacidad del juicio moral, cada uno comprendido por dos estadios: el nivel *preconvencional*, compuesto por el estadio de la *heteronomía* y de la *obediencia irreflexiva*, manifestado en los niños entre los dos y siete años de edad, y por el del *egoísmo ilustrado*, de la *reciprocidad* y del *intercambio*, que se da entre los siete y los 11 años de edad; y el nivel *convencional*, que también cuenta con el estadio de la *conformidad social*, presentada entre los 11 y los 14 años, y el de la *perspectiva sistémica*, entre los 15 y 20 años, cuando el individuo se somete a leyes y a las convenciones sociales para así contribuir al bien de toda la sociedad.

El tercer y último nivel es el *posconvencional*, cuyo primer estadio es el del *contrato social*, establecido entre los 20 y los 30 años de edad. Los individuos respetan los derechos de sus conciudadanos, cumpliendo con el contrato social implícito y razonable que pone en juego las soluciones oportunas. El último estadio se da a partir de los 30 años de edad, siendo el de los *principios morales universales*. Consiste en obrar en conformidad con los principios morales universales, tales como la justicia, la igualdad y el respeto a la dignidad de la persona. Principios considerados como obligatorios de un modo evidente, racional y directo.

En cuanto a la educación universitaria, nos encontraríamos entre el estadio de la *perspectiva sistémica* del nivel convencional y el estadio del *contrato social* del nivel posconvencional. Así, resulta relevante, en lo que a educación política y moral se refiere, que no se trata

⁶ Sobre los medios de la educación a nivel conceptual, consultar el trabajo de Uhl (1997).

solo de recalcar el fortalecimiento de las normas como elemento *sine qua non* del contrato social, sino de las actitudes reflexivas respecto a aquellas. De esta manera, la discusión de las normas propias de la comunidad universitaria debería constituirse como un elemento central del quehacer académico, no solo en el aula, sino como una filosofía de vida.

A lo que se quiere llegar por medio de una educación moral bien impartida es a lograr un alto grado de imparcialidad, en el que el sujeto sea autónomo al momento de avanzar a un nivel o estadio moral superior; en el que se le reconozca y se le acepte sin caer en prejuicios, otorgando la libertad del desarrollo. Entre sus hallazgos, Blatt encontró que la mayoría de los jóvenes que participaron en el estudio mantuvieron los criterios de juicio moral, sosteniéndose en ese nivel alcanzado (Kohlberg, Power y Higgins, 2002: 26).

Entonces, la labor ideal de la educación moral y política sería tratar de estimular los niveles de juicio y conciencia moral en los sujetos, para que descubran por sí mismos las implicaciones que tiene actuar frente a una situación de cierta manera, estimulando así la toma de decisiones morales acordes con la situación.

La educación política, por lo tanto, se inicia en el proceso de socialización y de desarrollo moral. Sin embargo, tal proceso sólo es efectivo en la medida en que tal desarrollo moral es implementado a través del juicio moral. Así, para Bárcena, la teoría del desarrollo moral resulta limitada al referirse exclusivamente a momentos propedéuticos, los cuales, si bien son preparatorios para una adecuada educación moral, así como complementarios a la socialización, resultan ser solo una base del desarrollo del juicio autónomo, así como de la capacidad cognitivo-estructural para resolver conflictos morales:

Nuestro concepto de la socialización como forma de educación moral se caracteriza, pues, por proponer,

como contenido de moralidad, un contenido histórico que sea accesible a todos los ciudadanos como medida común de la convivencia, y que permita promover el progreso moral individual y colectivo (Bárcena, Gil y Jover, 1999: 62-63).

Los espacios de socialización son precisamente los que promueven una conciencia moral respecto a los valores y las normas que han sido adquiridos por el individuo; en el ámbito de la ciudadanía, es esa conciencia moral que promueve el desarrollo del juicio moral la que permitirá la verdadera consolidación de un contrato social entendido como normas y conjunto de valores que son comúnmente aceptados, y que determinan la convivencia armónica en la sociedad.⁷

En sociedades democráticas, por ende, no resulta suficiente la transmisión de normas o de conocimientos, sino también la generación de espacios en los que se pongan a prueba aquellas normas y conocimientos. La sociedad como ente dinámico puede considerarse como moralmente madura en la medida en que sean claros, pertinentes y efectivos los espacios de deliberación que permitan una reformulación y actualización del contrato social en coherencia con la situación histórica a la que responden.

Resulta preponderante no solo el concepto de educación moral, sino también el de educación para la democracia, toda vez debido a que, en cuanto a educación política, estamos precisamente recurriendo al desarrollo del juicio moral como herramienta para la deliberación en un contexto democrático. Por supuesto, las prácticas en el aula deberían ser también coherentes con el ambiente democrático que se pretende estimular en la sociedad, sin embargo, nuestro interés acá es hacer más evidente el papel del juicio moral como elemento constitutivo tanto del desarrollo moral del individuo como de la capacidad de deliberación y, por lo tanto, de participación efectiva del ciudadano en una sociedad democrática.

⁷ Desde la Ética del cuidado, esos valores pueden y deben ser reformulados en función de la postura ética del individuo (Engster, 2005).

EDUCACIÓN CIUDADANA Y PRÁCTICA DEMOCRÁTICA

La educación ciudadana es fundamentalmente una práctica reflexiva en la que la deliberación,⁸ en cuanto discusión, cuestionamiento y reafirmación de valores, es el eje esencial de transmisión tanto de valores cívicos comúnmente controvertidos como de las normas básicas de una convivencia armónica entre los individuos. Por esta misma razón, la educación ciudadana (Heater, 2004) se encuentra estrechamente ligada a los valores culturales propios de cada sociedad, contrario a lo que pretende la educación política en general, la cual resulta más universal al fundamentar su accionar en el juicio moral y político:

Por tanto, decimos que una persona es alguien que puede ser un ciudadano, es decir, un integrante moral y cooperador de la sociedad durante toda una vida. [...] Puesto que hemos empezado en el seno de la tradición del pensamiento democrático, también pensamos que los ciudadanos son personas tan libres como iguales. La idea básica consiste en que, en virtud de sus dos poderes morales (la capacidad de tener un sentido de la justicia y de adoptar una concepción del bien) y de los poderes de la razón (de juicio, de pensamiento, y la capacidad de inferencia relacionada con estos poderes), las personas son libres. Lo que hace que estas personas sean iguales para ser miembros plenamente cooperadores de la sociedad (Rawls, 2002a: 42).

De tal forma, para facilitar el tránsito en las etapas del desarrollo moral se hace indispensable la presencia de un sistema educativo que fomente la argumentación, el liderazgo y la participación responsable y consciente de los ciudadanos en la comunidad. Así, el papel del docente en el aula se constituye, más que en el de transmisor de conocimientos, en el de un facilitador de procesos deliberativos fundamentados en prácticas de liderazgo carismático, es decir, en la confianza depositada por los alumnos en él como líder natural del grupo, papel que, por supuesto, desde una práctica

deliberativa y democrática, debería ser rotativo en los distintos ámbitos de la discusión: “La democracia es considerada en la actualidad como la mejor forma de gobierno y organización de la vida social y pública” (Bárcena, Gil y Jover, 1999: 157).

Así, tanto la educación ciudadana, como la educación política deben realizarse en coherencia con los valores democráticos tradicionales de igualdad y libertad, defendiendo las ideas contemporáneas de autodeterminación, autonomía moral e igual dignidad humana, las cuales permiten una verdadera preparación para la práctica política como escenario de manejo del poder y de deliberación en el ámbito de lo público.

La democracia ha de convertirse en un estilo de vida estimulado desde el sistema educativo formal o informal, a través de la generación de mecanismos por medio de los cuales la opinión de todos los integrantes del proceso educativo se vea representada y que involucren las posturas propias de los demás integrantes de la sociedad, pasando así al ámbito de lo cotidiano. La democracia se convierte en una forma de vida cuando desaparece la fuerza y la violencia en las relaciones humanas y se impone el diálogo y la persuasión, que permiten la obtención de acuerdos consensuados y beneficiosos.

Las prácticas democráticas implican entonces el reconocimiento del otro como igual en dignidad y, por lo tanto, implica el respeto a los demás puntos de vista, el argumentar, debatir y deliberar frente a otro teniendo en cuenta su pensamiento sin llegar a agredirlo. Implica, en otras palabras, el dejarse tocar por el otro en el proceso deliberativo.

Todo esto plantea un problema teórico: ¿cómo lograr en nuestras sociedades complejas idear una base común de solidaridad social, respetando las tendencias pluralistas que le son propias y evitando, al mismo tiempo, incurrir en orientaciones de vida social o personal de tipo fundamentalista o absolutista? (Bárcena, 1997: 42-43).

⁸ Según Rawls (2002b: 163) “Los elementos esenciales de la democracia deliberativa son tres. El primero es una idea de razón pública, pues no todas las ideas de razón pública son iguales. El segundo es un marco de instituciones constitucionales democráticas que establezca el escenario para cuerpos legislativos deliberantes. El tercero es el conocimiento y el deseo de los ciudadanos de seguir la razón pública y realizar su ideal en su comportamiento político”.

EDUCACIÓN POLÍTICA Y FORMACIÓN DEL JUICIO MORAL

Ahora bien, al proponer estrategias propicias para una educación política que supere los parámetros clásicos dados por la educación moral, así como los valores infundidos por la educación ciudadana, es necesario reflexionar en torno al papel de la política en la sociedad en la cual los estudiantes se desenvuelven. Es necesario entonces resaltar la importancia del juicio moral y político⁹ en la educación política, siendo, más que un instrumento, el medio natural de formación del ciudadano en el ámbito democrático.

El juicio moral se constituye como un elemento que articula los distintos estamentos de autorregulación en las dicotomías imparcialismo-particularismo y universalismo-diferencia. De tal manera, al pasar de las emociones a las acciones morales, el juicio moral se extiende, toda vez que las acciones morales completamente correctas requieren de una manifestación (explícita) de la emoción para que la acción sea efectiva (Stark, 2004).

En términos del imparcialismo, Kohlberg (1997) plantea que el juicio moral debe ser universal, de tal manera que sin bien se reconoce la existencia de particularidades propias de cada individuo, estas no poseen una relevancia moral por sí mismas, razón por la cual no deben interferir en el juicio moral. En el mismo sentido que el análisis de Blum, Gilligan, en defensa del particularismo, plantea la necesidad por parte de la moralidad de involucrar elementos de emoción, cognición y acción que determinen las “respuestas correctas” en el juicio moral. El juicio moral, en este segundo caso se realizaría de manera individual de acuerdo al nivel de cercanía o el tipo de relación existente entre quien realiza la acción moral, el sujeto receptor de la misma y los sentimientos morales derivados de dicha acción.

Ahora bien, el juicio moral, por cuanto se constituye como capacidad individual, se constituye también como facultad política, por cuanto promueve los procesos de

diálogo y deliberación común, destrezas fundamentales del ser político. Así, la facultad de juzgar puede estar influenciada por una serie de factores no racionales, como los afectos, las emociones, etc., siendo, por lo tanto, no completamente racional, pero sí un buen reflejo de nuestras representaciones y de la sociedad que juzgamos como conveniente y digna en el ejercicio de nuestra ciudadanía. El juicio moral y político nos permite conjugar las diversas posturas individuales con las normas que tras la deliberación han sido socialmente aceptadas, siendo un mecanismo legítimo de participación política.

Ahora bien, la facultad del juicio se constituye como moral y como política en la medida que determina el proceso de elección que realizamos durante nuestra interacción con los demás en la evaluación de diversas situaciones, clasificándolas como moral o políticamente correctas o incorrectas. De tal forma, el juicio moral es expresado a través de la narrativa y de la argumentación como herramientas que permiten el conocimiento de las representaciones del individuo, siendo por tanto estas las herramientas propicias para usar tanto en el aula como en cualquier otro proceso de formación política. Tal formación debe por tanto fundamentarse en el fortalecimiento de la capacidad deliberativa del individuo a través del juicio moral y político, de tal forma que se promuevan la deliberación compartida y la toma de decisiones sopesada:

Toda educación es formación de la facultad de juicio. Podría decirse incluso que el rasgo central de una persona educada se manifiesta a través de su discreción, de la fuerza de su juicio. Una persona educada, capaz de juicio, es un ser capaz de atribuir sentido a la realidad. Sin embargo no todo ejercicio del juicio manifiesta los atributos de una personalidad educada. Al juicio debe calificársele (Bárcena, 1997: 216-217).

Ahora bien, en cuanto a práctica política, que es la finalidad última de la educación política, el juicio nos remite a la inclusión de diversos elementos su formulación, tal y como son los valores, las representaciones existentes en la sociedad, la historia como retrospectiva

⁹ Al respecto, consultar el trabajo de Thompson (1984).

de juicios precedentes y la deliberación práctica como forma de acondicionamiento de la sociedad y los individuos en nuevos parámetros de convivencia. Asimismo el juicio permite tanto la formación del pensamiento cívico propio, como la autoafirmación de la identidad, toda vez que la capacidad argumentativa necesaria para la formulación del juicio requiere de la exposición ordenada y racional de elementos que pueden no ser tan objetivos y que, por el contrario, sí determinan la mejor forma de expresar la individualidad compartida al mundo.

En esa dicotomía entre racionalidad e irracionalidad, el juicio conjuga la facultad del ciudadano de actuar en lo público tanto como la necesidad de efectuar un distanciamiento prudente, indispensable para la argumentación con cierta imparcialidad, es decir, llegar a un juicio que supere los parámetros individuales para adoptar una perspectiva más general, aspecto en el cual se fundamentan los acuerdos comunes derivados del proceso deliberatorio, argumentativo y de persuasión.

Es aquí precisamente en donde el ámbito de lo público cobra aun una mayor importancia, toda vez que la opinión pública irreflexiva tiende a reforzar la “incultura política”,¹⁰ al tiempo que, en cuanto a la

educación política se refiere, se desperdicia el escenario natural de deliberación, como lo es la opinión pública.¹¹

A manera de conclusión, la educación política efectiva en una sociedad democrática debe fundamentarse en la afirmación de los valores democráticos en los contenidos, en el comportamiento al interior del aula y en el procedimiento a través del cual se promueve el desarrollo moral del estudiante, mas de ninguna manera a través del adoctrinamiento.

De este modo, la expresión “educación política” puede dejar de relacionarse con las connotaciones negativas propias de nuestro tiempo, para pasar a ser una expresión más cotidiana y aplicable a los procesos de toma de decisiones en todos los ámbitos, desde el privado hasta el público, siendo este último aquel en el que se efectúan verdaderamente los procesos deliberatorios en la sociedad, mediante la promoción de habilidades argumentativas, de liderazgo, de toma de decisiones y de juicio moral y político en el aula, para la formación de ciudadanos activos, quienes acompañen los procesos de los valores democráticos, como la igualdad, la libertad, el respeto, la justicia, el reconocimiento, en el verdadero ejercicio de la democracia como una forma de vida.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (2008), *La promesa de la política*, Barcelona, Paidós.
- Arendt, H. (1993), *La condición humana*, Barcelona, Paidós.
- Bárcena, F. (1997), *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*, Barcelona, Paidós.
- Bárcena, F.; Gil, F. y Jover, G. (1999), *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*, Bilbao, Editorial Desclée De Brouwer.
- Blum, L. A. (1988, abril), “Gilligan y Kohlberg: implicaciones para la teoría moral”, en *Ethics*, 98(3), pp. 472-491.
- Camps, V. “Educación y Cultura Democrática”, en: Giner S. (Coord), Arbos X. et ál. (2000), *La cultura de la democracia: el futuro*, Barcelona, Editorial Ariel.
- Engster, D. (2005), “Rethinking Care Theory: The Practice of Caring and the Obligation to Care”, en *Hypatia Bloomington*, Summer, 20(3), pp. 50-74, 239 (26 pp.).
- Fals Borda, O. (2000, marzo), “El territorio como construcción social”, en *Descentralización y ordenamiento territorial. Una agenda por avanzar*, número especial de *Revista Foro*, 38, Bogotá, pp. 45-51.

¹⁰ Al respecto ver el trabajo de Herrera et ál. (2005).

¹¹ Respecto a esta concepción de la ciudadanía y la opinión pública, consultar el capítulo de Martín-Barbero (2007).

- Garay Salamanca, L. J. y Rodríguez, A. (2005), *Colombia, diálogo pendiente. Documentos de política pública para la paz*, Bogotá, Plantea Paz.
- García Duarte, R. y Serna Dimas, A. (2002), *Dimensiones críticas de lo ciudadano. Problemas y desafíos para la definición de la ciudadanía en el mundo contemporáneo*, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Heater, D. (2004) *Citizenship. The Civic Ideal in World History, Politics and Education*, Manchester University Press, Great Britain.
- Herrera, M. C. et ál. (2005), *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Kohlberg, L. (1997), *La educación moral según Lawrence Kohlberg*, Barcelona, Gedisa.
- Lukes, S. (1997), "Humiliation and the politics of identity", en *Social Research*, Spring, 64(1), Research Library Core. pp. 36-51.
- Martin-Barbero, J. (2007), "Reconfiguraciones de lo público y nuevas ciudadanías", en González, J. E. (ed.), *Ciudadanía y cultura*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Universidad del Valle, Tercer Mundo Editores.
- Mouffe, Ch. (1999), *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*, Barcelona, Paidós.
- Oakeshott, M. (2001), "La educación política", en *El racionalismo en la política y otros ensayos*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Perraudau, M. (1996), *Piaget hoy. Respuesta a una controversia. Teoría de las etapas del desarrollo*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, J. (2002a), *Liberalismo político*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, J. (2002b), *El derecho de gentes y "una revisión de la idea de razón pública"*, Barcelona, Paidós.
- Savater, F. (1991), *Ética para Amador*, Barcelona, Editorial Ariel.
- Serna Dimas, A. (2007), "Prácticas ciudadanas y políticas de la memoria. La ciudadanía, la remembranza y el patrimonio", en González, J. E. (ed.) *Ciudadanía y cultura*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Universidad del Valle, Tercer Mundo Editores.
- Silveira Gorski, H. C. (ed.) (2000), *Identidades comunitarias y democracia*, Madrid, Editorial Trotta.
- Stark, S. (2004), "Emotions and the Ontology of Moral Value", en *Journal of Value Inquiry*. The Hague, 38(3), pp. 355-374.
- Taylor, Ch. (1997), *Argumentos filosóficos*, Barcelona, Paidós.
- Thiele, L. P. (2005, October), "Judging Hannah Arendt. A Reply to Zerilli", en *Political Theory*, 33(5), pp. 706-714.
- Thompson, D. (1984), "Political Theory and Political Judgment" [en línea], PS: Political Science and Politics, 17(2) (Spring), pp. 193-197, disponible en: <http://links.jstor.org/sici?sici=0030-269%28198421%2917%3A2%3C193%3APTAPJ%3E2.0.CO%3B2-R>
- Vela Orbegozo, B. (2005), *El declive de los fundamentos económicos de la paz. De la conferencia de Bretón Woods al Consenso de Washington*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia.
- Zapata-Barrero, R. (2001), *Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: hacia un nuevo contrato social*, Barcelona, Libros de la Revista Anthropos.
- Zerilli, L. M. G. (2005, April), "'We Feel Our Freedom': Imagination and Judgment in the Thought of Hannah Arendt", en *Political Theory*, 33(2), pp. 158-188.