

APRENDER DEMOCRACIA, ¿POR QUÉ?

Aurelio Arteta

El primer requisito, la condición *sine qua non* de una democracia, es contar con demócratas. Contar al menos con un número suficiente de ciudadanos como para animar a los demás también a serlo. No estriba sólo en superar modos tribales de convivencia, alcanzar unos prefijados índices de bienestar o dotarse de ciertas instituciones políticas indispensables. Todo ello puede ocurrir, estar presente... y haber una democracia muy poco efectiva si faltan los sujetos capaces de (y dispuestos a) ejercer de ciudadanos. Ser demócrata o comportarse como ciudadano no se reduce a creer ser lo uno o ejercer de lo otro, sino que requiere también *querer* llegar a serlo y *saber* cómo serlo y ejercer de tal. Pues bien, no hay modo más seguro para ello que una educación destinada a formar a esos demócratas. Y se engañaría quien viera en esta tesis una declaración retórica más de las tantas que rodean el quehacer educativo o quien la entienda como una llamada a abrir un hueco de rango secundario en los programas de enseñanza. Al contrario, sostenemos que “en una sociedad democrática “la educación política” (...) tiene primacía moral sobre otros objetivos de la educación pública” (Gutmann, 2001: 351).

Sería bueno reconocer de entrada *el círculo vicioso* que aquí se nos presenta: “La democracia sólo funciona para un pueblo educado para la democracia. Y sólo en la democracia puede un pueblo educarse para la democracia”.(1) Pero este círculo puede darse como parcialmente superado si partimos de la situación de nuestro propio régimen político. Por deficiente que éste sea, es de esperar que algunos de sus ciudadanos estén lo bastante educados como para comprender la necesidad de una mayor educación democrática para todos. Si indagamos el fundamento de esa necesidad, la respuesta que engloba a las demás sería: porque tal educación la demanda el concepto mismo de democracia. Es lo que intentaremos mostrar en este capítulo. Y quien aún se preguntara por qué la democracia ostenta tal prerrogativa entre todas las formas de gobierno, encontrará cumplida respuesta en el capítulo dedicado a su justificación (cap. 4).

Trataremos, pues, en lo que sigue de formular –como en círculos concéntricos- unos cuantos argumentos favorables a esa educación que aquí se postula. No viene mal comenzar repasando las lecciones contenidas en el mito de Protágoras, así como entender el nexo esencial que vincula en las cuestiones prácticas la teoría y la conducta correspondiente. Enseguida se deduce que un régimen democrático sólo alcanza el nivel exigible gracias a la competencia cívica de sus miembros. Y ello se debe tanto a que aquí pisamos un terreno que –por no ser objeto de ciencia rigurosa- está abierto a las opiniones de todos, como a la dependencia que liga la suerte del individuo y la de la comunidad política. Que es lo mismo que sostener la necesidad de esa educación si se pretende, tal como se pregona, que los sujetos políticos sean en verdad libres, iguales y razonables. El capítulo se cierra adentrándose en la controvertida cuestión de cómo ha de organizarse esta enseñanza en una sociedad democrática y de cuál será la institución llamada por su naturaleza a impartirla.

Los porqués de la educación democrática

Si el saber es un modo de poder, el poder democrático deberá esforzarse en extender ese saber acerca de sí mismo a todos los miembros del demos. Como el poder político ya no es privilegio de unos gobernantes separados, sino asunto común de los gobernados constituidos a un tiempo en gobernantes, tanto más accesible y justo será su gobierno cuanto más y mejores herramientas tengan a mano para comprenderlo y manejarlo. Una sociedad democrática enuncia el *Sapere aude* ("Atrévete a saber") como su consigna capital.

Acostumbrados a ver en la democracia un sistema que consagra derechos y los protege, conviene entender que también es un régimen que impone deberes. Son deberes que, en último término, resultan condiciones de la conservación, respeto y ejercicio de aquellos derechos. Y no es exagerado decir que uno de los primeros deberes como ciudadanos sería el de conocer con propiedad qué es democracia. Por descender a lo particular, la conveniencia de este aprendizaje se revela a las claras en relación con **los tres momentos centrales del proceso democrático**. Sin tal educación en los principios de la democracia, mal podríamos confiar en **una representación escogida según criterios razonables y sometida al control efectivo de los representados**; o en **una deliberación provista de buenos argumentos**; o, en fin, en **una decisión lo bastante sopesada y capaz de justificarse**.

Claro que tales razones, así como la intensidad y los contenidos mismos de esa exigencia educativa variarán a tenor de la concepción de la democracia que se defiende. Quienes sostengan una visión democrática de carácter más **procedimental**, o "**decisionista**" o "**competitiva**" entre líderes de partidos tenderán a reducir al mínimo la obligación de ese aprendizaje hasta considerarlo del todo inútil (vease cap. 9). Para muchos liberales clásicos la democracia podía funcionar sin problemas incluso en ausencia de ciudadanos virtuosos, porque el juego de los intereses privados egoístas acabaría equilibrando unos con otros. Es lo que presume Kant cuando proclama que el "problema del establecimiento de un Estado tiene solución, incluso para un pueblo de demonios". En cambio, una idea **normativa** de democracia, que ponga su acento en la conciencia y responsabilidad ciudadanas, tendrá esa enseñanza político-moral como condición básica de su éxito (véase cap. 10). Para sus partidarios, la salud de una democracia moderna depende, no sólo de la justicia de su "estructura básica", sino ante todo de ciertas cualidades y actitudes de sus sujetos. **En resumidas cuentas, el vigor de la democracia no descansa sólo en las instituciones, sino también en una cultura política que incluya este saber ciudadano**. Es esta última tesis la que hacemos nuestra y nos proponemos apuntalar.

Las lecciones de Protágoras

Nos espera así el comprometido papel que le tocó a Protágoras, según el diálogo platónico del mismo nombre, cuando tuvo que justificar ante Sócrates y otros contertulios su ocupación de sofista. Él había respondido que tal labor consistía en "hablar de la ciencia política" con el fin de "hacer a los hombres buenos ciudadanos". Le replican, entonces, que una de dos: o ese quehacer

era inútil, dado que tal virtud no podía enseñarse ni aprenderse; o al menos en Atenas parecía redundante, al darse por supuesto que todo hombre libre la poseía desde el momento en que tomaba parte en la asamblea de ciudadanos. De modo que el sofista quedaba emplazado, o bien a denigrar a los ciudadanos atenienses y cuestionar sus derechos, o bien a admitir que su propio cometido profesional era una engañifa. Para salir del apuro tenía que explicar a un tiempo lo bien fundado de un régimen democrático y, con todo, la necesidad de una educación ciudadana.

Lo explica por medio de un mito acerca de la creación de los seres vivos (Platón, *Prot.* 320 d-328 d). Desprovistos los hombres de los recursos que les protegen en la lucha por la vida, reciben como primer regalo del dios unas destrezas técnicas y de tal manera que a cada grupo le toca aquel saber profesional que asegura la supervivencia del conjunto. Pero, al reunirse en ciudades y no poseer todavía la ciencia política, morían unos a manos de otros. Así fue como, poco después, Zeus entregó además el sentido moral y la justicia para que hubiera orden y vínculos de amistad en las ciudades. Sólo que esta vez, y a diferencia del modo de distribución de los saberes anteriores, el dios ordena que éste de la justicia se reparta "a todos, y que todos sean partícipes. Pues no habría ciudades si sólo algunos de ellos participaran, como de los demás conocimientos". Que todos puedan tomar la palabra en las decisiones públicas, pues, se entiende desde el deber de cada uno de alcanzar esta virtud o excelencia política. Y si tienen tal deber, hasta el punto de que la carencia de esa capacidad sería vergonzosa y merecedora de castigo, es que tal capacidad no la otorga la naturaleza y que sólo la conquistamos mediante la educación. Así se justifica por fin la tarea a la que el sofista se dedica.

Dos parecen ser las razones principales en las que se funda Protágoras la necesidad de una enseñanza política para el ciudadano de una sociedad democrática. Una y otra razón nos van a ocupar con cierto detalle en los epígrafes siguientes. La primera es que **de ella depende la suerte misma de esa sociedad**: pues resulta que "en este asunto de la virtud, si ha de existir la ciudad, nadie puede desentenderse" (327 a-b). Y ello se apoya, a su vez, en que el saber que propicia la virtud pública (el sentido de la justicia y del respeto) es de naturaleza bien diferente respecto de los demás saberes. Esos otros son los requeridos por la división del trabajo a fin de que una sociedad sea viable y subsista mediante la satisfacción de las necesidades de sus miembros; de ahí que cada aptitud profesional haya de exigirse de algunos individuos; pero no de todos. El saber político, en cambio, es condición necesaria para mantener el régimen propio de la sociedad democrática y debe poseerse sin la excepción de nadie. Hay algo que debe conocer cada miembro de la *polis*, y eso "no se trata de la carpintería ni de la técnica metalúrgica ni de la alfarería, sino de la justicia..." (325 a). De suerte que, en la medida en que esa virtud tan sólo es característica de una democracia, la educación que la promueve en cada individuo no es un requisito de los demás regímenes políticos. La enseñanza de la política se dirige a ciudadanos, no a súbditos.

La segunda razón favorable a esta educación expresa que **ese saber, virtud o sentido de justicia no es algo natural, sino adquirido y necesitado de**

cuidado. Traducido a un modismo coloquial de nuestro tiempo, se diría que “nadie es demócrata de toda la vida”; o lo que es igual, que nadie *nace* demócrata, sino que más bien se *hace* demócrata. Y a esto no se llega de modo inconsciente y por simple contagio, o a base de adecuarse a los usos de una sociedad, sino gracias a una preparación consciente y meditada. La democracia no arranca de un instinto arraigado en nuestra dotación genética. Por eso, lo mismo que nadie es demócrata desde siempre, tampoco lo es de una vez por todas y para siempre. O sea, nadie puede creer que *ya* es demócrata, o que no puede serlo *más*, o que es demócrata en *todos* sus planteamientos políticos o que –pase lo que pase- ya no puede *dejar de serlo*. **El buen ciudadano se halla en estado de educación democrática permanente.**

Una teoría para la praxis

Hay una notable paradoja propia del conocimiento político: que, siendo un saber inferior en cuanto tal al saber científico, resulta sin embargo exigible de todos los sujetos. En términos aristotélicos el conocimiento teórico, al tratar de objetos sometidos a la necesidad de lo que sucede siempre de la misma manera, aspira a ser preciso, riguroso, demostrativo, universal y verdadero. El conocimiento práctico, por el contrario, al referirse a la acción humana y por tanto a las cosas que dependen de nuestra libertad, tendrá que ser más impreciso, sólo aproximado, con un alcance particular, persuasivo y más o menos verosímil. Y es que, como sus objetos pueden ser de esta manera o de la otra según convenga al individuo o a su comunidad, puesto que en definitiva por ellos buscamos saber cómo y cuándo actuar..., este conocimiento se dirige a delimitar opciones, nutrir la deliberación y, a fin de cuentas, fundar una elección o justificar una decisión. Por medio de aquel conocimiento teórico cabe dar con algunas certezas, mientras que en el práctico (es decir, ético o político) nos movemos siempre entre opciones más o menos provisionales. Y, con todo, existen varias razones por las que este último conocimiento de lo libre o no necesario resulta el más imprescindible para cada individuo y su comunidad.

No acaba de ponderarse en su justo valor el decisivo papel que juega en la práctica las ideas prácticas. Puesto que sólo esta clase de ideas pretenden incitar a la acción, resultará que en lo tocante a la conducta individual y a la colectiva no será de efectos apreciables el que muchos conozcan o ignoren –pongamos por caso- esta o aquella fórmula algebraica; pero conviviremos de muy diverso modo según entendamos el ideal de justicia distributiva o la opinión que nos formemos acerca de un credo racista. Si tal conocimiento no es condición suficiente de la virtud privada o de la justicia pública, será al menos su condición necesaria. En último término, mientras la teoría pura se satisface en la mera contemplación de su objeto físico o lógico, sólo una teoría práctica busca la transformación del suyo, es decir, del mundo político y, para empezar, del comportamiento de uno mismo. Por contraste con la filosofía teórica, en la filosofía práctica “no investigamos para saber qué es la virtud, sino para ser buenos” (Aristóteles, *EN* 1103, b26), ni tampoco bastaría entonces con saber qué es la justicia como no fuera para hacer una ciudad más justa.

Lo que es igual que recordar el muy diverso modo como nos afectan cada una de ambas áreas de la realidad y de su saber correspondiente. No puede suscitarlo tan apasionado interés lo que transcurre sin nuestra participación como lo que sucede gracias a ella, ni tampoco lo que en principio resulta ajeno a nuestras expectativas de felicidad y "vida buena", como eso que las altera radicalmente. En palabras de Kant, a diferencia de la razón teórica, la razón práctica trata de los fines más esenciales de la naturaleza humana, o sea, de lo "interesa a todos los hombres por igual" (2). Se diría, por tanto, que el compromiso del individuo con uno u otro género de saber es radicalmente distinto. No resulta tan estricto en el teórico, un conocimiento de índole más particular, una opción que se presenta en el orden privado y sólo cuando se dan condiciones personales para ello. **Pero ese compromiso parece universalmente obligatorio en el saber práctico, una obligación que arraiga a un tiempo en su probada capacidad de mediatizar nuestra conducta y en nuestra interdependencia como sujetos morales y políticos.**

Este saber práctico se manifiesta muy especialmente a través del juicio político. El juicio político no apunta a lo verdadero como tal, sino al bien de la comunidad política; por estar orientado al futuro, no adopta la forma "pienso a por b", sino "quiero x por que y". Y en la misma medida en que ni podemos ni debemos dejar de juzgar las opciones que afectan a nuestra comunidad, en esa medida **será de ayuda imprescindible el fortalecimiento de la inteligencia colectiva. Un buen ciudadano será el capaz de formarse y emitir buenos juicios políticos; es decir, de acuerdo con la definición de éstos, el capaz de subsumir con fundamento un conjunto de datos particulares bajo el concepto universal que les guía y les da su sentido.**

Da igual que se trate de los juicios del espectador o del actor, esto es, formados desde la distancia o a partir de la experiencia directa. Lo que importa es que, si no fuera posible salirse de la subjetividad de cada cual, expresar juicios prácticos sería una actividad del todo vana. Al formular unos enunciados para la acción común buscando un asentimiento general, esos juicios rebasan el marco relativo a cada uno y nos sitúan en el espacio político: juzgar es siempre un juzgar-con. Por eso se ha dicho de ellos que son la marca misma de nuestra humanidad y que la facultad que los elabora es la que más contribuye a la humanización del mundo. Más en concreto, que representa el medio constitutivo de la vida política y que ésta, apartada de la esfera del juicio común, significa su perversión. "Juzgar bien es lo principal de la política" (Beiner: 1987). Y –nos permitimos añadir– lo que revela el grado de competencia política tanto de los políticos profesionales como de los ciudadanos.

Siendo funciones de ese juicio descubrir un concepto o principio universal y reconocer las situaciones particulares de las que aquél ha de predicarse, lo cierto es que una y otra son responsabilidad del sujeto que juzga. Y ésta, por cierto, demanda para ser cumplida la educación política continuada de ese sujeto. Pues hay una carga y una responsabilidad superior en los juicios específicamente políticos, esos que se refieren a la existencia colectiva y a la dirección de los proyectos comunes. Lo primero que aquí está en juego no es la honestidad individual o la mejora de las relaciones

personales, sino **el acuerdo acerca de la encarnación institucional del ser con los otros**. Son juicios que tratan de la forma de vida que es deseable seguir en común y que por eso requieren asimismo una deliberación general. En suma, los juicios políticos ocupan la cima de los prácticos tanto por la máxima amplitud de su objeto como por combinar consideraciones morales e instrumentales, por atender lo mismo a las posibilidades reales que a las consecuencias previsibles.

El régimen con legitimidad racional

Pero el caso es que sólo un régimen democrático se compromete en principio a hacer posible lo que la naturaleza del juicio político demanda. Si éste exige en general una buena educación política, tal exigencia se pone en práctica y cobra todo su relieve cuando tratamos de democracia. A decir verdad, al igual que la facultad del juicio, esa educación es perfectamente prescindible o hasta sospechosa y al fin prohibida bajo cualquier régimen de corte autocrático; en cambio, la educación de la ciudadanía resulta un requisito para el asentamiento y despliegue de un régimen democrático digno de ese nombre. Por eso se ha escrito con razón que, "de todos los sistemas políticos, el que más crucialmente depende de la inteligencia (de la mentalidad lógica) es la democracia" (Sartori, 1988: 16-17). Un sistema que no se justifica por la bondad de la tradición en que se inscribe ni por algún especial carisma de sus gobernantes, sino por la igual capacidad de poder de los ciudadanos, ha de elevar la razón de todos a autoridad máxima. Si la democracia, según mostró Weber, ostenta una legitimidad racional, es porque arraiga en la creencia de que obedecemos no a una u otra persona, sino a un derecho abstracto estatuido mediante procedimientos racionales.

Todo arranca de entender que **el ideal democrático se propone una reproducción social consciente de las instituciones**, lo que sólo será posible mediante **una educación democrática que alimente y encauce la deliberación ciudadana**. De esa educación depende que la democracia acabe revelando toda su fuerza moral. Para decir con un autor la tesis que son muchos en repetir, "una sociedad democrática es una inmensa institución de educación y de auto-educación permanentes de sus ciudadanos (...y), en tanto que sociedad *reflexiva*, ha de apelar constantemente a la actividad y opinión lúcida de todos los ciudadanos" (Castoriadis; 1998: 74). ¿Y cómo podría reflexionar una sociedad sobre sí misma, si no es ofreciendo antes a sus miembros herramientas de conocimiento y evaluación moral que les permitan confirmar su rumbo o escoger otro nuevo por razones convincentes?

Nada de esto se ha de meditar, sin embargo, ni por tanto ningún énfasis habrá de ponerse en el papel de la educación civil de la comunidad, si la democracia no es más que un procedimiento decisorio entre opciones políticas mediante la expresión y recuento de las preferencias individuales. O, peor aún, si se supone simplonamente que un gobierno satisface esos requisitos democráticos por el hecho de orientar sus medidas según los resultados de encuestas y sondeos de opinión de los ciudadanos. Estas perspectivas transmiten visiones demasiado alicortas de la democracia y sus demandas. Pues si tales preferencias no expresan a menudo más que torpes prejuicios o intereses sin desbistar ni invocan ningún fundamento universalizable...

entonces no son el punto de llegada sino el de partida de la democracia. Para que se conviertan en opiniones propiamente políticas (en lugar de privadas), para que den lugar a una verdadera opinión pública (capaz de argumentar y dirigida a influir en el gobierno), esas preferencias *pueden y deben transformarse*. Y, en primera instancia, por su educación misma.

Algunos mostrarán su desacuerdo invocando la tolerancia y el respeto al pluralismo ideológico en una sociedad democrática. Éstos parecen no percatarse de que una tolerancia ejercida como una libertad frente a la intromisión ajena será condición necesaria de la convivencia en esa sociedad, pero que sólo con ella se empobrecería su convivencia democrática. Lejos de ostentar algún derecho a parapetarse en sus particulares convicciones políticas para escapar a su cuestionamiento público, la buena ciudadanía se define por la participación –en primer lugar, mediante la palabra- en los asuntos comunes. Se diría, pues, que la vida ciudadana pone como límite inferior una tolerancia pasiva, **pero por encima de ello convoca al ejercicio público de la razón** (véase cap. 12).

Es éste un punto central en el que coinciden los mejores pensadores del presente. En una sociedad justa o bien ordenada –escribe **Rawls**- la razón pública es un valor político primordial, pues sólo a través de ella se llega a justificar el uso del poder político. **La justificación política tiene que dirigirse a los que disienten y precisamente para convencerles y limitar así el desacuerdo**. Al decir de otro (**Habermas**), lo que cuenta en una sociedad democrática sería la **formación discursiva de la voluntad política mediante procedimientos de discusión pública permanente**. El poder político se legitimaría en esta comunicación, que sería la nueva forma de la soberanía popular. Un tercero todavía (**Pettit**) sostiene que un poder político que no sea arbitrario, es decir, cuyas decisiones podamos hacer nuestras, requiere no tanto su consentimiento como la **disputabilidad efectiva de esas decisiones por parte de los ciudadanos**.

Versiones distintas de un mismo ejercicio de ciudadanía, ese “consenso entrecruzado”, el “poder comunicativo” de la opinión pública o la disputabilidad de las decisiones públicas, tan sólo serán posibles a condición de que los sujetos políticos se impliquen positivamente en el diálogo intersubjetivo o en la disputa institucional y se preparen para ello. Pero de eso mismo se desprende también la conveniencia de un lenguaje común a los grupos de la sociedad democrática con el que tratar de dirimir sus problemas. **No cabe confiar en la pervivencia de un régimen democrático ni en el regular funcionamiento de sus instituciones a menos que se asienten en una cultura política que lleve a los individuos a reconocerse recíprocamente miembros del demos que forman**. Esa cultura ciudadana tendrá su reflejo en aquel lenguaje compartido, pero antes todavía este entramado de significados será el requisito de aquella cultura básica común.

La competencia cívica

No es sólo, pues, la educación cívica una necesidad de aquellos ciudadanos que quieran ejercer como sujetos de las instituciones políticas. Son las instituciones políticas mismas las que, para no traicionar su cometido,

requieren unos ciudadanos que las comprendan y se sirvan de ellas de manera consciente. La educación para la democracia se presenta, en suma, como un corolario de la *competencia cívica* que esta forma política reclama. Y ello con tanta mayor constancia y empeño, claro está, **cuanto mejor se comprenda la ilimitada perfectibilidad de la empresa democrática.**

Una tarea de todos

El grueso de integrantes de una sociedad democrática no lo forman sabios en política, sino una población de ciudadanos corrientes a los que el régimen democrático tendrá que ilustrar para su propia supervivencia y mejora como régimen. Las objeciones frente a esa competencia, que le achacan un sesgo antidemocrático, suenan a inconsistentes. Pues no es cierto que semejante petición pretenda calibrar la valía de los individuos en el ejercicio de las tareas ciudadanas, para así acabar legitimando la división entre ciudadanos cualificados y descualificados y excluir a éstos últimos del disfrute de ciertos derechos. **No se trata de establecer un nivel elitista de competencia cívica con vistas a discriminar la participación democrática de unos respecto de otros.** Al contrario, este lenguaje remite al elenco de capacidades que los ciudadanos habrían de procurar hacer suyas si la democracia quiere aproximarse a lo que promete. Lejos de ser antidemocrática, la pretensión se propone fomentar *en el mayor número de ciudadanos* esas cualidades de las que la mayoría todavía carece y sin las cuales la democracia no rinde el beneficio esperado. Virtudes morales aparte, entre esas cualidades están el suficiente conocimiento y la capacidad de juicio político. Sobran argumentos para persuadirnos de ello.

- a) Justamente porque en este campo no hay una verdad segura ni alcanzable por vía demostrativa; porque, más que en un plano científico o para especialistas, nos movemos aquí en otro donde nadie puede arrogarse la solución incontestable o el sistema definitivo; como en la vida política el parecer de los usuarios de los servicios públicos, o de los afectados por las decisiones acerca de lo común, ha de tenerse en cuenta...; precisamente por todo ello crece la importancia de las opiniones políticas. Para decirlo de nuevo al modo aristotélico, en política como en otras cuantas artes (la arquitectura o la culinaria) ha de tenerse en cuenta –además del juicio de los expertos- el de todos los sujetos que tomen parte en ella (Aristóteles, *Pol.* 1282 a 12-15). Pero este dictamen será tanto más valioso o prudente cuanto más respaldado esté por un saber de la política.

Siendo de igual valor político, no se dice con ello que todas las opiniones políticas valen lo mismo, porque las mejor argumentadas contienen un valor teórico superior y son más plausibles que las otras. Se dice que, a falta de verdad, en política cuentan sobremanera las opiniones y que tenemos el deber de cimentar al máximo nuestros juicios. Que nadie entienda tampoco que en este terreno cabe transitar de las opiniones a las verdades, una misión imposible; pero aún menos que, dada esa imposibilidad, cada cual deba permanecer satisfecho en sus particulares opiniones sin someterlas al

contraste con otras tal vez más robustas. Sólo habremos de entender que, a falta de sabios que piensen por nosotros y nos ahorren el esfuerzo de encarar los problemas públicos, nos toca a todos adquirir la sabiduría política a nuestra medida.

Pero no sólo las ideas. Tampoco hay que minusvalorar el valor de **las palabras, que no son vehículos neutros de las ideas, sino conformadoras del pensamiento mismo**. Ya se sabe el valor emocional de ciertas palabras en el combate político, es decir, la ventaja que adquiere el contendiente que se apodera de ellas o transforma en provecho propio su sentido y hasta el estigma con que ciertos términos marcan a un adversario y acaban empujándole a la derrota. Por lo demás, aquello que antes se dijo del vínculo entre el régimen democrático y el nivel logrado en su comprensión política se hace especialmente visible en situaciones críticas por las que ese régimen puede atravesar. Amenazas terroristas o fundamentalismos de toda laya se afrontan de modo muy diverso por parte de ciudadanos provistos de razones democráticas o, a causa de las modas relativistas y otras perezas públicas, del todo desnudos de aquellas razones. La fortaleza singular de la democracia se muestra en su capacidad de albergar incluso a sus adversarios y –con ciertos límites- reconocer sus derechos, aunque esa fortaleza será tanto más segura cuanto más sustentada se halle en un fuerte sentido de ciudadanía.

- b) Extender el saber político entre las gentes lo pide también la estrecha dependencia que en una democracia se anuda entre la suerte individual y la suerte colectiva. Es ocasión de recordar con el sofista que “la justicia y la virtud nos benefician mutuamente, y, por eso, cualquiera a quienquiera que sea le habla y le enseña animosamente las cosas justas y legales” (Platón, *Prot.* 327 a-b). Individuo y comunidad política se reclaman entre sí. A diferencia de lo que sucede en el ámbito privado (por ejemplo, el del mercado), donde se nos pide elegir entre opciones que sólo afectan a uno mismo, **en el espacio público democrático expresamos nuestras preferencias acerca de alternativas que afectan a los demás**. Allá podrá hablarse de soberanía del consumidor, pero en el orden político el ciudadano no es soberano (3). Si a todos nos conciernen las decisiones adoptadas por la mayoría, nadie –puesto que contribuye con su voz o su voto a tal decisión- estará libre de responsabilidad por el cuidado o el descuido con que fraguó sus propias opiniones públicas. Pero es que **nadie tampoco podrá sentirse ajeno a la labor de sembrar una más ilustrada conciencia política entre sus conciudadanos**. Para decirlo con mayor precisión: no sólo estaremos interesados en que nuestros conciudadanos sean personas políticamente informadas y con criterios bien formados; por la cuenta que nos trae, hasta *tenemos derecho* a pedirnos unos a otros esa formación y nos atañe por tanto el correspondiente *deber* para con todos los demás de procurar adquirirla.

He aquí una responsabilidad política crucial del ciudadano. La responsabilidad política no se limita, como suele entenderse, tan sólo a los gobernantes en su relación con los gobernados, por más que a aquéllos les pese en un grado superior. Alcanza también y sobre todo al ciudadano ante el resto de sus conciudadanos, a la relación de los gobernados entre sí. Es una responsabilidad que no se agota en el ejercicio del voto o en pagar impuestos, sobra decirlo, sino que atañe a las múltiples formas de hacer oír su voz y de participar en las instituciones públicas a su alcance. Todo ello requiere una educación política como impulso y soporte. En cierto sentido, esa educación se convierte en el primer quehacer democrático, pues es el que permite descubrir y abordar con mayor garantía todos los demás quehaceres públicos.

Porque ésta es la gran diferencia de la democracia respecto de los regímenes que no lo son: mientras en estas otras formas de gobierno, casi todos dependen de uno o de unos pocos, en el democrático cada ciudadano depende en principio de todos los demás. De ahí también la muy diversa encomienda hecha a la educación política. La enseñanza pública de las categorías e ideales políticos (por no hablar de los democráticos) sería un perfecto contrasentido allí donde la inmensa mayoría no tuviera más papel que la obediencia. Es algo indispensable, empero, allí donde expresamente se presupone que la mayoría sólo se obedece a sí misma y siempre a base de dar y pedir razones públicas.

Se ofrecen varias razones para explicar la incompetencia política en las sociedades democráticas contemporáneas y la apatía civil que la acompaña. La principal de ellas apunta a los llamados "costes de información", es decir, a la falta de rentabilidad individual que para el ciudadano común supone el esfuerzo invertido en entender los problemas capitales de su comunidad y pronunciar así juicios políticos con fundamento razonable. Otra razón, próxima a la anterior, subraya el muy escaso estímulo que casi todos descubren en la vida política. Al final, los ciudadanos aceptarían ser "racionalmente ignorantes" desde la presunta imposibilidad de que su opinión o su voto sean significativos para el conjunto. Son aspectos parciales de un diagnóstico y un pronóstico pesimistas, que previsiblemente irían a menos con un aumento de la conciencia ciudadana. En todo caso, lejos de descartarla, encarecen aún más la responsabilidad democrática por suministrar esa educación que es a la vez derecho y deber ciudadano.

Libres, iguales, razonables

Se diría por último que ese esfuerzo educativo es del todo necesario si hemos de ser congruentes con las premisas básicas del gobierno democrático.

- a) En efecto, y para atenernos a las condiciones exigidas a sus protagonistas (y al ideal que de ellos se postula), **sólo los ciudadanos políticamente educados pueden comportarse en verdad como**

ciudadanos libres. Los demás gozan de la libertad del ignorante o del indiferente, es decir, son presa fácil de la manipulación y la propaganda partidistas, de mecanismos clientelares o de lo que Tocqueville denominó “tiranía de la mayoría” para designar el enorme condicionamiento ejercido por la opinión pública reinante. Sólo una convención hipócrita les llamaría “sujetos” de una democracia. Esos ciudadanos podrán creerse libres a la hora de pronunciarse sobre un problema o decantarse por un candidato a la representación política, pero no es seguro que lo sean.

Piénsese en ese momento democrático crucial que, a juicio de los teóricos más realistas, representa en puridad el único en que el pueblo se erige en gobernante: el de las elecciones. Si las elecciones registran las opiniones de los votantes, la pregunta clave es de qué modo llegan los votantes a sus decisiones, es decir, a las opiniones que las sustentan. Las elecciones serán “garantía mecánica” de la democracia, pero las circunstancias bajo las cuales obtiene la gente su información y fabrica su opinión política representan su “garantía sustantiva”. Para que la democracia merezca llamarse *gobierno de opinión*, no sólo deben ser libres sus elecciones, sino también sus opiniones: “Las decisiones libres con una opinión que no es libre no significan nada” (Sartori, 1988: 116-117). En resumidas cuentas, aún restringiendo la democracia real a los estrechos límites de una democracia electoral, una mejor comprensión conceptual de los problemas controvertidos asegura mayor libertad efectiva por parte de los electores. Y es que **sería un milagro que los intereses privados, por sí solos, permitieran forjar una conciencia instruida acerca del interés común.**

Tal vez se olvida que el pueblo o la masa no son aún la ciudadanía, al menos si ésta se entiende en su sentido normativo. Para que los miembros de una entidad política se dispongan a convertirse en ciudadanos –ya lo dijimos–, resulta crucial que vayan adquiriendo el *discernimiento* político que les enseñe a enunciar juicios cívicos y a evaluar los bienes públicos en juego. Si no es así, parece inevitable cuestionar la solidez de los criterios del ciudadano medio al juzgar los programas políticos en liza y la de su voto cuando elige sus representantes. Será tan cuestionable como su aptitud para controlar y pedir cuentas a sus diputados, o para dirimir cuestiones privadas o sociales susceptibles de repercusión en el espacio público. Se ha llegado a escribir que **“sin educación cívica, la elección democrática es poco más que la expresión y la suma de prejuicios privados”** (Barber, 2004: 359). **Por donde cabría incluso temer el deterioro de la confianza recíproca entre los propios ciudadanos: no será fácil que unos acepten de buen grado someter su conducta pública a lo que les dicte la presumible desidia de muchos.**

- b) **Sólo los ciudadanos democráticamente educados, además, pueden ser ciudadanos de hechos *iguales*.** De lo contrario, en su mayor parte serán sujetos políticos subordinados a otros sujetos que almacenan más saberes o, sobre todo, que detentan los medios

materiales para modelar las ideas e intenciones públicas del gran número. Una enseñanza obligatoria del núcleo de la democracia sería ya una forma inicial de contrarrestar las desiguales capacidades políticas que engendran entre los individuos sus diferencias sociales.

Pero hay otro enfoque mucho más acuciante. **Una visión populista, o sencillamente una mirada en exceso autosatisfecha sobre las democracias reales, puede complacerse en la proclamada igualdad de los ciudadanos con olvido de su grado de competencia cívica a la hora de plasmar esa igualdad. Ahora bien, una mayoría de ciudadanos incompetentes, por iguales en derechos que sean, no acaba de encarnar el ideal democrático.** La regla de la mayoría es la norma decisoria que otorga el poder a la opción que –con ciertas variantes- logra recabar el mayor número de voluntades de un conjunto. Para que esa regla adquiriera una más plena justificación democrática, sin embargo, **habría de procurarse antes y además que las voluntades expresadas se acompañen de un respaldo de conocimiento suficiente**; de este modo, junto al poder político efectivo, la mayoría alcanzaría también un derecho más y mejor fundado a ese poder. **“Lo que da legitimidad a una ley tiene que ser otra cosa que el hecho de que disfrute de apoyo popular mayoritario”.** (Pettit, 1999: 238)

- c) Tanto como la igualdad del derecho a la libre expresión, en una sociedad democrática debería importar el valor de las opiniones que se expresan. **Amén de libres e iguales, ha de suponerse que los participantes en una democracia son no sólo seres racionales sino además razonables**; es decir, que se proponen defender o criticar propuestas “en función de consideraciones que otros...tienen razones para aceptar” (Cohen en Elster, 2001: 245). Pero que esa razonabilidad de los asuntos públicos tenga mayor o menor cabida en la comunidad depende en gran parte de la educación política de sus miembros, lo mismo representantes que representados. La educación política, ya sea entendida como derecho o como deber, representa un instrumento indispensable para que las decisiones democráticas ganen en legitimidad.

De ahí que el igual peso legal de cada uno de los votos libremente emitidos no ha de ocultar un hecho innegable: la deficiente calidad intelectual de los procesos de decisión a cargo de la mayoría política en nuestras democracias. Una mayoría así, tan devaluada en criterios con que opinar y votar acerca de los asuntos comunes, no perderá por ello su condición mayoritaria y su consiguiente derecho a poner en práctica los acuerdos que alcance. Lo que probablemente vaya perdiendo, sin embargo, es el crédito prestado al acierto de sus propias decisiones y, con él, decaerá asimismo la confianza en las posibilidades encerradas en la democracia como tal. De suerte que no basta la paridad política del ciudadano, si por tal se entiende una igualdad vacía o formal; quien se tenga por demócrata deberá aspirar a una igualdad ciudadana

efectiva y más elevada. Semejante aspiración a una mayor competencia general entre los ciudadanos enraiza justamente en el espíritu opuesto al elitismo que es costumbre achacarle. Llamar a la formación de la ciudadanía no sólo respeta la igualdad política de los individuos, sino que se propone de hecho hacerla más operativa. No se vea en esto, pues, sugerencia alguna de recortar los derechos políticos de quienes no sobrepasen determinado listón del saber democrático. Se denuncia, por el contrario, la falta de correspondencia entre la proclama que reconoce a los sujetos libres e iguales de la cosa pública y el descuido de la debida formación civil de esos sujetos, un deber que va anexo a ese reconocimiento y a la altura de la tarea encomendada.

Pues habría poderosas razones para pensar que el grado de corrección de las decisiones adoptadas en un régimen democrático será proporcional al nivel de competencia de sus ciudadanos. Según el célebre teorema de Condorcet, la probabilidad de acierto de la mayoría es mucho mayor que la de la minoría; eso sí, entre otros requisitos, a condición de que la competencia epistémica de los participantes sea superior al término medio. Ya sólo esto parece fundamento suficiente, primero, para instaurar en lo posible regímenes democráticos y, después, para elevar la altura educativa general de sus miembros. También surge un argumento favorable a esta educación en cuanto se contemple el efecto inverso necesario que se sigue asimismo de ese teorema: a saber, que cuando aquella competencia de los decisores descendiera por debajo de la media (si cuentan con más probabilidades de equivocarse que de atinar en sus juicios), la probabilidad de tropezar aumentaría a tenor del número de participantes. Es verdad que no resulta fácil aquilatar ese grado de capacidad individual y que para el funcionamiento habitual del sistema nos basta con presuponerla como promedio en un grado adecuado. Sea como fuere, **lo indiscutible es que el aumento de tal competencia en las poblaciones democráticas tendría que redundar por fuerza en beneficio del conjunto.**

Claro que si, según el conocido dictamen de Schumpeter, las grandes cuestiones políticas suelen ocupar entre las gentes un lugar aún más bajo que los temas de sus conversaciones más banales; si por tanto **“el ciudadano normal desciende a un nivel inferior de prestación mental tan pronto como penetra en el campo de la política”** y si todo ello conforma además un estado poco menos que insuperable de la condición humana...entonces las conclusiones son las contrarias a las que hemos defendido. En tal caso, cualquier esfuerzo de educación civil en general está de más, y habría que reservarla tan sólo a los políticos; pues no en vano la democracia significa no ya el gobierno del pueblo, sino nada más que “el gobierno del político” (Schumpeter, 1984: caps. 21-23). Una versión moderada de este elitismo democrático se limitaría a dejar sentado que la democracia no requiere una calificación especial de los ciudadanos siempre que su protagonismo se limite a cuestiones menores y asequibles. En cuanto les pidamos más, se dice, su

ineptitud deberá ceder ante la competencia exclusiva de los expertos.

Por una u otra vía, se dibuja otro nuevo círculo vicioso. Puesto que en general no se aprecia la debida preparación política entre los ciudadanos, el desempeño de las funciones públicas será cosa de unos pocos profesionales en los que cada cual delegará sus derechos. Y dada esta previa renuncia de los más al ejercicio de funciones democráticas, sería incongruente urgir a nadie de dotarse de la debida formación cívica; a partir de la supuesta división del trabajo político, más bien habría que disuadirle del intento. Sin negar las dosis de realismo que el caso requiere, cabe suponer que una democracia de ciudadanos más educados a lo mejor no dejaría incumplida tantas de sus "promesas".

Sobre el qué, el cómo y el quién de esta enseñanza

Pasemos para terminar rápida revista a ciertos problemas, tocantes a estas reflexiones, algunos de los cuales suscitan hoy entre nosotros amplia controversia.

El contenido de la educación democrática

Ese quehacer formativo al que nos referimos no se conforma con la instrucción general ni con ofrecer al público una simple información política resultante de la competición establecida entre los partidos. Ni debe confiarse en una hipotética correlación necesaria entre cultura general (y mucho menos si ésta se confunde con la "cultura de masas") y cultura política. Añádase que esa información se revela del todo insuficiente ante una política como la contemporánea, que sufre una creciente complejidad inasequible a la experiencia de la mayoría y reclama un conocimiento teórico progresivo y actualizado. El ideal de competencia cívica que postulamos, sin desdeñar este saber político general, se cultiva sobre todo mediante un saber más específico acerca de la democracia.

Tampoco se pone el acento, pues, en el espontáneo aprendizaje sobre la democracia que pueden suministrar la vida cotidiana y el funcionamiento ordinario de las instituciones políticas. Nuestras sociedades no siempre disfrutan de un "clima" que por sí sólo impregne del espíritu conveniente al ciudadano. Al contrario, las democracias hoy imperantes coinciden en exigir muy poco de ese ciudadano: que respete unas mínimas reglas de juego, que participe con su voto –sin exagerar- en las elecciones regulares y poco más. Pero que esa participación se lleve a cabo de manera responsable y con la mirada puesta en el interés general, o con ignorancia, desgana y según el interés privado, eso a los gobiernos democráticos les resulta por lo general indiferente. Así que difundir o arraigar este conocimiento entre la población requiere una iniciativa pública expresa y premeditada. Como subrayó Maquiavelo, hacen falta buenas leyes para que exista una buena educación y sólo ésta criará buenos ciudadanos.

Ni siquiera es la adquisición o ejercicio de las virtudes públicas, como se pregona a menudo, la tarea *más inmediata* de una educación para la democracia. Esas virtudes serán en todo caso el resultado de haber comprendido la naturaleza de la democracia, sus exigencias y sus dificultades, pero no se alcanzarán como fruto de ninguna educación “transversal” ni de una nebulosa formación en valores. Más aún, las disposiciones y actitudes democráticas de respeto mutuo o responsabilidad se desvanecen con facilidad cuando sus propios sujetos no saben dar razón de la democracia misma. **Esa educación cívica que se postula habrá de esmerarse en transmitir un saber político y, en particular, un saber acerca del fundamento y sentido de la democracia. No ha de centrarse tanto en fomentar conductas como en explicar principios, primero vendrá la teoría y luego la buena práctica. El lector aceptará sin esfuerzo que sobre aquellos torpes tópicos del ciudadano medio que antes repasamos no puede brotar una esplendorosa vida democrática.**

Pero enseguida se nos hará notar que tan sólo el conocimiento no va a producir el efecto apetecido. Igual que en las cosas prácticas –recuérdese– no importa tanto conocer en qué consiste la virtud sino hacernos buenos, así también lo que debe importarnos no es tanto conocer qué sea la democracia como llegar a ser buenos demócratas. Y eso resulta sin duda cierto, y es sólo cuestión de medir los énfasis puesto en lo uno y lo otro. Si el saber a secas no basta para “fabricar” buenos ciudadanos, tampoco pueden surgir éstos ayunos de aquél. El déficit cívico que hoy constatamos no se cifra sólo en la escasez de entusiasmo o compromiso generales por el bien común, sino en un nivel inadecuado de comprensión de las categorías políticas. De suerte que, aun cuando no sea requisito suficiente de la educación cívica, **el conocimiento del ideal y del núcleo de la democracia será una condición necesaria.**

En otras palabras, las virtudes morales o el carácter que ha de cultivar el sujeto de una *polis* democrática no se asientan sin más en los hábitos infundidos: en realidad comienzan por depender de las virtudes intelectuales. Y ya que no la sabiduría teórica, porque ésta atiende en especial a los principios últimos, esa virtud rectora tendrá que ser la sabiduría práctica o *prudencia* capaz de elegir la acción adecuada en el orden humano de lo contingente y para las situaciones particulares. El hombre prudente es el preparado para deliberar rectamente sobre qué es bueno con vistas a vivir bien, y usará la “prudencia política cuando dirija esa misma deliberación al bien de la ciudad” (Aristóteles, EN: 1.VI). Aun siendo la prudencia ante todo un saber de lo particular, no podrá dejar de lado el conocimiento de lo universal, pues mal podría discernir lo conveniente a cada caso como no conozca los principios que ha de aplicar. Ha de aunar a la vez experiencia y teoría.

Pero si es un saber práctico lo que procura inculcarse, el nuestro habrá fallado su objetivo como no aliente unos hábitos y una conducta en verdad democrática del sujeto. No se trata de un saber por saber, sino a fin de adquirir una cierta manera de *querer* acerca de la cosa de todos. Ese género de conocimiento será baldío como no llegue a despertar las emociones que impulsen aquella conducta. Aquí lo cognitivo y lo afectivo han de ir unidos: aprender implica enseguida un modo de desear o, si se prefiere –según

resumió Simone Weil-, educar consiste en suscitar móviles; en este caso, democráticos. Por ahí comparecen las virtudes morales.

Porque nadie será tan iluso de suponer que el régimen democrático, y cuantas prácticas e instituciones alimentan su legitimidad, puedan sostenerse tan sólo gracias a su andamiaje jurídico-constitucional. Como garantía de pervivencia y rendimiento, requieren asimismo ciertas actitudes y disposiciones, un *ethos* por parte de sus sujetos que les incline a comportarse como ciudadanos. Más que cualquier otra forma de gobierno, se diría que la democracia exige completar su legitimidad moral con una legitimación afectiva. Y no es un problema menor de nuestras sociedades el que los llamados *prerrequisitos motivacionales* de la vida democrática (cooperar, debatir, responsabilizarse...) choquen de frente con las actitudes que la cultura de masas esparce a diario (anomia, cinismo, indiferencia...). A decir verdad, se trata del primer obstáculo que ha de remover una debida educación pública. Contra la premisa de que el correcto funcionamiento democrático es un resultado secundario de los actos de unos ciudadanos que se comportan como consumidores de mercancías políticas, ha de proponerse un ideal de vida buena capaz de animar a su ejercicio práctico (Vargas-Machuca, en Rubio 2003: 135ss.).

Nada más falso, pues, que sugerir que esta educación debe limitarse a enseñar ciertos hechos, pero no valores o virtudes. Pues el caso es que ni los hechos son neutrales ni cualquier idea de una buena sociedad, en que por fuerza descansa toda educación cívica, merece el aplauso. Aunque el liberalismo político sea neutral de propósitos, anuncia Rawls, "ello no impide afirmar la superioridad de determinadas formas del carácter moral y estimular determinadas virtudes morales. Así, la justicia como equidad incluye una noción de determinadas virtudes políticas –las virtudes de la cooperación social equitativa, por ejemplo: las virtudes de civilidad, de tolerancia, de razonabilidad y del sentido de equidad" (4). Y podríamos todavía inferir que la civilidad comprende la lealtad al marco constitucional y, con ella, un patriotismo cívico; que esa razonabilidad abarca asimismo el cultivo de la capacidad reflexiva y aquella competencia que aconseja los juicios políticos adecuados; que la tolerancia se acompaña sin duda de algún sentido de reciprocidad y espíritu crítico; y que **un sentido de equidad debe nutrir el coraje ciudadano que nos compromete con las causas más nobles o la suerte de los más desgraciados.**

Por eso mismo no ha de desdeñarse en esta enseñanza, como en ninguna otra de aliento moral, el papel de los modelos. Conocedor del mecanismo de la emulación, Maquiavelo ya se refirió a la tendencia de los hombres a imitar las acciones de sus superiores, tal como recoge la sentencia de Lorenzo de Médicis que aquél reproduce: "Lo que hace el señor lo imitan muchos, que hacia el señor se vuelven las miradas". Tratándose de política democrática, y aun a sabiendas de las trampas a las que este recordatorio se presta, la ejemplaridad (positiva o negativa) de los políticos profesionales resulta un factor primordial a la hora de configurar la mentalidad del ciudadano común. Lo quieran o no, ellos también son educadores de la ciudadanía y, por tanto, los primeros requeridos de educación cívica. Aunque sólo fuera por esta razón, los representantes políticos, y los partidos que los

encuadran, habrían de llevar una vida pública susceptible de resistir el atento examen de sus representantes. No habrá de olvidarse por ello el papel estimulante o desmoralizador que la atmósfera civil general cumple en la conducta pública, la responsabilidad que unos ciudadanos tenemos en la disposición favorable o despreocupada de otros.

Bien es verdad que la propia práctica democrática culmina el aprendizaje de su teoría. Si nuestra comprensión de las cosas depende de nuestras ocupaciones ordinarias, la educación democrática no será completa mientras los ciudadanos carezcan de oportunidades significativas de ejercitar en la política cotidiana los criterios aprendidos (Gutmann, 2001: 346). Esos ciudadanos, al verse defraudados en su voluntad de participación, pueden acabar como unos descreídos de la democracia.

El responsable principal de la enseñanza

Si tales son el contenido y la vía de una formación universal para la democracia, queda aún por determinar el principal responsable en cada país de organizarla. La respuesta, para un demócrata, no ofrece dudas; quien *debe* hacerse cargo de instituir la enseñanza pública o común de esta materia será el poder público. Si el fin de la ciudad es único, la educación debe ser la misma para todos, “y el cuidado de ella debe ser común y no privado” (Aristóteles, Pol. 1337 a 21-25). Para ser más exactos, y a poco que se actualice la lección de Protágoras, al poder público le compete hacer que se enseñe en particular esta materia –la naturaleza de la democracia– más que ninguna otra. No habrá riesgo de adoctrinamiento si el régimen es en verdad democrático y respetuoso del pluralismo de su sociedad; pero el arraigo y hasta la propia supervivencia de un régimen democrático dependen, en cambio, del éxito en la implantación de esa enseñanza regular.

Nada de eso puede decirse de los espacios sociales o privados, como son los ocupados por la familia, la empresa o las asociaciones civiles o religiosas, que se enmarcan en el Estado, al no ser ninguno de ellos de filiación democrática (aunque puedan adoptar a veces alguno de sus procedimientos), ni son competentes para impartir tal enseñanza ni están inmediatamente interesados en ella. Por el contrario, igual que la lógica pública ha de chocar a menudo con la privada, la conducta del ciudadano con frecuencia tendrá que reprimir sus particulares intereses como empresario o trabajador, padre o hijo, creyente o aficionado al fútbol. Ese es el cometido asignado a la educación que nos ayuda a volvernos demócratas: enseñar que, por encima o por debajo de todas nuestras diferencias individuales y sociales, la democracia nos trata en nuestro común carácter de ciudadanos. O, lo que es lo mismo, que existe una perspectiva política general más allá de la particular y que la progresiva conquista de esa dimensión nos hará más libres.

Esta enseñanza institucional, mucho más que un derecho, es una *obligación* básica de todo Estado democrático. A éste le atañe el compromiso de instaurar el marco de categorías y valores morales que los ciudadanos han de compartir; y no para impedir su legítimo pluralismo, sino precisamente para hacerlo posible y sin riesgos. Nada menos apropiado, por

tanto, que tachar a esta política de "perfeccionista". Al pretender infundir denominador común entre sus miembros y así preservar a su sociedad de la intransigencia de las creencias y dogmas enfrentados, un régimen democrático actúa más bien en defensa propia. Neutral ante las concepciones sobre la *vida buena*, el estado democrático no puede serlo ante las concepciones del *bien público*. Precisamente porque aspira a la neutralidad entre las doctrinas del bien privado, defiende una doctrina del bien público: el que "consiste en maximizar la libertad de los ciudadanos para perseguir sus diversas concepciones del bien privado" (5). Asegurar la enseñanza de estas condiciones públicas de la libertad privada sólo puede ser incumbencia del Estado.

Contra lo que pregona la objeción más repetida, por tanto, los derechos a esta educación moral y política no son competencia exclusiva de la familia. Y es que los hijos –los sujetos básicos de tal derecho- no son prolongaciones de la personalidad de los padres ni tampoco criaturas del Estado, sino miembros simultáneos de la institución familiar y política. Como tales, a los padres les ampara el derecho a formar a sus hijos en las creencias que profesen, pero la sociedad a través de las instituciones públicas ha de ofrecer a cada niño los instrumentos intelectuales y la información suficientes sobre las alternativas entre las que algún día tendrá que elegir. Como no somos propiedad de nadie, "nadie debe estar determinado desde la cuna" a abrazar para siempre la fe de sus mayores. El indudable derecho de los padres en la esfera privada decae cuando pugna por traspasarse también a la pública, es decir, cuando pretende prohibir la educación en los valores que contrarían sus propios valores. Y es que "no se educa a los niños para la armonía familiar sino para la armonía social", igual que su enseñanza no repercute tan sólo en la familia, sino que produce evidentes efectos públicos. De manera que a los padres les toca transmitir las virtudes que tengan por necesarias para la vida buena de sus hijos, pero a la sociedad democrática le incumbe la responsabilidad de educarlos en las virtudes necesarias para una sociedad justa de ciudadanos (6).

Ninguna Iglesia puede tampoco, en una comunidad democrática, arrogarse ese derecho ni menos aún el papel de juez último acerca de la ortodoxia pública. Un Estado democrático, en tanto que laico, ha de separar la esfera privada de la religión de la esfera pública de la política. Los pecados en la una no siempre son delitos en la otra, los mandamientos particulares de la primera no pueden regir como mandatos universales en la segunda. En tanto que pluralista, ese Estado ha de proteger el derecho de los padres a formar a los hijos en sus principios y prácticas religiosas. Pero está obligado a la vez a la enseñanza pública acerca del marco común –las instituciones democráticas y su fundamento- que asegure y enriquezca la convivencia entre individuos de creencias diferentes.

- (1) Diario filosófico. H. Arendt.
- (2) Critica de la razón pura. J. Kant
- (3) "The market and the forum". Th. Christiano
- (4) "El liberalismo político". J. Rawls
- (5) "Undemocratic Education". A. Gutman
- (6) La vida eterna. F. Savater (2007)

DEL LIBRO: "**EL SABER DEL CIUDADANO. Las nociones capitales de la democracia**". Aurelio Arteta (ed.) VV.AA. Alianza Editorial. 2008