

Enseñar democracia para aprender ciudadanía

I. Enseñar democracia

En unas Jornadas que tienen como tema de trabajo los jóvenes y su compromiso ciudadano parece inevitable comenzar por aludir a la reciente polémica suscitada entre nosotros en torno a la asignatura de “Educación para la Ciudadanía”. Hay varias cuestiones contenidas en este debate: el *qué*, el *cómo*, el *quién* y los *porqués* de esta enseñanza particular. Trataré con brevedad de las tres primeras en estas páginas preliminares, para reservar el espacio mayor a la última y -a mi entender- más decisiva.

El qué y el cómo

No vendrán mal dos observaciones previas. De una parte, que la misma demanda de esta enseñanza está en función de la concepción que se tenga acerca de la democracia misma. Las democracias hoy imperantes, de carácter liberal, coinciden en exigir muy poco del ciudadano: que respete unas mínimas reglas de juego, que participe con su voto en las elecciones regulares y poco más. Que esa participación se lleve a cabo de manera competente y con la mirada en el interés general o con ignorancia, desgana y según el interés privado..., eso al régimen político no le importa demasiado. A más pobre funcionamiento democrático, menor deseo de saber sobre la democracia. Así que difundir ese conocimiento entre la población seguramente ha de contrariar a la conciencia colectiva y requiere una iniciativa expresa de gobierno. Como subrayó Maquiavelo, hacen falta buenas leyes para que exista una buena educación y sólo ésta criará buenos ciudadanos. Enseguida se comprende, y esta es la segunda observación, que el desapego respecto de la política y la carencia de tal educación no afectan en exclusiva a nuestros jóvenes, sino que se extienden a todo grupo de edad. Lo que a continuación se expone, por tanto, trasciende nuestra particular coyuntura pública y rebasa el caso de esta materia de estudio en particular.

1. El quehacer educativo al que nos referimos no se conforma con la instrucción general ni con ofrecer al público una simple información política resultante de la pugna entre los partidos. Ni debe confiarse a una presunta correlación necesaria entre cultura general (y

mucho menos si 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 cuya creciente complejidad reclama un conocimiento teórico progresivo y actualizado. Sea como fuere, el ideal de competencia cívica que postulamos, sin desdeñar este saber político, se cultiva por lo pronto mediante el saber más específico acerca de la democracia como tal.

Tampoco 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 tampoco de una nebulosa y blanda formación en valores o de actitudes. Esa transversalidad, otra consigna más del vacuo pedagogismo reinante, apenas logra encubrir el desdén hacia el saber de que se trate. Más aún, esas 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. Primero vendrá la buena teoría y luego la buena práctica.

Se replicará enseguida que sólo el conocimiento no producirá el resultado apetecido. Igual que en las cosas prácticas (de *praxis* o acción: o sea, lo concerniente a la conducta privada o pública) no importa conocer en qué consiste la virtud sino hacernos buenos, así también lo que nos debe importar no es tanto saber qué sea la democracia como llegar a ser demócratas. Y eso resulta sin duda cierto, pero si el saber a secas no basta para fabricar buenos ciudadanos, tampoco pueden surgir éstos ayunos de aquél. El déficit que se constata 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 núcleo de la democracia será su condición necesaria... Se dirá todavía que la *prudencia*, como principal virtud ético-política, es la 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”. Pero, 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.

2. Claro que, si es un saber práctico lo que trata de inculcarse, habrá fallado su objetivo como no propicie un juicio y una acción conforme a tal saber; en lo que nos atañe, conforme a una conducta en verdad democrática del sujeto. No se trata de un saber por saber, sino para una cierta manera de querer y por ello de actuar acerca de lo común o de todos. Tratándose de la praxis, el puro conocimiento es baldío como no llegue a despertar las emociones que alienten esa conducta. Aquí lo cognitivo y lo afectivo han de ir unidos; aprender implica desear o, si se prefiere, -tal como escribió Simone Weil- educar consiste en suscitar móviles; en este caso, democráticos.

Nadie debe ser tan iluso como para suponer que el régimen democrático, y cuantas prácticas e instituciones alimentan su legitimidad, pueda sostenerse tan sólo gracias a su andamiaje jurídico-constitucional. Requiere asimismo ciertas actitudes, disposiciones, o sea, unos hábitos y un carácter o *ethos* por parte de sus sujetos, que les inclinen a comportarse como demócratas. Mucho 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 esos llamados *prerrequisitos motivacionales* de la vida democrática (cooperar, debatir, responsabilizarse...) choque de frente con las actitudes que la cultura de masas fomenta a diario (anomia, cinismo, indiferencia...). En realidad, es el primer obstáculo que ha de remover una debida educación pública.

En pocas palabras, la democracia tiene como su garantía de pervivencia y de mejor rendimiento la adquisición por sus ciudadanos de algunas virtudes morales. Aunque el liberalismo político es neutral de propósitos, anuncia Rawls, “ello no le 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”¹. Y podríamos 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, el esfuerzo de

¹ J. Rawls, *El liberalismo político*. Crítica. Barcelona 1996, p. 228. Coincide en ese mismo elenco de virtudes W. Kymlicka, “Education for citizenship”, en J.M. Halstead-T.H. McLaughlin (eds.), *Education in Morality*. London Routledge 1999, pp. 79-102.

conocimiento y esa competencia que permite pronunciar los juicios políticos adecuados; que la tolerancia se acompaña sin duda de algún sentido de reciprocidad y de compasión; 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. Tratándose de política democrática, y aun a sabiendas de las muchas 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 las categorías y la actitud del ciudadano común. Lo quieran o no, ellos también son educadores de la ciudadanía y, por tanto, los primeros requeridos de educación cívica. No habrá de olvidarse por ello el papel estimulante o desmovilizador que la atmósfera civil general tiene en la conducta pública, la responsabilidad que unos ciudadanos podemos tener en la disposición favorable o desengañada de otros. Ni tampoco que la práctica democrática completa finalmente el aprendizaje de su teoría. Si nuestra comprensión de las cosas depende de nuestras ocupaciones ordinarias, la educación democrática no será plena mientras los ciudadanos carezcan de oportunidades de ejercitar en la política cotidiana los criterios aprendidos². Esos ciudadanos, tras quedar defraudados en su voluntad de participación, pueden acabar como descreídos de la democracia.

El responsable de esa enseñanza

Si tal es el contenido y la vía de una formación para la democracia, queda aún por determinar el principal responsable de impartirla. Me parece que la tesis no ofrece dudas: quien *debe* hacerse cargo de instituir la enseñanza pública de esta materia será el poder público. Si el fin de la ciudad es único, la educación debe ser también la misma para todos, “y el cuidado de ella debe ser común y no privado”³. Para ser más exactos, y a poco que se actualice la lección de Protágoras que luego veremos, al poder democrático le compete hacer que se enseñe *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 del éxito en la implantación de esa enseñanza continuada.

² A. Gutmann, *La educación democrática*. Paidós. Barcelona 2001, p. 346

³ Aristóteles, *Política* VIII, 1337a 21-25.

Nada de eso puede decirse de los espacios sociales o privados, como son la familia, el mercado, la empresa o las asociaciones civiles o religiosas, que se enmarcan en el Estado democrático. Al no ser ninguno de ellos de filiación democrática (aunque puedan adoptar 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 padre o hijo, empresario o trabajador, creyente o aficionado al fútbol. Ese es el cometido asignado a la educación que nos vuelve progresivamente demócratas: enseñar que, por encima o por debajo de todas nuestras diferencias íntimas y sociales, la democracia nos considera en nuestro común carácter de ciudadanos. O, lo que es lo mismo, que existe una perspectiva general más allá de la particular y que la conquista de esa dimensión común nos hace más libres.

Más en particular, los derechos de esta educación no pertenecen a la familia, sino a la sociedad, que los ejerce a través de los poderes públicos de que se ha dotado. Y es que, como “no se educa a los niños para la armonía familiar, sino para la armonía social”, la responsabilidad de la enseñanza (y más de su formación política) corresponden a la sociedad entera. Ninguna Iglesia puede tampoco, en una comunidad democrática, arrogarse ese derecho ni menos aún el papel de juez último acerca de la ortodoxia pública. Basta repasar las encíclicas papales de los últimos pontífices de la Iglesia Católica sobre la materia, para concluir que su ideal político es una teocracia en la que la autoridad democrática quede supeditada a la religiosa. Un Estado democrático, en tanto que laico, ha de separar la esfera privada de lo religioso de la esfera pública de lo político. Y, asimismo en tanto que pluralista, ha de amparar el derecho de los padres a formar a sus hijos en la religión que profesan; pero está obligado a la vez a impartir la enseñanza pública acerca del marco común -las instituciones democráticas y su justificación- que asegure la convivencia entre individuos y creencias diferentes.

Por lo demás, la corroboración más fehaciente de que ni la educación ambiental, ni la familiar ni la académica han creado ciudadanos viene de consignar los *tópicos* vigentes entre nosotros sobre la política y la democracia. A ellos vamos ahora.

II. Tópicos contra la ciudadanía

Las sociedades democráticas contemporáneas, la nuestra en particular, ofrecen a diario sobradas pruebas de estar faltas de esa educación democrática. Y tal vez no haya síntoma más palmario de la pobreza conceptual y de las deficientes actitudes cívicas arraigadas entre nosotros que los lugares comunes con que las gentes se expresan. Los tópicos políticos, en efecto, delatan las creencias dominantes en una sociedad, los prejuicios colectivos más inconscientes y extendidos. Su función primera es acomodarnos al grupo, arroparnos con “lo que se lleva”, vestarnos a la moda verbal del momento a fin de llegar a “ser de los nuestros”. En una palabra, volvemos *normales*. A base de amontonar esos lugares comunes, construimos nuestra comunicación más impersonal y automática, la más degradada. Decir lo que se dice ofrece la ventaja de que nos permite ahorrar el esfuerzo de ponernos a aprender, opinar sin el riesgo de pensar lo que decimos y, de paso, alcanzar la ilusoria certeza de entender y ser entendidos.

Que nadie imagine, pues, que los tópicos resultan tan sólo modos más o menos inocentes de expresarnos. Bajo su usual y amable apariencia, no sólo nos instalan en una cháchara vacía y satisfecha, sino que provocan efectos públicos desastrosos. “Entre las condiciones para la democracia, la que menos se invoca es que las ideas erróneas sobre la democracia determinan que la democracia funcione mal”⁴. La colección de tópicos transmisores de estas ideas erróneas sería interminable, pero bastará con espigar sólo unos pocos bien conocidos y de máxima actualidad.

Sobre la degradación de la actividad pública

1. Uno que se hace presente en múltiples campos, pero de efectos letales cuando se aplica al mundo político: *Una cosa es la teoría y otra la práctica*. Es un lugar común que, en el clima antiintelectualista de nuestros días, suele ser completado por ese otro que ordena *dejarse de filosofías para ir al grano* o bien *olvidarnos de lo abstracto para pasar a lo concreto*. Semejantes frases hechas quieren decir varias cosas, a cuál más nefasta.

Significan primero que la política tiene sus propias reglas que nada tienen que ver con

⁴ G. Sartori, *Teoría de la democracia* I. Alianza. Madrid 1988, p. 21.

lo que consagra su teoría o, más en particular, la moral pública. O sea, que una cosa es el deber ser y otra el ser, y que pasar por alto tal distinción es deslizarse hacia lo ilusorio o utópico. Resulta entonces que la actividad pública se reduce a pura correlación de fuerzas, a trasiego de intereses, a un juego de astucia y amenazas, pero en todo caso algo en lo que nada cuenta de hecho (ni debe contar de derecho) la discusión acerca de principios y, en último término, el valor de la justicia. Tal sería la turbia naturaleza de la política y poco va a mejorarla el hecho de calificarla de democrática.

Aquellas frases hechas apuntan también sin duda a una devaluación del pensamiento en esta materia. Viene a subrayarse que la teoría de la práctica (o sea, acerca de la acción humana) no es tan “teórica” como la teoría propia de la ciencia; es decir, tan exacta, demostrativa y universal como esta última. Pero, aun siendo eso a fin de cuentas cierto, de ahí no se siguen las enseñanzas que acostumbra a sacar el ciudadano medio. A saber, que las conductas privada y pública poco se relacionan con la teoría, como si no fuera ésta la que en buena medida produce o guía aquéllas, o como si tales conductas pudieran mantenerse en caso de que los agentes cambiasen las ideas que las inducen o las justifican. También se dice que la cosa pública representa el reino de la pura opinión, sin la menor aproximación a la verdad; o, lo que es igual, el lugar donde puede ser dicho lo que a cada cual se le ocurra, porque en esto todos albergan un saber de valor parecido y nadie tiene derecho alguno a juzgar ni a educar a nadie. Vengamos, pues, a lo concreto (por ejemplo, al plan municipal de viviendas), se dice, como si la decisión sobre ello no implicara ya conceptos abstractos o juicios de valor... aunque faltos de análisis y contraste. Pero eso es lo que manda la mentalidad técnica presente: que no se discuta de los fines mismos y de su legitimidad, que se dan por supuesto, sino tan sólo de los medios adecuados a esos fines al parecer inapelables.

2. Suena entre nosotros el soniquete habitual de que una determinada situación o medida es despreciable o al menos sospechosa porque *se ha politizado* y que *no hay que politizar* las cosas. Pero el caso es que -dejando la esfera privada a buen recaudo- hay que politizar todo lo que nos afecta en tanto que miembros de una *polis*, y en todo lo posible y cuanto más mejor. Es decir, ha de procurarse que todo lo tocante a nuestra libertad e igualdad públicas, que todo lo que pueda contribuir a nuestra mejor o peor vida colectiva..., pase por el examen del mayor número de ciudadanos, se debata entre ellos y se decida públicamente acerca de su conveniencia. Somos ciudadanos tanto más libres cuanto más politizados. Y, como no se entienda así, no es que el asunto de que se trate esté despolitizado, sino

probablemente que habrá sido excluido del juicio y decisión de todos para ser politizado por y en beneficio de algunos. Se replicará que el tópico de marras sólo quiere denunciar los criterios o intervenciones *partidistas* o *sectarias*. Pero entonces debería haberse dicho que el problema en cuestión está mal politizado y que hay que empeñarse en politizarlo bien.

3. Una de las mayores y más peligrosas simplezas en circulación es la que sigue sosteniendo como si tal cosa que hay que *condenar la violencia, venga de donde venga*. Semejante consigna parece muestra de una exquisita sensibilidad moral y democrática en quien la emite, pero prueba más bien que éste ignora el abecé de la política o confunde la sociedad de los hombres con la comunión de los santos. Pues los hombres inventamos la política misma para obtener ante todo la seguridad y, después, todo lo demás cuyo resumen es la justicia. Si negáramos toda clase de violencia, entonces nada nos pondría a salvo de una: la del más fuerte sobre los más débiles. A juicio del más elemental sentido común, para que nadie pueda recurrir impunemente a la violencia privada, alguien tendrá que disponer del derecho en exclusiva a ejercerla en nuestro nombre y para nuestra defensa; y ese alguien es el poder público. Eso sí, un Estado de derecho se caracteriza por fijar el marco, los requisitos, los límites a los que la violencia pública ha de atenerse.

Si justificamos aquel presunto pacifismo (en realidad, un angelismo) con eso de que *la violencia engendra violencia*, venimos a añadir entonces otra inmensa y biempensante tontería. Lo que presumiblemente desencadena una cadena imparable de venganzas es la violencia privada, mientras que la violencia pública -cuando se ajusta a derecho- pretende precisamente poner fin a esa cadena infinita. Como tampoco revela gran reflexión repetir que *la violencia es inútil*, que *con la violencia no se consigue nada...*, cuando es de las conductas más rentables y, por eso, más tentadoras y recurrentes en la vida social y política. Pregonamos con toda convicción (y acierto) la sentencia de que *el fin no justifica los medios*, para dar a entender que los buenos objetivos no nos autorizan a servirnos de medios deshonestos, y, entre ellos, especialmente el de la violencia. Muy bien, ¿pero hemos pensado que también pueden ser malvados o ilegítimos los fines, y carecer de todo fundamento razonable los presupuestos invocados en su defensa, se sirvan de los medios de que se sirvan...? Y a poco que se recapacite, habrá que poner en solfa también otro tópico de notoria actualidad y máximo riesgo. Me refiero a ese de que *en ausencia de violencia, todos los proyectos políticos son legítimos* o, en declaración aún más contundente, que *sin violencia todo es posible*. Pues la falta de violencia no justifica por sí sola lo que de suyo es injustificable; lo

podrá hacer legal, pero no por ello legítimo o dotado de una razón moral universalizable.

Dos lastres de nuestras democracias

4. Uno consiste en su juridización, o sea, en su desmoralización. Ahí están esas expresiones tan omnipresentes de que *es plenamente legítimo* decir o hacer esto o aquello, que cada cual *está en su perfecto derecho* para pensar o actuar como le venga en gana. ¿Estamos seguros de la verdad de estas muletillas tan solemnes?

Esa primera no distingue entre legalidad, legitimación y legitimidad, que resulta una confusión decisiva. Y así la pregunta por su justicia está por lo general de más, el *se puede* legal agota el *se debe* moral y no tiene sentido interrogarse por el mayor o menor valor de aquel comportamiento o medida: lo *valioso* se ha transformado hoy en lo *válido*. De modo que ese “estar en su perfecto derecho” de decir o hacer no va más allá del permiso que el código nos concede. Lo que queda en el olvido es lo conveniente o perjudicial, lo verosímil o absurdo, lo justo o injusto de eso que, al margen de todo ello, es legal. Se plantea, por ejemplo, el valor de una conducta individual o colectiva, los factores que la fomentan o los efectos que de ella pueden derivarse. La respuesta más probable será que el sujeto de marras tiene derecho a ello, y no hay más que hablar.

5. De ahí también la falsa tolerancia que se muestra en ese manido tópico cargado de excelente conciencia y aceptado como signo de amistoso talante : a saber, que “*todas las opiniones son respetables*”. Seguramente no hay frase hecha que mejor condense el antiintelectualismo, el relativismo o, en resumidas cuentas, el nihilismo contemporáneo. Ni expediente más útil para quedar inermes frente a la sinrazón de los ignorantes o el fanatismo de los totalitarios.

Pues, además del que siempre debemos a su sujeto, el único respeto que las opiniones requieren es su libre contraste, por si de él brota un saber más universal y mejor fundado. Sería ya pasmosa la incoherencia de una máxima que, en su mismo enunciado y al admitir lo respetable de la proposición contraria, proclama a un tiempo su propia falsedad y, con ella, su falta de respetabilidad. Lo que no vale es saltar de un brinco desde el derecho a la libertad de pensamiento o de su expresión... al valor de lo pensado y al derecho a que se respete lo expresado. En una materia que afecta tanto y a tantos, esa libertad de expresión viene a una con el compromiso de argumentar mejor lo que se expresa y con el derecho a (y el deber de)

enfrentarse a los argumentos del que predica las posturas opuestas a las nuestras.

Semejante lenguaje trasluce un desprecio inocultable hacia las ideas en general y hacia las ideas políticas en particular. Si se proclama que todas valen por igual, tanto las toleradas como las de quien las tolera, entonces se viene a consagrar la tesis de que ninguna vale en realidad nada. De ahí, por ejemplo, el habitual *ésta será tu opinión*, tan aceptable como la mía, o el conocido dictamen de que *es una opinión muy discutible...*, emitido justamente con intención de no discutirla. Cabe suponer que tal desdén hacia las ideas proceda de la escasez de nociones y convicciones propias. Pero tampoco es impensable que esté operando una especie de contrato perverso, en virtud del cual estamos dispuestos a tolerar cualquier parecer no ya por consideración al otro (y menos aún a sus ideas), sino a fin de asegurarnos su recíproco consentimiento para nuestras propias ocurrencias. Sea como fuere, tan sensible es el tolerante de nuestros días a cuanto ofrezca visos coactivos, que hasta la misma fuerza argumentativa se le antoja un modo de indebida obligación. Y así, ante la previsible réplica enojada de *No querrá usted convencerme*, el buen tono exige disculparse por adelantado: *No pretendo convencerle, pero...* Lo que parece presuponer que las ideas políticas, públicas por definición, pertenecen a un orden íntimo e inaccesible en el que estuviera vetado adentrarse.

Y todo ello acaba reflejado en la manida recomendación de que *no hay que juzgar*. Hoy el valor más celebrado es el empeño en no valorar. Semejante abstención, digámoslo cuanto antes, representa todo lo contrario de altura de miras y tolerancia; certifica más bien la completa dimisión del sujeto civil y moral. Su principal versión será la indiferencia y, con ella, la irresponsabilidad de negarse a aquilatar responsabilidades propias y ajenas. De ahí también esa indecente equidistancia, que se ahorra el esfuerzo y el riesgo de acercarse a dirimir de qué parte está lo razonable y de cuál la sinrazón, dónde se halla más la justicia o la injusticia... Pero la empresa democrática demanda de los ciudadanos atreverse a juzgar, para así vivir en una sociedad bajo permanente examen público de sus opciones y en continuo debate de sus ideas. Hace ya cuarenta años Hannah Arendt dejó sentado que al criminal Eichmann -como a tantos hombres “terroríficamente normales”- le aquejaba la falta de reflexión para distinguir lo bueno y lo malo. Por eso nos previno contra ese fenómeno contemporáneo sumamente peligroso que es “la tendencia a rechazar el juzgar en general. Se trata de la desgana o incapacidad de relacionarse con los otros mediante el juicio (...). En eso consiste el horror y, al mismo tiempo, la banalidad del mal”.

II. Los porqués de la educación democrática

1. El primer requisito, la condición *sine qua non* de una democracia, es contar con demócratas. No estriba tanto 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 no haber democracia; o haberla sólo nominal e insuficiente, pero no real y suficiente, si faltan los sujetos capaces de (y dispuestos a) ejercer de ciudadanos. Ser demócrata o ejercer como ciudadano no se reduce a *creer* ser lo uno o lo otro, sino que requiere también *querer* llegar a serlo y *saber* cómo serlo. Pues bien, no hay medio más seguro para ello que una educación destinada a formar a esos demócratas. Y se engañaría quien leyera esa tesis como 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, “en una sociedad democrática la ‘educación política’ (...) tiene primacía moral sobre otros objetivos de la educación pública” (A. Gutman, o.c., p. 351).

Será preciso reconocer el *círculo vicioso* que aquí se nos presenta: “la democracia sólo funcionar para un pueblo educado para la democracia. Y sólo en la democracia puede un pueblo educarse para la democracia”⁵. Pero ese círculo, que exigiría un verdadero comienzo para ser roto, puede darse como parcialmente superado si partimos de la situación de nuestros propios regímenes democráticos. Quedémonos sólo con la tesis de que una educación democrática la demanda el concepto mismo de democracia. A fin de cuentas, 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 ya no es privilegio de unos gobernantes separados, sino asunto común de los gobernados constituidos en gobernantes, tanto más accesible y justo será su gobierno cuanto más y mejores herramientas tengan a mano para comprenderlo. Una sociedad democrática pregona el *Sapere aude* (*Atrévete a saber*) como su consigna política más querida.

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

⁵ H. Arendt, *Diario filosófico (1950-1973)*. Herder. Barcelona 2006, pp. 70-71.

último término, resultan condiciones de la conservación, respeto y ejercicio de aquellos derechos. Y no es exagerado decir que el primero de tales 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 defienda. Si, según el conocido dictamen de Schumpeter, “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 responde además a un estado poco menos que insuperable de la condición humana..., entonces las conclusiones no se hacen esperar. En tal caso, cualquier esfuerzo de educación de la ciudadanía 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”⁶. Quienes sostengan una visión democrática de carácter más procedimental, o “decisionista” o “competitiva” de partidos tenderán a reducir al mínimo la obligación de ese aprendizaje hasta considerarlo del todo inútil. En cambio, una idea normativa de democracia, que ponga su acento en la conciencia y responsabilidad ciudadanas, tendrá esa enseñanza político-moral como la condición primera de su éxito.

2. 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. El 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 dar por supuesto que todo hombre libre la poseía desde el momento en que tomaba parte en la asamblea de ciudadanos. De modo que Protágoras quedaba emplazado, o bien a denigrar a los ciudadanos atenienses y cuestionar sus derechos de *isegoría*, o bien a reconocer que su propio cometido profesional era una

⁶ J. Shumpeter, *Capitalismo, socialismo y democracia*. Folio. Madrid 1984, caps. 21-23

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 mito⁷. Desprovistos los hombres de los recursos que les protegen en la lucha por la vida, reciben como primer regalo 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 a los hombres 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 este 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 la 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 dedicaba.

Dos parecen ser las razones principales en las que funda Protágoras la necesidad de una enseñanza política para el ciudadano de una sociedad democrática. 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”(Prot. 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 para mantener el régimen propio de la sociedad democrática y debe poseerse sin la excepción de nadie. Hay algo que debe conocer cada individuo, 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

⁷ Platón, *Protágoras* 320 d-328 d. *Diálogos* I. Gredos. Madrid 1981.

enseñanza de la política es propia de ciudadanos, no de 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 popular, 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. Al contrario, los presupuestos democráticos tratan más bien de contradecir lo que parece “natural”, a saber, que cada cual vaya a lo suyo, que el más fuerte domine al más débil o que la mera casualidad imponga diferencias políticas. 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.

Por la diferencia del saber práctico

1. Hay una notable paradoja propia del conocimiento político: que, siendo un saber inferior como 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, será 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 alcanzar certezas y descansar en algo seguro, mientras que en el práctico (es decir, ético o político) nos movemos siempre entre opiniones 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 juegan 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. En último término, mientras la teoría pura se satisface en la mera contemplación de su objeto físico o lógico, sólo una teoría práctica pretende conducir a la transformación del suyo, es decir, del mundo político y, para empezar, del comportamiento de uno mismo. Por contraste con la filosofía teórica, como se dice en la *Ética nicomaquea* (II, 1103 b26), en la filosofía práctica “no investigamos para saber qué es la virtud, sino para ser buenos”, 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 suscitar nos tan apasionado interés lo que transcurre sin nuestra participación como lo que sucede gracias a ella, ni tampoco lo que es esencialmente ajeno a nuestras expectativas de felicidad y “vida buena”... como eso que las altera radicalmente. 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.

2. 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* porque *b*”, sino “quiero *x* porque *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 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.

El juicio práctico reúne dos aspectos -predicar un universal de un conjunto de singulares- y en ambos carga con su peso de responsabilidad. Ya sea su tarea la de descubrir y apuntalar ese concepto o principio universal, ya sea la de reconocer las situaciones particulares a las que aquél ha de aplicarse, 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, éstos que se refieren a la existencia colectiva y a la dirección de los proyectos comunes. Lo que aquí está en juego no es la integridad 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...

3. Pero 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 despliega 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”⁸. 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, como dijo 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.

⁸ G. Sartori, *Teoría de la democracia I*. Alianza. Madrid 1988, pp. 16-17.

Por la naturaleza de la democracia

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 la deliberación ciudadana. De esa educación depende que la democracia acabe revelando toda su fuerza moral. ¿Y cómo puede una sociedad ser autoconsciente, si no es ofreciendo antes a sus miembros las herramientas de conocimiento y evaluación moral que les permitan confirmar su rumbo o escoger otro nuevo por razones convincentes...?

1. Nada de esto se ha de reflexionar, 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. 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 (y no a pareceres espontáneos e inconexos, sino publicados con el propósito de influir en el gobierno), esas preferencias *pueden y deben* transformarse. Habrá que empezar a ver en la democracia no sólo un modo de adoptar decisiones mediante la agregación de preferencias, sino antes y sobre todo un principio político que procura la educación misma de esas preferencias.

Es éste un punto central en el que coinciden los mejores pensadores del presente. 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 es sólo, pues, la educación cívica una demanda 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 ella de manera consciente. 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. Con tanta mayor constancia y empeño, claro está, cuanto más se entienda la ilimitada perfectibilidad de la empresa democrática...

2. La educación para la democracia se presenta, en suma, como un corolario de la *competencia cívica* que la propia naturaleza de esta forma política reclama. Las objeciones frente a esa competencia, que le achacan un sesgo antidemocrático, suenan a inconsistentes. 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 descalificados y excluir a estos últimos del goce 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 en lo posible poseer si la democracia quiere aproximarse a lo que promete. Lejos de ser antidemocrática, la pretensión se propone fomentar *en todos los 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; precisamente 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 ejerce 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 los afectados o de sus usuarios (*Política* III, 1282 a 12-15). Pero este dictamen será tanto más valioso o prudente cuanto más respaldado esté por un saber de la política.

No se entienda que todas las opiniones políticas valen lo mismo, claro está, porque las

mejor argumentadas tienen 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 tenemos el deber de cimentar al máximo nuestros juicios. Que nadie entienda que en este terreno nos cabe transitar de las opiniones a las verdades, una misión imposible; pero tampoco 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. Por lo demás, esto se hace especialmente visible en situaciones críticas por las que un régimen democrático puede atravesar. Amenazas terroristas o fundamentalismos de toda laya -por limitarnos a estos fenómenos extremos-, 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 desprovistos de aquellas razones.

b/ Extender el saber político lo pide también la estrecha dependencia que en una democracia se anuda entre la suerte individual y la suerte colectiva. Individuo y comunidad política se requieren. 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. Si a todos nos afectan 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. Nadie tampoco podrá sentirse ajeno a la labor de sembrar una más ilustrada conciencia política entre sus conciudadanos. Para decirlo con toda rotundidad: no sólo estaremos interesados en que nuestros conciudadanos sean personas políticamente bien informadas y con criterios formados; por la cuenta que nos trae, hasta *tenemos derecho* a pedirnos unos a otros esa educación política y nos atañe por tanto el correspondiente *deber* para con todos los demás de procurar adquirirla.

Por los rasgos del sujeto democrático

Se diría por último que esa labor educativa es del todo necesaria si hemos de ser congruentes con las premisas básicas del gobierno democrático.

1. En efecto, y para referirnos 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 concesión 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 sustentan tales decisiones. 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, o.c., pp. 116-117). En resumidas cuentas, aun restringiendo la democracia real a los estrechos límites de una democracia electoral, una mejor comprensión de los conceptos relativos a 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 de lo 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-, lo primero es 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. “Sin educación cívica, la elección democrática es poco más que la expresión y la suma de prejuicios privados”⁹.

2. Sólo los ciudadanos democráticamente educados, además, pueden ser ciudadanos de hecho *iguales*. 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 encarna 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 adquiera su plena justificación democrática, ha de procurarse *antes y además* que las voluntades expresadas se acompañen de un respaldo de conocimiento suficiente; de ese modo, junto al mayor poder político, 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”¹⁰.

3. Tanto o más, pues, que 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*”¹¹. Pero que esa razonabilidad de los asuntos públicos tenga mayor o menor cabida en la comunidad depende en parte de la educación política de sus miembros, lo mismo representantes que representados. La educación política, ya sea entendida como derecho o como deber, es la condición última de legitimidad de las decisiones democráticas. Y 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.

⁹ B. Barber, *Democracia fuerte*. Almuzara. 2004, 359

¹⁰ Ph. Pettit, *Republicanism*. Paidós. Barcelona 1999, p. 238.

¹¹ J. Cohen en J. Elster (ed.), *La democracia deliberativa*. Gedisa. Barcelona 2001, p. 245.

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 a la calidad de sus propias decisiones y, con él, decaerá asimismo el crédito de 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 y por abajo; 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 en realidad se propone hacerla más operativa.

Pues habría 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 acertar en sus juicios), la probabilidad de error 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.

En A. Ruiz Miguel (ed.), Jóvenes y compromiso ciudadano, pp. 155-184.