



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES

MAESTRÍA EN CIENCIA POLÍTICA

LA IMPORTANCIA DE LA CAPACIDAD DE JUICIO POLÍTICO COMO COMPETENCIA CIUDADANA
Desafíos para la educación cívica a través del Modelo de Educación para la Participación Democrática del
Instituto Nacional Electoral

TESIS
QUE PRESENTA

JOSE SADOC BENÍTEZ ORTIZ

PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN CIENCIA POLÍTICA

:

DIRECTOR: DR. SERGIO MAURICIO ORTIZ LEROUX

CIUDAD DE MÉXICO

ENERO 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Para aquéllos a quienes no bastádoles los crepúsculos,
quisieran incendiar su propia aurora florida...

Para Alicia del Carmen, por su Estación de Maravillas, Amor y Paciencia infinita

Agradecimientos

El desarrollo de este trabajo encuentra sus cimientos en la concurrencia de varios interlocutores con los cuales interrogué, dialogué y comprendí siempre con franqueza, cordialidad y honestidad. Elevo la parábola de la gratitud a todos quienes con la suma de su presencia definida y puntual abrieron el entendimiento del horizonte de la palabra y su cultura. Así, estoy muy agradecido con mis profesoras y profesores: Dra. Gloria Ramírez Hernández, Dr. César Cansino, Dra. Lourdes Quintanilla, Dr. Adolfo Gilly, Dra. Diana Guillén, Dr. Agapito Maestre.

Quiero traer a la voz especialmente el respaldo, el apoyo, la confianza y la respetuosa amistad del Dr. Sergio Mauricio Ortiz Leroux, director de este trabajo.

Agradezco a Ángel Sermeño, Otilio Flores, Reyna Carretero, Roberto Sánchez, compañeros y amigos por su compañía y apoyo. Así mismo reconozco la orientación cardinal de la Dra. María Teresa Muñoz Sánchez.

He podido contar con “las condiciones climáticas propicias” gracias al cuidado y apoyo solidarios de Luisa Angélica Alejandre Troche. Finalmente agradezco a las compañeras y compañeros de la Alianza de Tranviarios de México, a las vecinas de las colonias Sinatel y Escuadrón 201 de la Alcaldía de Iztapalapa en la Ciudad de México, su ejemplo de disciplina y compromiso ciudadano en los diversos ejercicios que en materia de educación cívica fue posible realizar, asertivamente con la participación del personal administrativo y del Servicio Profesional Nacional Electoral a través del Instituto Nacional Electoral. A Ellas y a Ellos muchas gracias.

Índice

Introducción	1
Capítulo I. De la facultad de juzgar a la capacidad de juicio político como competencia ciudadana en clave democrática	6
Introducción	6
1. De la facultad de juzgar de Kant a la concepción de juicio en la vida política de Arendt.....	7
2. Elementos categóricos kantianos en la reflexión arendtiana sobre la facultad del juicio.....	14
3. Reapropiación de la teoría arendtiana del juzgar en la vida política: la capacidad de juicio político como competencia ciudadana	24
PRIMER ELEMENTO	31
SEGUNDO ELEMENTO	32
TERCER ELEMENTO	32
4. Vincular la capacidad de juicio político con el concepto fundamental de democracia.....	34
5. Una aproximación de la capacidad de juicio político en algunos momentos la tradición humanística en Occidente.....	36
6. De la invención de un centro democrático o de la figura antropológica del círculo geométrico	40
7. A manera de conclusión. Una metáfora elocuente de la fundamentación democrática.....	43
Capítulo II. Una visión general del Modelo de Educación para la Participación Democrática del Instituto Nacional Electoral	45
Introducción	45
1. Contexto institucional	47
2. ¿Qué son los modelos educativos?	50
3. ¿Qué es el MEPD?	51
4. El objetivo general del MEPD	52
5. Estructura y metodología	52
6. Algunos datos sobre la implementación del MEPD.....	54
7. Conclusión	55
Capítulo III. Una modalidad de lectura, aplicación de lo primero e ilustración de lo segundo.....	57
Introducción	57
1. Primera Competencia. Reconocer la ciudadanía como identidad individual y colectiva	58
2. Segunda Competencia. La comprensión y apropiación de las reglas y procedimientos democráticos.....	68
3. El discurso político subyacente	73
4. Tres lecturas figuradas	83

5. Conclusiones de una comprensión del MEPD	87
Hacia el hallazgo de conclusiones (conclusiones generales).....	89
Bibliografía, hemerografía y fuentes virtuales	93
ANEXO 1	100
ANEXO 2	101
ANEXO 3	103
ANEXO 4	108
ANEXO 5	110

Introducción

En 1844, Edgar Allan Poe, en la narración del cuento corto *La carta robada*, dio vida y carácter a *El Chevalier Auguste Dupin*, detective. En *La carta robada*, *Purloined letter*, parábola de género policial cuya historia transcurre en París, el personaje Dupin mostraba cómo entre los objetos obvios a la vista, puede permanecer inadvertido algo verdaderamente importante, y sorprendentemente ante la omisión de todos.

Me parece que a la idea de juzgar en la vida de la política, al ciudadano común le sucede algo semejante a lo mostrado por el detective de ficción literaria: juicios sobre la política se efectúan cada día y, no obstante, la capacidad de juzgar política prosigue insuficientemente esclarecida.

En medios académicos se advierte que desde los últimos cuarenta años la categoría juicio político se ha vinculado como una nueva ruta para dar un emergente perfil a una ciudadanía democrática dirigida a actuar y deliberar en el espacio público, y a liberar las potencialidades emancipadoras de la capacidad ciudadana del juzgar político, mostrando “a la luz las fuentes de las injusticias estructurales” (Muñoz, 2016: 272). A partir de la culminación de la travesía de la reflexión filosófica de Immanuel Kant con la *Crítica del Discernimiento o de la Facultad de Juzgar* (1790), en la concepción kantiana, el Juicio es la facultad humana que subsume lo particular a lo universal.

En la puesta en movimiento de esta facultad, Kant distingue el juicio *determinante* del juicio *reflexionante*. Será hacia la medianía del siglo XX cuando la mirada de Hannah Arendt reapropie una teoría del juicio político, y décadas después, en posteriores desarrollos contemporáneos, la teoría arendtiana del juicio político alcance una dimensionalidad más que crítico-filosófica, ya que con base en planteamientos arendtianos se despliegan conatos reiterados por llevar a la acción política el desenvolvimiento de una ciudadanía democrática diversa, plural, multicultural y multiétnica: la promesa política de un *nuevo comienzo* a partir de un discernimiento reflexionante efectuado desde un mundo común, *inicio* el cual

avanza en la prosecución de una respuesta ética y política para el valor universal de la Justicia, en búsqueda de una trascendente pregunta: *¿Quiénes sufren y por qué?*

En México, el inicial desafío lanzado a la educación cívica como construcción de ciudadanía y cultura democráticas, se transfiguró en un desafío a la educación cívica institucional en su conjunto. Y sin embargo, dicho desafío inconcluso se realizó en nombre del cumplimiento de las funciones institucionales del IFE, actual INE. Comprender esta incierta paradoja constituye el horizonte de las páginas que integran los capítulos de la presente tesis.

Durante los años de las últimas décadas, he considerado importante analizar y comprender la naturaleza de las acciones de educación cívica con las que el Instituto Nacional Electoral impulsa la formación de una ciudadanía participativa en los procesos electorales y en los asuntos de interés público de su entorno. Al tratar de dar una respuesta a esta inquietud he dedicado muchos momentos de atención para intentar una lectura de comprensión proveniente de la filosofía política y de la teoría política democrática clásica y contemporánea.

En muchas ocasiones el hecho continuado de desarrollar mi trabajo en la ejecución de proyectos y programas institucionales de educación cívica, unido a una extraña *eudaimononía*, impulso que me ha conducido a investigar temas de teoría y de filosofía política, ha implicado no pocos quebrantamientos de cabeza y una persistente experiencia de foro dividido.

Dentro de las actividades institucionales correspondientes a las tareas de Educación Cívica, en el ámbito nacional ha destacado la implementación del Modelo de Educación para la Participación Democrática (MEPD) que tiene como objetivo central “favorecer el desarrollo de competencias cívicas que promuevan la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de participar en los asuntos públicos”.¹

¹ El Modelo de Educación para la Participación Ciudadana se desarrolló en el marco del Programa Estratégico de Educación Cívica 2005-2010 del Instituto Federal Electoral (actual, Instituto Nacional Electoral).

¿Cuál es la importancia de la capacidad de juicio político como competencia ciudadana en la educación cívica que imparte el INE a través del Modelo de Educación para la Participación Democrática?

Al analizar los elementos que conforman la importancia de la capacidad de juicio político como competencia de ciudadanía democrática, buscamos mostrar que la capacidad de juicio político es una competencia cívica clave para la construcción de ciudadanía democrática debido que habilita a la ciudadanía para la deliberación, el diálogo, la persuasión, la participación política y la generación de discurso político en el espacio público. Sostenemos que la capacidad de juicio político como competencia cívica se encuentra ausente en el Modelo de Educación para la Participación Democrática del INE.

Así, en el primer capítulo clarificamos una explicación teórico-conceptual de la capacidad de juicio político como competencia ciudadana. El objetivo consiste en relacionar a manera de indagación interpretativa algunos intersticios del significado de la facultad del juicio como juicio del gusto o juicio reflexionante o juicio del discernimiento, establecido por Immanuel Kant en la Crítica de Discernimiento (Kant, 2012:580) en relación con la concepción recuperada por Hannah Arendt y desarrollada por la pensadora a la largo de su producción filosófica como la capacidad de juzgar en la vida política.

El segundo capítulo, a fin de asir las razones que hacen de nuestra comprensión de lectura, una crítica “integral”, tiene como propósito presentar una descripción de conjunto del Modelo de Educación para la Participación Democrática (MEPD), de las líneas generales que enmarcaron el Modelo educativo en el Programa Estratégico de Educación Cívica, PEEC (2005-2010). La descripción general del MEPD se inicia con una exploración de su contexto institucional y jurídico. Así mismo se especifican aspectos relevantes en relación con su objetivo, estructura, contenidos y modalidades metodológicas.

Finalmente, con no menor importancia, sometemos a prueba, el examen de los contenidos fundamentales del MEPD, con una problematicidad dirigida hacia el propósito del tercer capítulo, el cual toma la forma de una modalidad de lectura

consistente en una aplicación del primer capítulo y una ilustración del segundo. Un primer objetivo trata de contrastar las dos competencias cívicas propuestas en el MEPD mediante un cotejo analítico que examina los contenidos de las Competencias mediante la ilustración de las nociones, valores y disposiciones cívicas expresados en el *Glosario de Términos políticos* del MEDP (IFE, 2010:452), en los alcances de su insuficiencia o de las omisiones a los propósitos para la formación de una ciudadanía democrática, y en un segundo momento se plantea mostrar el discurso subyacente a partir de las ideas fundamentales de democracia, ciudadanía y educación cívica propuestas en el MEPD.

Hacia el hallazgo de conclusiones encontramos que durante los años de las últimas décadas, el Instituto Nacional Electoral a través de Programas y Estrategias Nacionales ha impulsado el desarrollo de una educación y cultura cívicas tendientes a contribuir en la formación de una ciudadanía participativa en los procesos electorales y en los asuntos de interés público de alcance nacional, local y especialmente en el entorno ciudadano de cada día.

En el ámbito nacional de educación cívica se ha destacado la implementación del Modelo de Educación para la Participación Democrática (MEPD), el cual tiene como objetivo central favorecer el desarrollo de competencias cívicas promoventes de la formación de ciudadanos y ciudadanas competentes para participar en los asuntos de interés público.

No obstante lo anterior, a partir de una diferencia de enfoque teórico-conceptual nos resulta comprensible contrastar el modelo educativo con una propuesta de reapropiación de la teoría arendtiana del juicio político. Un primer contraste se observa en la definición de competencia ciudadana: en el MEPD, una competencia cívica es un concepto que integra conocimiento político, habilidades cívicas, actitudes, ideales y la propia influencia o eficacia política que afirman la participación democrática (IFE, 2006). En vista a una fundamentación situada en la reapropiación arendtiana del juicio político: en nuestra comprensión la competencia ciudadana es un elenco de conocimiento de nociones, habilidades, actitudes o virtudes políticas prácticas para desarrollar la capacidad de comprender y juzgar: la

acción concertada, la inteligibilidad del sentido de la política, la capacidad de juicio político como las deliberaciones de los actores políticos, la capacidad de decisión de las posibles líneas de acción futuras y la generación de una estructura narrativa-discursiva.

Dentro de un largo afán de crítica constructiva, la primera condición para resignificar la intervención educativa del modelo es mostrar que en el desafío de la construcción de ciudadanía -en cifra democrática- las Competencias Primera y Segunda representan enunciaciones susceptibles de ser mejoradas al apartar rasgos que en su aplicación les confieren rigideces y hacen parcializada su concepción teórico-política. En suma, que los posibles horizontes que es capaz de abrir la capacidad de juicio político ciudadano como competencia cívica son asequibles en tanto validez y comunicabilidad del pensamiento ampliado y liberador.

Capítulo I. De la facultad de juzgar a la capacidad de juicio político como competencia ciudadana en clave democrática

Introducción

El propósito de este primer capítulo se dirige a procurar una explicación teórico-conceptual de la capacidad de juicio político como competencia ciudadana. El objetivo consiste en relacionar a manera de indagación interpretativa algunos intersticios del significado de la facultad del juicio como juicio del gusto o juicio reflexionante o juicio del discernimiento, establecido por Immanuel Kant en la *Crítica de Discernimiento* (Kant, 2012:580) en relación con la concepción recuperada por Hannah Arendt y desarrollada por la pensadora a la largo de su producción filosófica como la capacidad de juzgar en la vida política. Concepción arendtiana a partir de la cual se busca destacar un potencial deliberativo de la capacidad de juicio político para la actuación democrática de ciudadanía activa, en donde surgen no sólo “nuevas formas de pensar la agencia en la lucha por la democracia, la estructura o diseño de un régimen democrático y el tipo de derechos y de ciudadanía necesariaa un proyecto democrático sino que plantea cambios radicales en la forma de pensary ejercer la política, el poder, de la representación y la participación de la sociedad.” (Dagnino, 2006: 23), (Somuano, 2014: 6) en el espacio público, entendido como “ladimensión de la aparición, el desvelamiento de la pluralidad de actores perspectivasy la posibilidad de acción en común”. (Rabotnikof, 2017: 186)

Un segundo momento atiende a la idea de vincular la capacidad de juicio político con el concepto fundamental de democracia en sus orígenes, en su estado actual, y en una dimensión cívica de la democracia, entendida ésta como “una de las formas de organizar el poder (*kratos*) en una forma de gobierno en que ese poder o gobierno pertenece al pueblo (*demos*)” (Labastida, 2017: 118), un componente fundamental de la preservación de principios o condiciones históricas de una democracia moderna, es decir, la dimensión del principio de ciudadanía como el conjunto de derechos de ejercicio de acción en la vida pública (Touraine, 1995: 46). De igual forma, mediante una acepción de la noción competencia ciudadana, con base en aspectos relevantes de la teoría arendtiana del juicio en la perspectiva de

actuación en la vida política, facilitar una noción esclarecedora de la capacidad de juicio político, entendida como la aptitud necesaria en la construcción de una ciudadanía democrática. (Olvera, 2008:43)

1. De la facultad de juzgar de Kant a la concepción de juicio en la vida política de Arendt

1790 señala el año en que fuera publicada por Kant en Leipzig, en la Alemania bajo la hegemonía prusiana del siglo XVIII, la *Crítica del Discernimiento* (en adelante CD), 180 años más tarde Arendt recuperó para el pensamiento crítico del siglo XX la importancia del ejercicio ilustrado de pensar con cabeza propia y en el consenso cortejado con los otros, el saber del juzgar sobre el bien máspreciado sobre la tierra: la celebración de la existencia. El pensamiento arendtiano sobre la marginalidad moral del mal como banalidad alentó su procuración para configurar una teoría del juicio como promesa de afirmación de los hombres en los asuntos del Mundo y de la preservación de la libertad contra totalitaria, como ausencia de dominación (Pettit, 2004: 19) y condición de humanidad en la disposición de “tres acepciones diferentes o de tres perspectivas a partir de las cuales considerar los afanes humanos. Tenemos la especie humana y su progreso; el hombre como ser moral y fin en sí; y los hombres en plural.” (Arendt, 2009: 55)

Los elementos básicos de análisis pueden enunciarse desde el planteamiento kantiano en la *Introducción a la Crítica del Discernimiento* en la distinción entre *juicio determinante* y *juicio reflexionante*. Tras proceder a la división capital de la filosofía entre teórica y práctica, entre los principios técnico-prácticos del concepto de Naturaleza y los principios teórico-morales del concepto de Libertad, Kant trató de establecer un término intermedio entre la razón y el entendimiento: el discernimiento. “Pues todas la facultades o aptitudes del alma pueden reducirse a las tres que ya no cabe derivar a partir de un fundamento común: la facultad de conocer, el sentimiento de placer y displacer y la facultad de desear” Para en líneas siguientes precisar “(...) entre la capacidad de conocer y la de desear está el sentimiento del placer, tal como entre el entendimiento y la razón está el discernimiento.” (Kant, 2012: 207)

En consecuencia, la facultad humana de la razón consta de tres componentes o *facultades puras*, la del entendimiento puro, del discernimiento puro y la razón pura, bajo normas y reglas constituidas *a priori*. De forma que en el Apartado IV de la *Introducción* Kant define:

El discernimiento en general es la facultad de pensar lo particular como contenido bajo lo universal. Si está dado lo universal (la regla, el principio, la ley), entonces el discernimiento, que subsume lo particular bajo lo universal (también cuando como discernimiento trascendental indica *a priori* las condiciones conforme las cuales únicamente puede subsumirse bajo ese universal), es *determinante*. Si sólo está dado lo particular, para lo cual el discernimiento debe buscar lo universal, entonces el discernimiento es tan sólo *reflexionante*. (Kant, 2012: 211)

Una orientación fundamental del pensamiento radica en la forma con la cual Kant problematiza las relaciones humanas en particular, esto es, aquellas capacidades que nos hacen seres humanos, en tanto seres vivientes políticos que procuran el propósito superior-como proyecto colectivo- de vida buena (*eu-bios*) dentro de una comunidad. Así en su *Antropología en sentido pragmático* (Kant, 2014) el filósofo sostiene que los seres humanos poseemos una propensión a entrar en sociedad, lo cual debería promover el progreso moral, pero éste se encuentra permanentemente amenazado por las resistencias humanas —de diversa índole— provenientes de nuestra propensión al mal:

La suma de la antropología pragmática respecto al destino del hombre y a la característica de su desarrollo es la siguiente. El hombre, está destinado, por su razón, a estar en una sociedad con hombres y, en ella, por medio de las artes y las ciencias a *cultivarse*, a *civilizarse*, a *moralizarse*, por grande que sea su propensión animal a abandonarse *pasivamente* a los atractivos de la comodidad y de la buena vida que él llama felicidad; y a hacerse más bien *activamente* digno de la humanidad, en lucha con los obstáculos que le depara la rudeza de su propia naturaleza. (Kant: 2014:238)

Hay así en el hombre —escribió Kant en el ensayo *Idea de una historia universal en sentido cosmopolita*- (Kant: 1978), un principio de la sociedad y de la sociabilidad; y por otra parte hay un principio de la insociabilidad y de separación

de la sociedad. Hic Rodhus, *hic salta*, colisionan los dos principios uno con otro; algo que no obstante, subyace sabiamente dispuesto, de acuerdo con lo desplegado en el *Cuarto Principio* de su breve ensayo:

El medio de que se sirve la Naturaleza para lograr el desarrollo de todas sus disposiciones es el ANTAGONISMO de la misma sociedad, en la medida que ese antagonismo se convierte a la postre en la causa de un orden legal de aquéllas. Entiendo por antagonismo la insociable sociabilidad de los hombres, es decir, su inclinación a formar sociedad, que, sin embargo, va unida a una resistencia constante que amenaza perpetuamente con disolverla. Esta disposición reside, a las claras, en la naturaleza del hombre. (Kant: 1978: 46)

En nuestra hipótesis de lectura, mencionaremos sucintamente algunos de los conceptos de fuente kantiana manifiestos en la *Crítica del Discernimiento*, conceptos resignificados en la teoría arendtiana del juzgar en la vida política. Términos kantianos como, sentido común (*sensus communis*), mentalidad amplia, sociabilidad, comunicabilidad o publicidad, “imparcialidad del placer desinteresado”, el uso público de la razón y el par exegético imaginación y validez ejemplar, en tanto nociones dinámicas en el pensamiento del sabio de Königsberg, las cuales han sido reapropiadas por Arendt para desarrollar su teoría del juicio² tal como se asume en las disertaciones Décima, Undécima, Duodécima y Decimotercera de *Conferencias sobre la filosofía política de Kant* (Arendt:2003) y que encuentran origen referencial en los §§ 39-40 y §§ 41-42 de la *CD*, así como en otros trascendentes escritos kantianos que muestran la singularidad de la paráfrasis y lucidez del pensamiento de Arendt, intérprete de Kant.

Resulta conveniente tratar de recapitular una síntesis la teoría kantiana del juicio. Para esto es importante mencionar, en el contexto de su teoría de las facultades, que Kant realiza dos operaciones fundamentales: una primera distinción entre facultades al diferenciar cuatro facultades existentes: la sensibilidad, el entendimiento, la imaginación y la apercepción. Así mismo en un

² Más allá del falso dilema de asignar en exclusividad a las últimas cuatro últimas conferencias la dedicación de Arendt a la reflexión sobre el juicio estético, a despecho de las primeras 9 disertaciones, lo cual resultan una referencia inconclusa para referir a la potencial filosofía política de Kant. Cfr. Di Pego (2016: 193-224).

segundo momento, Kant distingue dos dimensiones en las facultades: una empírica y una pura. Los rasgos más generales del entendimiento y de la imaginación se encuentran vertidos en la *Crítica de la Razón Pura* (Kant: 1979: 64, 65 y 88). Aparece también interesante la definición del § 28 en la *Antropología en sentido pragmático*, donde Kant adiciona una distinción de las modalidades de la imaginación, el filósofo alemán va a distinguir entre una dimensión reproductiva y una productiva: “La facultad de la imaginación (*facultas imaginandi*), en cuanto facultad de tener intuiciones incluso sin la presencia del objeto, es o bien *productiva*, esto es, una facultad de presentación originaria del objeto (*exhibitio originaria*), la cual, pues, precede a la experiencia; o bien *reproductiva*, es decir, una facultad de presentación derivada (*exhibitio derivativa*) que restituye al anónimo una anterior intuición empírica”. (Kant, 2014: 57)

La teoría kantiana del juicio puede resumirse de la siguiente forma: para todos³ los seres humanos es posible ejercer dos facultades: la imaginación y el entendimiento. La imaginación corresponde al concepto de libertad. El entendimiento se rige por el apego a la normativa de la legislación de la razón.⁴ Al representar para nosotros mismos la forma de un objeto estético, que Kant denomina un acto de reflexión, esto quiere decir, por oposición a la aprehensión inmediata del objeto, resulta, de manera general, que algunos rasgos de la representación ocasionan que estas dos facultades concierten entre sí y esta concurrencia suscita una sensación de placer en el sujeto espectador.

Este juicio del gusto basado en la sensación de placer del sujeto, a través de los sentidos, es reflexionante en dirección a una representación que retorna sobre la primera experiencia del sujeto sobre el objeto, potenciando una representación

³ En el § 9 de la *Crítica del Discernimiento* Kant sitúa, en sentido clásico, la expresión “para todos” en tanto premisa *ad hominem* o *argumentum ex concessis* de las facultades humanas de la imaginación y el entendimiento: “Este estado de un *juego libre* de las capacidades cognitivas en una representación por medio de la cual se da un objeto ha de poder comunicarse universalmente, pues el conocimiento en tanto que determinación del objeto con la que deben coincidir las representaciones dadas (sea en el sujeto que sea) es el único tipo de representación válido para todos.” (Kant, 2012: 271)

⁴ De una representación por medio de la cual se da un objeto, para que de ahí surja en general un conocimiento, forman parte la *imaginación* para la combinación de lo múltiple de la intuición, así como el *entendimiento* para la unidad del concepto que unifica las representaciones. (Kant, 2012: 271)

de “segundo orden” al reflexionar, es decir, volver sobre el placer inmediato: se trata de un placer mediato, procedente de la reflexión.

Esta capacidad de percepción, gratificación y reflexión son propias del entendimiento humano, quien armoniza en todos los sujetos humanos imaginación y entendimiento, siendo todos capaces de imaginar esa experiencia estética y proyectar su experiencia en los otros, sin limitaciones externas, más allá de su exclusivo punto de vista o parecer. A este ejercicio de reflexión comunicable, en tanto ejercicio de la imaginación, Kant le llama “*mentalidad ampliada*”:

Cuando la sensación, en tanto que lo real de la percepción, se refiere únicamente conocimiento, se denomina entonces sensación de los sentidos; y, únicamente si se acepta que todos tenemos un sentido idéntico con el nuestro, lo específico de su cualidad sólo puede representarse como constantemente comunicable de la misma manera. (Kant, 2012: 398).

Sin embargo, el asunto de fondo corresponde en términos teleológicos a la validez de los juicios estéticos a la luz de los propósitos que Kant asigna a su *Crítica del Discernimiento* y que expresa en el *Prólogo a la primera edición* de 1790: “La presente *Crítica de Discernimiento* se ocupa de averiguar si el *discernimiento*, que constituye un término intermedio entre la razón y el entendimiento, posee también de suyo, principios *a priori* y si éstos son constitutivos o simplemente regulativos”. (Kant, 2012:191)

Y más adelante en lo referente al enjuiciamiento teleológico de la naturaleza, el filósofo precisa:

(...) allí donde la experiencia establece una legalidad en cosas que el concepto universal del entendimiento relativo a lo sensible no alcanza ya a entender o a explicar y allí donde el discernimiento puede sacar de sí mismo un principio de la relación de la cosa natural con lo suprasensible que no se puede conocer, incluso si sólo tiene que utilizarlo sobre sí mismo, a propósito del conocimiento de la naturaleza, allí tal principio *a priori* puede y tiene que aplicarse al conocimiento de los seres del mundo. (Kant, 2012: 193)

En suma, una orientación de validez de los juicios estéticos se responde

con base en una especie de petición de principio establecida por Kant en el § 19 de la *CD*:

El juicio del gusto pretende el asentimiento de todos, y aquel que declara algo como bello desea que todos aprueben el objeto presente y, de igual manera *deban* declararlo bello. (...) Se demanda el asentimiento de todos los demás, porque se piensa tener para ello un fundamento que es común a todos. (Kant, 2012: 304)

Partiendo de la noción de “el espectador” encontraremos una columna fundamental para la teoría del juicio arendtiana referido en la Octava conferencia y la revaloración de las *Observaciones de lo bello y lo sublime* (Kant, 1982). Cada cual al realizar sus actos en el gran escenario social, según sus inclinaciones dominantes, se ve movido por un secreto impulso a tomar mentalmente un punto de vista fuera de sí mismo para *juzgar la apariencia* de su conducta, tal como se presenta a la vista del espectador. (*Subrayado nuestro*). (Kant, 1982: 41)

Se trata de un tema específico relacionado a la indagación estético-filosófica del siglo XVIII y que para Kant representa un espacio “intersubjetivo”, es decir, un momento de comunicación, a mitad de la vereda entre el espacio de lo no-objetivo, y sin embargo, tampoco representa lo subjetivo. Sino a lo que el autor nominó “pluralismo”. Así Kant razona sobre el concepto de gusto social, del que encontramos amplia referencia en su *Antropología en sentido pragmático*:

El gusto es (...) una facultad de juzgar *socialmente* los objetos en la imaginación. Aquí es donde siente el ánimo su libertad en el juego de las imaginaciones (o sea, de la sensibilidad); pues la sociabilidad con otros hombres presupone la libertad – y este sentimiento es placer-. Pero la *universal validez* de este placer para todos, por lo cual se diferencia la elección con gusto (la de lo bello) de elección por medio de mera sensación de los sentidos (la de lo que agrada de un modo meramente subjetivo), esto es, de lo agradable, lleva consigo el concepto de una ley (...). Pero la facultad de representarse lo universal es el *entendimiento*. (...) El enjuiciamiento de un objeto por medio el gusto es un juicio sobre la concordancia o el conflicto de la libertad en el juego de la facultad de imaginación y de la conformidad del entendimiento (...) (Kant, 2014: 143)

Bajo la idea de “uso público de la razón” es necesario precisar un intercambio de opiniones sobre una base universal del pensamiento, el cual

contribuye a sí mismo al desarrollo de propio pensamiento en un contexto comunitario, y a la vez universal. De forma que con el “uso público de la razón” “pensar en público no es una excentricidad ajena al pensador solitario, sino que puede ser condición constitutiva del pensamiento con tal. Bajo la idea de un examen público de la razón se hace claro que: “Para esta Ilustración no se requiere más que una cosa, *libertad*; y la más inocente de las que lleva ese nombre, a saber: libertad de hacer *uso público* de su razón íntegramente.” (Kant, 1978:28)

Otro concepto de consideración estratégica y cotejable con el juicio en la vida política es presentado por Arendt en la formulación del valor del pensamiento representativo. “El pensamiento político es representativo; me formo una opinión tras considerar determinado tema desde diversos puntos de vista, recordando los criterios de los que están ausentes; es decir, los represento”. (Arendt, 2020: 269)

Así, en la inteligencia del juicio del discernimiento, en el que dado lo particular para lo cual debe buscar lo universal sin subsunción⁵ alguna a lo universal, éste reside para el ejercicio reflexionante en la postulación de la “validez ejemplar”:

Así pues, el sentido común, de cuyo juicio ofrezco aquí como un ejemplo mi juicio del gusto y al que por ello atribuyo validez *ejemplar*, es una mera norma ideal bajo cuya presuposición un juicio que coincidiera con tal norma ideal podría convertirse con derecho en regla para cualquiera, y esto en la misma satisfacción expresada en un objeto. Porque, ciertamente, el principio sólo se acepta subjetivamente, pero, sin embargo, se acepta subjetivo-universalmente (una idea necesaria para todos) en lo que concierne a la unanimidad de distintos juzgadores, como podría exigirse de un asentimiento objetivo universal, tan sólo con tal de estar seguros de haber subsumido correctamente bajo el principio. (Kant, 2012:308)

⁵ El juicio del gusto se diferencia del lógico en que este último subsume una representación bajo conceptos del objeto, mientras que el primero, sin embargo, no subsume absolutamente nada bajo un concepto, porque entonces la necesaria aprobación universal podría forzarse mediante demostración. (Kant, 2012: 391). Cfr. Kant, I. “Análisis de los conceptos”, Libro I. *Crítica de la Razón Pura*. vv. ed.

2. Elementos categóricos kantianos en la reflexión arendtiana sobre la facultad del juicio

En el trayecto de la filosofía política desarrollada hacia las últimas décadas del siglo XX, -enmarcada en la impronta intelectual internacional de la segunda mitad secular-, con acontecimientos como el fin de la guerra de Vietnam en Norteamérica, la distensión de la “guerra fría” sobre los países de Europa del Este, la década de los años 70 estaca el inicio de un ciclo de resurgimiento de la filosofía política. En Alemania Occidental- hacia el final de los años 60 y los inicios de la década siguiente- tuvo lugar, entre otros, el debate académico por la “rehabilitación de la filosofía práctica”, por la recuperación de la actualidad de los modelos de las filosofías prácticas de Aristóteles, y de Kant, a fin de proponer una nueva consideración filosófica del dominio del obrar (Volpi: 1999). En 1970 se prepara la publicación de *Teoría de la Justicia* de John Rawls. En el otoño de ese año, Arendt dictó en la *New School for Social Research*, con sede en Nueva York, una serie de 13 conferencias sobre una potencial filosofía política de Immanuel Kant inferida en la *Crítica del Discernimiento* y en otros escritos políticos kantianos de alta relevancia interpretativa.

Así, es posible encontrar las inquietudes de Arendt para la atención enfocada hacia la facultad del Juicio en el trazo de un tratado no–escrito, el cual se concibió dentro del *corpus* conjunto de la obra *La Vida del Espíritu* (Arendt: 2016), de publicación póstuma; es en esta trilogía dedicada a la naturaleza de la *vida contemplativa*, donde podemos advertir razones sugerentes y elucidar motivos, a fin de fundamentar en este trabajo una teoría del juzgar en la vida política de Kant en Arendt. Sí, en el desarrollo del pensamiento de Hannah Arendt la teoría del juicio pareciera representar el punto más alto de su obra filosófica, en el preludio de su deceso. En efecto, en la trilogía categorial *La Vida del Espíritu*, el capítulo titulado “Post scriptum”, inscrito en el final de la parte primera, dedicada a “El Pensamiento” es posible avizorar el proyecto concebido para la parte final asignada a “El Juicio”, post escrito destacable en un orden de ideas, en concordancia con las Conferencias sobre la latente filosofía política de Kant, impartidas en 1970:

Concluiré la segunda parte con un análisis de la facultad de juzgar, y allí la mayor dificultad será la escasez de fuentes que ofrezcan testimonios fiables. Hasta la Crítica del Juicio de Kant, esta facultad no se convirtió en tema de interés para un pensador de primer orden. (Arendt, 2016: 234).

Y líneas adelante:

Con Kant el juicio aparece como “un talento peculiar que sólo puede ser ejercitado, no enseñado”. El juicio se ocupa de los particulares y cuando el pensante, que se mueve en el ámbito de lo general, abandona su retiro y regresa al mundo de las apariencias, resulta que el espíritu precisa de un nuevo “don” para poder hacerles frente. “Una cabeza obtusa o limitada”, creía Kant, [...] puede muy bien llegar, a base de estudio, hasta la misma erudición mediante instrucción. Pero teniendo en cuenta que también en tales casos suele faltar el juicio, no es raro encontrar a hombres muy cultos que, al hacer uso de su especialidad científica, dejan translucir esa carencia irremediable del [“don”]. En Kant, la razón y sus “ideas reguladoras” vienen en auxilio del juicio, pero si la facultad de juzgar es distinta de otras facultades del espíritu, deberemos atribuirle su propio *modus operandi*, su propia manera de proceder (Arendt: 2016: 235).

Procuramos ahora un accesible intento por concordar elementos de la teoría kantiana del juicio del discernimiento en el contexto de la *Vida del Espíritu*, para proporcionar alguna idea de su significado en la matriz de la estructura general de la filosofía arendtiana al relacionar algunos intersticios del significado de la facultad del juicio como juicio del gusto o juicio reflexionante o juicio del discernimiento kantiano con la concepción recuperada por Hannah Arendt y desarrollada a la largo de su producción filosófica como la capacidad de juzgar en la vida política.

Con esta aproximación no se trata de imponer una dirección unitaria a la definición arendtiana del juzgar en política. Hemos tratado de delimitar el alcance de su acepción en un justo límite, para explicar la posibilidad o potencialidad de alcanzar otra acepción de mayor operatividad: la capacidad de juicio político aplicable a una lectura de comprensión, considerando como unidad de medida los contenidos enmarcados en el Modelo de Educación para la Participación Democrática (MEPD) impartido por el Instituto Nacional Electoral (INE).

Esto ha significado que los propósitos de la *CD* constituyeron para la filosofía trascendental kantiana una búsqueda, a veces concentrada, en otros puntos especulativa, pero constante lógica y metodológicamente formalista a los principios potentes de validez universal para nuestra capacidad de juicio. La intuición de vincular una fuerte asociación del juicio estético a la arena de la política como acción humana es algo infrecuente, pero original, y por tanto, de interesante relevancia. Este parecer sugerente fue el hilo de reflexión que Hannah Arendt avizó en una importante cadena de pensamiento en el transcurso de su obra, la cual se advierte por vez primera en su ensayo *Comprensión y Política*, publicado en 1953.

Procedente de la alta academia filosófica de la Alemania del primer tercio del siglo XX, tras una breve estancia de exilio político en Francia, Arendt emigró a Nueva York. En una primera aproximación al pensamiento de Arendt es posible afirmar que en un principio fue la *Comprensión*. La *tarea de comprensión* representa esa actividad sin final que significó una ruta de transcendencia discursiva y política del Totalitarismo. Una relación entre comprensión y juicio o capacidad de juzgar en política que antepone su relevancia a los juicios históricos sumarios. Sugiere una posibilidad *sui generis* de los alcances del entendimiento o reconciliación o transcendencia sobre otros sucesos modernos o aún postmodernos en tanto diversas formas o manifestaciones de rasgos de Totalitarismo. Sobre esta línea de reflexión Arendt hace posible advertir que la crisis de “las herramientas de comprensión, las categorías y conceptos, y los criterios de juicio resultan insuficientes e inadecuadas para dar significado a los problemas políticos y morales del mundo moderno (como subsunción de lo particular bajo una ley universal)” y que esa bancarrota moral e intelectual encuentra largos antecedentes desde el siglo XVIII al citar, como ejemplo, el pensamiento de Montesquieu:

La mayor parte de los pueblos de Europa están gobernados todavía por las costumbres, por el sentido moral. Pero si un día, por prolongado abuso del poder o por efecto de una gran conquista, se estableciera el despotismo en cierto grado, ya no habría moralidad ni costumbre ni clima capaces de contenerlo. Y en esta bella parte del mundo, recibiría la naturaleza humana, a lo menos por algún tiempo, los insultos que se le

hacen en los tres restantes continentes. (Montesquieu: 1987:79)

Hay en los temores de Montesquieu una preocupación central por el vasto cambio que produjeron los trastornos de la revolución industrial sobre la condición humana durante el tránsito secular de los siglos XVIII a XIX "...el hombre, ser flexible, a los pensamientos y a las impresiones de los demás, es igualmente capaz de conocer su propia naturaleza cuando se le hace ver y de no sentirla siquiera cuando la desconoce." (Montesquieu,1987:2)

A los empeños y afanes de quienes buscasen pensar sobre los asideros firmes del significado y el sentido manifiesto de la razón ante fenómenos modernos postreros, como la esencia del Totalitarismo, ejemplo de que en su novedad -o en la sugerente actualidad de la pandemia viral que en su gravedad angustia el mundo, "ha sacado a la luz el desmoronamiento de nuestras categorías de pensamiento y de nuestros criterios para juzgar." (Arendt,1953: 29). Lo que ha significado, siguiendo con Arendt, la pérdida de la búsqueda de sentido y la necesidad de comprensión. Y en consecuencia pone en duda nuestra capacidad de juzgar en política. Puesto que todas las premisas y conceptos se han desdibujado.

Desde la perspectiva del historiador como espectador el final de cada gran época representa la conclusión de un relato (story), pero para la Historia significa la posibilidad de un nuevo comienzo desde la participación del actor. En efecto, para Arendt en concordancia al pensamiento de San Agustín de Hipona, el hombre es el único ser hecho para realizar un nuevo iniciar de las cosas. "Para que hubiese un inicio fue creado el hombre, antes del cual no hubo nadie."(Arendt, 1953: 30).

De manera que la Historia de la Humanidad es la historia de un ser cuya esencia es comenzar. Los hombres comienzan un nuevo relato con originalidad, para comprender sin categorías preconstituidas y poder juzgar sin las reglas consuetudinarias de una moralidad. Esta característica de la potencia de comenzar de nuevo corresponde, a su vez, a la capacidad de acción humanamente política, y en esa capacidad de actuación, los hombres llevan a cabo otra forma de cognición en la comprensión de las cosas, de manera que a la acción política le acompaña otra forma de acción que es la comprensión.

En esta modalidad de acción política, la comprensión recurre a la facultad de la imaginación, como la potencialidad de comprensión de la inevitabilidad de lo históricamente ocurrido y con la posibilidad de reconciliarse con lo inevitable y realmente existente en el pasado histórico próximo o inmediato (Exento de la consideración de obligatoriedad de la virtud cardinal del perdón).

Existe un lugar de la facultad de imaginación en sentido kantiano, es decir, como lo postula en el §24 de la *Crítica de la Razón Pura* de 1787, donde “la facultad de representar en la intuición un objeto aún *sin que esté presente.*”,(Kant,: 1979: 88) instalado en la formulación comprensiva del pensamiento que Arendt denomina el “don de un corazón comprensivo”, ya que la verdadera comprensión no se cansa del diálogo interminable y de los círculos viciosos, porque confía en que finalmente, la imaginación podrá asir, al menos, un destello de la siempre inquietante luz de la verdad. Y al tomar distancia de la fantasía, la imaginación: la imaginación, al contrario, como dice Wordsworth, ‘no es sino otro nombre para [...] la más clara de las visiones, la amplitud de espíritu/ y la razón de su forma exaltada’ (The Prelude, libro XIV, 190-192) (Arendt, 1953:30)⁶

Una de las primeras formulaciones de Arendt sobre la teoría del juicio político se realiza en el ensayo “La crisis en la cultura: su significado político y social”, publicado en 1961; a partir del análisis de la cultura y del fenómeno del arte, se despliega una exposición detallada donde Arendt desarrolla la noción de juicio con mayor firmeza, los fundamentos del juicio empatan con su concepción de acción política como acción concertada de una pluralidad de actores en un espacio público. De igual forma se sitúa en los linderos de la conexión del arte con la política. El mundo de las cosas producidas y el mundo de las acciones humanas por excelencia: el discurso y la acción políticos:

⁶ *Ibidem.* p. 32. Resulta sugerente mencionar el romanticismo del poeta con honda huella literaria en la Inglaterra del siglo XIX, William Wordsworth, citado por Arendt, quien en su poema *El preludio o crecimiento de la mente de un poeta*, alcanza la exaltación del Yo romántico en relación con la capacidad de comprensión debido a que el poema contiene una visión filosófica sobre el hombre, la naturaleza y la sociedad; teniendo como tema principal las sensaciones y opiniones de un poeta que ha alcanzado la madurez de sus facultades mentales. Cfr. Benítez, S. (1993) *La intertextualidad romántica en el discurso político del mexicano Mariano Otero*. Tesis de Licenciatura, FCPyS, UNAM.

A falta de una palabra mejor para denotar elementos de discriminación, de discernimiento y de juicio de un activo amor a la belleza —el ψλοκαλε μετ' εϋτελειας- del que habla Pericles – usé la palabra 'gusto', y para justificar su uso, y a la vez señalar la única actividad en que, creo, la cultura como tal se expresa a sí misma, quiero referirme a la primer parte de la *Crítica del juicio* de Kant, que bajo la expresión 'crítica de juicio estético' contiene quizás el aspecto mayor y más original de la filosofía kantiana." (Arendt, 2020: 335)

Con una referencia explícita a la Tercera Crítica kantiana, Arendt acudirá idealmente a la interacción del "modo de pensar amplio" frente a la importancia que asume la pluralidad ante el pensamiento aislado y solitario, como superación a través de un acuerdo fundamental con los *otros*, capaces de pensamiento representativo:

El pensamiento político es representativo; me formo una opinión tras considerar determinado tema desde diversos puntos de vista, recordando los criterios de los que están ausentes; es decir, los represento. Este proceso de representación no implica adoptar ciegamente los puntos de vista reales de los que sustentan otros criterios [...]; no se trata de empatía, como si yo intentara ser o sentir como alguna otra persona, ni de contar cabezas y unirse a la mayoría, sino de ser y pensar dentro de mi propia identidad tal como en realidad no soy. Cuantos más puntos de vista diversos tenga yo presentes [...] y cuanto mejor pueda imaginarme cómo sentiría y pensaría si estuviera en lugar de otros, tanto más fuerte será mi capacidad de pensamiento representativo y más válidas mis conclusiones, mi opinión. (Arendt, 2020: 369).

Y de juicio cortejado:

(... en la *Crítica del juicio*, Kant insistió en una forma distinta de pensar, para la que no sería bastante estar de acuerdo con el propio yo, sino que consistía en ser capaz de «pensar poniéndose en lugar de los demás» y que, por tanto, él llamó «modo de pensar amplio» (*eine erweiterte Denkungsart*). El poder del juicio descansa en un acuerdo potencial con los demás, y el proceso de pensamiento que se activa al juzgar algo no es, como el meditado proceso de la razón pura, un diálogo entre el sujeto y su yo, sino que se encuentra siempre y en Primer lugar, aun cuando el sujeto esté aislado mientras organiza sus ideas, en una comunicación anticipada con otros, con los que sabe que por fin llegará a algún acuerdo. De este acuerdo potencial obtiene el juicio su validez potencial. (Arendt, 2020: 336)

Así, apunta a una aproximación para definir la capacidad de juicio como

habilidad política que rebasa la perspectiva puramente individual y fundamenta el criterio de discernimiento en la experiencia de la sabiduría práctica o *phrónesis* a despecho de la sabiduría filosófica o *sophía*:

La capacidad de juicio es una habilidad política específica en el propio sentido denotado por Kant, es decir, como habilidad para ver cosas no sólo desde el punto de vista personal sino también según la perspectiva de todos los que estén presentes; incluso ese juicio puede ser una de las habilidades fundamentales del hombre como ser político, en la medida en que le permite orientarse en el ámbito público, en el mundo común. Estos criterios son casi tan viejos como la experiencia política articulada. Los griegos llamaron *ψρόυσησιζ*, discernimiento, a esa capacidad, y la consideraron la principal virtud o la excelencia del hombre de Estado, a diferencia de la sabiduría del filósofo.” (Arendt, 2020: 337 y 338)

Esta distinción y, al propio tiempo, separación entre juicio práctico y sabiduría filosófica representaran para Arendt el enaltecimiento y restitución del valor de la opinión o *doxa* como punto de unión de un mundo compartido, un mundo común desde donde se juzga y se es espectador:

El sentido común —que en francés tiene la muy sugestiva denominación de *le bon sens*, «buen sentido»— nos desvela la naturaleza del mundo en la medida en que se trata de un mundo común; a él debemos el hecho de que nuestros estrictamente privados y «subjetivos» cinco sentidos y sus datos sensoriales se puedan ajustar por sí mismos a un mundo no-subjetivo y «objetivo» que tenemos en común y compartimos con otros. La del juicio es una actividad importante, si no la más importante, en la que se produce este compartir-el-mundo-con-los-demás. (Arendt, 2020:338)

Un aspecto importante que muestra la intención de Arendt por destacar la potencialidad del juzgar político como principal facultad de la razón política se expone en el ensayo “Verdad y Política”. Así en el contexto de la antigua oposición entre la vida del filósofo y la vida del ciudadano, en tanto oposición central entre el juicio persuasivo y la verdad filosóficamente probada, nuestra pensadora muestra que en el reconocimiento de la idea que en el mundo común y la realidad comúnmente compartida la verdad es un problema político de primera magnitud y que en el mundo común las líneas entre hecho, opinión e interpretación se desvanecen. La verdad filosófica, cuando entra en la calle, cambia su naturaleza y

se convierte en opinión, porque se ha producido una verdadera *μετάβασις εἰς ἄλλο γένος*,⁷ no sólo un paso de un tipo de razonamiento a otro sino de un modo de existencia humana a otro.” (Arendt, 2020: 364)

Y sin embargo, por lo contrario, la verdad de hecho siempre está relacionada con una pluralidad de personas, y su naturaleza es esencialmente política:

Los hechos dan siempre origen a las opiniones, y las opiniones inspiradas por pasiones e intereses diversos, pueden diferenciarse ampliamente y ser legítimas mientras respeten la verdad factual. La libertad de opinión es una farsa, a menos que se garantice la información objetiva y que no estén en discusión los hechos mismos. En otras palabras, la verdad factual configura al pensamiento político tal como la verdad de razón configura a la especulación filosófica. (Arendt, 2020: 364)

A partir de la categoría o concepto “el espectador”, cardinal en la visión kantiana del juicio, es posible situar la visión teórica de Arendt -en especial para definir ante la opción atribuida a una mutación de interés cognitivo de Arendt, que se desprende de la apreciación crítica acerca de la coexistencia de dos teorías del juzgar político (Beiner, 2009: 161 y 190) -. Este dilema –controvertible- señala a la pensadora como favorecedora de la ortodoxa formulación kantiana, la cual pone el énfasis en la capacidad del *espectador* para juzgar la realidad de conjunto en las acciones políticas o de los acontecimientos históricos, al prevalecer sobre la visión parcializada de los actores políticos.

En lugar de ser concebido [el juicio político] como las deliberaciones de los actores políticos a la hora de decidir las posibles líneas de acción futuras (una actividad que Arendt identificará más tarde con los proyectos de la voluntad), juzgar pasa a identificarse como una reflexión sobre el pasado, sobre lo ya dado, y, al igual que el pensamiento ‘tales reflexiones aparecen de forma inevitable en las situaciones críticas’. (Beiner, 2009: 190)

Allende la disputada lectura e interpretación de las dos teorías

⁷ **Metábasis.** El paso legítimo o no a otro tema del discurso o a otro campo. Dice Aristóteles: ‘Nosotros no podemos pasar, más allá del cuerpo, a otro género, como pasamos del largo a la superficie, y de la superficie al cuerpo’ (Abbagnano, 1983: 792).

arendtianas del juicio, (Di Pego, 2016: 161) buscaremos en los límites de la producción filosófica de Arendt destacar elementos que apunten al encuentro posible con una acepción de la capacidad de juicio político desde el lugar de los actores:

Tal operación doble [de la imaginación y el entendimiento] instauro la condición más importante para todos los juicios, la condición de imparcialidad, de 'placer desinteresado'. Al cerrar los ojos uno se convierte en un espectador imparcial de las cosas invisibles, no afectado directamente: el poeta ciego. (...). La ventaja del espectador radica en percibir la representación como un todo, mientras que cada actor sólo conoce su papel o, si debiese juzgar desde la perspectiva de la acción, sólo la parte del todo que le concierne. El actor es por definición, parcial. (Arendt, 2009: 127)

Una vez entrevistadas las fronteras de la concepción final del juzgar en la vida política en la obra de la pensadora judío-alemana, se trata de intentar la recuperación de algunos elementos feraces al propósito de formular una acepción explicativa de la capacidad de juicio político, debido a que "[...] esta destrucción de valores, doctrinas, teorías y convicciones] tiene un efecto liberador sobre otra facultad humana, el juicio, que se puede considerar, con bastante fundamento, la más política de las capacidades mentales del hombre." (Arendt, 1995:136)

Así a partir de la mención de Arendt ante la presencia de un *impasse*⁸ es posible recuperarlo a partir del planteamiento agustiniano de que el propósito de la creación del hombre

[“... era hacer posible un comienzo. Con el fin de que éste (un principio) existiera fue creado el hombre, anterior al cual no existió ninguno. Soy plenamente consciente de que este razonamiento, incluso en la versión agustiniana, es hasta cierto punto opaco y me parece no decirnos más que *estamos condenados* a ser libres por el hecho de haber nacido, sin importar si nos gusta la libertad o si abominamos de su arbitrariedad, si nos 'complace' o si preferimos escapar a su espantosa responsabilidad adoptando alguna suerte de fatalismo. Este *impasse*, si es tal, sólo puede ser solucionado o deshecho apelando a otra facultad espiritual, tan misteriosa como la facultad de comenzar: la facultad del juicio; un análisis de la misma como mínimo podría decirnos qué está en juego en nuestros placeres y displaceres.” (Arendt, 2016: 450 y 451)

⁸ Situación en la que se encuentra un asunto o problema que no progresa o al que no se le encuentra solución.

Tras el planteamiento de la autonomía de las tres facultades de la mente indagadas en la *Vida del espíritu*, el tema de la libertad humana tratado por Arendt hacia el final de “La Voluntad”, la libertad puede ser entendida como acción en un mundo público hasta la “espontaneidad pura”, la contingencia y la voluntad, pero el sustento último de la libertad no se encuentra filosóficamente resuelto, es decir, se encuentra en un compás de espera o *impasse*. Con el concepto de la *espontaneidad pura*, Arendt plantea un problema radical en la historia de la acción política⁹: el comienzo absoluto es para la dualidad.

En la filosofía contemporánea “el término contingente ha resultado sinónimo de no-determinado, o sea libre e imprevisible y designa especialmente, lo que en este sentido está u obra con libertad en el mundo natural. (Abbagnano, 1983:234). En la contingencia de la historia (history) es posible observar, de acuerdo con nuestra autora, que los hombres de acción reculan no pocas veces frente a su propia acción revolucionaria, rastreando principios fundadores o el asentimiento simbólico de una narrativa histórica (story) que les confiera autoridad política y moral para atenuar la novedad incondicional de sus acciones:

Cuando estos hombres de acción [Los Padres Fundadores de la moderna República americana], hombres que querían cambiar el mundo, comprendieron que un cambio como este podía, en realidad entrar como postulado de un nuevo orden del tiempo, el comienzo de algo sin precedentes empezaron a mirar la historia en busca de ayuda, a pensar monumentos de pensamiento [...] leyendas de fundación que les podrían decir cómo solucionar el problema del comienzo -un problema porque la verdadera naturaleza del comienzo comporta en sí un elemento de

⁹ “La espontaneidad revolucionaria, también conocida como *espontaneísmo*, denomina en la terminología política la creencia en que la revolución social puede y debe ocurrir de forma más espontánea posible, si se quiere que tenga bases firmes y represente realmente las voluntades de la gente, surgiendo desde la clase obrera preparada con o sin la ayuda o guía de un partido político. Se pueden dar varias definiciones de la expresión espontaneidad, porque el fenómeno al que se refiere es multilateral. Hay que observar, por de pronto, que la espontaneidad pura no se da en la historia coincidiría con la mecanicidad pura. En el movimiento más espontáneo los elementos de ‘dirección consciente’ son simplemente incontrolables, no han dejado documentos identificables. Puede por eso decirse que el elemento de la espontaneidad es característico de la ‘historia de las humana de pensamiento y acción, algo arduo de comprender y desafiar: al dirigir nuestra atención a los hombres de acción, esperando encontrar en ellos una idea de libertad purgada de las perplejidades causadas en el espíritu humano por la reflexividad de las actividades del espíritu - el inevitable repliegue sobre sí mismo del yo volente- esperábamos más de lo que hemos alcanzado. (Arendt, 2016: 449)

completa arbitrariedad. Sólo entonces se enfrentaron al abismo de la libertad (Arendt, 2016: 441)

Desde la perspectiva de Arendt trazada en la *Vida del Espíritu* en relación con el *impasse* subsistente entre la condición fundamental de la libertad humana y su relación con la voluntad: ¿cómo afirmar la voluntad? No en la espontaneidad, no en el despliegue de la contingencia, tampoco en la voluntad pura se sustenta una respuesta convincente. Sólo la facultad de juicio, de acuerdo con Arendt, ofrece una salida para sostener con Agustín de Hipona, que hemos nacido para la libertad. La facultad de comenzar, la facultad de juzgar nos permite experimentar un sentimiento de placer afirmativo en la contingencia de lo particular para seres humanos, creaturas que un día nacen y otro, como tantos, “descansan bajo la tierra”¹⁰ y que “como mínimo podría decirnos qué está en juego en nuestros placeres y displaceres.” (Arendt, 2016:451)

3. Reapropiación de la teoría arendtiana del juzgar en la vida política: la capacidad de juicio político como competencia ciudadana

Con algunos elementos propuestos posibilitadores de una reapropiación de la teoría arendtiana del juzgar en la vida política, adelantemos una tentativa de elaboración de una acepción esclarecedora de la capacidad de juicio político en tanto competencia ciudadana procedente de un interés por la vida activa, la vida de la política:

Las competencias ciudadanas son un conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades que articuladas entre sí permiten que los individuos actúen de manera constructiva en las sociedades modernas y complejas. Estas poseen una naturaleza transversal y son esenciales para un adecuado desempeño en diferentes ámbitos como el familiar, académico o laboral. (Acosta-Medina, 2019: 4)

Partamos de un alcance al concepto de *razón política*. En la filosofía

¹⁰ Vid. “He andado muchos caminos” en Machado, A. (1907) *Soledades, Galerías y Otros poemas*, V. Eds. “Son buenas gentes que viven, laboran, pasan y sueñan. Y en un día como tantos, descansan bajo la tierra”.

kantianarazón (λόγος, de amplia polisemia) significa discurso, razón, habla, lenguaje, cuenta, cálculo asume dos aspectos fundamentales: el de *razón pura* (*reiner Vernunft*) y el de *razón práctica* (*practischen Vernunft*). La segunda sienta las bases de la acción ética y política. (Labastida, 2017: 450). A su vez, en un doble plano: en el primero, la razón política ha sido considerada como la esfera de dominio exclusiva de políticos profesionales o expertos tecnócratas o académicos especializados y un ámbito dónde quedan marginados (segundo plano) la mayoría de los ciudadanos, e igualmente marginadas las virtualidades que la deliberación pública, la reflexión y la capacidad de juicio humano tienen cuando se aplican a la gestión de la vida cívica en democracia.

Si aproximamos la noción de capacidad de juicio político más allá del *estatus* de ciudadanía legal o jurídico-político formal y, por lo contrario, acentuamos su consideración como *práctica* de ciudadanía, es posible definir una competencia cívica *relativa*, (Pratte, 1988: 175) en el sentido de lo que se puede exigir a un ciudadano a diferencia de un político o a la *expertise* profesionales. En esa dirección resulta interesante mencionar un enunciado aristotélico:

A lo que creemos, el bien del que hablamos es de la competencia de la ciencia soberana y más que todas arquitectónica, la cual es, con evidencia, la ciencia política. Ella, en efecto, determina cuáles son las ciencias necesarias en las ciudades, y *cuáles las que cada ciudadano debe aprender y hasta dónde*. (Aristóteles, 1979: 3)

La competencia ciudadana consiste en un elenco de conocimientos, actitudes y destrezas prácticas “claves con miras a reforzar la capacidad de comprender y juzgar.” (Delors, 1997: 66). Se trata de un conjunto de capacidades basado en una doble dimensión: un componente ético y otro cognitivo, estos contenidos de la competencia cívica responden a destrezas básicas como la formación de una opinión informada, el diálogo y la deliberación sobre asuntos públicos. (Bárcena, 1996: 92).

En la búsqueda de una definición comprensible de la capacidad de juicio político asumimos tres significados lógico-filosóficos del concepto juicio como los resume Beiner en su ensayo sobre juicio político: “1) El juicio como operación lógica,

por la cual afirmamos o negamos proposiciones; 2) el juicio como facultad cognitiva, actividad inequívoca de la actividad mental, y 3) el juicio como facultad práctica” (Beiner, 1987: 24 y 25). En el ámbito del presente trabajo consideramos a la facultad de juzgar con base en el tercer sentido, sin omitir la referencia del segundo. Por nuestra parte consideramos como propio del concepto *juicio político* la manifestación de lo que de acuerdo con la tradición aristotélica llamamos “*phronesis*” y que la cultura greco-latina aceptó como *Prudentia*, es decir, como facultad práctica donde el acto de juzgar políticamente conduce a decidir en relación a un curso de acción en el contexto de la deliberación práctica y hacia el espacio público en doble presencia de discurso y acción. Por tanto reflexionamos sobre una acepción clara para una ciudadanía actuante, en clave democrática, tanto como práctica ciudadana de un conjunto de conocimientos, habilidades y capacidades como de un potencial de actuación dirigida hacia el espacio público, con fundamento en la concepción teórica de Hannah Arendt sobre la capacidad de juzgar en política. Nos enfocamos en la idea de una ciudadanía orientada en la consideración de dos atributos esenciales: el ejercicio de juicios decisivos sobre asuntos públicos y la educación de una ciudadanía “madura” o con un significativo desarrollo ético- político y cognitivo. (Stivers, 2019: 583)

Con estos elementos proponemos atender -constructivamente- a las dimensiones tanto ético-política como cognitiva, las cuales integren una noción de competencia cívica:

[...] las competencias van más allá de los conocimientos, son operaciones mentales complejas como: relacionar, recordar oportunamente, interpretar, asociar, inferir, tomar decisiones, inventar o encontrar soluciones a situaciones problemáticas de acuerdo con saberes específicos. Estas competencias se crean a partir de situaciones de interacción, transferencia y movilización de los conocimientos, y a su vez éstos son enriquecidos y consolidados. (Rodríguez, 2007, 142).

Y en función de nuestra propuesta el concepto de competencias implica ciertos aspectos, Philippe Perrenoud propone que el concepto de competencia incluya cuatro tipos de saber: 1. Esquemas de pensamiento (saberes complejos

que guían la acción) 2. Saberes (qué) 3. Saberes procedimentales (cómo) 4. Actitudes. (Perrenoud, P, 1999: 7 y 9).

Así en razón de lo que contribuye a la dimensión ético-política de la competencia ciudadana, ésta se constituye por virtudes públicas contrarias a la *competencia absoluta* (Pratte, 1988: 175) aquélla a la que sólo estarían llamados los expertos y los administradores de la política. Y en la dimensión cognitiva se integran: el diálogo, la deliberación, la elección, el pensamiento representativo y la formación del juicio u opinión a través de una estructura narrativo-discursiva. En el sentido que apoya una capacidad cognitiva del ciudadano para juzgar y valorar la política desde el primado de la ciudadanía, práctica democrática, podemos destacar nueve aspectos:

- 1) A decir de Arendt, se sopesan los juicios posibles de un imaginario *Otro*, no los verdaderos juicios de los interlocutores reales. “El pensamiento político es representativo; me formo una opinión tras considerar determinado tema desde diversos puntos de vista, recordando los criterios de los que están ausentes; es decir, los represento.” (Arendt, 2020: 369)
- 2) En sus primeros escritos Arendt introdujo la noción de juicio para fundamentar con más firmeza su concepción de la acción política como acción concertada de una pluralidad de actores en un espacio público. (Arendt, 2020: 336)
- 3) Si se privilegia el punto de mira del historiador en tanto espectador, la historia[story] ha llegado a su fin; no obstante, al ser vista desde el sitio del actor tendrá que enfrentar la elección de iniciar un nuevo horizonte de acción :

...un ser cuya esencia es iniciar puede tener en sí mismo suficiente originalidad para comprender sin categorías preconcebidas y juzgar sin aquel conjunto de reglas consuetudinarias que constituyen la moralidad. Si la esencia de toda acción, y en particular de la acción política, es engendrar un nuevo inicio, entonces la comprensión es la otra cara de la acción, esto es, de aquella forma de cognición, distinta de muchas otras, por la que los hombres que actúan (y no los hombres que están empeñados en contemplar algún curso progresivo o apocalíptico de la historia) pueden finalmente aceptar lo que irrevocablemente ha ocurrido y reconciliarse con lo que inevitablemente existe. (Arendt, 1995:44)

- 4) El acto de juzgar conduce la materia de juicio a la esfera humana que le da sentido. “Las controversias provocadas por la aparición de la presente obra,[Eichmann en Jerusalén] demuestran hasta qué punto los hombres de nuestro tiempo están preocupados por la cuestión del juicio humano...” (Arendt, 2017: 429), esto debido que juzgar contribuye a otorgar sentido a los asuntos humanos (no a juzgar ángeles ni demonios). Y este hecho enriquece la comprensión agregando inteligibilidad al sentido de la política y

“[...] mi tesis es que el propio pensamiento surge de los incidentes de la experiencia viva y debe seguir unido a ellos a modo de letrado indicador exclusivo que determina el rumbo. (Arendt: 2020:30) y así, [...]por cuanto concierne a una de las más relevantes cuestiones morales de todos los tiempos, [...], la naturaleza y función del juicio humano. En estos procesos, en los que los acusados habían cometido delitos «legales», se exigió que los seres humanos fuesen capaces de distinguir lo justo de lo injusto, incluso cuando para su guía tan solo podían valerse de su propio juicio, el cual, además, resultaba hallarse en total oposición con la opinión, que bien podía considerarse unánime, de cuantos les rodeaban. [...] las máximas morales determinantes del comportamiento social y los mandamientos religiosos —«no matarás»— que guían la conciencia habían desaparecido. Los pocos individuos que todavía sabían distinguir el bien del mal se guiaban solamente mediante su buen juicio, libremente ejercido, sin la ayuda de normas que pudiera aplicarse a los distintos casos particulares con que se enfrentaban. Tenían que decidir en cada ocasión de acuerdo con las específicas circunstancias del momento, porque ante los hechos sin precedentes no había normas.” (Arendt, 2017:428)

- 5) Se trata de concebir la capacidad de juicio político como las deliberaciones de los actores políticos a la hora de la decisión de las posibles líneas de acción futuras, y que juzgar no puede definirse como una reflexión exclusiva sobre el pasado y “[...] el pensamiento deja de ser una actividad políticamente marginal. Y tales reflexiones aparecen de forma inevitable en las situaciones políticas críticas,” (Arendt, 2016: 215)
- 6) Frente a situaciones de crisis política en que desvanecen valores, doctrinas, teorías, incluyendo convecciones:

Esta destrucción tiene un efecto liberador sobre otra facultad humana, el juicio se puede considerar con bastante fundamento, la más política de las capacidades mentales del hombre. Es la facultad de juzgar *particulares* sin subsumirlas bajo reglas generales que se enseñan y se aprenden hasta que se convierten en hábitos que pueden substituirse por otros hábitos y reglas. (Arendt, 1995:136)

7) Para Arendt el juicio divide y separa los fenómenos que se revelan a través de la plenitud de su apariencia fenoménica. Es decir, el juicio humano capta su contenido en una esfera de apariencias de lo inteligible y en el ámbito de aparición y discurso; el espacio público:

“El pensamiento opera con lo invisible con representaciones de cosas que están ausentes; el juzgar siempre se ocupa de cosas y particulares que están a mano”. [...] las manifestaciones del viento del pensar no es el conocimiento; es la capacidad de distinguir lo bueno de lo malo, lo bello de lo feo.” (Arendt, 2016: 215). Los objetos de nuestro juicio son particulares que se abren desde sí a nuestra cognición comprensiva:

[...] la lección de cada hecho, hazaña o acontecimiento se revela en y por sí misma. [...] Pero la causalidad y el contexto se veían a la luz que el mismo hecho brindaba; iluminando un segmento específico de los asuntos humanos [...] Toda acción o acontecimiento contenía y desvelaba su parte de significado «general» dentro de los límites de su forma individual y no necesitaba un proceso de desarrollo y absorción para volverse significativa. (Arendt, 2020: 103)

8) En tiempos de oscuridad histórica, en momentos críticos frente a la mutación y ruptura de los fundamentos morales y políticos seguros, guiados por la racionalidad occidental, en que [...] “Las mismas fuentes de las que podían haber surgido tales respuestas se habían secado. Lo que se ha perdido es el propio marco en que la comprensión y el juicio podían emerger. (Arendt, 1995: 38). El análisis kantiano del “gusto” proporciona, en la reapropiación arendtiana, conceptos trascendentes para la aproximación de horizontes ético-políticos de comprensión y de sentido: comunicación, acuerdos intersubjetivos y juicios acordados,¹¹ a través de la capacidad de juicio político, en un ejercicio propio de pensar sin barandilla, *Denken ohne Geländer*.

¹¹ Cfr. (Kant, 2012: §§ 39 y 40).

(Arendt, 1995: 170)

9) En la siguiente exposición arendtiana acerca de la naturaleza de la libertad humana es factible apuntar la condición del juicio reflexionante en tanto operación cognitiva del intelecto: “La finalidad de la acción varía y depende de las circunstancias cambiantes del mundo; reconocer la finalidad no es una cuestión de libertad, sino de juicio erróneo o acertado. La voluntad, vista como una facultad humana diversa y separada, se pliega al juicio, es decir, al conocimiento de la buena finalidad, y entonces ordena su ejecución. El poder de ordenar, de prescribir la acción, no es asunto de libertad, sino una cuestión de debilidad o fuerza. En la medida en que es libre, la acción no está bajo la guía del intelecto ni bajo el dictado de la voluntad —aunque necesita de ambos para llegar a cualquier fin particular” (Arendt, 2020: 240)

Para agregar elementos en el afán de elaborar una noción conceptual fecunda de la capacidad de juicio político resulta conveniente tratar de considerar acerca de una disposición tentativa de capacidades distintas ejercidas de manera concurrente en el juicio político. Así con Aristóteles - a despecho de toda tradición de autoridad cosificada- encontramos que el concepto de discernimiento o acto de juzgar se asocia con la noción de *phronesis*, (*prudentia*) en el mundo romano) o virtud de excelencia del hombre en los asuntos de la Polis, integrada por experiencia, madurez, y sagacidad, signos de sabiduría *práctica* del hombre de acción:

Cada cual juzga acertadamente de lo que conoce, y de estas cosas es buen juez, pero así como asunto especial demanda una instrucción adecuada, hacer en conjunto sólo puede hacerlo quien posea una cultura general. Esta es la causa de que el joven no sea oyente idóneo de las lecciones de ciencia política, pues no tiene experiencia de las acciones de la vida, de las cuales extrae la ciencia política sus proposiciones, y a las cuales se aplican estas mismas. Y además, como el joven es secuaz de sus pasiones, escucharán estas doctrinas vanamente. Y sin provecho, toda vez que el fin de esta ciencia no es el conocimiento sino la acción. (Aristóteles, 1979: 4)

Con un propósito de esclarecimiento resulta necesario advertir el sentido

dephronesis que abarca otros conceptos. Así el espectador arendtiano no detenta la exclusividad del juicio ¿qué parte corresponde al actor? Más allá del desinterés como criterio decisivo cuáles son otros criterios decisivos. Los juicios políticos no pueden abstenerse de fines prácticos. Al juzgar la configuración mental que un objeto de juicio ofrece a la reflexión mental se reivindica la aprobación de “la razón toda humana” (Kant, 2012: §40) expresada en las necesidades concretas de los propósitos y los fines de una de una comunidad social a la que el juzgador pertenece.

En consecuencia existe una capacidad distinta que pueda identificarse, de modo singular, como juicio político; no sólo existe la capacidad de juicio ordinaria que, ahora se dirige a los acontecimientos políticos (diría Arendt, al “aparecer político”). Revisitamos una capacidad que permite soportar el juicio en tanto facultad potencialmente ejercida por los actores (el actor y también el espectador) en el diálogo, la deliberación, el consenso y la acción política, así el Juicio, significa “la más política de las actividades mentales del hombre.” (Arendt, 1995:136).

De tal forma que en la perspectiva de articular elementos hacia una noción conceptual consistente de la capacidad de juicio político agruparemos rasgos significativos de los siguientes elementos:

PRIMER ELEMENTO

Sensus communis, comunicabilidad

[...] por *sensus communis* debe entenderse la idea de un sentido *comunitario*, esto es, de una facultad enjuiciamiento que en su reflexión presta atención en el pensamiento (a priori) al tipo de representación a todos los demás para, *por así decirlo*, atener su juicio a la razón humana global [...] (Kant, 2012: 402)

“Podría definirse el gusto mediante la capacidad de enjuiciamiento de aquello que hace *universalmente comunicable* nuestro sentimiento en una representación dada sin la mediación de un concepto.” (Kant, 2012: 404)

Lo cual Arendt hace significar en la Décimo Segunda Conferencia sobre la filosofía política de Kant:

‘Sentido común’ designaba un sentido como los otros –el mismo para cada uno en lo más profundo de su intimidad. Al utilizar el término latino, Kant indica que se refiere a algo distinto: un sentido adicional- una suerte de capacidad mental añadida (en alemán: *Menschverstand*) – que nos capacita para integrarnos en una comunidad. El ‘entendimiento común humano [...] se considera como lo menos que se puede esperar siempre del que pretende al nombre de hombre’. Es el atributo gracias al cual los hombres se distinguen de los animales y de los dioses. Es la auténtica humanidad del hombre que se manifiesta.

El *sensus communis* es el sentido propiamente humano porque la comunicación, es decir, el discurso, depende de él.” (Arendt: 2009:130)

SEGUNDO ELEMENTO

Pensamiento representativo e imaginación

(...) esto acontece [el *sensus communis*] por el hecho de que uno atiende a su juicio a los juicios de otros, no tanto reales, cuanto más meramente posibles, y se pone en el lugar de cualquier otro en tanto que sea abstraído meramente de las limitaciones que dependen de manera azarosa de nuestro propio enjuiciamiento.” (Kant, 2012: 402)

A decir de Arendt, se sopesan los juicios posibles de un imaginario Otro, no los verdaderos juicios de los interlocutores reales. “El pensamiento político es representativo; me formo una opinión tras considerar determinado tema desde diversos puntos de vista, recordando los criterios de los que están ausentes; es decir, los represento.” (Arendt, 2020: 369)

TERCER ELEMENTO

Consenso cortejado, identidad comunidad política, estructura narrativo-discursiva

En la realización de estos procesos de diálogo y deliberación común, el

juicio como facultad política, se convierte en una destreza fundamental del sujeto en tanto que ser político, dado que sin comunidad no puede haber verdadera democracia, porque en buena medida ella es vida y autodeterminación comunitaria, “la clara conciencia de una vida comunal todas con todas sus implicaciones constituye la idea de democracia. (Dewey, 1985: 149).

De tal forma que el juicio político encuentra fundamento en la inteligencia o pensamiento representativo:

El poder del juicio descansa en un acuerdo potencial con los demás y el proceso de pensamiento que se activa al juzgar algo no es, como el meditado proceso de la razón pura, un diálogo entre el sujeto y su yo, sino que se encuentra siempre y en primer lugar, (...) en una comunicación anticipada con otros, con los que se sabe que por fin llegará a algún acuerdo. De este acuerdo potencial obtiene el juicio su validez potencial. (Arendt: 2020:232)

De modo que con el libre intercambio de opiniones y puntos de vista de los otros con que se extiende nuestro pensamiento se forma un juicio, vía una opinión, es decir, por la vía de la representación o el pensamiento representativo:

Ninguna opinión es evidente por sí mismo. En cuestiones de opinión pero no en cuestiones de verdad nuestro pensamiento es genuinamente discursivo, de puntos de vista antagónicos, hasta que por fin se eleva desde esas particularidades hacia alguna generalidad imparcial. [...] La verdad de razón ilumina el entendimiento humano y la verdad de hecho debe configurar opiniones, pero estas verdades nunca son oscuras aunque tampoco son transparentes y está en su naturaleza misma la capacidad de soportar una dilucidación posterior, así como en la naturaleza de la luz está que soporte el esclarecimiento. (Arendt, 2020: 370)

La capacidad de juicio político es una habilidad específica en el propio sentido denotado por Kant, es decir, como habilidad para ver cosas no sólo desde el punto de vista personal sino también según la perspectiva de todos los presentes; incluso ese juicio puede ser una de las habilidades fundamentales del hombre como ser político, en la medida en que le permite orientarse en el ámbito público, en el mundo común. [...] La del juicio es una actividad importante, en la que se produce este compartir-el-mundo-con-los-demás. (Arendt: 2020: 337-338)

Para efectos de este trabajo entendemos por capacidad de juicio político la disposición habilitada de los ciudadanos para *conocer, distinguir y elegir posibles objetos de juicio político e interlocutores potenciales para examinar las rutas de actuación en el espacio público* y, al propio tiempo, *procesar la generación de un posicionamiento discursivo éticamente fundamentado en la deliberación, el diálogo y el consenso democrático en el sentido de su acción pública*.

4. Vincular la capacidad de juicio político con el concepto fundamental de democracia

Un segundo momento de nuestro capítulo atiende a la idea de vincular la capacidad de juicio político con el concepto fundamental de democracia, entendida como “una de las formas de organizar el poder (*kratos*) en una forma de gobierno en que ese poder o gobierno pertenece al pueblo (*demos*)” (Labastida, 2017: 118), específicamente en la dimensión cívica de la democracia (Touraine, 1995: 109). Para establecer la conveniencia de intentar derivar de la capacidad del juzgar en política, y su desenvolvimiento hacia una capacidad de juicio político –condición indispensable en *quid* democrática- en tanto competencia ciudadana, nos proponemos responder otra vertiente indagadora de la naturaleza democrática -de origen- relacionada con la capacidad de juicio político.

Desde el horizonte filosófico de la antigüedad clásica grecolatina -a través de una breve mirada conceptual-genealógica-, es decir, al considerar a la genealogía como “valor del origen y origen de los valores” La genealogía significa el elemento diferencial de los valores, del cual deriva su valor mismo. La genealogía quiere decir, pues, origen y nacimiento, pero también diferencia o distancia en el origen.” (Sánchez Pascual, 1981: 16). Así, en el diálogo *Protágoras o de los sofistas* de Platón, la capacidad de juzgar entendida como sentido de justicia (*diké*, el sentimiento de justicia) y el sentimiento de pudicia (*aidós*, el recato, el respeto y la honestidad, siendo al mismo tiempo la deidad que representaba el sentimiento de la dignidad humana), aparecen como dones o virtudes otorgadas a los hombres (Platón, 1979: 111).

De igual forma en el diálogo *El Político*, Platón en su madurez, tienen como objetivo obtener una definición precisa del político. El diálogo se desarrolla entre el extranjero de Elea y el joven Sócrates. Por lo que, en primer lugar, establecen la diferencia entre ciencia práctica y ciencia cognoscitiva, en la que se incluyen el juicio crítico y las ciencias directivas, he aquí el diálogo:

EXTRANJERO. —Por consiguiente, es exacto decir que la ciencia del arquitecto es una ciencia especulativa.

SÓCRATES EL JOVEN. —Seguramente.

EXTRANJERO. —Pero cuando ha formado su juicio, no creo que por esto debe considerarse como concluida su tarea, ni puede retirarse, como sucede con el calculador; sino que es preciso que ordene aún a cada uno de los operarios lo que conviene hacer hasta que hayan ejecutado sus órdenes.

SÓCRATES EL JOVEN. —Es verdad.

EXTRANJERO. —¿No resulta de aquí, por lo tanto, que si todas las ciencias en este concepto son especulativas, lo mismo que las que dependen del cálculo, hay, sin embargo, dos especies de ciencias, que difieren en cuanto las unas juzgan y las otras ordenan o mandan?

SÓCRATES EL JOVEN. —Así parece.

EXTRANJERO. —Si dividimos por lo mismo la ciencia especulativa en general en dos partes, llamando a la una ciencia de mandato y a la otra *ciencia de juicio*, (cursivas nuestras) nos podremos lisonjear de haber hecho la división perfectamente.

SÓCRATES EL JOVEN. —A mi parecer, sí. (Azcárate, 1872: 24 y 25)

Al igual que el tema de la sabiduría práctica o *phrónesis* (Φρόνησις) en el Libro VI de la *Ética a Nicómaco* (Aristóteles, 1979: 74) con Aristóteles, y la Prudencia (*prudentia*) en el pensamiento de Cicerón se simbolizan virtudes posibilitadoras de la supervivencia de las sociedades humanas y como elementos fundamentales del arte o virtud de la política:

Y la primera y principal de todas las virtudes es aquella que los griegos llamaban Σοφία (Sofía): pues por prudencia, a la cual llamaban Φρόνησις (*phrónesis*), entendemos nosotros el conocimiento de lo que debemos apetecer y evitar. Mas esta sabiduría, que he dicho ser la primera y principal, es la ciencia de las cosas divinas y humanas en la cual se contiene toda la relación de los hombres con los dioses y la sociedad

entre sí mismos. (Cicerón, 2012: 59)

En la historia de la filosofía política existen claras referencias al concepto de juicio político (Beiner, 2009: 23 y 24), (Bárcena, 2010: 220 y 221):

Desde el ángulo de la historia intelectual de este concepto la presencia del juicio es, como señala Beiner “omnipresente y elusiva” al mismo tiempo. Podemos encontrar referencias a la capacidad de juzgar en ausencia de principios y reglas universales y prefijadas tanto en algunas obras de Platón – por ejemplo *El político*– como en el tratamiento que de la *phrónesis* hace Aristóteles en sus obras, el cual fue transmitido a pensadores posteriores directamente a través de Tomás de Aquino (*Suma Teológica*, II-II, q. 47-56 y 60). Vico, como es sabido, que fue reconocida sobre todo por las generaciones posteriores a la suya propia, en sus estudios sobre la prudencia y la elocuencia en *De los métodos de estudio de nuestro tiempo*, y Spinoza dedicó el capítulo XX del *Tratado Teológico-político* y el capítulo III de su *Tratado Político* a importantes reflexiones sobre la ‘la libertad de juicio’. A esta lista tendríamos que añadir los nombres Hobbes que consagra varios capítulos del *Leviathán* a la relación entre deliberación y juicio (capítulos 6-8); Locke (*Ensayo sobre el entendimiento humano*), Shaftesbury, Hume, Burke, William Godwin entre otros. (Bárcena, 2010: 220).

Asociado a diversas imágenes de la política (Steinberger, 1993: ix) sin embargo, al ser considerado como una categoría de pensamiento propia de la filosofía idealista, coloquialmente, el concepto juicio político fue echado por la borda “junto el niño con el agua sucia”.

Así nuestra tentativa de exploración de sentido del concepto juicio político en el marco de la democracia se orienta en el siguiente principio de indagación: “la genealogía se ocupa de los comienzos, no de los orígenes”. (Foucault, 2001: 136).

5. Una aproximación de la capacidad de juicio político en algunos momentos de la tradición humanística en Occidente

Inscrita en la tradición humanística de Occidente, la mención a la capacidad de juicio político como atributo humano se remonta a la antigua Grecia clásica, no obstante, en la comprensión del filósofo contemporáneo, George Gadamer, “sentido común” y “sentido ético comunitario” (García ,2007: 107) representan dos

significaciones vertidas por Platón en el Protágoras o de los Sofistas , diálogo mayor donde Protágoras, El Sofista relata el mito de la amistad política fundadora de las ciudades con el nombre de sentido o sentimiento de justicia (Diké) y sentido del honor o pudor. (Aidós). En el contexto mitológico del Corpus Hesiodicum la Diosa de la justicia Dice, Dicea o Diké (en griego antiguo Δίκη Dikê, 'justicia') es, en la mitología griega, la personificación de la justicia en el mundo humano: “[Zeus] luego desposó a Temis brillante que las Horas parió: Eunomía, Dike y a la próspera Eirene” (Hesíodo, 1978: 30)

De acuerdo con *Los trabajos y los días*, hija de Zeus y Temis, Dice vigilaba actos de los hombres y se acercaba al trono de Zeus con lamentos cada vez que un juez violaba la justicia. Era la enemiga de todas las falsedades, y la protectora de la sabia administración de la justicia, y Hesiquia, esto es, la tranquilidad de espíritu, era su hija, “el clamor de Justicia arrastrada do la lleven los hombres devoradores de dones, y juzguen, torcidos las causas.” (Hesíodo, 1986: 8)

Así también:

En la mitología griega manifiesta en *Los trabajos y los días*, Aidós(en griego antiguo: Αἰδώς) representó a la diosa de la vergüenza, la modestia y la humildad, siendo al mismo tiempo la deidad que representaba el sentimiento de la dignidad humana, siendo como cualidad aquella de reverencia o la vergüenza que reprime a los hombres de lo inapropiado. Aidós significó, a la vez *Respeto* y *Reprobación*, siendo las últimas divinidades que viven entre los hombres en ésta, nuestra *Edad de Hierro*. Así “el *Respeto* es un valor propio de la esfera subjetiva del individuo social mientras que *Reprobación* es un valor social objetivo, que expresa la indignación manifestada por los otros frente a las acciones injustas asociales.” (Hesíodo, 1986: CCCXVII)

¿Qué significa pensar la capacidad de juicio político como competencia ciudadana en la idea de democracia moderna? Si la democracia representa mucho más que una forma de gobierno, la ordenación jurídica de los asentamientos de los poderes públicos y su distribución. Más allá de ser argumentada como un valor simbólico universal:

“Sin duda, la aspiración de universalidad de la democracia debe enfrentar desafíos que adoptan múltiples formas y que proceden de las más variadas direcciones. [...] la democracia se ha convertido en la

principal creencia del mundo contemporáneo.” (Sen, 1999: 12)

En la segunda década de siglo XXI la democracia en un mundo desencantado representa un conjunto de desafíos por construir una ruta de supervivencia societaria ante los graves problemas nacionales, transfronterizos y mundiales. Destacan en la opinión pública mundial la capacidad de convocatoria suscitada por diversas manifestaciones de protesta cosmopolitas en la visión de nuevas generaciones ciudadanas ante la crisis del medio ambiente. Asimismo la solidaridad de género e intergeneracional en contra toda forma de la violencia contra las mujeres. En suma contra la discriminación de la diferencia de comunidades en múltiples adscripciones societarias en función de género, grupo étnico, idioma, religión o cultura. En el ámbito latinoamericano los movimientos sociales motivados por el agotamiento del modelo de desarrollo económico, social y político neoliberal en Chile, Ecuador, Perú, y Brasil, la prolongada crisis de gobernabilidad en Venezuela y Colombia y la defenestración democrática en Bolivia. Se suman la intensidad de corrientes migratorias de los países centroamericanos.

A la democracia no se la encomia como la mejor forma de gobierno, pero sí a considerar el régimen político contemporáneo que al menos ofrece la posibilidad de dirimir los conflictos y ser capaz de encauzar soluciones, entre otras, por ejemplo, a la grave afectación al medio ambiente, con base en el desarrollo de reglas constitucionales, instituciones, procedimientos y actuaciones políticas.

Concebida y puesta en práctica hace más de dos milenios en Grecia, la democracia ha conocido fracasos, retrocesos y quiebras. (Bobbio: 1986: 65). Los problemas en las dos últimas décadas, primeras del siglo, parecieran corresponder también a las características de la época: por una parte la asimetría de la desigualdad de la riqueza, los patrimonios y la inequidad de su distribución y beneficios, la intensidad de los movimientos migratorios, las fronteras tornadizas de los países de los continentes del mundo, y en la subjetividad de la percepción de una brecha en el tiempo real al de la inmediatez virtual, al espacio simultáneo

del instante cibernético. Sin embargo, hay un terreno común que confronta las características generales de la época actual y que resulta ser el tema para una gran variedad de colectividades humanas en sus vindicaciones y luchas: la defensa de la democracia como defensa de los derechos humanos en su complejidad civil, política y social y disyuntiva. (Holston y Caldeira, 1998) Hay además, un componente primordial para la protección práctica de los derechos ciudadanos: se trata potencialmente de una ciudadanía activa, participativa, con capacidad para el diálogo, la deliberación y con capacidad de juicio político. Nos referimos a la facultad de discernimiento en la mirada de Kant, en tanto juicio reflexionante, la capacidad de que subsume lo universal en lo particular.

En este tono nuestra propuesta de re-examinación trae la atención hacia dos principios fundadores de una arqueología democrática. A fin de profundizar algunos aspectos relacionados con la construcción arquetípica de una acepción democrática, intentaré responder a dos preguntas que contribuyan a una comprensión primigenia de la idea democracia. En el plano del lenguaje heurístico, la primera indaga acerca de qué representación mental semeja a la democracia. Por heurística, para efectos de este trabajo, se atiende su definición nominal etimológica, la cual proviene de los vocablos griegos *heu* y *rien*, que significan correr bien, discurrir bien; acepción aledaña a la de método: *met-hodos*, es decir, atravesar un camino. (Beuchot, 1993: 9)

En el plano de lenguaje interpretativo o hermenéutico se inquiera acerca de cuál es la metáfora más vigorosa de la democracia. Por hermenéutica, entendemos, la interpretación de textos. La idea de texto es amplia: puede ser un escrito, un diálogo hablado e incluso puede ser una acción significativa. (Beuchot, 1993: 14). En la postulación de una hermenéutica analógica, se encuentra, la posibilidad de una icónica o *inventio* de signos, tal como el círculo equidistante al centro del ágora democrática de las *poliseis* griegas (Vernant, 1992: 11)

6. De la invención de un centro democrático o de la figura antropológica del círculo geométrico

Un mito fundacional atribuye a Teseo, legendario vencedor del Minotauro de Creta, la consolidación de la supremacía de Atenas sobre el conjunto de ciudades de la ancestral región de Ática, en el siglo VIII antes de nuestra era, en la región jonia al centro cultural de Antigua Grecia. Considerado como héroe nacional, Teseo es distinguido como un defensor de la justicia y de los oprimidos (Falcón, 1983: 593).

Sin embargo, las “ideas fundamentales de la Democracia como ideal y como régimen político no tuvieron su origen en Atenas, ni siquiera se puede afirmar que este importante suceso histórico haya ocurrido en Grecia. Más de mil años antes de que Atenas consolidara su constitución política bajo un régimen de Democracia directa, en medio Oriente se había operado de manera espontánea una profunda transformación intelectual -y por tanto, cultural y política- de insospechada trascendencia para la civilización occidental. Esta transformación se daría en diversos planos de la vida social tanto como en la conciencia de cada individuo.” (Vernant, 1992: 12). El más antiguo registro de esta transformación se encuentra en Mileto, en el corazón de la antigua Jonia, la tierra de los primeros filósofos y cuna del pensamiento racional. (Guthrie, 2014:31)

Estas apreciaciones, estando ya suficientemente documentadas desde los años sesenta por Jean Pierre Vernant en *Los Orígenes del Pensamiento Griego* y por Moses I. Finley en *El Nacimiento de la Política*, desde nuestra lectura cobran actualmente un nuevo interés que nos hace girar hacia los principios de las ideas primigenias de la democracia, para encontrar los contrastes con las ideas contemporáneas.

A decir de Jean Pierre Vernant, los rasgos principales de esta transformación intelectual, cultural y política se pueden encuadrar de manera global. (Vernant, 1992: 11) El nuevo tipo de reflexión, a principios del siglo VI, en la colonia griega de Mileto, en Asia menor marca el comienzo de la filosofía y de la ciencia griega y se constituye una esfera exterior y extraña a la religión. Los filósofos “físicos” de Jonia dan de la génesis del cosmos y de los fenómenos

naturales explicaciones de carácter profano, de aliento plenamente positivo.

Surge la idea de un orden cósmico que ya no descansa sobre el poder de un dios soberano, sino sobre una ley inmanente al universo, una regla de reparto (*nomos*) que impone a todos los elementos que constituyen la naturaleza un orden igualitario de tal suerte que ninguno puede ejercer sobre los otros su dominio (*kratos*).

En forma convincente, este pensamiento tiene un carácter profundamente geométrico. En la geografía, astronomía y la cosmología se concibe y proyecta el mundo físico en un marco espacial que se encuentra ya definido por sus cualidades religiosas de fasto o nefasto, de celeste o infernal, sino que está constituido de relaciones recíprocas, simétricas, reversibles.

En suma, estos tres rasgos: carácter profano y positivo, noción de un orden de la naturaleza concebido de manera abstracta y fundado sobre relaciones de estricta igualdad, visión geométrica de un universo situado en un espacio homogéneo y simétrico, estrechamente relacionados. En consecuencia, estos rasgos definen mutuamente una racionalidad griega, en forma y contenido, un comportamiento nuevo y original en comparación con el resto de las civilizaciones del Asia menor.

Los hallazgos filológicos y arqueológicos han permitido conocer las primeras manifestaciones de la civilización occidental, provenientes de la frontera geográfica de Europa con el medio oriente, cuyas sociedades iniciaron un lento tránsito hacia la civilización por medio de una revolución pacífica. Los cambios que encuentran – de acuerdo con Vernant- se dieron en dos planos, uno espacial y otro puramente intelectual. (Vernant, 1992: 12)

El primero tuvo lugar en ámbito físico de las ciudades con el traslado de la sede del gobierno y la legislación que se concentraban secularmente en los palacios reales, hacia las Ágoras, las plazas públicas, en donde se desarrollaría la vida comunitaria y escenario de los tumultos de los que aflorarían los humores y los deseos colectivos.

La segunda mutación se experimentó en el plano filosófico, caracterizado por la reelaboración del mito de la soberanía, bajo una visión cosmogónica, geométrica.

El nuevo modelo de sociedad que elaboraron los primeros sabios del mediterráneo (Tales de Mileto, Anaximandro, Menandro, Dómax de Cirene, Aristágoras de Mileto, Cadmo de Cos, Hippodamos de Mileto) es acorde a la racionalidad aplicada en sus investigaciones matemáticas, astronómicas, acústicas y ópticas, pues evolucionó conforme al principio de la verificación, a las exigencias formales de la demostración. Ese nuevo modelo de sociedad fue solidario -en su concepción geométrica- con las formas institucionales y las estructuras propias de la Polis: la ciudad, concebida como un espacio común, isomorfo y centrado. Hippodamos de Mileto, el más célebre arquitecto y urbanista de la antigüedad clásica -admirado por el propio Platón como teórico político- diseñó y desarrolló la construcción de ciudades mediterráneas para ordenar y racionalizar el cosmos humano, cuyo centro de la geometría del trazo urbano era el Ágora, como muestra indudable, como herencia a la posteridad, como advertencia, de que el depósito del poder debe estar por siempre en el *tomesón*: en el centro, en el medio, para todos, de ninguno en particular. (Vernant, 1992: 9-25).

Siglos más tarde, Platón asocia estrechamente el conocimiento de la *isotes*, -la igualdad geométrica, fundamento del cosmos físico-, a las virtudes políticas sobre las cuales reposa el orden de las ciudades democráticas, y con ello advierte al hombre de la posteridad en el diálogo mayor *Gorgias*:

Los sabios, Calicles, dicen que un lazo común une al cielo con la tierra, a los dioses con los hombres, por medio de la amistad (*philia*), de la moderación, de la templanza y de la justicia; y por esta razón, querido mío, dan a este universo el nombre de Orden (*kosmoites*) y no el desorden o licencia. Pero con toda tu sabiduría, me parece que no fijas tu atención en esto, puesto que no ves que la igualdad geométrica (*geometrike isotes*) tiene mucho poder entre los dioses y los hombres. Así crees que es preciso aspira a tener más que los demás y despreciar la geometría. (Platón, 1979: 17)

En la más alta consolidación filosófica de la cultura antigua griega, la tipología clásica de las formas de gobierno de Aristóteles se expuso en los Libros

III y IV de la *Política* (Aristóteles: 1979), de ella es posible interpretar que la democracia es una forma degradada o *degenerada* de gobierno cuando representa el poder de muchos en beneficio propio y desatiende el bien común. Por lo contrario, resulta en gobierno *recto*, cuando en la democracia se hace prevalecer el bien común como forma de *politeia* (traducida generalmente como república), y que, a decir de Aristóteles, proviene de una mezcla equilibrada entre la naturaleza de la oligarquía (el interés de pocos ricos) y de la democracia, (el gobierno legítimo de los muchos), forma de gobierno o *politeia* la cual permitió contraponer los intereses y desviaciones de unos y otros.

Sin embargo, esta dicotomía democrática se prolonga como discusión hasta los días actuales; existe una clara oposición entre el interés económico y el ideal de la norma democrática. Durante el siglo veinte un acre debate contrapuso a la democracia formal con la democracia sustantiva. Un artificial dilema propuesto en la oposición de medios y/o fines. (Alonso, 1998: 20)

Así, más allá de toda tradición de autoridad intelectual -siempre sospechosa- en la actualidad pública y académica, cuando se habla de democracia, en la generalidad, se toma en cuenta la tipología aristotélica de las formas de poder organizado (*kratos*), sustentado en la pertenencia a uno de los elementos del cuerpo social de la antigüedad griega: el pueblo (*demos*). El búho de Minerva emprende su vuelo hasta bien entrada la noche (Hegel, 1975: 17), enunciado incontestable para la existencia del joven filósofo en su madurez, Aristóteles de Estagira.

7. A manera de conclusión. Una metáfora elocuente de la fundamentación democrática

En el plano de lenguaje interpretativo o hermenéutico proponemos relacionar una figura de pensamiento que en una metáfora represente a la *acción de la capacidad de juicio político* en una democracia, la deliberación pública. De tal forma que en atención a la segunda pregunta de inclinación hermenéutica -relacionada con la presunción de aquella metáfora más elocuente de la democracia- resulte conveniente considerar las *praxeis* ciudadanas del juzgar en la vida política.

Sin duda el concepto de democracia por el que indagamos y con el que habitamos tuvo su composición durante la era de la modernidad, el iusnaturalismo, y en los desarrollos jurídico-constitucionales de las modernas isonomía e isegoría.

No obstante, nos dirigimos a destacar acciones representativas de la capacidad de juicio político con el ejercicio democrático.

A la extensa, amplia y crítica Idea de Vida (Reyes Heróles, 1982: 41y 47) de la democracia se le adjetiva en referencia al énfasis de los rasgos que la distinguen: la participación ciudadana, sus manifestaciones delegadas o directas, a la calidad subjetiva como sustantiva o bien con un énfasis institucional- instrumental considerada como democracia procedimental. Sin embargo, el adjetivo deliberativo para la democracia refiere formas y mecanismos dirigidos hacia el diálogo y el razonamiento colectivos en espacios públicos (Avritzer, 2002: 120). Así, la democracia deliberativa no es otra manera de nombrar la democracia, se trata de un proyecto normativo cuyo acento encuentra legitimidad en el debate y el dialogo, el juicio informado y el principio de transparencia en la información pública y en las acciones del Estado y de gobierno.

De forma que la democracia deliberativa conceptualizada como “la toma colectiva de decisiones con la participación de todos los que han de ser afectados por la decisión o sus representantes [...] y la toma de decisiones por medio de argumentos ofrecidos por y para los participantes que están comprometidos con los valores de imparcialidad y racionalidad genera en su actualidad dos campos de atención: en el plano teórico-analítico resultan interesantes las formas de articulación de los principios de participación, inclusión, razonamiento público, y de transparencia y máxima publicidad. También en el interés de aplicación en términos institucionales y de participación ciudadana que más allá de los principios normativos buscan la articulación empírica de las capacidades de juicio político ciudadano en la deliberación pública.

Capítulo II. Una visión general del Modelo de Educación para la Participación Democrática del Instituto Nacional Electoral

Introducción

Hay en la historia del pensamiento filosófico de Occidente un concepto muy amplio para designar la idea simbólica de Paideia, es decir, aquello que todo pueblo que alcanza un cierto grado de desarrollo se halla naturalmente inclinado a practicar: la educación. La educación es el principio mediante el cual “la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual” (Jaeger, 1983: 3). Desde los fundamentos de la cultura en Occidente la relación de la educación con la sociedad humana política es indisoluble (Guevara, 1998:9). Para el pensamiento político moderno, la educación tiene un papel fundamental en la construcción del Estado (Rubio, 2009: 277).

En su contexto, en 1989, la caída del Muro de Berlín simbolizó el fin de la Guerra Fría y en su ancho campo, las derivaciones culturales de la revolución tecnológica en materia cibernética y de comunicación en red y en línea, hicieron sentir sus efectos sobre una nueva situación y sobre la concepción de ciudadanía y de la educación ciudadana. (Touraine, 1995: 212). La década de los años noventa representó diversos desafíos para las democracias realmente existentes y serios obstáculos para los regímenes políticos en tránsito hacia la democracia: grave declinación de la participación electoral, expresiones significativas de rechazo a la política y de desprecio a la autoridad política, movimientos relevantes vindicativos de la sociedad civil y la expresión de un fuerte movimiento académico crítico al modelo de democracia liberal (Cohen, J. y Arato A.: 2000:21). No obstante, cabe mencionar en relación con el tema cívico-educativo que en Francia (1985) “se llevó a cabo (...) una reforma curricular que enfatizó la necesidad y la urgencia de la educación ciudadana. Se abandonó el concepto tradicional de civismo y se adoptó el de ‘educación del ciudadano’ el cual fue instituido como materia esencial” (Guevara: 1998:70).

En América Latina, en el contexto de las transiciones políticas y las reformas económicas, desde finales de los años noventa varios países se mostraron muy

activos en desplegar programas de educación ciudadana dirigidos a la formación de una cultura cívica de mayor acento democrático. ¿De qué manera el Estado mexicano llevó a cabo la tarea de formar ciudadanos democráticos? La tendencia prevaleciente ha sido el compromiso de implementar adaptaciones en concordancia con *modelos y programas internacionales de educación para una ciudadanía democrática* [en una lógica de asunción de influencia de la esfera geopolítica y el condicionamiento de las instituciones donantes (Bradley, 2007: 16).

Esto ha significado en el ámbito nacional la colaboración del sistema educativo público y privado, el involucramiento institucional de un organismo como el INE (antes, IFE), entre otras instancias oficiales y de organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales (Bradley, 2007: 16).

En este contexto, en México operaron cambios en relación con la llamada cohabitación del poder político al transitar de un régimen partido casi único a otro de pluralismo liberalizado (Cansino, 1997:58). Sin embargo, el tema de la ciudadanía, su desarrollo y madurez no se manifiesta a la par de los cambios experimentados. “La aparición de nuevos actores sociales y los procesos de desterritorialización-localización y de heterogeneización-homogeneización, son elementos de una compleja dinámica de cambio que altera y subvierte los modelos «tradicionales» o «convencionales» de la ciudadanía y la cultura política” (Assies, 2002:56).

No obstante, la misión del INE (antes IFE) en relación con la educación cívica y la difusión de la cultura democrática, ha tenido como propósito la tarea de desarrollar una cultura cívica democrática. Es preciso mencionar que desde 1996, entre otras acciones, el INE generó: la Colección Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática debido a que en México “se construye colectivamente la experiencia de nuestra modernización política. En ella concurren las fuerzas que legítimamente expresan la pluralidad y riqueza sociales del país” (Salazar, 1996: 9).

En el marco conceptual en el que se realizaron diversos proyectos de educación cívica en el IFE entre 1996 y 2003, se concitaron “tres objetivos puntuales de la educación cívica: generar una demanda social de democracia,

capacitar para el mejor funcionamiento de la democracia y fomentar la gobernabilidad” (Woldenberg, 2007: 44).

Así, al término de la implementación del Plan Trienal de Educación Cívica (2000-2003), con la integración de un Comité Técnico de Especialistas en el mes de marzo de 2004, se obtuvo -resultado de reflexión discusión y análisis- el Programa Estratégico de Educación Cívica (2005-2010), aprobado por el Consejo General del Instituto en octubre de 2004. En consecuencia se determinó la presentación de propuestas educativas orientadas a la formación de ciudadanía, por parte de la Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica mediante los cuales se impulsaran las nuevas directrices de este ciclo.

El presente capítulo tiene como propósito presentar una descripción de conjunto del Modelo de Educación para la Participación Democrática (MEPD), de las líneas generales que enmarcaron el Modelo educativo en el Programa Estratégico de Educación Cívica, PEEC (2005-2010). La descripción general del MEPD se inicia con una exploración de su contexto institucional y jurídico. Así mismo se hacen específicos aspectos relevantes en relación con su objetivo, estructura, contenidos y modalidades metodológicas.

1. Contexto institucional

En el marco jurídico, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos mandata al INE como Órgano responsable de la organización de las elecciones nacionales mediante las cuales se renuevan periódicamente los poderes Legislativo y Ejecutivo en el ámbito federal, y de los poderes Ejecutivos, Legislativos, Alcaldías y Cabildos a través de Organismos Públicos Electorales en el ámbito local. “La organización de las elecciones es una función estatal que se realiza a través del Instituto Nacional Electoral y de los organismos públicos locales, en los términos que establece esta Constitución.” (CEPEUM, 2020, Art. 41, Base V.; Apartado B, inciso a y Apartado C).

Desde su creación, además de sus tareas de organización y desarrollo de los procesos electorales, el Organismo autónomo tiene dentro de sus fines difundir los valores que conforman la educación cívica y la cultura política democrática. (LEGIPE, 2020, Art. 30, inciso g)

Es posible identificar 5 etapas en la trayectoria de la implementación del mandato constitucional de IFE-INE en su responsabilidad de educar para la ciudadanía: 1991 a 2001; 2001 a 2004; 2005 a 2010; 2011 a 2015, y 2017 a 2023.

En la construcción de una cultura cívica democrática resulta importante revisar la concepción y los diseños institucionales enfocados a la educación cívica, referida a la noción de un conjunto de conocimientos y enseñanzas dirigida a la “adopción de habilidades y destrezas necesarias para se erija en un ciudadano en el sentido pleno del término” (Peschard, 2010, 342), ubicada en el desarrollo de la *Estrategia dirigida a la población adulta para generar conciencia, confianza y participación ciudadana* a través del Modelo de Educación para la Participación Democrática en el contexto de la implementación del PEEC, 2005-2010, si se considera que:

La educación cívica, o la construcción de una cultura ciudadana implica desarrollar un conjunto de actividades para lograr que los individuos hagan suyos los valores principios democráticos, de manera que estos se conviertan en el timón de su conducta, pero ésta tiene que ser consistente con el comportamiento de los diversos organismos con los que un individuo interactúa, desde la familia y la empresa en la que labora, hasta en los distintos grupos en los que se conviven. (Peschard, 2010, 343)

En el marco del Programa Estratégico de Educación Cívica 2005-2010 (PEEC):

El IFE asume que el principal objetivo de los procesos de educación cívica es promover la participación ciudadana en el ámbito público. Por ende, concibe a los ciudadanos como actores fundamentales de la democracia, y se propone a través de sus programas en la materia y de su trabajo institucional en general, dotarlos de competencias (conocimientos, aptitudes y actitudes cívicas) para el ejercicio pleno de su ciudadanía.” (IFE, 2005: 5)

El PEEC fue orientado a partir de seis principios rectores y dos ejes transversales, los cuales enmarcan a los cinco objetivos básicos con sus correspondientes líneas de acción programática. Los objetivos surgen del Marco Teórico, el Marco Contextual: Cultura Política y Ejercicio de Ciudadanía en México (Diagnóstico) y el Marco Pedagógico. Las líneas programáticas buscaron orientar el cuadro de actuación para el desarrollo del *PEEC*.

Las líneas de acción programáticas se desarrollaron en función de tres elementos: los objetivos específicos, los destinatarios o público objetivo y las orientaciones estratégicas. (IFE, 2005: 65).

Los principios rectores establecidos en el PEEC (**ANEXO 1**) son los siguientes:

- A) Enfoque participativo que promueve la transparencia y la rendición de cuentas
- B) Concepción integral de la educación cívica
- C) Visión nacional con enfoque local
- D) Focalizar a quienes enfrenta mayores dificultades para el ejercicio de sus derechos
- E) Fomentar la puesta en práctica de los valores de la democracia y la importancia del voto
- F) Favorecer la perspectiva de género y el respeto a la pluriculturalidad

Dentro de los principios rectores que establece el INE a través de PEEC es conveniente destacar un objetivo y dos líneas de acción programáticas: “Generar conciencia, confianza y participación ciudadana”, el primero, e “Impulsar la cultura democrática y los derechos de ciudadanía” y “Educar para la participación en la vida pública y el ejercicio de la ciudadanía”, las líneas de acción. Una derivación de los objetivos específicos se constituye en *orientaciones estratégicas* de las que es preciso destacar aquellas que dan origen al MEPD:

- a) Diseñar un modelo de educación ciudadana para adultos que pueda ser adaptado a diversos contextos y problemáticas.
- b) Promover una concepción de ciudadanía centrada en el conocimiento de la capacidad de los sujetos para ejercer y exigir sus derechos (civiles, políticos, económicos, sociales y culturales).
- c) Fomentar una concepción amplia de la democracia que ubique al derecho a elegir (voto) como uno de los instrumentos clave para su funcionamiento, pero no único para lograr una democracia de calidad.
- d) Revalorar el voto como un instrumento fundamental de los ciudadanos para intervenir en los asuntos de gobierno y como el ejercicio de su capacidad de elegir de manera libre, informada y razonada.
- e) Propiciar la reflexión, el análisis y la práctica en temas o problemáticas cercanas e importantes a los grupos a los que se dirige la acción educativa

2. ¿Qué son los modelos educativos?

Es importante partir de una conceptualización inicial acerca de la definición de los modelos educativos implementados en nuestro país. Así los “modelos educativos son una representación arquetípica o ejemplar del proceso de enseñanza aprendizaje, en la que se exhibe la distribución de funciones y la secuencia de operaciones en la forma ideal que resulta de las experiencias recogidas al ejecutar una teoría del aprendizaje” (Castro, [s/f]: 6)

Los modelos juegan un papel primordial en la comprensión y orientación de las acciones educativas:

Un modelo educativo identifica una institución, le da personalidad, esta misma se proyecta a los alumnos, quienes se identifican con ella y la misma trasciende en sus vidas construyendo su identidad. Un modelo educativo transforma el ámbito interno y externo del lugar donde se ubica; trasciende cuando ha sido analizado, fundamentado, estructurado y aplicado. Los modelos educativos son visiones sintéticas de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los profesores en la elaboración y análisis de los programas de estudios; en la sistematización del proceso de enseñanza aprendizaje, o bien en la comprensión de alguna parte de un programa de estudios. (Castro, [s/f]: 6). “El modelo educativo es la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa [...] debe estar sustentada en la historia, valores,

visión, misión, filosofía, objetivos y finalidades de la institución. (Tünnermann, 2008: 15).

3. ¿Qué es el MEPD?

Dentro de las atribuciones otorgadas por mandato constitucional (CEPEUM, Artículo 41, Base V., Apartado C; LEGIPE, Artículo 30, inciso g. Textos vigentes. Última reforma publicada DOF 08-05-2020), el Instituto Nacional Electoral (antes IFE, 2014), la educación cívica representa una de las actividades sustantivas del Instituto, ella forma parte del núcleo central de la misión de organizar elecciones, capacitar a la ciudadanía para el desempeño de la función electoral, la promoción y difusión de la cultura democrática y el favorecimiento del ejercicio efectivo de la ciudadanía en el país.

Con la finalidad de revisar en forma sucinta y ágil el contenido y particularidad de la acción educativa propuesta por el Modelo de Educación para la Participación Democrática en líneas siguientes se resume una vista esquemática de las competencias cívicas y los contenidos teóricos-conceptuales que se desarrollan mediante los módulos y de las actividades de aprendizaje que integran optativamente para las sesiones relacionadas con la propuesta de las competencias que las integran. Esta información básica busca ser de utilidad para contar con una visión general del propósito educativo.

El Modelo de Educación para la Participación Democrática (MEPD) es una propuesta educativa orientada a la formación de ciudadanía, una modalidad pedagógica de intervención educativa dirigida a población adulta la cual se desarrolló en el marco del Programa Estratégico de Educación Cívica 2005-2010 (PEEC) y fue instrumentalizada, bajo la modalidad de *Taller*, a través de 300 proyectos distritales focalizados en todo el país. (IFE, 2009:12)

La propuesta busca fortalecer a las y los ciudadanos en dos competencias cívicas fundamentales: a) el reconocimiento de la ciudadanía, como identidad política individual y colectiva y b) la comprensión y apropiación de las reglas y procedimientos democráticos para la participación ciudadana en el ámbito público.

4. El objetivo general del MEPD

El objetivo general del MEPD consiste en:

...favorecer el desarrollo de competencias cívicas que promuevan la formación de ciudadanas y ciudadanos capaces de participar democráticamente en los asuntos públicos. Para el desarrollo de estas competencias cívicas, el MEPD plantea un proceso educativo orientado por una secuencia lógica y articulada de contenidos que a través de la aplicación de un método fácilmente apropiable, permiten a las y los ciudadanos analizar la realidad en que viven y repensarla desde los fundamentos y prácticas democráticas para identificar las maneras de ir transformando las situaciones que vulneran su dignidad y derechos. (IFE, 2010: 5).

5. Estructura y metodología

En relación con su Estructura, la Metodología para el desarrollo del MEPD se articula en cuatro módulos:

Módulo 1. Reconocer la ciudadanía como identidad individual y colectiva (primera competencia)

Módulo 2. Ejercer las reglas de la democracia en el ámbito público (segunda competencia)

Módulo 3. Participación ciudadana en el ámbito político-electoral (aplicación de las competencias a los procesos electorales)

Módulo 4. Participación ciudadana en el desarrollo democrático (aplicación de las dos competencias al desarrollo local). (IFE, 2010: 7).

El MEPD se presenta en dos modalidades (opcionales) y se desarrolla a lo largo de 3 o 4 módulos, durante 12 y/o 15 sesiones; despliega los contenidos del *Taller* a partir de tres momentos básicos para cada sesión: a) recuperar la experiencia, b) comparar la experiencia, y c) analizar los conocimientos adquiridos y aplicar lo aprendido:

Cada módulo comprende tres a cuatro sesiones, sumando un total de 15 sesiones para el desarrollo del proceso educativo completo. Las sesiones son unidades temáticas que se estructuran con base en tres momentos, dándole coherencia al aprendizaje: 1) Se parte de recuperar la experiencia personal y colectiva, 2) Se amplía la visión de la realidad y el conocimiento del grupo usando los nuevos conocimientos al comparar su experiencia con la de otros ciudadanos. 3) Se analiza la realidad que vive el grupo, usando los nuevos conocimientos y se desarrolla un ejercicio para aplicar lo

aprendido. En este momento, como una manera de difundir y utilizar los aprendizajes en función de las necesidades concretas, el grupo elabora un producto para interactuar con la comunidad. (IFE, 2010: 7) **(ANEXO 2)**

En efecto, los aprendizajes que el MEPD promueve tienen como base el desarrollo de competencias cívicas, entendidas como la “interrelación de conocimientos, habilidades y actitudes o valores que se ponen en práctica para la solución de situaciones concretas dando por resultado “el saber”, “el saber hacer” y “el ser y convivir democrático”. (IFE, 2010: 10)

En este punto es importante mencionar que el MEPD emplea un método efectivo en las prácticas *andragógicas*, experimentados en el campo de la educación para adultos en la construcción de conocimiento con criterios de *horizontalidad* y *participación* de acuerdo con la secuencia: recuperar la experiencia, comparar la experiencia, y analizar los conocimientos adquiridos y aplicar lo aprendido en cada sesión.

Dentro de los aspectos comprendidos en la estructura metodológica del MEPD es necesario destacar los trazos de un marco teórico-conceptual político y pedagógico, que a lo largo del desenvolvimiento de las quince sesiones del Taller y en reforzamiento de *lecturas complementarias* relativas a Educación cívica pueden ser profundizados a través de *un glosario político*.

Elementos significativos que resumen el propósito del Modelo orientado a la formación de ciudadanía son dos competencias cívicas propuestas en sus Módulos:

- a) El reconocimiento de la ciudadanía, como la identidad política individual y colectiva que iguala a todas las personas en derechos, sin distinción por motivos de género, pertenencia étnica, posición social u otra condición y
- b) La comprensión y apropiación de las reglas y procedimientos democráticos fundamentales que permiten al ciudadano(a) exigir a las autoridades el cumplimiento de derechos a través de su participación en el ámbito público. (IFE, 2010: 6)

6. Algunos datos sobre la implementación del MEPD

El Informe Final del Programa Estratégico de Educación Cívica 2005-2010 refiere los resultados alcanzados en la instrumentación y la socialización de los Modelos de Educación para la Participación Democrática (MEPD) como herramientas para la colaboración con numerosas instituciones y organizaciones en la tarea de formación ciudadana. En el 2010 se llevaron a cabo dos procesos: i) la adaptación del MEPD por parte de las Juntas Distritales Ejecutivas para la elaboración de proyectos educativos dirigidos a grupos específicos de población; y ii) la identificación, concertación y capacitación de aliados externos para la adaptación y multiplicación del MEPD:

Las JDE realizaron 300 adaptaciones del MEPD como preparación de los proyectos distritales focalizados de formación ciudadana a instrumentar en el 2011. Estas adaptaciones se dirigen a: beneficiarias de programas sociales (45%), padres de familia (29%), jóvenes (10%), integrantes de OSC (8%), maestros y normalistas (4%), autoridades locales (3%), otros (promotores del INEA, miembros de partidos políticos, etc.) el 1%. De estas adaptaciones, el 53% serán implementadas en zonas urbanas, el 40% en zonas rurales y el 7% en zonas indígenas.

Se impartieron 433 talleres en todo el país, con la participación de 7,337 asistentes que fueron capacitados como multiplicadores, de los cuales el 66% (4,842) fueron mujeres y el 34% (2,495) hombres, provenientes de 351 instituciones u organizaciones públicas y privadas. La edad de las y los participantes en el proceso de formación de multiplicadores oscila entre los 16 a los 61 años de edad, siendo el promedio general de 31 años. En cuanto a la escolaridad de los participantes, el 63% cuenta con estudios completos de nivel medio superior (40%) y de licenciatura el (23%), mientras que un 30% respondió tener estudios inconclusos de licenciatura (20%) y bachillerato (10%). (IFE, 2010b: 33)

En colaboración con el Grupo de Educación Popular con Mujeres (GEM, A.C.), el IFE inició la elaboración de una nueva versión del MEPD que incorporó el enfoque de género. La versión, denominada Modelo de Educación para la Participación Equitativa (MEPE). El MEPE transversaliza el enfoque de género tanto en el marco teórico como en el diseño metodológico [...] el cuarto módulo lo dedica a la promoción de la participación política de las mujeres en condiciones de igualdad.

Otras adaptaciones ofrecieron como resultados los modelos Semillas de Ciudadanía (dirigida a las personas adultas de comunidades rurales y Conectando Ciudadanía (para favorecer la formación de universitarios o de normalistas participantes). Versiones electrónicas en

https://portalinterior.ine.mx/archivos3/potal/historico/contenido/Modelo_de_educacion_para_la_participacion_democratica/

7. Conclusión

En suma, el MEPD presenta posibilidades de implementar una intervención educativa en públicos diversos y en contextos urbanos y rurales e indígenas. (no incorpora un enfoque de interculturalidad). Lo cual ha significado proponer una orientación metodológica específica y acompañar su exposición. Con recursos didácticos facilitadores a lo largo de sus módulos y sesiones.

Cabe destacar que la metodología y la propuesta didáctica desarrolladas través de la Guía de sesiones del taller del MEPD están dirigidas hacia una población adulta en condiciones de exclusión social o no.

En cuanto a la educación cívica en el desarrollo de los fundamentos teórico-políticos y de las competencias cívicas a desarrollar en tanto el objetivo primordial del Modelo, consideramos perceptible la ausencia de la competencia representativa de la capacidad de juicio político en la formación y el ejercicio de una ciudadanía de carácter democrático en ámbitos públicos, en el conjunto de las 15 sesiones de los 4 módulos que componen el modelo educativo. Esta ausencia de contenido resulta fundamental para advertir de un déficit significativo para el proceso de educación cívica en la formación de ciudadanía democrática.

Esto significa, en nuestra perspectiva de análisis, considerar el MEPD como un instrumento educativo y de participación dirigido ampliamente a grupos de población en diversos contextos socioeconómicos y sociopolíticos y que la omisión de la capacidad de juicio político en tanto competencia cívica no favorece o bien limita la construcción de ciudadanía y la valoración de la cualidades ciudadanas democráticas como el diálogo, el debate y la deliberación en la actuación de las y

los ciudadanos, de las organizaciones civiles y de los movimientos sociales; de la relación con su cultura y la actuación de identidades políticas y de las formas de participación social y comunitaria e individual. De la suma de experiencias colectivas en su apreciación de los procesos electorales, de su relación con las instituciones del Estado en una historia de vindicaciones sociales y de experiencias propias en la vida política.

No obstante, en la recuperación de la importancia de construir capacidades ciudadanas para el ejercicio democrático, en el siguiente capítulo procuramos un sentido de comparación y contrastación de la potencial teoría arendtiana de la capacidad de juzgar en la vida política con los contenidos teóricos de orientación política implícitos en las competencias cívicas propuestas en el modelo educativo, modelo institucional aventajado por la virtud de desarrollarse lo mismo en el ámbito escolar que en el espacio comunitario.

Capítulo III. Una modalidad de lectura, aplicación de lo primero e ilustración de lo segundo

Introducción

El propósito del tercer capítulo del presente análisis toma una modalidad de lectura consistente en una aplicación del primero y una ilustración del segundo. Un primer objetivo trata de contrastar las dos competencias cívicas propuestas en el MEPD mediante un cotejo analítico que examina los contenidos de las Competencias mediante la ilustración de las nociones, valores y disposiciones cívicas expresados en el Glosario de Términos políticos del MEDP (IFE, 2010:452), en los alcances de su insuficiencia o de las omisiones a los propósitos para la formación de una ciudadanía democrática, y en un segundo momento se plantea mostrar el discurso subyacente a partir de las ideas fundamentales de democracia, ciudadanía y educación cívica propuestas en el MEPD.

En esta lectura se reconoce el MEPD como un modelo didáctico dirigido a población adulta que se propone el favorecimiento del desarrollo de competencias cívicas promoventes de la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de participar en los asuntos públicos; no obstante, el modelo es susceptible de un escrutinio en sus contenidos puestos al límite de una concepción de ciudadanía de estatus legal, rígida y formalista. Por otra parte, la idea del ejercicio de ciudadanía se encuentra restringida al entendimiento de tiempos y procedimientos electorales, sin duda estratégicos, pero que, sin embargo, no son exclusivamente relevantes en relación con el conocimiento y apropiación de los derechos de ciudadanía en una democracia.

Una lectura atenta posibilita enfocarnos en los componentes de las competencias cívicas y en los contenidos de las sesiones del MEPD, establecidos en *nociones, habilidades y disposiciones* o *virtudes cívicas* propuestas para su impartición (**ANEXO 3**). Se busca mostrar una mirada al MEPD que lo haga más inteligible al cotejar sus contenidos con la perspectiva de otro marco teórico con el cual emerjan sus limitaciones e insuficiencias conceptuales.

1. Primera Competencia. Reconocer la ciudadanía como identidad individual y colectiva

En la carta descriptiva de la Primera Competencia (INE, 2010: 43) se señala una noción de *derechos humanos*, de *la sociedad como sistema de reciprocidad*, y *el Estado como garante de derechos humanos*. Sin embargo, esta noción de derechos humanos utilizada presenta inconsistencias en relación con su definición y fundamentación, y resulta al menos, ecléctica al connotarse por aproximaciones diversas y por un uso ideológico de los derechos humanos:

INTRODUCCIÓN

CONTENIDOS TEÓRICOS

El contenido teórico que se debe destacar en este primer objetivo específico es el de que los derechos humanos son exigencias éticas que deben estar incorporadas en el marco jurídico y en la cultura pública, y se puede desarrollar de la siguiente manera.

Los derechos humanos como exigencias éticas.

Los derechos humanos y su legalización

La cultura de los derechos humanos.

(INE, 2010: 43)

Los derechos humanos como exigencias éticas

Consideramos situarnos frente un caso de uso y abuso del concepto de derechos humanos. En la carta descriptiva de la Primera Competencia se conduce a una idea general que sugiere acentos ideológicos. De manera que se parte de una noción de derechos humanos integrada por tres enunciados para justificar lo relativo a intereses individuales y no a los derechos de ciudadanía, derechos que se diluyen en una desvanecida idea de “lo colectivo”.

El uso de la noción de derechos humanos como conocimiento impartido hace necesario delimitar conceptos y fundamentación de puntos de partida filosófico-políticos e “identificar los alcances, actores y actrices involucrados, la manera cómo

estos derechos se relacionan con las tareas, funciones y responsabilidades que competen a los diversos grupos sociales y al Estado”. (Ramírez, 1998: 3)

Así es preciso esclarecer el trayecto de realidad ante el aparente principio que envuelve a la noción que presenta a los derechos humanos, unívocamente como exigencias éticas:

A lo largo de la historia han existido y existen diversas corrientes de pensamiento y de posiciones teóricas en torno a los derechos humanos. Éstas varían en función del paradigma de la época, corrientes de pensamiento, autores, contextos, cultura, etcétera. El debate en torno a la fundamentación de los derechos humanos no es nuevo, incluso se renueva constantemente. A las posturas tradicionales entre iusnaturalismo y iuspositivismo se agregan otras corrientes de pensamiento conocidas como fundamentación ética. Desde luego, éstas comprenden a su vez otras concepciones o variedad de posturas...] (Ramírez, 1998: 3)

Es importante -en este punto- recuperar las paradojas actuales de los derechos humanos en el planteamiento fundamental de su exigibilidad. (Luhmann, 2014). La primera de las paradojas es que no son una realidad consumada. Si bien son derechos humanos irrenunciables, inalienables e imprescriptibles. Su situación en el mundo no los protege a cabalidad de ser cedidos, arrebatados, negados o limitados, hechos objeto de moneda de cambio, compra y venta, en los países del mundo.

Otra paradoja recusable significa que no obstante las declaraciones o la firma de tratados internacionales por los países en el conjunto mundial, y aún bajo los esfuerzos de armonización estatal jurídica, los derechos humanos encuentran que la exigibilidad positiva no es coercible, ni es explícita en leyes o tribunales capaces de establecer la obligación vinculante de su observación y cumplimiento. En las décadas de cambio secular “el problema de los Derechos Humanos ha adquirido la legitimidad que le permite formar parte de la agenda nacional e internacional. Legitimidad que no está exenta de contradicciones y de usos políticos e ideológicos que deben invitarnos a una profunda reflexión.” (Ramírez, 1998: 7)

La noción de derechos humanos expuesta en el MEDP, en la cual, sin duda, parte de la formulación en la perspectiva de ser considerados exigencias éticas, no

representa una noción eficiente para lograr hacer dinámica la Primera Competencia dirigida a poner en movimiento la identidad ciudadana debido a su formalismo como estatus y a no relacionar el modo cómo se ejercen activamente y con eficacia el respeto a los derechos humanos.

Así en relación a los contenidos teóricos del MEPD, la noción de derechos humanos se reduce a una definición mínima parcialmente fundamentada en el derecho a la vida, y que busca encontrar legitimación en el derecho natural y el “liberalismo clásico” (Merquior, 1993: 59):

Esta visión permite ocultar las relaciones de dominación y de explotación entre clases y entre naciones que no dejan de ser el centro de nuestra realidad histórica. Argumento que considera peligrosa e inútil toda práctica contestataria o revolucionaria y, además, deja de lado una dimensión histórica y política esencial: el hecho que la obtención de derechos ha sido el producto de luchas y rupturas del orden establecido en la actualidad. (Ramírez, 1998: 8)

Al fin, los derechos humanos no son demandas que se terminen en definitivo con la siempre insuficiente satisfacción de las necesidades básicas y materiales más inmediatas, -sin duda impostergables. Sin embargo, son una materia que debe estar sometida a constante crítica y revisión, la cual no se trata -o no debe tratarse- como una tentativa de imponer una visión de la cultura dominante en clave ideológica de versión neoliberal, al resto del mundo.

Los derechos humanos y su legalización

En la revisión del segundo elemento de los contenidos, “los derechos humanos y su legalización”, es posible advertir, en efecto, con la aproximación a la noción presentada por el MEPD, que en ésta se encuentra ausente una fundamentación de los derechos humanos concebidos en su “integridad y en su indivisibilidad, sin favorecer algún derecho en detrimento de otro” (Ramírez, 1998: 3). A decir del MEPD:

“La relación entre derecho y cultura en una sociedad es muy estrecha: el marco jurídico de la aceptación social para hacerse efectivo y las normas

culturales requieren del marco jurídico para dar certidumbre a la convivencia social.” (IFE, 2010: 47)

Baste mencionar que, infortunadamente, la dualidad de la interrelación mecánica entre “normas culturales” y marco jurídico resulta insuficiente para consolidar una cultura de los derechos humanos¹² debido a que “el ejercicio pleno de la ciudadanía necesita no sólo de derechos garantizados legalmente, sino también de una cultura de la no discriminación.” (Hernández, 2011:219)

Así:

(...) para que el ciudadano pueda ser activo en la política necesita de derechos que le garanticen su pleno desarrollo, empero, los derechos no tienen que ser iguales para todos los ciudadanos, pues hay una gran diversidad social y cultural, por lo que se propone la existencia de derechos diferenciados. La segunda premisa es apuntar que estos derechos ciudadanos no se pueden ejercer ampliamente si existe una cultura de la discriminación, pues aunque haya leyes que favorezcan al desarrollo de una ciudadanía plena, si la sociedad excluye a ciertos grupos los está condenando no sólo a la pobreza sino también a tener una baja autoestima y una concepción de inferioridad, actitud que los lleva a no considerarse sujetos de derecho. (Hernández, 2011:219)

En síntesis:

...uno de los elementos que no ayudan al desarrollo de una ciudadanía plena en México es la cultura. Hay una gran discriminación hacia diversos grupos sociales¹³; dicha construcción cultural es resultado de una socialización en donde participan la familia, la escuela, los medios de comunicación, el trabajo, los amigos, las asociaciones; pero además, se está reproduciendo de generación en generación, sin que los mexicanos seamos conscientes de ello. Mientras esta concepción no se transforme, la formación de un ciudadano pleno en México es muy difícil; y por las consecuencias que esto acarrea para la democracia, consideramos que se debe poner en la agenda pública la formación de una cultura de la no discriminación y del respeto a la diferencia social. (Hernández, 2011:220)

¹² Entendemos por cultura un sistema de actitudes, valores y conocimientos compartidos ampliamente en la sociedad y transmitidos de generación en generación. Mientras la naturaleza humana es biológicamente innata y universal, la cultura es aprendida socialmente desde que se nace y se fortalece o se reformula cotidianamente, en consecuencia, ésta variará de una sociedad a otra (Inglehart, 1998: 18).

¹³ Mujeres, adultos mayores, discapacitados, población indígena y personas con preferencia no heterosexual.

La cultura de los derechos humanos

En cuanto al componente de la noción derechos humanos, la simple enunciación de una cultura, no resulta suficiente para articular una acepción consistente de una cultura de los derechos humanos, no es suficiente generalizar una afirmación acerca de la conducción normativa de la sociedad:

En las sociedades actuales la vida común se rige por dos tipos de reglas: las de su marco jurídico (Constitución, legislación, reglamentos) y las que surgen de las diversas culturas (normas culturales). (IFE, 2010: 47)

En este sentido resulta de utilidad propicia recuperar como punto de esclarecimiento la siguiente reflexión:

La creación de una cultura de los derechos humanos significa la implicación de una variedad de disciplinas (no sólo jurídicas) y de sectores sociales para la consecución de una cultura de la constitución (pluralismo cultural, variedad de ideas e intereses.) [...] La educación en valores y en derechos humanos se basa, en gran medida, no sólo en el conocimiento de los mismos sino también en un programa de diálogo, debate, reflexión, cambio de opiniones en las acciones educativas, de modo que el alumno adquiera un bagaje intelectual, práctico, crítico de los derechos humanos, así como el respeto, empatía, sentimiento de obligatoriedad por los derechos de todos. (Fuentes, 213: 193)

En suma:

La importancia de fundamentar se articula al problema de la definición clara de nuestro objeto de estudio. Así como fundamentar es importante, hoy conocer el concepto de derechos humanos es un ejercicio indispensable. La aproximación sobre el cómo conceptualizar estos derechos ha llevado a confundir, en ocasiones, diversos términos como derechos naturales, libertades individuales, garantías individuales, derechos ciudadanos, derechos fundamentales, etcétera. (Ramírez, 1998: 4).

No obstante, la legitimidad adquirida por el tema de los derechos humanos en ámbito nacional y mundial, la noción propuesta en el MEPD, no se encuentra libre de un uso ideológico y político.

La sociedad es un sistema justo de cooperación en reciprocidad

Con la noción de *reciprocidad* descrita en el *Glosario de Términos Políticos* del MEPD, identificamos una idea plausible y guiada por el sentido común; sin embargo, es un concepto polisémico el cual tiene entre otros, un sentido antropológico de intercambio económico informal:

La reciprocidad es la actitud básica de la convivencia democrática y consiste en la disposición para aceptar las ventajas y las cargas de vivir en sociedad, es decir, como disposición a asumir que la vida en sociedad requiere del “dar y recibir” de todos sus miembros; cuando no existe la reciprocidad como virtud cívica los procesos económicos y políticos, se tiende a generar estructuras y relaciones injustas. (IFE, 2010)

En el campo antropológico-económico, el concepto de reciprocidad “describe una categoría de la cultura más que de la conducta, más cercana a la política y a la religión que a la racionalidad o a la prudencia. Ya no se trata de actividades que sirvan a las necesidades individuales, sino del proceso vital esencial de la sociedad”. (Sahlins, 1983:10)

En el cotejo de la ideación de reciprocidad es posible mostrar que la expresión de reciprocidad resulta conceptualmente inviable en el marco teórico de la Primera competencia ciudadana propuesta. La razón ofrecida como fundamento sostiene que “consiste en la disposición para aceptar las ventajas y cargas de vivir en sociedad” como si tal aceptación no implicara una existencia social cuya historicidad está marcada por el conflicto y la desigualdad. Con esta noción se adjudica a la inexistencia de “la reciprocidad como virtud cívica (en) los procesos económicos y sociales” ser causa de la generación de estructuras y relaciones injustas “en sociedad”.

El Estado como garante de derechos humanos

Resulta un lugar común expresar en una “visión de conjunto” que la noción de Estado se renueva bajo la acepción de “Estado árbitro”, es decir, del “Estado como garante esencial de los Derechos Humanos. La idea del Estado de derecho está

aceptada casi unánimemente por las defensorías de los derechos humanos como un instrumento principal para evitar la discriminación y prevenir el uso arbitrario de la fuerza.

No obstante, persiste un delicado equilibrio de entre el Estado y una gran mayoría de individuos afectados por una estructural y profunda desigualdad social, económica y educativa en la integración social del Estado mexicano, a pesar de la multiplicación de instancias estatales de derechos humanos.

De modo que si la noción de conocimiento fundamental del MEPD son los derechos humanos uno de los objetivos de la implementación de la Primera competencia relativa a la identidad ciudadana se formulase de forma crítica y potencial – posibilitará:

(...) tratar de comprender los efectos de la polarización de la pobreza y de la riqueza en el sistema jurídico, especialmente con relación a uno de los ideales esenciales del Estado de derecho: que la ley y los responsables de la implementación de dicho Estado de derecho traten a la gente con imparcialidad. El principal argumento (...) es el de la exclusión social y económica, derivado de niveles extremos y persistentes de desigualdad, que aniquila la imparcialidad legal, ocasionando la *invisibilidad* de los extremadamente pobres, la *demonización* de los que cuestionan el sistema, y la *inmunidad* de los privilegiados, ante los ojos de los individuos y de las instituciones. Sintetizando, la desigualdad social extrema y persistente erosiona la reciprocidad, tanto en el sentido de las ventajas mutuas como en la moral, deteriorando la integridad del Estado de derecho. (Vilhena, 2007: 29)

Habilidades

Para el presente planteamiento es preciso no limitar nuestra observación a las formas de aproximación conceptual de las nociones puestas en juego en el MEPD, sino que se requiere pormenorizar un análisis de cómo se utilizan en relación con las *habilidades* propuestas en el modelo: identificar derechos humanos, relacionar derechos individuales y colectivos, distinguir la violación del Estado hacia los derechos humanos.

La actividad de identificar derechos humanos se ve reducida a preguntar si “todas las personas tienen las mismas necesidades”; “cómo se relacionan las

necesidades con los derechos de las personas”; “qué derechos conocen”; “creen que éstos son todos los derechos existentes”. (IFE, 2010: 54)

A la habilidad de relacionar derechos individuales y colectivos se le sitúa en una esfera especulativa al inquirir si “creen que sea posible una sociedad en que la resolución de los conflictos se logre a través del acuerdo y la cooperación”; “qué se necesita para llegar a ello”; “se puede tener bienestar individual y buscar el bien común”; “sí o no y cómo se logra”. (IFE, 2010: 55)

En relación con distinguir la violación del Estado hacia los derechos humanos se distingue el hecho de establecer una breve explicación acerca de la diferencia entre un delito y una violación a los derechos humanos. Así mismo se toma como ejemplo comparativo el caso de los campesinos ecologistas Teodoro Cabrera y Rodolfo Montiel. (IFE, 2010, Estudio de Caso 1). Sin duda el caso de los ecologistas guerrerenses muestra una abierta violación a los derechos humanos por parte del Estado mexicano y es, lamentablemente, proverbial. Sin embargo, la recuperación de la experiencia vital de caso propuesto, y que incrementa con preguntas que si bien inciden en la gravedad o el dramatismo del ejemplo propuesto, la habilidad de reconocimiento de “la violación del Estado hacia los derechos humanos” a la que hacemos referencia conlleva como conclusión a una “breve definición del Estado de Derecho” y a la “obligación” que tiene el Estado de respetar, proteger y garantizar los derechos humanos, esto es de manera insuficiente.

Disposiciones o virtudes cívicas

Esta temática nos conduce a un momento particular en relación con las disposiciones o virtudes cívicas que pretende formar a una ciudadanía con perfil democrático. Una primera definición en el MEPD:

Las virtudes políticas son hábitos políticos democráticos, es decir, disposiciones permanentes para actuar democráticamente y, junto con las ideas democráticas y el lenguaje democrático constituyen el perfil político de la o del ciudadano democrático. (IFE, 2010: Glosario de términos políticos)

El problema a señalar con este tipo de contenidos no sólo apunta la evidencia de su tautología; subyace una ausencia que no deja en claro el atributo democrático en una relación inconsistente, con disposiciones cívicas como el auto respeto, el sentido de justicia, la reciprocidad, la disposición a cooperar, el respeto a los demás, la razonabilidad, el dominio de sí mismo, la vigilancia ciudadana, la cultura de la legalidad.

Cabe destacar, para su cotejo, entre otras nociones, el sentido de justicia, la razonabilidad y el dominio sí mismo. Así, el sentido de justicia:

El sentido de la justicia es propio de personas razonables y consiste en la disposición para aceptar y vivir de acuerdo con reglas equitativas en la convivencia social. Cuando falta esta virtud, la persona es incapaz de indignarse ante las injusticias y de reconocer y respetar los derechos de los demás. (IFE, 2010: Glosario de términos políticos)

De esta noción podemos observar el énfasis puesto, en la supeditación a la aceptación de “reglas equitativas en la convivencia social”, exentas de debate público, puestas sobre la razonabilidad la cual en sentido kantiano significa una forma de ser en el debate público. Significa también contar con una disposición de una atenta escucha hacia el otro y explicar los actos a partir de una base previamente acordada y actuar de manera tolerante y solidaria en un sentido que permite un acuerdo más profundo a los ciudadanos en la búsqueda de una sociedad más estable. (Muñoz, 2007: 15).

Sin embargo, al examinar sobre la noción el sentido de justicia es posible plantear:

En primer término, la noción de justicia ha sido vista a lo largo de la historia filosófico-política como el acatamiento de la función específica de cada ser mediante el respeto a la ley (ya sea humana, natural y/o divina). De esta manera, los griegos pensaron en la justicia como la virtud que tutela el ordenamiento en un todo armónico y equitativo, tanto de las sociedades humanas como del cosmos. Es necesario mostrar cómo este concepto de justicia implica una jerarquización, una sujeción que termina justificando la desigualdad social y de oportunidades. No resulta gratuito que los filósofos griegos terminaran avalando la esclavitud. Además, esta

noción de justicia no garantiza el ejercicio de la libertad positiva, puesto que no creará razonable que a los hombres se les permita ser lo que quieran, sino lo que deban ser. (Castillo, 2009: 23)

Otro enfoque teórico que habilita con mayor claridad la potencia democrática de un sentido de justicia se encuentra relacionado con la capacidad de juicio político como competencia ciudadana en la concepción arendtiana de la capacidad de juicio político, ya que juzgar no tiene como único propósito justificar el mundo, sino confirmar nuestro lugar en él, y establecer nuestra relación con el mismo. Con la acción de juzgar confirmamos la realidad del mundo y al propio tiempo, nos confirmamos. Se trata de una profunda realidad existencial sugerida por Arendt en una frase de San Agustín de Hipona: *Amo, Volo ut sis* (Amar es decir, quiero que seas) (Arendt: 2016, 337).

Al indagar el sentido de la acepción de razonabilidad:

La razonabilidad, junto con la racionalidad, es una de las facultades básicas de la y el ciudadano y consiste en la capacidad para buscar acuerdos equitativos y cumplirlos; cuando las y los ciudadanos no son razonables es imposible solucionar los conflictos sociales de manera justa y pacífica. (IFE, 2010: Glosario de términos políticos)

Se encuentra una noción al parecer plausible que, no obstante, es importante considerar a la razonabilidad como una virtud ciudadana que busca la equidad entre los desiguales, y no sólo encontrar “acuerdos equitativos y cumplirlos”. Ella parte del reconocimiento de igualdad entre los ciudadanos y dar a aquellos desaventajados, -como por ejemplo lo demuestre su falta de argumentación pública- cierto derecho específico “para que desarrollen sus ideas razonables de vida, hasta entonces no han podido desarrollar”. (Muñoz, 2007: 16).

En relación con *el dominio de sí mismo* existen diversos autores y teorías pedagógicas vinculadas a la idea de autorregulación (Panadero, 2014), cuya fuente de enfoque teórico en el uso del MEPD no se precisa en su definición:

El dominio de sí mismo es el ejercicio de la capacidad de autorregularse para cumplir con las propias obligaciones sociales y no violar los derechos

de los demás; cuando no hay control de sí mismo, las reglas sociales no funcionan. (IFE, 2010: Glosario de términos políticos).

En el **ANEXO 4**, presentamos un cuadro comparativo de la **Primera competencia**: *Reconocer la ciudadanía como identidad individual y colectiva* indicada en el MEPD y un contraste de definiciones, características, conocimiento de nociones, habilidades, actitudes o virtudes políticas presentadas en el MEPD con un enfoque de propuesto desde una reapropiación de la teoría del juicio político arendtiana.

2. Segunda Competencia. La comprensión y apropiación de las reglas y procedimientos democráticos

De acuerdo con la carta descriptiva de la **Segunda Competencia**, *La comprensión y apropiación de las reglas y procedimientos democráticos en el ámbito público*, se presentan como características, entre otras, las nociones de *autonomía política*, *diálogo político*, *maneras de participación*, *reglas de la democracia* y *procesos electorales*. En este conjunto podemos identificar nociones de dos tipos: categoriales como autonomía política, diálogo político y otras de orden instrumental como *maneras de participación*, *reglas de la democracia* y *procesos electorales*. En función de nuestro análisis observaremos en cotejo la noción de *autonomía política*.

En el debate contemporáneo de la filosofía política, procedente del pensamiento kantiano, el principio de autonomía permite articular a partir de la moral, los dominios de la filosofía práctica: la política, el derecho y la historia. Actuamos de forma autónoma cuando obedecemos estrictamente a las leyes que todos los involucrados podrían aceptar como buenas razones, con base en el uso público de la razón. (Ribeiro, 2017: 10)

La noción en el MEPD:

La autonomía política es el ejercicio de la capacidad de una sociedad para configurar su vida pública dándose un marco jurídico. Por lo tanto, la autonomía política es el ejercicio individual y colectivo de la capacidad de participar en los procesos políticos que llevan a la configuración del marco

jurídico de la sociedad y requiere del ejercicio de la *reflexividad, la imaginación, la autolegislación y la institucionalidad*. (IFE, 2010)

No obstante la vinculación de la autonomía política definida como “el ejercicio individual y colectivo de la capacidad de participar en los procesos políticos que llevan a la configuración del marco jurídico de la sociedad”, no resulta de una acción mecánica o inercial tanto para los individuos como para lo colectivo (la sociedad). Este planteamiento remite al problema de la *co-originariedad* entre derechos humanos y soberanía popular abordado por Jürgen Habermas:

Quando respondemos a la cuestión sobre cuáles derechos los ciudadanos necesitan atribuirse mutuamente en caso de que quieran regular de manera legítima su vida común por medio del derecho positivo tenemos que referirnos normativamente tanto al dominio de las leyes presentes entre los derechos humanos cuanto al principio de soberanía popular. En los debates actuales de filosofía política en relación con el concepto de autonomía ponen especial énfasis a aspectos éticos y comunitarios y destacan la crítica a la orientación exacerbada del individualismo de los derechos. Autores como Amartya Sen y Martha Nussbaum coinciden en la necesidad de contar con una base material para la autonomía individual. Sin negar que la libertad de los sujetos sea éticamente constituida entienden que la garantía directa de soporte individual (por ejemplo, un ingreso monetario regular) contribuye de forma decisiva para el ejercicio de la autonomía. (Ribeiro, 2017: 11).

En contraste a la simplificación conceptual propuesta en el *Glosario de Términos Políticos* a través de los contenidos del MEPD:

En una sociedad democrática el ejercicio de la autonomía política es la expresión ordinaria de la soberanía popular y se realiza cuando las y los ciudadanos actúan desde una identidad política. (IFE, 2010)

Se hace claro el entendimiento de que “es necesario anclar el concepto de autonomía en las demandas particulares de los movimientos sociales y de las luchas por reconocimiento.” (Ribeiro, 2017: 11).

Habilidades

Dirigidas a la explicitación -de la Segunda Competencia en relación con las habilidades a desarrollar e instrumentar se mencionan: distinguir las situaciones en que se requiere participación política, dialogar políticamente, distinguir formas de participación adecuadas para situaciones concretas, cumplir las reglas de la democracia, identificar las reglas de la democracia en los procesos electorales.

Podemos observar que las tres primeras de las cinco habilidades enunciadas requieren de un conocimiento basado en experiencia y conocimiento práctico (*phronesis*) del espacio público y de las formas de participación política. Elementos que no son aleccionados por los contenidos de las sesiones referidas a la Segunda competencia propuesta para el MEPD.

Respecto de las habilidades enfocadas a la identificación de reglas electorales es posible advertir en ellos, sin duda, el propósito central de la Segunda Competencia. Habilidades encaminadas a reforzar momentos de la capacitación electoral, sin embargo, con un contenido limitado o ausente para el desenvolvimiento de acciones democráticas concertadas en colectivo como producto del ejercicio de la capacidad de juicio político en tanto competencia ciudadana.

Disposiciones o virtudes políticas

De las disposiciones o virtudes políticas inscritas para el despliegue de la Segunda Competencia: la participación, la tolerancia, la vigilancia ciudadana, la civilidad, el compromiso permanente con los procedimientos democráticos, la prudencia política, la cultura de la legalidad, el discernimiento político. De ellos destacaremos *la prudencia y el discernimiento políticos*.

La prudencia política

En el Glosario de Términos políticos se define: *La prudencia política es el ejercicio de la capacidad de utilizar los instrumentos de participación política más adecuados*

para cada situación concreta; cuando no se practica esta virtud, el uso de los medios democráticos, puede resultar ineficaz para lograr sus objetivos. (IFE, 2010)

El tema conceptual de la *prudencia política* encuentra precedente en temas de la filosofía política griega antigua, nominada clásica. En efecto, en la experiencia política articulada, existe una trascendente distinción entre las acepciones de *sofia* (sapiencia) y *phronesis* (sabiduría práctica) a la cual precisa Aristóteles en relación con Platón, quien en el Libro IV de *La República* aproximó una definición de sapiencia como la ciencia que preside la acción virtuosa, “que con una armonía interior juzga y denomina justa y buena a la acción que conserve y corrobore ese orden y prudencia, el conocimiento que la presida” (Platón, 1983: 11). En oposición, situado en la *Ética nicomaquea*, Aristóteles definió la *phronesis* como, la virtud intelectual, “el hábito práctico verdadero, acompañado de razón, con relación a los bienes humanos.” (Aristóteles, 1979:77).

Esta diferencia enmarca una observación necesaria en relación con la noción de prudencia política empleada en el MEPD; el sentido de la virtud de la prudencia no representa una actividad mental, cuya esencia sea exclusiva e individual a la manera del pensador, un “corredor solitario”. La prudencia es, por lo contrario, una práctica plural, la representación y ejercicio de la “mentalidad ampliada”, elucidada por Kant. Resulta claro que un ejercicio colectivo respecto a la elección de formas de participación requiere procesos de diálogo y deliberación y en pluralidad. Así en la búsqueda de una elección de medios y fines, donde los fines determinan la participación posible ante un escenario político a incidir y transformar de manera deseable a la luz de espacio público, la prudencia política requiere elaborarse como una sabiduría práctica, colectiva y plural de la que no se ocupa el desarrollo del MEPD. Ello no es así, como se muestra en la conclusión de la noción contenida en el *Glosario de Términos*, “... el uso de los medios democráticos puede resultar ineficaz para lograr sus objetivos”.

El discernimiento político

El discernimiento político es el ejercicio de la capacidad y disposición para establecer prioridades en las demandas sociales, elegir algunas de ellas y renunciar a otras; en una sociedad plural en la que los recursos públicos siempre son insuficientes para satisfacer todas las demandas, la solución de estos dilemas sociales exige esta actitud de realismo político; cuando se quiere obtener todo a la vez, los procesos políticos se paralizan. (IFE, 2010)

En una limitada lógica peticionaria de bienes y recursos escasos, las demandas de la ciudadanía al Estado son (o deben ser) una consecuencia de discernimiento político a fin de conocer realidades y establecer prioridades en sus vindicaciones y demandas. Es así mismo necesario advertir en consenso que la noción presentada no agota el sentido interpretativo de discernimiento político.

A manera de recapitulación es posible sumar que la palabra *discernimiento* proviene del latín *cernere*: cernir, acertar; *discernere*: distinguir, cribar, Así, en sentido llano, el discernimiento es la capacidad para distinguir acertadamente las cosas. Por su parte, la adhesión del término político, de tradición griega, se refiere a los asuntos de la ciudad y de los ciudadanos. En consecuencia, el discernimiento político es la capacidad de los ciudadanos para distinguir acertadamente los asuntos de la vida pública, siendo una práctica democrática de valor sustancial para la toma de decisiones en el espacio público.

Esta capacidad de discernimiento o juicio político no es innata, requiere ser enseñada, cultivada, practicada. En términos de pedagogía social es el resultado de un aprendizaje significativo que potencia la libertad y la autodeterminación de la ciudadanía; esto último es una competencia de ciudadanía de cariz democrática deseada, pero no necesariamente bien recibida por el sistema cuando se alcanza, debido a que su naturaleza cuestiona, problematiza y desinstala el modo de ejercer el poder político institucional en la diversidad del espacio político.

Enseñar y capacitar a discernir lo político rebasa los límites de un modelo de educación cívica independientemente del grado de escolaridad y de su contenido curricular. En principio el método andragógico fundamentado en tres momentos didácticos de *recuperación de experiencia, comparación, análisis de la experiencia*

y aplicación de lo aprendido apunta a satisfacer la exigencia de transformar la relación típica maestro-alumno, la “educación bancaria” (Ocampo, 2008: 65) en una relación donde los actores se asumen como ciudadanos en igualdad condiciones para reconocer la vida pública y con capacidad para incidir en su transformación:

Las sesiones son unidades temáticas que se estructuran con base en tres momentos, dándole coherencia al aprendizaje: 1) Se parte de recuperar la experiencia personal y colectiva, 2) Se amplía la visión de la realidad y el conocimiento del grupo al comparar su experiencia con la de otros ciudadanos, 3) Se analiza la realidad que vive el grupo, usando los nuevos conocimientos y se desarrolla un ejercicio para aplicar lo aprendido. (IFE, 2010: 7)

Mediante el **ANEXO 5** presentamos el contraste del enfoque de la **Segunda competencia**: *La comprensión y apropiación de las reglas y procedimientos democráticos.*

3. El discurso político subyacente

En un segundo momento de análisis se plantea mostrar el discurso político subyacente a partir de las ideas fundamentales de democracia, ciudadanía y educación cívica propuestas en el MEPD. Debido a que manera concurrente a los contenidos de las Competencias Primera y Segunda encontramos un nivel de comprensión de conceptos orientadores de las sesiones del modelo educativo, consideradas éstas como unidades observables e interpuestas en un discurso tácito en los objetivos del modelo educativo.

El discurso surge en una primera lectura de la *Presentación* del MEPD que plantea:

La vida con dignidad, bienestar y seguridad a la que todas las personas legítimamente aspiramos, requiere del ejercicio libre y responsable de derechos, procurar las condiciones, para que sin distinción, todas y todos podamos cumplir esta aspiración, es responsabilidad del Estado mexicano. En tanto órgano del Estado y como parte de sus obligaciones constitucionales, el Instituto Federal Electoral [...] contribuye a este propósito desarrollando propuestas educativas orientadas a la formación de “ciudadanía”, como una identidad libre y reflexivamente asumida por las personas en cada etapa de su vida y a la promoción de una cultura

democrática como forma de vida y de ejercicio de la soberanía popular.
(IFE, 2010: 2)

En el amplio marco de los debates de la Teoría política contemporánea (Cohen, 2000: 23) el planteamiento concreto puede enunciarse como el reconocimiento incluyente de la condición ciudadana y sus aspiraciones de pluralidad de vida y de la responsabilidad central del Estado *mexicano*; no obstante, el planteamiento remite a la revisión conceptual, aplicación y sus usos desde la teoría del juicio político, debido a que es mediante la experiencia política como se desarrolla la tolerancia, la moderación de las tendencias egoístas y el compromiso en tanto “virtudes cívicas”, y la capacidad de juicio político es reconocida como una competencia ciudadana principal para la formación de ciudadanía. (Arendt, 2015:101)

En el Programa Estratégico de Educación Cívica 2005-2010 se propone que:

La construcción e institucionalización de la ciudadanía ha sido un largo y accidentado proceso histórico, cuyo motor es el disenso social. [...] la legalización de los derechos ha sido el resultado de grandes luchas sociales, procesos que sentaron un precedente de carácter universal. En las naciones en las cuales se produjo la innovación jurídica e institucional de los derechos de ciudadanía se presentó históricamente una correlación entre desacuerdos sociales, aprendizaje normativo e institucionalización jurídica. En otras palabras, la ley expresó no sólo un horizonte normativo deseable, sino un compromiso social exigible. (IFE, 2005: 22)

En efecto, la participación política, entendida como la intervención de la ciudadanía en procesos de interés y deliberación públicos, es también una relación generatriz de educación cívica. Con la participación activa de la ciudadanía se producen beneficios directos para los ciudadanos, si una población participa activamente en intereses públicos, esto produce “beneficios directos para los ciudadanos y su capacidad de juzgar adecuadamente los asuntos públicos”. (Del Águila, 1996: 2)

Una primera justificación de la participación democrática es la referida como igualdad de competencia política e igualdad de juicio para los asuntos públicos. El

sentido moral y el sentido de justicia son compartidos en común por todos los ciudadanos para participar, deliberar, discutir y decidir sobre lo público. Esto debido a que la capacidad de juicio político se presenta como la combinación del sentido moral y de justicia. (Como lo hemos señalado en el Capítulo I, p. 30 de esta tesis). En suma, es la capacidad de juicio político lo que nos iguala cívicamente (en el sentido que designa el concepto de *isegoría*, pero no de forma exclusiva). “Es la posesión de esa capacidad lo que justifica un sistema político democrático.” (Del Águila, 1996: 2)

¿Cuál es la visión general en la perspectiva del MEDP? Para el propósito de este objetivo resulta conveniente poner en perspectiva un discurso político implícito en el discurso cívico-educativo del MEDP. Este momento responde a un esclarecimiento de sentido en la narrativa educativa, el cual ubica la relación entre las ideas de democracia, ciudadanía y educación cívica, manifiestas en la *Presentación, Fundamentos y Lecturas complementarias* del modelo educativo, al encuadrar inicialmente el tema de la democracia como concepto polisémico y hegemónico en círculos académicos e institucionales públicos como concepto normativo del “poder del Pueblo”. Sin embargo, una idea que en la visión del *statu quo* resulta dominante el significado consolidado de la mejor opción de buen gobierno y la vía única “a través de elecciones y de estructuras electorales”. (Carr, 2019: 153). Así se reduce la democracia al único y primordial ejercicio de voto electoral:

Democracia directa

La democracia directa es el modo de elaborar y tomar decisiones políticas con la participación de todos los miembros políticamente activos de una sociedad; en sociedades muy grandes es *inviable* por lo que en las sociedades democráticas actuales predomina la democracia representativa. (*Cursivas nuestras*).

Algunos instrumentos de la democracia directa que pueden enriquecer a una democracia representativa son el plebiscito, el referéndum y la iniciativa popular.

Democracia representativa

La democracia representativa es el modo de elaborar y tomar decisiones políticas a través de la elección de representantes de la ciudadanía que

son los responsables directos de las decisiones políticas. (IFE, 2010: *Glosario de Términos políticos*)

¿Es posible con esta definición de democracia presentada en el modelo educativo fundamentar una identidad ciudadana *activa* con un designio democrático en un contexto económico y sociopolítico denotado por la desigualdad? Existen en la literatura especializada una enorme variedad de definiciones, tipologías, usos y formas de entender la democracia, -hacemos una relación no exhaustiva: democracia parlamentaria, en cada renovación un paso sobre la crisis de los principios de representación (mayoría relativa y representación proporcional en México), limitada en los formatos de debate y en la elaboración legislativa; otras modalidades como la democracia constitucional, la democracia monárquica constitucional, y la democracia republicana. Hay, adicionalmente, postulaciones relativas al funcionamiento de la democracia; democracia directa e indirecta, basada en el referéndum y en la consulta popular, entre otros mecanismos plebiscitarios. En la arena pública se discute sobre democracia social, de socialdemocracia, en reflexiones teórico-políticas se debate sobre la democracia socialista o de orientación social, finalmente mencionar la democracia ecológica (Mello, 2013:175). Sin embargo, en la presente profusión de caracteres al menos dos condiciones para definir el uso de una noción atingente a la idea de democracia: el involucramiento de comunidades de ciudadanas y ciudadanos y su contribución crítica y participativa, al igual que los problemas que permanecen presentes en una democracia.

La Ciudadanía es, sin duda, una forma de identidad activa en una democracia. No obstante, el modelo educativo en comento no propicia el pensamiento crítico para transformar el *statu quo*; los públicos focalizados a los que se dirige, al igual que la gran mayoría de la ciudadanía, ejercen una libertad de preferir en un mundo lleno de vastísimos arsenales de mercancías, tienen libertad para ocupar el tiempo de ocio en preferir libremente entre cientos de programas de televisión, y de elegir en una lista limitada de partidos y candidatos a cargos de elección popular y después tiene la libertad de quejarse inútilmente.

Ciudadanía

La ciudadanía es la identidad política que en una democracia faculta a la persona y a los grupos para llevar sus demandas de la vida cotidiana al ámbito de lo público haciendo posible su participación política democrática; está constituida por una comprensión política democrática, un lenguaje político democrático y unas prácticas políticas democráticas que suponen en la persona el desarrollo de competencias cívicas; es la dimensión subjetiva de la cultura política democrática. (IFE, 2010:357)

Esto es, la Primera Competencia relativa a la identidad ciudadana de estatus, la cual no promueve una intensa participación o movilización colectiva, no estimula a cambios socialmente significativos, no propone combatir o disminuir las desigualdades sociales, profundamente arraigadas en nuestra sociedad o para mejorar la cohesión social con la igualdad de condiciones incluyentes y universales.

Un momento particular de nuestra observación corresponde a la noción de educación cívica planteada:

Educación cívica

La educación cívica es el proceso de formación de una identidad política democrática en las personas y, simultáneamente, el proceso de construcción de una cultura política democrática en la sociedad. La educación cívica se realiza por el desarrollo de competencias cívicas en las personas. (IFE, 2010: 357)

Si partimos de una búsqueda reflexiva acerca del tipo de educación cívica para la formación de una ciudadanía democrática y para un tipo de democracia admitimos que un rasgo ineludible de una democracia es la participación política de la ciudadanía. Así encontramos que la participación se vincula con la educación en dos claves democráticas centrales: la participación como generadora de educación cívica (Del Águila, 1996:1) y la educación ciudadana como experiencia capaz de construcción de ciudadanía democrática y su ejercicio (Touraine, 1995: 212).

Un planteamiento del PEEC, el cual aborda el tema de la educación cívica la recupera como un proceso histórico:

La construcción e institucionalización de la ciudadanía ha sido un largo accidentado proceso histórico, cuyo motor es el disenso social. Varios autores han insistido en que la legalización de los derechos ha sido el resultado de grandes luchas sociales, procesos que sentaron un precedente de carácter universal. En las naciones en las cuales se produjo la innovación jurídica e institucional de los derechos de la ciudadanía se presentó históricamente una correlación entre desacuerdos sociales, aprendizaje normativo e institucionalización jurídica. En otras palabras, la ley expresó no sólo un horizonte normativo deseable, sino un compromiso social exigible. (IFE, 2005: 22)

En el marco de una segunda clave de comprensión, la idea de Educación Cívica es concebida como un despliegue de política educativa dirigida a “detonar competencias democráticas desde el espacio escolar, hasta la formación permanente que el sujeto experimenta a lo largo de su vida” (INE, 2005: 35).

Entre la diversidad de definiciones de educación cívica, es posible connotar el problema en una concepción amplia del objeto al ser entendida como la educación preparatoria para el ejercicio pleno de ciudadanía. Esta representa un vínculo constante de tres elementos fundamentales: la *acción educativa* dirigida a grupos de distintas generaciones de ciudadanía, el *desempeño activo* de su ejercicio, y el *modo* de concebir el *vínculo* del ejercicio ciudadano y la acción cívico-educativa. (Da Silveira, 2009:201)

A partir del *modo* de concebir la educación cívica distinguimos en la lectura de los *Fundamentos teórico-políticos del Modelo de Educación para la Participación Democrática* (IFE, 2008, 233) los tres elementos: i. acción cívico-educativa, ii. el modo de concebir el vínculo, del primer elemento con el tercero, iii. el desempeño del ejercicio ciudadano, ejemplarizados de contenido:

El agente de la educación cívica es el educador cívico. Los elementos teóricos indispensables para la tarea del educador cívico son tres:

i. la comprensión de la naturaleza de la educación cívica como dinámica cultural, es decir, como acciones que tienden a generar una nueva comprensión del mundo de la política, así como un lenguaje y unas prácticas acordes con la misma;

ii. la descripción ideal de las instituciones para las que se educa, es decir, la concepción de una sociedad democrática; y

iii. la descripción del perfil ideal del sujeto primordial de la democracia, es decir, de una ciudadana, de un ciudadano o de una comunidad democráticos, o en otros términos, la concepción de la ciudadanía como identidad política democrática. (IFE, 2010:369)

En la interacción de la tríada configurada advertimos que estos componentes no se encuentran en estado puro, plasmados en los documentos institucionales, y de los cuales no se desprenden resultados a semejanza de una investigación empírica, y no obstante, permiten exponer algunas características del modelo educativo. En pos de fundamentos filosófico- políticos firmes, partimos de la idea que existen supuestos de esta naturaleza que suelen estar subyacentes y alientan a los modelos educativos (Da Silveira, 2009:202). En el caso específico del MEPD, pareciera que un pensamiento filosófico se encuentra, no sólo discreto, sino implícito en los fundamentos del Modelo, porque de él no se encuentra referencia sistemática en sus definiciones, ni en su reducido aparato crítico.

Para ello, bajo riesgo de esquematizar, tomemos como punto de partida la alusión a una metáfora kantiana enunciada en *Sobre la paz perpetua*, donde el filósofo de Königsberg afirmaba que una constitución adecuadamente diseñada debía permitir gobernar a un pueblo de demonios:

(...) hasta el punto de que muchos afirman que la república es un Estado de ángeles, que los hombres con sus tendencias egoístas, son incapaces de vivir en una constitución de forma tan sublime. Pero la Naturaleza viene en ayuda de la voluntad general, fundada en la razón de esa voluntad tan honrada y enaltecida en teoría como incapaz y débil en la práctica (...) El problema del establecimiento de un Estado tiene siempre solución, por muy extraño que parezca, aun cuando se trate de un pueblo de demonios; basta con que éstos posean entendimiento. (Kant, 1982: 125 y 126)

Un primer supuesto se encuentra dirigido a la necesidad de establecer reglas constitucionales o de convivencia que permitan hacer posible un Estado justo y racional a pesar de los inconvenientes humanos, o demasiado humanos, en una democracia.

Así en diversos términos de la fundamentación teórica del MEPD: “El gran vacío de la vida democrática en nuestro país está en la ausencia de ese umbral que debe comunicar a las normas culturales de una sociedad con las con sus procesos políticos...” (IFE, 2010: 268); “La democracia es el modo de ser de una sociedad que crea las reglas de convivencia política que le facultan para serlo...” (IFE, 2010:269); “Las reglas de la democracia” (IFE, 2010:380); “El consenso básico en una sociedad democrática es el que se debe dar en torno a *la justicia de su constitución*” (IFE, 2010: 380) (cursivas nuestras)

Consideramos que es posible advertir en el *Glosario* del MEPD, ecos de influencia de la teoría política desarrollada por John Rawls en la *Teoría de la Justicia*, cuyo propósito significativo consiste en lograr un orden social que haga posible y satisfactoria una convivencia entre seres humanos en su desnuda “naturaleza” de egoísmo. *A contra natura*: la guerra es mala porque hace más hombres malos que los mata”, dicta un antiguo proverbio griego, citado por Kant (Kant, 1982:124)

Se trata de establecer sistemas de reglas que aseguren que el resultado de las acciones individuales sea satisfactorio en términos colectivos. “No tenemos que contar con las buenas motivaciones individuales para lograr buenos resultados en términos de convivencia sino conseguir resultados aceptables a pesar de la dudosa calidad de las motivaciones.” (Da Silveira, 2009:207)

La definición de Democracia en el aparato teórico-conceptual en el MEPD:

La democracia es el modo de ser de una sociedad que crea las reglas de convivencia política que la facultan para serlo, o en otros términos, una sociedad es democrática porque decide autoregularse democráticamente, esto supone un modo de pensar y de hacer la política, una cultura política democrática, que cuando no existe debe crearse, y cuando ya existe, pero con poca vitalidad o sólo parcialmente, debe cultivarse. Por eso, la educación cívica es una tarea cultural. (IFE, 2010:369)

Y más adelante se sostiene:

Las reglas de la democracia

(...) En política no se debe buscar la uniformidad de identidades o de intereses sino la convergencia en aquellos bienes que pueden ser comunes a todas y todos. El consenso básico en una sociedad democrática es el que se debe dar en torno a la justicia de su Constitución.

El control del poder formal requiere que los procedimientos para la toma de decisiones sean transparentes, que la información sobre el Estado esté disponible públicamente y que los ciudadanos tengan una actitud vigilante.

El voto es el único instrumento en el que la participación política de la ciudadanía incide directamente en la configuración de los poderes del Estado. Por eso es particularmente importante que en los procesos electorales se expresen de manera especial el cumplimiento de las reglas de la democracia y la práctica de las virtudes cívicas

(...) Quienes pierden deben asumir que los representantes de la mayoría tienen la legitimidad política que da el cumplimiento de las reglas de la democracia durante los procesos electorales. (IFE, 2010:369)

En relación con el punto enunciado, Rawls incorpora el supuesto de que para lograr una sociedad justa los individuos deben respetar sus normas fundamentalmente porque las consideran justas, no obstante piensan que esos principios normativos son los más favorables a sus intereses, ajenos a lograr una sociedad justa:

Para nosotros, el objeto primario de la justicia es la estructura básica de la sociedad o, más exactamente, el modo en que las grandes instituciones sociales distribuyen los derechos y deberes fundamentales y determinan la división de las ventajas provenientes de la cooperación social. Por grandes instituciones entiendo la constitución política y las principales disposiciones económicas y sociales. (...)

La justicia de un esquema social depende esencialmente de cómo se asignan los derechos y deberes fundamentales, y de las oportunidades económicas y las condiciones sociales en los diversos sectores de la sociedad. (Rawls, 1979: 20 y 21)

Así, a pesar del énfasis puesto en el acatamiento a las reglas institucionales bajo el principio de imperio de la Ley, la narrativa discursiva del MEPD resulta emblemáticamente liberal “igualitario” en apego interpretativo -y por tanto relativo- a los postulados teóricos de Rawls, ya que concede prioridad al ámbito de lo

individual sobre la promoción de la equidad en las esferas económica y social. De manera que cuando el modelo habla de sociedad ordenada en reciprocidad tiene como telón de fondo un pensamiento liberal “igualitario”:

Con frecuencia considerado como el autor liberal más importante después de (J. S.) Mill (Rawls) ofrece una versión de liberalismo distante del utilitarismo pues reivindica el contractualismo y coloca a la equidad (fairness) en el centro del discurso liberal. Si bien es usual referirse a su versión como un liberalismo ‘igualitario’, uno de los propósitos de Teoría de la Justicia (1971) es mostrar que ciertas desigualdades económicas y sociales son justas” (Rivera, 2016: 318).

La Obra de John Rawls es sin duda trascendente en el resurgimiento de la filosofía política en la década de los años 1970, empero no corresponde a la implementación de un dispositivo de educación cívica institucional en clave democrática, con la realidad de los grupos focalizados en la urdimbre social mexicana, a quienes va dirigido.

En dirección inversa, un modelo de educación para la participación democrática que omite o reduce una impartición de nociones, formas críticas de pensar, de juzgar políticamente y, de imaginar para hacer la democracia, dicho modelo se encamina en *contra sensu*, a reproducir las relaciones de inequidad y desigualdad que fortalecen el estado de cosas de naturaleza autoritaria y antidemocrática.

Por lo que encontramos un enfoque teórico-conceptual y un discurso político con los componentes cívicos planteados por el MEPD cuyos propósitos son contestables desde otra visión y conceptos en relación con la capacidad de juicio político como competencia ciudadana, fundamental para la construcción de ciudadanía democrática y en la prosecución de una educación cívica solidaria y potente en la transformación democrática de nuestro país.

4. Tres lecturas figuradas

Con la finalidad de contar con una visión elocuente en la comprensión del modelo educativo, exponemos una representación figurada con la cual tendremos todo el problema: si dejásemos llevar nuestra imaginación, y en un escenario ideal pudiésemos encontrar a tres hipotéticos lectores atentos a los problemas de la educación cívica, la educación preparatoria para ejercer una ciudadanía en contextos democráticos, encontraríamos a un primer ciudadano convencido de que sólo será posible construir el bien común y una sociedad justa, si todos los miembros de la sociedad actúan cotidianamente, en función de un ideal de justicia social. Tal como lo desarrolla y argumenta extensamente Platón en su Diálogo mayor *La República*. Tiene el primer lector un aspecto circunspecto y grave. Piensa que la construcción de un orden social justo y nuevo sólo es posible con la formación de nuevo tipo de ciudadano, de una nuevo *ethos*, de un “hombre nuevo”. Su lectura se dirige a considerar la eficiencia del modelo educativo en relación directamente proporcional a la media en que un modelo educativo sea capaz de reformar el sistema de valores de los educandos, y actuar en consecuencia hacia la búsqueda idealizada de un resultado socialmente correcto. Sin embargo, reconoce que bajo sus premisas de justicia, el modelo resulta potencialmente limitativo a la condición de una ciudadanía democrática.

Ahora, habrá que constatar la situación de un segundo lector, quien tiene significativamente otras pretensiones con respecto a la educación cívica. Es pesimista. Piensa que lograr cambiar la condición egoísta, pasional, desmesurada y conflictiva de los seres humanos asociados es irrealista. Toma en su perspectiva cívica de la sociedad, el punto de vista kantiano en el sentido de crear una Constitución fundamental que, en tanto conjunto de reglas racionales, adecuadas, suficientes y prácticas, permita gobernar a “un pueblo de demonios”.

Por principio ha abandonado la idea de que la calidad de un orden político depende de la índole de las motivaciones o –peor aún – de las intenciones individuales. Cree que con la educación cívica se debe establecer un sistema de reglas que aseguren normar las acciones individuales que satisfagan el beneficio colectivo. Nuestro segundo lector se identifica con paradigmas filosóficos

provenientes de la tradición liberal. En el ámbito político nuestro lector ha sido subjetivamente impresionado por la lectura de los *Federalist Papers*, escritos por James Madison, Alexander Hamilton y John Jay, en defensa de la Constitución de los Estados Unidos de Norteamérica.

En la actualidad, sin duda, el autor más influyente en su reflexión social es John Rawls con su obra *Teoría de la Justicia*. Suscribe con la teoría rawlsiana, que sus principios de justicia logran fundamentar un orden social equitativo entre los individuos más y menos favorecidos de la “estructura social”.

Un tercer lector hipotético tiene como idea básica: para educar a la sociedad en materia cívica es necesario educar a los individuos en el principio de que la desigual económica y social es superable revolucionando las motivaciones o los sentimientos de los ciudadanos en pos de actos elegidos cotidianamente que no reproduzcan la desigualdad. Cree convencido que la justicia no puede ser un tema acotado a la estructura legal (reglas) el Estado.

¿Qué clase de educación cívica debe recibir el educando escolar y los ciudadanos en espacios educativos no formales? Nuestro personaje lector considera que las virtudes cívicas deben ser un primado de atención sobre la operación de las reglas, las cuales, aunque importantes no son suficientes para la formación íntegra de ciudadanía. Para ello considera que la educación cívica debe asegurar la transmisión de información cívica e histórica a la ciudadanía, en especial a las nuevas generaciones; conocer derechos y deberes de ciudadanía; conocer las motivaciones y las circunstancias de quienes les precedieron para construir las instituciones de los regímenes económico y político que eligieron, sin justificarlas.

Una educación que incorpore un conjunto de competencias necesarias para el ejercicio cabalmente ciudadano, como la capacidad de leer un texto escrito, la capacidad de seguir un intercambio de argumentos, debatir y llegar a acuerdos, como la capacidad de elegir un curso de acciones previniendo consecuencias futuras sobre la propia elección, es decir, la capacidad de juicio político para la actuación en el espacio público.

Concluye su cavilación sobre la educación para el ejercicio de ciudadanía democrática con la idea de que es impostergable transmitir virtudes y valores ciudadanos para el fomento de “buena ciudadanía”, bajo el paradigma del interés y la disposición a participar de la cosa pública y el compromiso con la intervención en la vida pública.

Nuestro lector se despide y nos deja: debe acudir a una reunión vecinal convocada para debatir asignaciones de recursos en un tema de presupuesto participativo.

Es preciso mencionar que en las tres lecturas imaginarias las nociones de izquierda y derecha son relativas en el posicionamiento político convencional, debido a que sus contenidos han cambiado la tradicional polaridad geométrica. Transcurren en una intensidad política en México y el Mundo, en efecto, cada década, cada época es una época de transición. Los centros de los discursos políticos son cada día más -desdibujadamente– inciertos y tornadizos.

Los tres lectores pueden ser también caracterizados por narrativas diferenciadas por un tiempo y un espacio político- ideológicos. Frente a la profusión imbricada y confusa de las actuales posturas políticas, a despecho de nominaciones, más allá de un sentido metafórico, es posible situar una línea sustantiva en la que se propugne de manera relativa (un más o un menos), si un Estado y su gobierno orienta su actuación en la rectoría del desarrollo de un país, y garantizar su carácter integral y sustentable de los ecosistemas, en un marco de fortalecimiento de la Soberanía de la Nación y un régimen democrático, o bien el posicionamiento de los opositores en su lucha por orientar, condicionar, contrarrestar o conquistar el poder del Estado hacia desregulaciones y privatizaciones de recursos públicos y naturales . Esta postura se localiza a la “derecha” de las otras. Sostenemos esta clave frente al entramado donde hoy se enmascara bajo las retóricas publicitarias.

Finalmente, pero no por último, es posible advertir que nuestro segundo lector, configurado en su visión cívica encuentra reflejos de un apropiado pensamiento y léxico político-ideológico, y su sentimiento ciudadano en propósitos

y contenidos del MEPD, de acuerdo con una visión liberal “igualitaria” bajo una versión interpretativa del filósofo Rawls. El MEPD aparece como una adaptación exitosa y suficiente del modelo *Citizen Project* (se describe líneas abajo). En tanto que, a contracorriente, para el primer y segundo lector de orientación de “izquierda social” y democrática, por la vindicación de igualdad derechos sociales y políticos en México, el MDPD representa una sustitución de la potencialidad liberadora o *déferlement* (desencadenamiento)¹⁴ de las competencias o capacidades ciudadanas en el espacio público democrático. Una impostura como la visión institucional más selecta de los fines de la educación cívica.

En este punto, es necesario precisar que la procedencia de los supuestos teóricos del MEPD se encuentra fundamentada a partir de la *Estrategia para generar conciencia, confianza y participación ciudadana* (IFE, 2006), documento de análisis que asume como orientación comprensiva primordial los resultados de la investigación bajo la autoría de Steven E. Finkel “*Can Democracy be Taught?*” en *Journal of Democracy*, 2003, num.4, y retomada por la Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica del IFE, en agosto de 2006, y una aplicación didáctica, consistente en una adaptación con base en el *Project Citizen*, modelo de educación ciudadana desarrollado por el *Center for Civic Education*, organismo auspiciado por la United States Agency for International Development (USAID), Agencia Internacional para el Desarrollo, con financiamiento del Departamento de Educación de los Estados Unidos de Norteamérica.

Una tendencia de colaboración intergubernamental con consecuencias en los programas de educación pública y educación cívica:

With the 1999 reform, the subject Civic and Ethics Education (“Formación cívica y ética”) was incorporated into the secondary curriculum with the purpose of developing students democratic competencies and skills giving more emphasis to the role to the school experiences as part of the development of citizenship. This new subject was incorporated into the primary level in 2020. This new subject was designed in collaboration with the Federal Electoral Institute. The Institute developed and implemented

¹⁴ Una oleada masiva de sentimientos están impulsando un cambio profundo a nivel mundial. Véase Nussbaum, M. (2018) *La ira y el perdón*, México, FCE; Ahmed, S. (2015) *La política cultural de las emociones*, México, UNAM; Lamas, M. (2020) *Dolor y política*, México, Editorial Océano.

several programs of citizen, education some of them through the schools. For instance, in partnership with the Center for Civic Education in the United States. They also prepare an adaptation of the Project Citizen. They also prepared a series of self-instructional materials for teaching describing activities that could be incorporated in the curriculum to foster democratic skills. They supported in cooperation with the Ministry of Education, a program of mock elections in the school, in which students participated in elections regarding issues affecting the life of the schools. (Reimers y Cárdenas, 2010: 142)

5. Conclusiones de una comprensión del MEDP

Se ha tratado de mostrar en una comprensión general del MEDP al considerar como unidad de análisis las competencias cívicas propuestas. Para cada unidad de análisis o competencia representativa se advierte que el defecto fundamental de la impartición de educación cívica institucional en nuestro país consiste en el desencuentro y divorcio entre los contenidos de las propuestas cívico-educativas y las experiencias de maduración ciudadana adquiridas en las vindicaciones políticas, sociales y económicas en que la ciudadanía ha presentado en la resistencia al deterioro de sus condiciones de vida.

La construcción de ciudadanía ha sido un largo y sinuoso proceso de discordancia social que varía en cada época de formación histórica de cada país. Una constante confrontativa ha sido el hilo conductor de las luchas sociales que fincaron un precedente de carácter universal entre el reconocimiento jurídico e institucional y la exigibilidad social de derechos ciudadanos.

En un régimen democrático de gobierno, la educación es un bien público. En especial las políticas y prácticas institucionales de educación cívica que tienen lugar no sólo en espacios escolares, sino en aquellos espacios donde las y los ciudadanos experimentan a lo largo de su vida: la familia, el barrio o el vecindario, la unidad habitacional, la iglesia o centros de culto religioso, el trabajo, la empresa, el sindicato, la plaza pública y las instituciones políticas. Espacios que se encuentran condicionados por diversos intereses y las plataformas -limitantes o potenciales- de interacción en el espacio de lo público.

Una de las características limitantes de un régimen democrático es el desinterés de la ciudadanía por lo político, sea porque el ciudadano percibe que la administración de lo público queda exclusivamente en manos de la alta burocracia o de la clase gobernante, o bien por la propensión muy intensa de quienes compiten por el voto en los procesos electorales periódicos a los cargos de elección popular.

En efecto, la desafección política conlleva que cada uno por su parte, los gobernantes y la ciudadanía no considere en toda su trascendencia los canales de demanda y los contrapesos de un régimen democrático. ¿Abren los contenidos propuestos en el MEPD la oportunidad para que los ciudadanos con sus opiniones, sus demandas e ideas influyan en un resultado o incidan en el mejoramiento su realidad?

De la obra de Albert O. Hirschman *Voz, salida y lealtad* mencionamos su hipótesis central la que va en el sentido de que la lealtad en relación con las instituciones ocurre en la misma proporción que con que la voz de la ciudadana es escuchada y considerada importante. (Hirschman, 1970)

En tanto más limitada sea la condición económica y social de las y los ciudadanos, menor será la probabilidad de que éstos participen en temas de su entorno sociopolítico. La distancia o marginación que un individuo aprecie en relación con las instituciones aminora la posibilidad de establecer un compromiso cívico. En suma, la exclusión social y económica es un actor determinante para inhibir la participación.

Ante este escenario causal amplio, podemos apuntar que esto sucede debido a que las experiencias políticas de ciudadanía se desarrollan en espacios de confrontación con intereses privados y las autoridades en el espacio público y en los ámbitos de gobierno.

Hay una distancia que semeja un inconveniente central de disociación entre los contenidos del MEPD y la madurez cívica que como resultado de sus luchas, experiencias colectivas, vindicaciones y defensa de sus derechos, la ciudadanía se encuentra eficientemente colocada en los trabajos y los días de la supervivencia por sus condiciones de vida.

Esta divergencia fundamental se muestra -en continuidad institucional- mediante los intentos por superar la crisis de la impartición de educación cívica al reorientar la actual Estrategia Nacional de Cultura Cívica (2017-2023), ENCCIVICA (INE, 2016) sin hacerse cargo de los factores asimétricos entre las proposiciones de modelos de educación cívica y la atención a las condiciones de vida del conjunto de la sociedad: el largo proceso de maduración ciudadana en las últimas tres décadas mexicanas.

Hacia el hallazgo de conclusiones (conclusiones generales)

Durante los años de las últimas décadas, el Instituto Nacional Electoral a través de Programas y Estrategias Nacionales ha impulsado el desarrollo de una educación y cultura cívicas tendientes a contribuir en la formación de una ciudadanía participativa en los procesos electorales y en los asuntos de interés público de alcance nacional, local y especialmente en el entorno ciudadano de cada día.

En el ámbito nacional de educación cívica se ha destacado la implementación del Modelo de Educación para la Participación Democrática (MEPD), el cual tiene como objetivo central favorecer el desarrollo de competencias cívicas promotoras de la formación de ciudadanos y ciudadanas competentes para participar en los asuntos de interés público.

A partir de una diferencia de enfoque nos resulta comprensible contrastar el modelo educativo con una propuesta de reapropiación de la teoría arendtiana del juicio político. Un primer contraste se observa en la definición de competencia ciudadana: en el MEPD, *una competencia cívica es un concepto que integra conocimiento político, habilidades cívicas, actitudes, ideales y la propia influencia o eficacia política que afirman la participación democrática* (IFE, 2006). En vista a una fundamentación situada en la reapropiación arendtiana del juicio político: *la competencia ciudadana es un elenco de conocimiento de nociones, habilidades, actitudes o virtudes políticas prácticas para desarrollar la capacidad de comprender y juzgar: la acción concertada, la inteligibilidad del sentido de la política, la*

capacidad de juicio político como las deliberaciones de los actores políticos, la capacidad de decisión de las posibles líneas de acción futuras y la generación de una estructura narrativa-discursiva.

Así, la primera condición para re-significar la intervención educativa del modelo es mostrar que en el desafío de la construcción de ciudadanía -en clave democrática- las Competencias Primera y Segunda representan enunciaciones susceptibles de ser mejoradas al apartar rasgos que en su aplicación les confieren rigideces y hacen parcializada su concepción. ¿Por qué son rígidas e insuficientes?

En la Primera competencia: *El reconocimiento de la ciudadanía, como la identidad política individual y colectiva*, se observa estricta en oposición con el *carácter activo* de una ciudadanía democrática, ya que la potencialidad de actuación cívica se ve reducido en la formalidad inercial de una *ciudadanía por estatus*. Una explicación amplificativa permite destacar algunas de los significados que componen un glosario de términos a lo largo del desarrollo del modelo y que resultan relevantes para mostrar la razón de su insuficiencia a la consecución de sus objetivos.

En relación con la Primera competencia, nociones centrales como derechos humanos se reducen a una definición mínima parcialmente fundamentada en el derecho a la vida (exigencia ética), y que permite ocultar las relaciones de asimetría y desigualdad que no han dejado de ser el centro de nuestra realidad histórica; la sociedad como un sistema justo de cooperación en reciprocidad, refleja en lejanía un concepto antropológico cultural de intercambio económico desenfocado a los propósitos de ciudadanía, y se presenta una noción de Estado carente de definición o de marco filosófico- político.

La Segunda competencia: *La comprensión y apropiación de las reglas y procedimientos democráticos* deviene en una ciudadanía parcializada para el propósito de la construcción democrática, debido a que las reglas de los procedimientos electorales importantes, sin duda, por su alto perfeccionamiento y producción de legitimidad, no acompañan de manera eficiente a la creciente generación de prácticas del ejercicio ciudadano democrático.

Las elecciones son un componente integral de la democracia, pero más allá del campo electoral, la democracia busca habitar diversas esferas donde la forma de pensar y hacer política plantea cambios radicales a la representación, a la participación y al poder de la sociedad. En nuestro análisis, la propuesta de competencias ciudadanas así enunciada e impartida con el modelo educativo presenta un déficit conceptual ocasionado, al propio tiempo, por la ausencia, no menor, de la capacidad de juicio político ciudadano, entendida como una competencia cívica primordial para la vida democrática. ¿Cómo re-significar y re-instrumentalizar el MEPD?

A partir de la teoría del juicio político implícita en la obra de Hannah Arendt y de la revisión de las aproximaciones contemporáneas a las ideas fundamentales de ciudadanía, democracia y educación cívica resulta posible apuntar a un nuevo basamento teórico que me permita argumentar en favor de una doble dimensión de la capacidad de juicio político ética y cognitiva, como punto de inicio para el desarrollo de una competencia cívica ausente en el modelo de educación para la participación democrática dirigido a la ciudadanía en el país.

Hay en la tensión del mundo democratizante actual, la conciencia de constituir educación cívica como un componente primordial para la difusión de una cultura política democrática más amplia, y representar un campo propicio para fomentar el ejercicio de una ciudadanía integral. La educación cívica se encuentra crecientemente vinculada al funcionamiento de la democracia, enmarcada en el redescubrimiento en el último cuarto de siglo XX de la teoría republicana de la democracia. Hoy el concepto de ciudadanía se ha colocado en un tema central de la filosofía política, y la educación cívica es al igual que la desigualdad social “el tema de nuestro tiempo”.

Así, dentro de la perspectiva teórica política contemporánea, el concepto ciudadanía es un término tornadizo y polisémico, en mutación constante, sostenido en vilo por la tensión de la diferenciación social, dibujado por las diferentes demandas e identidades de sectores y grupos sociales o entidades comunitarias, empeñados en defender y exigir vida en derechos ciudadanos.

En la construcción de una ciudadanía democrática, la capacidad de juicio político aparece como una competencia cívica, potenciadora de la acción política y de la participación ciudadana, en diversos espacios públicos en un mundo político afectado crecientemente por imperativos tecnológicos, de tal forma que la facultad de juicio propiamente humana pareciera algo ordinario, desfasado y anticuado. En este aparentemente simple contexto es necesario reencausar esfuerzos por redefinir el significado de Democracia y de Ciudadanía y qué representa ser ciudadanos en un mundo de irreductible expansión de modos y usos tecnológicos.

Hay ante nosotros un desafío profundo para la educación cívica institucional y no-institucional a fin de fortalecer una cultura política democrática y desplegar la participación ciudadana. Acuden a estos propósitos varias interrogantes. Por una parte la indiferencia o desafección política ha experimentado un cambio significativo –un verdadero beneficio de la duda expresado en la urnas en la elección presidencial mexicana de 2018. No obstante, la capacidad de juicio político ciudadano como competencia cívica permanece sujeta a hostilidades y falsedades informativas de diverso signo, ella continúa requiriendo la construcción de puentes, en los mismos sitios donde se construyen muros que separan y polarizan las opiniones sobre la materia de la política.

Queda por efectuarse un arduo trazo para investigar las causas de la debilidad de los espacios de deliberación en la sociedad y las regiones culturales mexicanas. Esto nos impulsa, interdisciplinariamente a los estudiosos de las ciencias sociales y de la conducta, a diseñar un conjunto de dispositivos y recursos educativos para entregarlos en los espacios intergeneracionales de ciudadanía, y honrar *materialmente*, el firme compromiso ético de alcanzar un estadio democrático incluyente, igualitario y justo para todas y todos.

Bibliografía, hemerografía y fuentes virtuales

- Abbagnano, N. (1983), *Diccionario de filosofía*, México, FCE.
- Acosta-Medina, J. (2019), *Desarrollo de competencias ciudadanas en Colombia y en el mundo: contexto actual y estrategias empleadas*. Artículo en línea disponible en “ <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02305098> “.
- Alonso J. (1998), *Democracia*, México, UNAM.
- Arendt, H. (1953), *Compresión y Política*, Partisan Review, XX, 4, julio–agosto, Nueva York, en “ www.omegalfa.es “.
- Arendt, H. (1995), *De la historia a acción*, Barcelona, Paidós.
- Arendt, H. (1997), *¿Qué es la política?* Barcelona, Paidós.
- Arendt, H. (1998), *La condición humana*, Barcelona, Paidós.
- Arendt, H. (2003), *Conferencias sobre la filosofía política de Kant*, Buenos Aires, Paidós.
- Arendt, H. (2015), *La promesa de la política*, México, Paidós.
- Arendt, H. (2016), *La vida del Espíritu*, Barcelona, Paidós.
- Arendt, H. (2017), *Eichmann en Jerusalem*, México, Debolsillo
- Arendt, H. (2020), *Entre el pasado y el presente*. México, Planeta.
- Aristóteles (1979), *Ética nicomaquea /Política*, México, Porrúa.
- Aristóteles (1983), *Ética a Nicómaco*, México, UNAM.
- Aristóteles, (1983), *Política*, México, UNAM.
- Assies, W, et al. (2002), “Ciudadanía, cultura política y reforma del Estado en América Latina” en *América Latina, Hoy*. Pp. 55-90. España, Universidad de Salamanca. Consultada en “ revistas.uam.es/reice “
- Avritzer, L. (2002), *Sociedad civil, esfera pública y democratización en América Latina: Brasil*. México, FCE.
- Azcárate, P. (1872), “El político o de la soberanía” en *Obras completas de Platón*, tomo 6, Madrid, Medina y Navarro. En “ <https://freeditorial.com/es/books/el-politico> “ Consultada el 18 de mayo de 2020.
- Azmanova, A. (2012), *Scandal of Reason. A critical Theory of Political Judgment*, Nueva York, Columbia University Press.
- Barber, B. (2004), *Strong Democracy: Participatory Politics for a New Age*, E.U.A, University of California Press.

- Bárcena, F. (1996), "La formación de la competencia cívica: bases teóricas y conceptuales" en *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, Número 25, Universidad de Madrid, pp. 85-104.
- Bárcenas, F. (2010), *El oficio de la ciudadanía*, México, Paidós.
- Benítez, S. (1993), *La intertextualidad romántica en el discurso político del mexicano Mariano Otero*. Tesis de Licenciatura, México, FCPyS, UNAM.
- Benhabib, S. (1996), *The reluctant modernism of Hannah Arendt*, Londres, Sage.
- Beiner, R. (1983), *El juicio político*, México, FCE.
- Beiner, R. (2009), "Hannah Arendt y la facultad de juzgar" en Arendt, H. *Conferencias sobre la filosofía política de Kant*. Buenos Aires, Paidós.
- Beuchot, M. (1993), *Heurística y Hermenéutica*, México, UNAM.
- Bilbeny, R. (1999), *Democracia para la diversidad*, Barcelona, Ariel.
- Bobbio, N. (1986), *El futuro de la democracia*, México, FCE.
- Bradley, L. (2007), "Educación para una ciudadanía democrática en los países de América Latina: una mirada crítica" en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Vol. 5, No. 4, en "<https://revistas.uam.es/reice>"
- Cansino, C. (1997), *Democratización y liberalización*. Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática, núm. 14. México, IFE.
- Carr, P. (2019), "Lo micro y lo macro con la 'democracia' al centro: encuadre de una educación para la democracia y una democracia para la educación" en Poom, J. *Lecturas sobre el problema de la democracia en México*, México, El Colegio de Sonora.
- Castillo, M. (2009), "Libertad y justicia en Hannah Arendt: una aproximación" en *Desafíos*, Bogotá. Colombia.
- Castro García del Valle, C. (s/f), *Presentación preparada para un programa de formación docente de la UAEM*. Recuperado de "DirecciónSistema2.dtiuaem.mx/evadocente/programa". Consultado el 20 en febrero de 2020.
- Cicerón, (2007), *Tratado de la República*, México, Porrúa.
- Cicerón, (2012), *Los oficios o de los deberes*, México, Porrúa.
- Cohen, J. y Arato A. (2000), *Sociedad civil y teoría política*, México, FCE.
- Dagnino, E. (2006), *La disputa por la construcción democrática en América Latina*, México, FCE.

Del Águila, R. (1996), “La participación política como generadora de educación cívica y gobernabilidad” en *Revista Iberoamericana de Educación*, Número12, Organización de Estados Americanos.

Delors, J. (1997), *La educación encierra un tesoro*. México, UNESCO.

Dewey, J. (1985), *The Public and its Problems*, Chicago, Swallow Press

Di Pego, A. (2016), “La potencialidad política del juicio estético acerca de la reapropiación arendtiana de Kant”, en *ISEGORÍA*. Núm. 54, pp.193-224.

Elster, J. (2001), *La democracia deliberativa*. Barcelona, Gedisa.

Falcón Martínez (1983) *Diccionario de la mitología clásica*, Madrid, Alianza

Ferrara. A. (1999), *Justice and Judgment*, London, Sage.

Foucault, M. (2001), “Nietzsche, la généalogie, l’histoire”, en *Dits et écrits*, París, Gallimard.

Fuertes-Planas, C. (2013), “Cultura y transmisión de los derechos humanos”, *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*. Vol. 19, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

García, D. (2007), “El sensus communis gadameriano”, concepto base para el humanismo, acercamientos y coincidencias con G.B. Vico” en *Gadamer y las Humanidades*. México FES, Acatlán – FFL UNAM, pp. 107-122.

Guevara, G. (1998), *Democracia y educación*. Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática, núm. 16, México, IFE.

Gramsci, A. (1981), *Escritos políticos*, México, Siglo XXI,

Guthrie. W (2014), *Los filósofos griegos*, México, F.C.E.

Hegel G. F. (1975), *Filosofía del Derecho*, México, UNAM.

Hesíodo, (1978), *Teogonía*, México, UNAM.

Hesíodo, (1986), *Los trabajos y los días*, México, UNAM.

Hirschman, A. (1970), *Exit, Voice and Loyalty*, Harvard University Press

Holston, J. y Caldeira, T. (1998), “Democracy, Law and Violence: Disjunctures of Brazilian Citizenship” en Agüero F. y Stark, F, (eds.) *Fault Lines of Democracy in Post Transition in Latin America*, Miami, North-South Center.

IFE (2005), *Programa Estratégico de Educación Cívica (2005-2010)*, México, IFE

IFE (2006), *Estrategia para generar conciencia, confianza y participación ciudadana*, México, IFE.

IFE (2008), “Fundamentos teórico-políticos” en *Modelo de Educación para la Participación Democrática*. IFE, México.

IFE (2010), *Modelo Educativo para la Participación Democrática*, IFE, México.

INE (2016), *Estrategia Nacional de Cultura Cívica (2017-2023)*, México, INE.

IFE (2009), Educación para la participación democrática. Informe final 2008-2009, México, IFE.

IFE (2010a), Modelo de Educación para la Participación Democrática, México, IFE: <https://portalanterior.ine.mx/archivos3/portal/historico/recursos/IFE-v2/DECEYEC/DECEYEC-ConcursosEventos/2011/ConcursoNacional-OrgaSociedadCivil/docs/MEPD.pdf>

IFE (2010b), Programa Estratégico de Educación Cívica. Informe final, México IFE

IFE (2011), Estrategia Nacional de Educación Cívica para el Desarrollo de la Cultura Política democrática en México. 2011-2015. México, IFE

INE/COLMEX (2014), *Informe País sobre la calidad de la ciudadanía en México*, México, INE.

INE (2016), *Estrategia Nacional de Cultura Cívica (2017-2023)*, México, INE.

INE (2020), “Constitución de los Estados Unidos Mexicanos” en Compendio de Legislación Nacional Electoral. Tomo I. México, Instituto Nacional Electoral-UNAM.

Inglehart, R. (1998), *Modernización y posmodernización*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

Kant, I (1978), *Idea de una historia universal en sentido cosmopolita*, México, FCE.

Kant, I (1979), *Crítica de la razón pura*, México, Porrúa

Kant, I. (1982), *Observaciones de lo bello y lo sublime*, Madrid, Espasa-Calpe.

Kant, I. (2012), *Crítica del Discernimiento*, Madrid, Alianza Editorial

Kant, I. (2014), *Antropología en sentido pragmático*, México, FCE.

Labastida, J. (2017), “Razón” en *Diccionario de Justicia*, México, Siglo XXI.

Luhman, N (2014), *La paradoja de los derechos humanos*. Bogotá, Universidad Externado de Colombia.

Mello, C (2013), “La democracia ecológica: fundamento, posibilidades, actores.” *Revista de Estudios Políticos*, Núm. 162, Universidad de Valencia, Madrid.

Merquior, J. (1993), *Liberalismo viejo y nuevo*, México, FCE.

Montesquieu, C. (1987), *El espíritu de las leyes*, México, Porrúa.

Muñoz, L. (2007), *La razonabilidad como virtud*, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

Ocampo, J. (2008), "Paulo Freire y la pedagogía del oprimido" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, núm. 10. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Boyacá, Colombia

Olvera. A. (2008), *Ciudadanía y democracia*. Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática, núm. 27, México, INE.

Panadero, E. & Alonso-Tapia, J. (2014), "¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje." *Anales de psicología*, Núm. 30 (2). "<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>"

Pereda, C. (ed.) (2017), *Diccionario de Justicia*, México, Siglo XXI.

Perrenoud, Ph. (1999), *Construir competencias desde la escuela* Santiago de Chile, Dolmen.

Peschard, J. (2010), "Una consolidación cívica para la consolidación democrática" en Instituto Federal Electoral, 20 años, México, IFE

Pettit, P. (2004), *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno* Barcelona, Paidós.

Platón (2008), *Diálogos*, México, UNAM.

Pratte, R. (1988), *The Civic Imperative: Examining the Need for Civic Education (Advances in Contemporary Educational Thought)*, Nueva York, Teachers College, Columbia University.

Rabotnikof, N. (2017), "Espacio público" en *Diccionario de Justicia*, México, Siglo XXI.

Ramírez, G. (1998), "Concepto y fundamentación de los derechos humanos un debate necesario" en *Derechos Humanos*, México, BUAP.

Rawls, J. (1979), *Teoría de la Justicia*, México, FCE.

Reimers F. (2010), "Youth Civic Engagement in Mexico" en *Handbook of Research Civic Engagement in Youth*, John Wiley & Sons, Inc. Published, Hoboken, New Jersey.

Reyes Heróles, F. (1982), *Ensayo sobre los fundamentos políticos del Estado contemporáneo*. México, UNAM.

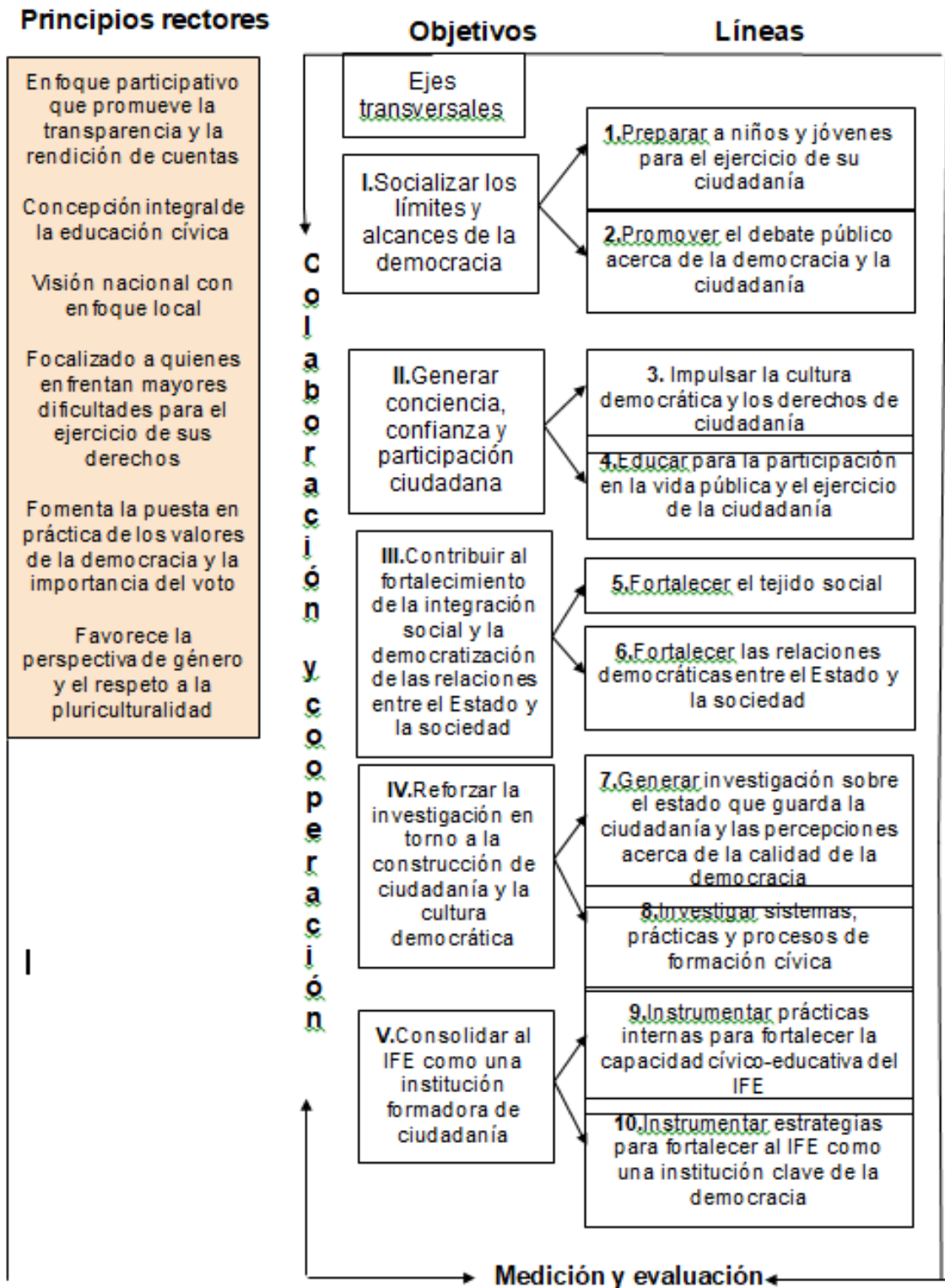
Ribeiro, R. (2017), "Autonomía" en *Diccionario de Justicia*, México, Siglo XXI,

Rivera, F. (2017), "Liberalismo" en *Diccionario de Justicia*, México, Siglo XXI.

- Rodríguez, A. (2007), "Competencias ciudadanas educación en Colombia" en *Nueva Granada*, Julio -Diciembre 2000. Universidad Militar, Colombia, pp.130-142.
- Rubio Carrecedo, J. (2009), *Democracia, ciudadanía y educación*, Madrid, Ediciones Akal.
- Sahlins, M. (1983), *Economía de la edad de piedra*, Madrid, Akal.
- Sánchez Muñoz, T. (2012), "La capacidad de juicio para una ciudadanía democrática". *LOGOI. Revista de Filosofía*, núm. 22, julio-septiembre, S/pp.
- Sánchez Pascual, A. (1981), "Introducción" en Nietzsche, F. *La genealogía de la moral*, Madrid, Alianza Editorial.
- Sen, A. (1999), *Journal of Democracy*, Maryland, The John Hopkins University Press.
- Silveira, P. (2009) "Educación Cívica: tres paradigmas alternativos" en *Democracia, ciudadanía y educación*, Madrid, Akal.
- Sommano F y Nieto F (2014), *Ciudadanía en México. ¿Ciudadanía activa?*, México, COLMEX-INE.
- Steinberger, P.1993), "Three Iterations of a thesis" en *The concept of political judgment*, Chicago, University of Chicago Press, pp.1-88.
- Stivers, C. (2019), "Citizen Ethics" in *Public Administration Handbook*, Pennsylvania, Marcel Dekker.
- Touraine, A. (1995), *¿Qué es la democracia?*, Buenos Aires, FCE/Fondo de Cultura Argentina.
- Tunnerman, C. (2008), *Modelos Educativos y académicos*. Nicaragua, Hispamer.
- Vernant, J.P. (1992), *Los orígenes del pensamiento griego*, Barcelona, Paidós.
- Vilhena, O. (2007), "La desigualdad y la subversión del Estado de Derecho", *Sur Revista Internacional de Derechos Humanos*, Núm. 6. Sao Paulo, Brasil.
- Volpi, F. "Rehabilitación de la filosofía práctica y neo-aristotelismo" en *Anuario Filosófico*, 1999, núm.32, pp. 315-342. <https://revistas.unav.edu/index.php/anuario-filosofico/article/view/29590/26094>. Consultada en mayo de 2020.
- Woldenberg. J. (2007), *El cambio democrático y la educación cívica en México*. México, Ediciones Cal y Arena.

ANEXOS

ANEXO 1



ANEXO 2
MODELO DE EDUCACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA

Contenido

PRESENTACIÓN DEL MODELO DE EDUCACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA.....	4
LAS COMPETENCIAS CÍVICAS QUE PROPONE EL MODELO.....	16
ORIENTACIONES PARA LA ADAPTACIÓN DEL TALLER Y HERRAMIENTAS PARA LA REALIZACIÓN DEDIAGNÓSTICO.....	20
GUIA DE SESIONES DEL TALLER.....	31
SESIÓN 1. ¿Quiénes somos y qué queremos? (modalidad1).....	32
SESIÓN 1. ¿Quiénes somos y qué queremos? (modalidad 2)	35
SESIÓN 2. ¿Nos reconocemos como personas con todos los derechos?.....	39
MÓDULO I. PRIMERA COMPETENCIA.....	43
SESIÓN 3. ¿Sabemos de dónde surgen nuestros derechos humanos?.....	45
SESIÓN 4. ¿Qué derechos y obligaciones compartimos con las y los demás?.....	51
SESIÓN 5. ¿Qué podemos hacer cuando alguien viola nuestros derechos?	57
MÓDULO II. SEGUNDA COMPETENCIA	63
SESIÓN 6. ¿Quiénes y cómo se toman las decisiones sobre los asuntos que nos afectan?	64
SESIÓN 7. ¿Cómo resolvemos nuestros problemas?	70
SESIONES 8 Y 9. ¿Cómo participamos en los asuntos que nos afectan?	76
MÓDULO III. PARTICIPACIÓN EN EL ÁMBITO POLÍTICO ELECTORAL	83
SESIÓN 10. ¿Cuáles son las reglas que nos permiten solucionar democráticamente nuestros conflictos?	88
SESIÓN 11. ¿Cómo elegimos nuestro futuro?.....	93

SESIÓN 12. ¿Cómo cuidamos nuestro voto?.....	99
MÓDULO IV. LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN EL DESARROLLO DEMOCRÁTICO	108
SESIÓN 13. ¿Cómo nos organizamos para participar en los asuntos públicos?.....	109
SESIÓN 14. ¿Cómo impulsar el desarrollo democrático?.....	118
SESIÓN 15. ¿Cómo vigilar el desempeño del gobierno que hemos elegido? ...	129
RECURSOS DIDÁCTICOS.....	137
EVALUACIÓN DEL PROCESO EDUCATIVO.....	203
ANEXOS.....	214
CUADERNO DEL FACILITADOR(A)	215
INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO	228
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	262
Momento de evaluación del Módulo I: evaluación participativa.....	263
Momento de evaluación del Módulo II: evaluación participativa.....	274
Momento de evaluación del Módulo III: evaluación participativa.....	290
Momento de evaluación del Módulo IV: evaluación participativa	300
EJEMPLOS DE ADAPTACIÓN.....	310
GLOSARIO DE TÉRMINOS POLÍTICOS.....	352
GLOSARIO DE TÉRMINOS PEDAGÓGICOS.....	363
LECTURAS COMPLEMENTARIAS.....	368
Educación Cívica	368
Desarrollo de Competencias desde la Teoría Constructivista.....	394
TÉCNICAS DE PARTICIPACIÓN.....	402

ANEXO 3

LAS COMPETENCIAS CÍVICAS QUE PROPONE EL MODELO

Objetivo general del Modelo de educación para la participación democrática:

Favorecer el desarrollo de competencias cívicas que promuevan la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de participar democráticamente en los asuntos públicos.

MODULO I PRIMERA COMPETENCIA

RECONOCER LA CIUDADANÍA COMO IDENTIDAD INDIVIDUAL Y COLECTIVA

OBJETIVOS ESPECIFICOS	CONOCIMIENTOS	HABILIDADES	VALORES Y ACTITUDES
<p>Sesión 3: ¿Sabemos de dónde surgen nuestros derechos humanos? Objetivo específico Que las y los participantes reconozcan que todas las personas merecen ver satisfechas sus necesidades de manera equitativa y que éstas derivan en derechos que se deben exigir, y cumplir</p>	<p>Interpretar las necesidades humanas fundamentales como derechos humanos.</p>	<p>Identificar situaciones en que están implicados sus derechos y obligaciones para reconocer la necesidad de su cumplimiento.</p>	<p><i>Autorespeto o respeto a sí mismo</i> <i>Sentido de la justicia</i></p>
<p>Sesión 4: ¿Qué derechos y obligaciones compartimos con las y los demás? Objetivo específico Que las y los participantes se reconozcan como parte de una sociedad que les otorga derechos y obligaciones respecto de sí mismos y para los demás.</p>	<p>Identificar su pertenencia a una comunidad que comparte los derechos y obligaciones que reconoce para sí mismo/a.</p>	<p>Relacionar sus necesidades humanas fundamentales individuales con las de otros/as para valorar la participación colectiva. Distinguir cuándo el ejercicio de un derecho entra en conflicto con los derechos de otros para autolimitarse.</p>	<p><i>Reciprocidad</i> <i>Disposición a cooperar</i> <i>Respeto a los demás</i> <i>Razonabilidad</i> <i>Dominio de sí mismo</i></p>
<p>Sesión 5: ¿Qué podemos hacer cuando</p>	<p>Identificar la obligación del</p>	<p>Distinguir cuando el</p>	<p><i>Vigilancia ciudadana</i></p>

<p>alguien viola nuestros derechos? Objetivo específico Que las y los participantes propongan qué pasos deben seguirse para exigir responsabilidad al Estado sobre un derecho que ha sido violado.</p>	<p>Estado de respetar proteger y garantizar los derechos humanos.</p>	<p>Estado no respeta o protege los derechos humanos para reconocer la necesidad de exigir su cumplimiento.</p>	<p><i>Cultura de la legalidad</i></p>
--	---	--	---------------------------------------

MODULO II SEGUNDA COMPETENCIA

EJERCER LAS REGLAS DE LA DEMOCRACIA EN EL ÁMBITO PÚBLICO.

OBJETIVO ESPECÍFICOS	CONOCIMIENTOS	HABILIDADES	VALORES Y ACTITUDES
<p>Sesión 6: ¿Quiénes y cómo se toman las decisiones sobre los asuntos que nos afectan? Objetivo específico Que las y los participantes sean capaces de identificar las situaciones que requieren del ejercicio de su autonomía política para el bien común.</p>	<p>Entender el concepto de soberanía popular como la participación de las ciudadanas y ciudadanos en la formación de gobierno, en la toma de decisiones públicas y en su realización.</p>	<p>Distinguir las situaciones en las que se requiere su participación política, colectiva y autónoma.</p>	<p><i>Participación política Vigilancia ciudadana</i></p>
<p>Sesión 7: ¿Cómo resolvemos nuestros problemas? Objetivo específico Que las y los participantes sean capaces de reconocer que el diálogo es el medio por el cual se puede llegar a la solución de los conflictos derivados de la diversidad social.</p>	<p>Reconocer la necesidad del diálogo como una vía para solucionar los conflictos que genera la diversidad.</p>	<p>Expresar sus opiniones mediante una argumentación razonada para incidir en el debate público y escuchar las opiniones de los demás con el fin de enriquecer sus propios puntos de vista y lograr acuerdos.</p>	<p><i>Tolerancia Civildad</i></p>
<p>Sesiones 8 y 9: ¿Cómo participamos en los asuntos que nos afectan?</p>	<p>Conocer las formas de participación colectiva democrática.</p>	<p>Distinguir diversas formas de participación colectiva democrática para</p>	<p><i>Compromiso democrático Prudencia política</i></p>

Objetivo específico Que las y los participantes sean capaces de distinguir diversos mecanismos de participación colectiva democrática para decidir eficazmente su participación política respecto de situaciones concretas		influir eficazmente en las decisiones públicas respecto de situaciones concretas.	
---	--	---	--

APLICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CÍVICAS AL ÁMBITO ELECTORAL MÓDULO III: PARTICIPACIÓN EN EL ÁMBITO POLÍTICO ELECTORAL

OBJETIVO ESPECÍFICOS	CONOCIMIENTOS	HABILIDADES	VALORES Y ACTITUDES
Sesión 10 ¿Cuáles son las reglas que nos permiten solucionar democráticamente nuestros conflictos? Objetivo específico Que las y los participantes identifiquen a las elecciones como un procedimiento democrático que sujeto a las reglas de la democracia favorece la construcción colectiva de soluciones a problemas o conflictos de la comunidad	Entender las elecciones como un procedimiento que permite: _ la participación de la mayoría y el respeto de la pluralidad en la toma de decisiones públicas, _ formar gobiernos de manera pacífica, _ transmitir demandas sociales y _ ejercer control sobre el uso de la autoridad por parte de los gobernantes. Saber que las demandas sociales siempre superan a los recursos sociales.	Utilizar las reglas del consenso, de la mayoría, de la minoría y de la alternancia para procesar democráticamente los conflictos sociales. Jerarquizar las demandas sociales para elegir entre las mismas	<i>Cultura de la legalidad</i> <i>Discernimiento político</i> <i>Autonomía política</i> <i>Tolerancia</i> <i>Civilidad</i>
Sesión 11. ¿Cómo elegimos nuestro futuro? Objetivo específico	Reconocer las características y la utilidad del voto libre	Identificar los obstáculos que impiden o dificultan la emisión de un voto	<i>Compromiso democrático</i> <i>Autonomía política</i> <i>Cultura de la</i>

Que las y los Participantes identifiquen acciones que posibilitan la emisión de un voto libre y razonado.	y razonado, en la toma de decisiones públicas.	libre, así como las consecuencias de no superarlos. Identificar las causas y las consecuencias del abstencionismo y de la emisión de un voto poco razonado.	<i>legalidad</i> <i>Discernimiento político</i>
Sesión 12. ¿Cómo cuidamos nuestro voto? Objetivo específico Que las y los participantes construyan argumentos razonados a favor de la participación electoral.	Saber cómo se organizan las elecciones en México y conocer las diferentes formas de participación durante el proceso electoral: - Funcionarios de casilla - Votantes/electores - Observadores	Identificar las principales características de la democracia, y reconocer sus ventajas sobre los sistemas de gobierno autoritarios. Identificar las ventajas de la participación de los ciudadanos en los procesos electorales	<i>Compromiso democrático</i> <i>Autonomía política</i> <i>Vigilancia</i>

OBJETIVO ESPECÍFICOS	CONOCIMIENTOS	HABILIDADES	VALORES Y ACTITUDES
Sesión 13: ¿Cómo nos organizamos para participar en los asuntos públicos? Objetivo específico: Que las y los participantes comprendan la importancia de la organización ciudadana autónoma para que el ejercicio de gobierno siga siendo expresión de la soberanía popular.	Entender que ejercer el derecho de asociación para tomar parte en los asuntos públicos es un camino para el cumplimiento integral de los derechos porque la participación ciudadana democrática puede corregir los defectos de la representación política.	Identificar demandas sociales que favorezcan la participación ciudadana organizada	<i>Participación política</i> <i>Compromiso democrático</i>
Sesión 14: ¿Cómo impulsar el desarrollo democrático? Objetivo específico Que las y los participantes	Entender que el derecho de la ciudadanía a participar en las decisiones de gobierno, tiene	Reconocer las fases del proceso para intervenir en la planeación del desarrollo municipal	<i>Disposición a cooperar</i> <i>Prudencia política</i> <i>Discernimiento político</i>

<p>identifiquen los diferentes elementos que posibilitan su participación en el desarrollo local.</p>	<p>como referencia la obligación que la Constitución establece para que los gobiernos promuevan la planeación democrática, convirtiendo la voluntad ciudadana en gestión pública</p>	<p>Identificar la responsabilidad del actor gobierno plasmada en la planeación municipal en relación con las demandas sociales</p>	
<p>Sesión 15: ¿Cómo vigilar el desempeño del gobierno que hemos elegido? Objetivo específico Que las y los participantes identifiquen diversos mecanismos de participación colectiva democrática para exigir la rendición de cuentas</p>	<p>Entender que el derecho de la ciudadanía a exigir la rendición de cuentas al gobierno electo y en funciones tiene como referencia la obligación de todo representante popular, gobernante y funcionario público de conducirse con transparencia, legalidad y efectividad en sus funciones.</p>	<p>Identificar formas de vigilar el ejercicio de gobierno utilizando los instrumentos de participación ciudadana que permiten las leyes en relación con las demandas sociales.</p>	<p><i>Vigilancia ciudadana Cultura de la legalidad Civildad</i></p>

Fuente: IFE (2010) *Modelo de Educación para la Participación Democrática: 6-9*

ANEXO 4

Criterio	Competencia		
Enfoque	Reapropiación de la teoría arendtiana del juicio político	Modelo de Educación para la participación democrática	Primera competencia: Reconocer la ciudadanía como identidad individual y colectiva
Definición	La competencia ciudadana es un elenco de conocimiento de nociones, habilidades, actitudes o virtudes políticas prácticas. para desarrollar la capacidad de comprender y juzgar: la acción concertada, la inteligibilidad del sentido de la política, la capacidad de juicio político como las deliberaciones de los actores políticos, la capacidad de decisión de las posibles líneas de acción futuras y la generación de una estructura narrativa-discursiva.	Una competencia cívica es un concepto que integra conocimiento político, habilidades cívicas, actitudes, ideales y la propia influencia o eficacia política que afirman la participación democrática ¹⁵	
Características - Conocimiento de nociones	Ciudadanía, pluralidad, espacio público	-Derechos humanos -La sociedad es un sistema justo de cooperación en reciprocidad -Estado	Noción de una idea (ecléctica) de derechos humanos. Concepto antropológico cultural de intercambio económico informal Sin definición o marco filosófico político

¹⁵ Estrategia para generar conciencia, confianza y participación ciudadana, IFE , 2006

<p>Habilidades</p>	<p>Pensamiento representativo, imaginación, opinión informada, el diálogo y la deliberación sobre asuntos públicos, generación de una narrativa- discursiva.</p>	<p>-identificar derechos humanos -relacionar derechos individuales y colectivos -distinguir la violación del Estado hacia los derechos humanos</p>	
<p>- - - Actitudes virtudes políticas</p>	<p>o Capacidad de comprender y juzgar, acción concertada, inteligibilidad del sentido de la política, deliberación, capacidad de decisión de acción</p>	<p>-autorespeto -sentido de justicia -reciprocidad -disposición a cooperar -respeto a los demás -razonabilidad -dominio de sí mismo -vigilancia ciudadana -cultura de la legalidad</p>	

ANEXO 5

Criterio	Competencia		
Enfoque	Reapropiación teoría del juicio político arendtiana	Modelo de Educación para la participación democrática	Segunda competencia: La comprensión y apropiación de las reglas y procedimientos democráticos.
Definición	La competencia ciudadana es un elenco de conocimiento de nociones, habilidades, actitudes o virtudes políticas prácticas. para desarrollar la capacidad de comprender y juzgar: la acción concertada, la inteligibilidad del sentido de la política, la capacidad de juicio político como las deliberaciones de los actores políticos, la capacidad de decisión de las posibles líneas de acción futuras y la generación de una estructura narrativa-discursiva.	Una competencia cívica es un concepto que integra conocimiento político, habilidades cívicas, actitudes, ideales y la propia influencia o eficacia política que afirman la participación democrática ¹⁶	
Características - Conocimiento de nociones	Ciudadanía, pluralidad, espacio público	<p><i>-Autonomía política</i></p> <p>-Diálogo político -Maneras de participación -Reglas de la democracia -Procesos electorales</p> <p>-Distinguir las situaciones en que se requiere participación política</p>	<p>Noción de una idea (ecléctica) de derechos humanos.</p> <p>Conceptos</p> <p>Nociones de contenido general</p>

Cedd justa¹⁶ *Estrategia para generar conciencia, confianza y participación ciudadana*, IFE , 2006

<p>Habilidades</p>	<p>Pensamiento representativo, imaginación, opinión informada, el diálogo y la deliberación sobre asuntos públicos, generación de una narrativa- discursiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Dialogar políticamente -Distinguir formas de participación adecuadas para situaciones concretas -Cumplir las reglas de la democracia -Identificar las reglas de la democracia en los procesos electorales 	
<ul style="list-style-type: none"> - - - Actitudes virtudes políticas 	<ul style="list-style-type: none"> o Capacidad de comprender y juzgar, acción concertada, inteligibilidad del sentido de la política, deliberación, capacidad de decisión de acción 	<ul style="list-style-type: none"> -La participación -La vigilancia ciudadana -La tolerancia -La civilidad -respeto a los demás -razonabilidad -dominio de sí mismo -vigilancia ciudadana -El compromiso permanente con los procesos democráticos - La prudencia política -La cultura de la legalidad -El discernimiento político 	