

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN I**

**TESIS DOCTORAL**

**CIUDADANÍA ÉTICA, CRÍTICA, PARTICIPATIVA Y  
TRANSFORMADORA: PROPUESTAS EDUCATIVAS DESDE EL  
ENFOQUE INTERCULTURAL**

**PATRICIA MATA BENITO**  
**Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación**

**MADRID, 2011**

**Facultad de Educación**

**Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en  
Educación I**

**CIUDADANÍA ÉTICA, CRÍTICA, PARTICIPATIVA Y  
TRANSFORMADORA: PROPUESTAS EDUCATIVAS DESDE EL  
ENFOQUE INTERCULTURAL**

**Autora: PATRICIA MATA BENITO**  
**Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación**

**Directora: Dra. M<sup>a</sup> Teresa Aguado Odina**

A las personas que han participado en este estudio,  
compartiendo honesta y generosamente su experiencia y sus saberes.

A mis compañeras del Grupo INTER,  
inagotables tejedoras de sentido.  
Cada una de ellas está presente en alguna parte de este trabajo.  
En especial a Teresa Aguado,  
maestra y referente en tantas cosas, y siempre amiga.

Y a mi familia,  
mi pequeño lugar en el mundo.

## ÍNDICE

|   |           |
|---|-----------|
| Lista de abreviaturas y siglas  | 1         |
| Índice de tablas y figuras  | 3         |
| <b>INTRODUCCIÓN</b>   | <b>5</b>  |
| I. Justificación  | 7         |
| II. Finalidad y objetivos   | 11        |
| III. Estructura del informe   | 12        |
| <b>CAPÍTULO 1. EL ENFOQUE INTERCULTURAL</b>   | <b>15</b> |
| 1.1. Pensar fuera de los límites: el enfoque intercultural como posición epistemológica     | 18        |
| 1.1.1. Colonialismo y colonialidad. La crítica de la razón indolente                        | 21        |
| 1.1.2. La racionalidad cosmopolita  | 26        |
| 1.1.3. Interculturalizando el conocimiento: universidades interculturales en América Latina | 30        |
| 1.2. Lo intercultural como discurso crítico   | 35        |
| 1.2.1. Contra la reificación de la cultura  | 36        |
| 1.2.2. La construcción social de las diferencias  | 40        |
| 1.2.3. Las formas de la jerarquización social: desigualdad, exclusión, racismo y sexismo    | 43        |
| 1.2.4. Dinámicas del poder  | 48        |
| 1.3. La educación intercultural como propuesta de transformación social                     | 52        |
| 1.3.1. Algunos presupuestos de la educación intercultural                                   | 54        |
| 1.3.2. Paradojas y riesgos de la educación intercultural                                    | 57        |
| 1.3.3. La educación intercultural en el sistema educativo                                   | 59        |
| 1.3.4. Propuestas de interculturalización desde la educación social                         | 63        |
| <b>CAPÍTULO 2. LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA CONTEMPORÁNEA</b>                           | <b>69</b> |
| 2.1. Principios de organización social: debates teórico-normativos                          | 74        |

|  |            |
|--|------------|
| 2.2. Modelos de democracia   | 79         |
| 2.3. La ciudadanía formal: limitaciones y desafíos                                     | 86         |
| 2.4. Hacia una ciudadanía sustantiva: la ciudadanía como práctica                      | 94         |
| 2.5. Ciudadanía y participación  | 99         |
| 2.6. Consideraciones ético-políticas en torno a la “nueva ciudadanía”                  | 105        |
| 2.7. El discurso de la educación para la ciudadanía                                    | 113        |
| 2.7.1. Teorías educativas: educar “para” o “desde” la ciudadanía                       | 115        |
| 2.7.2. Las políticas de educación para la ciudadanía                                   | 119        |
| <b>CAPÍTULO 3. CONTEXTO Y ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN</b>                         | <b>125</b> |
| <b>CAPÍTULO 4. EL DISCURSO DE PERSONAS IMPLICADAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA</b> | <b>139</b> |
| 4.1. El trabajo de campo: las entrevistas  | 142        |
| 4.1.1. Identificación y localización de las personas entrevistadas                     | 147        |
| 4.1.2. Desarrollo de las entrevistas   | 153        |
| 4.1.3. Sobre el proceso de análisis  | 155        |
| 4.1.4. Limitaciones y prospectiva  | 160        |
| 4.2. Resultados  | 161        |
| <b>CAPÍTULO 5. SIGNIFICADOS DE LA CIUDADANÍA</b>                                       | <b>163</b> |
| 5.1. Qué es la ciudadanía  | 166        |
| 5.2. Carácter relacional de la ciudadanía  | 174        |
| 5.3. Dimensiones: identidad, pertenencia, participación                                | 178        |
| 5.4. Ciudadanía y transformación social  | 183        |
| 5.5. Presupuestos éticos   | 189        |
| 5.6. Posición personal respecto a la ciudadanía  | 195        |
| 5.7. La ambigüedad del discurso  | 198        |
| 5.8. Resumen   | 204        |
| <b>CAPÍTULO 6. ACTORES Y AGENTES</b>   | <b>207</b> |
| 6.1. El sistema político: la democracia de partidos                                    | 210        |
| 6.2. La sociedad de consumo como marco de la interacción social                        | 222        |
| 6.3. Los medios de comunicación  | 226        |
| 6.4. Sociedad civil y movimientos sociales   | 232        |

|   |            |
|---|------------|
| 6.5. El sistema educativo   | 239        |
| 6.6. Resumen  | 254        |
| <b>CAPÍTULO 7. ÁMBITOS, LUGARES Y SUCESOS</b>                                     | <b>255</b> |
| 7.1. Ámbitos  | 257        |
| 7.1.1. La ciudadanía des-territorializada   | 257        |
| 7.1.2. Lo comunitario: lo común, lo público, la comunidad                         | 263        |
| 7.1.3. El ámbito relacional cotidiano como espacio básico de la<br>ciudadanía     | 276        |
| 7.2. Lugares  | 278        |
| 7.2.1. Micropolítica: la transformación de lo cercano                             | 279        |
| 7.2.2. La emergencia de nuevas lógicas y razones sociales                         | 282        |
| 7.3. Sucesos  | 290        |
| 7.3.1. Concienciación y pensamiento crítico                                       | 290        |
| 7.3.2. La participación   | 292        |
| 7.3.3. El conflicto como proceso de aprendizaje                                   | 298        |
| 7.3.4. Características de los sucesos de ciudadanía en la actualidad              | 298        |
| 7.4. Resumen  | 303        |
| <b>CAPÍTULO 8. CÓMO SE EJERCE Y CÓMO SE APRENDE</b>                               | <b>309</b> |
| 8.1. Motivaciones para actuar   | 311        |
| 8.2. Referentes personales y simbólicos   | 321        |
| 8.3. El aprendizaje de la ciudadanía  | 327        |
| 8.4. Estrategias y propuestas educativas  | 335        |
| 8.5. El lugar de la educación para la ciudadanía                                  | 341        |
| 8.6. Resumen  | 346        |
| <b>CAPÍTULO 9. OBSTÁCULOS Y TENSIONES EN LA CONSTRUCCIÓN<br/>DE LA CIUDADANÍA</b> | <b>349</b> |
| 9.1. El modelo socioeconómico como obstáculo                                      | 352        |
| 9.2. La ciudadanía como paradoja  | 359        |
| 9.3. Lógicas burocráticas, incertidumbre y espacios de posibilidad                | 362        |
| 9.4. Tensiones entre lo individual y lo colectivo                                 | 369        |
| 9.4.1. Igualdad, diversidad y reconocimiento                                      | 375        |
| 9.4.2. Poder, autoridad y liderazgos  | 381        |

|              |     |
|--------------|-----|
| 9.5. Resumen | 386 |
|--------------|-----|

|                                  |            |
|----------------------------------|------------|
| <b>CAPÍTULO 10. CONCLUSIONES</b> | <b>387</b> |
|----------------------------------|------------|

|   |     |
|---|-----|
| 10.1. Hacia un marco comprensivo de la ciudadanía | 389 |
|---|-----|

|  |     |
|--|-----|
| 10.2. Propuestas educativas para la construcción de una ciudadanía<br>ética, crítica, participativa y transformadora | 393 |
|--|-----|

|                                   |            |
|-----------------------------------|------------|
| <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> | <b>409</b> |
|-----------------------------------|------------|

**ANEXO (en CD)**

Transcripción completa de las entrevistas

## Lista de abreviaturas y siglas

(por orden de aparición)

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

IESALC: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

G-8: Grupo de los Ocho (formado por ocho países: Alemania, Canadá, Estados Unidos, Francia, Italia, Japón, Reino Unido y Rusia)

OTAN: Organización Tratado del Atlántico Norte

RAE: Real Academia de la Lengua Española

EpC: Educación para la Ciudadanía

MEC: Ministerio de Educación y Cultura (España)

ONU: Organización de las Naciones Unidas

ONGD: Organización no Gubernamental de Desarrollo

QCA: *Qualifications and Curriculum Authority* (Reino Unido)

OISE: *Ontario Institute for Studies in Education* (Toronto, Canadá)

I+D+i: Investigación, Desarrollo e Innovación

AMPA: Asociación de Madres y Padres de Alumnos

EEUU: Estados Unidos de América

ONG: Organización no Gubernamental

COCETA: Confederación Española de Cooperativas de Trabajo Asociado





## Índice de tablas y figuras

### TABLAS

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 1. Guía temática de la entrevista.....               | 143 |
| Tabla 2. Identificación de las personas entrevistadas..... | 148 |
| Tabla 3. Categorías de análisis.....                       | 154 |

### FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1. Organización e interrelaciones entre categorías.....           | 156 |
| Figura 2. Ciudadanía ética, crítica, participativa y transformadora..... | 393 |



## **INTRODUCCIÓN**

---



## **I. Justificación**

*Por estar en el mundo estamos condenados al sentido; y no podemos hacer nada, no podemos decir nada que no tome un nombre en la historia*

(Merleau-Ponty, 1985:19)

*La materia de la cultura es, justamente, la cuestión del sentido*

(García Canclini, 2005:211)

Este trabajo se desarrolla en la confluencia de tres convicciones:

### **1. La urgente necesidad de una transformación social, y la importancia de abordar educativamente esta tarea.**

Si concebimos la historia, siguiendo a Hobsbawm (2009), como el proceso de cambio en la vida humana y en la sociedad, y el impacto de las personas en el entorno global, hemos de convenir en que asistimos a una aceleración e intensificación creciente de este cambio y de su impacto. La profundidad y velocidad de la historia subyace a expresiones como “un mundo desbocado”, (Giddens, citado en Velasco, 2003) o un “mundo sin sentido” (Laïdi, citado igualmente en Velasco), colocándonos ante la evidencia de la pérdida de control del ser humano sobre las instancias más básicas de su propia vida, incluso de aquellas relacionadas con su supervivencia y la del resto de formas de vida en el planeta (Küng, 2006). La crisis humana, ecológica y civilizatoria que vivimos suele vincularse al concepto genérico de “globalización”, y se manifiesta en múltiples síntomas, descritos y analizados por numerosos autores (Capella, 2005; Carbonell, 2005; Fernández Durán,

2001; García Canclini, 2004; Küng, 2006; Quijano, 2000b) desde distintas disciplinas: entre otros, la creciente polarización social, con altas concentraciones de riqueza y recursos en manos de un número cada vez más reducido de habitantes del planeta; el cambio profundo de las relaciones y la comunicación humana propiciado por el avance de las tecnologías de la información y la comunicación, así como su incidencia en nuestra percepción del espacio y el tiempo; los movimientos masivos de personas migrantes en un contexto de cambios globales en las formas de producción y, sobre todo, en la organización del trabajo; y la destrucción del medio ambiente con sus devastadoras consecuencias (calentamiento global, crisis alimentarias, éxodos masivos de personas).

En este escenario, la desigualdad y la exclusión se nos presentan, en palabras de Boaventura de Souza Santos<sup>1</sup>, como las “cuestiones fuertes” de nuestra época, los problemas más graves a los que nos enfrentamos en este momento. Ante estas cuestiones fuertes necesitamos respuestas igualmente fuertes, reclama Santos. Esto exige desterrar las “opciones disponibles”, esas “soluciones” que ya conocemos, que ya hemos experimentado, esas que se han puesto en práctica con fracaso evidente, pero que aún no somos capaces de abandonar porque de alguna forma las hemos naturalizado, las hemos asumido como las únicas posibles. Es urgente cuestionarlas y sustituirlas por otras, abordar sin más dilación la tarea de transformar la sociedad en clave humana y ecológica. Y en esta transformación la educación, concebida como un proceso abierto, constante y compartido de transmisión, creación y recreación cultural, y por tanto de construcción colectiva de sentido, tiene una gran responsabilidad y un papel fundamental que desarrollar.

---

<sup>1</sup> Conferencia de apertura pronunciada en el marco de la Conferencia Internacional “*The intercultural dimension of citizenship education: The North and the South in a postcolonial Europe*”, organizada por el *Centro de Estudos Sociais* (CES, Universidad de Coimbra) y celebrada en Lisboa (Portugal) del 4 al 5 de junio de 2007.

## **2. El potencial transformador de la educación concebida desde el enfoque intercultural**

La educación, sin embargo, no está cumpliendo su promesa de igualdad y emancipación. Se ve afectada por un doble reduccionismo, que estrecha sus límites espacio-temporales tanto como su mirada sobre el mundo. Entendemos común y mayoritariamente por educación el proceso que se lleva a cabo dentro de un espacio específico denominado “aula” (ya se encuentre ésta en el interior de una escuela, en el campus virtual de una universidad o en la sección de formación de una empresa transnacional) y que se desarrolla al margen del curso de la vida, en una especie de limbo en el que se nos “prepara para” desarrollar una trayectoria posterior (la vida adulta, el desempeño profesional, el ejercicio de la ciudadanía, etc.). Cuya perspectiva y contenidos, por otra parte, emergen de una determinada visión del mundo (la europea u occidental) y de un único tipo de conocimiento “cierto” (el científico). Y que instituye una función de acreditación y certificación a través de la cual los integrantes de un grupo adquieren el derecho a ser considerados como “miembros plenos” (Grupo INTER, 2006). Ni siquiera los conceptos de “educación permanente” y “educación para toda la vida” han logrado desafiar esta concepción reducida de la educación en el imaginario social. Su predominio logra también neutralizar el impacto de nociones como la de “sociedad educadora”, colocada en ámbitos educativos no centrales, como la Pedagogía Social, cuyo ámbito de conocimiento y práctica se enfoca a la denominada “inadaptación social”, dando lugar a una intervención orientada a la normalización.

Abordar educativamente la transformación social implica, por tanto, abordar al mismo tiempo la transformación educativa, combatiendo el reduccionismo descrito. El enfoque intercultural ofrece argumentos epistemológicos, metodológicos, críticos y pedagógicos capaces de ampliar la comprensión y la visión de la educación, de forma que ésta pueda contribuir al logro de la emancipación humana y la transformación social. Como respuesta fuerte



ante la desigualdad y la exclusión, la educación intercultural propone un proyecto de construcción de un espacio distinto de relación y comunicación humana, que toma como referentes la diversidad, la complejidad y la interacción.

### **3. El carácter ético-político de esta transformación**

El enfoque intercultural porta una propuesta ético-política. Siguiendo a Jara (2008), entendemos la ética como una reflexión crítica sobre lo moral situada en el proceso de construcción y deconstrucción permanente de los sentidos de la existencia. Desde nuestro enfoque, la reflexión ética parte de la conciencia de compartir una humanidad que subyace a la diversidad de sus manifestaciones, así como de la constatación de la mutua interdependencia humana. Es tanto una ética de la diversidad (Abdallah-Pretceille, 2001), como del reconocimiento (Honneth, 2007) y de la solidaridad (García, 2001; Seoane, 2003; Zubero, 2008), que toma como base la pluralidad de contextos, necesidades, deseos, experiencias y vivencias humanas para articular la “con-vivencia”.

Esta articulación es un proceso político, que ha de construirse, por tanto, colectivamente, desde la participación. Una participación efectiva, democrática, que exige crear las condiciones que permitan que las personas intervengan como actores sociales en un plano de igualdad no formal, sino real. Significa devolver la política a los ciudadanos (Mouffé, 1999), una política entendida como construcción de lo común, de un proyecto de sociedad en el que los ciudadanos y ciudadanas sean protagonistas, y no meros beneficiarios, receptores y electores de proyectos ajenos preestablecidos.

El multiculturalismo y sus derivas (discriminación, segregación, guetos) son buena muestra del fracaso de las categorías identitarias como factor de inclusión política. La ciudadanía, por su parte, se ha construido

históricamente como una categoría de inserción de las personas en la sociedad política (García Canclini, 2004). La actualidad y el interés en este constructo se relaciona, así, con la necesidad de democratización de los procesos sociales que puedan conducirnos hacia una sociedad intercultural. En este contexto, la de ciudadano/a se presenta como una condición política tendente a la igualdad, una categoría capaz de articular la pertenencia y la participación de las personas en la esfera pública, evitando que sean las diferencias culturales, religiosas, de género, étnicas, o cualesquiera otras las que determinen el curso de estos procesos.

Por ello, nos planteamos en este estudio explorar las posibilidades y limitaciones de la ciudadanía como categoría relevante para avanzar en la transformación social propuesta desde el enfoque intercultural, así como aportar recomendaciones educativas orientadas a su construcción y fortalecimiento.

## **II. Finalidad y objetivos**

La finalidad de la tesis es formular propuestas educativas para el aprendizaje y la construcción de la ciudadanía desde un enfoque intercultural.

Nos planteamos las siguientes cuestiones de investigación:

- ¿Cómo se está construyendo el discurso de la ciudadanía en la actualidad? ¿Cómo analizarlo desde el enfoque intercultural?
- ¿Quiénes son los actores/agentes en el desarrollo y ejercicio de la ciudadanía? ¿En qué ideas, teorías y principios se apoyan? ¿Cuáles son sus percepciones en torno a su significado y su práctica?
- ¿A través de qué procesos y experiencias se aprende? ¿Qué recursos y habilidades se ponen en juego? ¿Qué actividades implica su ejercicio?

Los resultados aspiran a aportar conocimiento y reflexión en torno a las posibilidades y limitaciones del discurso y la práctica de la ciudadanía respecto a la consecución de objetivos educativos inherentes al enfoque intercultural, como son la igualdad de oportunidades y la transformación social. Las aportaciones específicas de este trabajo serán: la contribución al desarrollo de un marco comprensivo de la ciudadanía, y la formulación de propuestas y/o recomendaciones orientadas a promover el aprendizaje y la construcción de ésta, desde un enfoque intercultural, en todos los ámbitos y procesos educativos.

Como objetivos específicos, nos proponemos:

- Acercarnos al significado de la ciudadanía desde un enfoque intercultural.
- Identificar y describir los actores, agentes y procesos implicados en la construcción de la ciudadanía.
- Analizar los espacios y las prácticas en los que la ciudadanía se aprende y se ejerce.
- Comprender cómo se está construyendo la ciudadanía mediante el análisis de los discursos de los actores y agentes implicados.
- Identificar los mecanismos que dificultan o impiden el desarrollo de la ciudadanía.
- Formular recomendaciones y propuestas educativas para el aprendizaje de la ciudadanía desde un enfoque intercultural.

## **II. Estructura del informe**

El trabajo se estructura en 10 capítulos organizados en función de los siguientes contenidos:

- Capítulo 1: expone el enfoque intercultural del que partimos en este estudio, definido como posición epistemológica, discurso crítico y propuesta de transformación social.
- Capítulo 2: presenta una revisión de los discursos académicos, políticos y educativos desde los que se construye el significado y la práctica de la ciudadanía.
- Capítulo 3: ofrece una panorámica del contexto y los antecedentes de esta investigación.
- Capítulo 4: contiene la descripción del trabajo de campo (entrevistas en profundidad) y del proceso de análisis realizado, así como reflexiones sobre su desarrollo.
- Capítulos 5 a 9: presentan los resultados del análisis, en forma de discusión sobre los significados de la ciudadanía; los actores y agentes implicados en su desarrollo; los ámbitos, lugares y sucesos en los que se construye; cómo se ejerce y cómo se aprende; y, finalmente, los obstáculos y tensiones en los que se desenvuelve.
- Capítulo 10: expone las conclusiones del estudio, que contribuyen al desarrollo de un marco comprensivo en torno a la ciudadanía y a la formulación de propuestas y recomendaciones educativas en clave intercultural.
- Anexo (en CD-rom): incluye las transcripciones completas de las 25 entrevistas analizadas.



**CAPÍTULO 1.**  
**EL ENFOQUE INTERCULTURAL**

---



*Interculturalidad quiere designar más bien aquella postura o disposición por la que el ser humano se capacita para ... y se habitúa a vivir «sus» referencias identitarias en relación con los llamados «otros», es decir, compartiéndolas en convivencia con ellos. De aquí que se trate de una actitud que abre al ser humano y lo impulsa a un proceso de reaprendizaje y de reubicación cultural y contextual*

(Fornet-Betancourt, 2004: 14)

El término “intercultural”, como señala Mato (2007) funciona como una mera categoría descriptiva que alude a relaciones entre personas culturalmente diversas, sin aportar ninguna connotación valorativa. De ahí que sea utilizado con intencionalidades muy distintas y en contextos muy diversos; Mato se refiere como ejemplo al surgimiento del concepto en los años cincuenta del siglo XX en el marco de un proyecto de salud desarrollado en varios países latinoamericanos por el Smithsonian, cuyos resultados fueron considerados un fracaso dado que no logró sustituir las creencias tradicionales por “ideas modernas” sobre la salud. Se ha asociado también a las luchas del indigenismo, a las estrategias comerciales de las multinacionales en mercados internacionales y a distintos programas educativos desarrollados con asunciones y finalidades muy diferentes.

A menudo se utiliza como adjetivo o como sustantivo aunque, como señala Aguado (2009: 19), “ningún hecho es de entrada intercultural, y esta cualidad no es un absoluto del objeto”. Es la mirada que analiza la que confiere el carácter de intercultural a la realidad. Es por eso que hablamos de lo intercultural como un enfoque, una perspectiva, una metáfora que permite reconocer y comprender la diversidad y la complejidad social. Al mismo



tiempo, entendemos con Walsh (2005) que lo intercultural se conjuga como verbo, haciendo posible pensar y actuar en un sentido determinado, así como no pensar y no actuar en otros (Lizcano, 2006). Como señala Fornet-Betancourt (2006), no basta con interpretar interculturalmente el mundo, sino que es necesario transformarlo en un mundo intercultural.

Esta tesis se construye sobre un marco teórico que concibe lo intercultural como un discurso-acción transformador al que damos un sentido específico, aquel que nos permite:

- pensar de forma distinta, adoptando una posición epistemológica alejada del objetivismo y el universalismo, y cercana a una “racionalidad cosmopolita” (Santos, 2003, 2004a, 2006);
- elaborar un discurso crítico con los conceptos e ideas que construyen y jerarquizan las diferencias entre las personas, legitimando así la desigualdad, la dominación y la explotación;
- comprender las realidades sociales desde una perspectiva intersubjetiva, reconociendo y valorando la diversidad de experiencias y saberes, y construyendo participativamente el conocimiento;
- proponer discursos y prácticas socioeducativas de carácter transformador, que combatan la reificación e instrumentalización de las personas e incidan en la solidaridad como base de las relaciones humanas.

### **1.1. Pensar fuera de los límites: el enfoque intercultural como posición epistemológica**

*¿No sería preciso preguntarse sobre la ambición de poder que conlleva la pretensión de ser ciencia? ¿No sería la pregunta: qué tipo de saberes queréis descalificar en el momento en que decís: esto es*

*una ciencia? ¿Qué sujetos hablantes, charlantes, qué sujetos de experiencia y de saber queréis infravalorar cuando decís: “Hago este discurso, un discurso científico, soy un científico”? ¿Qué vanguardia teórico-política queréis entronizar para desmarcarla de las formas circundantes y discontinuas del saber?*

(Foucault, 1978:131)

Las progresivas críticas que en la contemporaneidad han señalado la condición situada y contextual del saber, desmontando al tiempo la pretensión de universalidad y certeza del conocimiento, se enfrentan sin embargo a la paradoja de la hegemonía de un tipo de conocimiento específico, el científico, cuyos métodos y resultados se configuran como ejes efectivos de la organización social a nivel mundial. Otros conocimientos, experiencias y saberes permanecen en tanto ocultos o relegados a la categoría de subalternos. ¿Cómo es esto posible?

Nadie como Foucault para situarnos ante las tensiones entre saber y poder que son y han sido una constante en la historia de la humanidad; tensiones que Santos (2006) coloca en la pugna entre dos formas de entender el conocimiento: el conocimiento como regulación, transformación del caos en orden, y el conocimiento como emancipación o liberación del ser humano de cualquier tipo de dominación o determinación. En su origen, argumenta Santos, la racionalidad científica que acompaña al proyecto de la modernidad se desarrolla en un equilibrio entre ambas tendencias, buscando un conocimiento de la naturaleza cuya finalidad era liberar al ser humano de todo tipo de ataduras -Dios, tradición, costumbres- y construir una sociedad de sujetos libres e iguales capaces de decidir con autonomía sobre sus propias vidas. Sin embargo, este proyecto surge enfrentado desde su inicio a las contradicciones de su propio contexto de producción, situado en una realidad social cuyas características resultan difíciles de conciliar con los anhelos de libertad y reciprocidad que contiene. Se trata, por una parte, de

una sociedad categorizada y desigual en la que determinados colectivos – esclavos, mujeres, niños- no son considerados como sujetos, sino como objetos de regulación y control. Por otra parte, se organiza ya como una sociedad de mercado en la que los medios de producción están de hecho concentrados en cierto número de individuos, y en la que la mayoría de las personas han de vender su fuerza de trabajo para tener acceso a los recursos, cediendo así parte de su autonomía. Por último, se trata de una sociedad colonial, en cuyo marco se produce la invención de “lo otro” y se origina una geopolítica del conocimiento que consagra al pensamiento occidental como epistemología hegemónica.

Dussel (1993) incide igualmente en la doble perspectiva de la idea de modernidad: la primera de ellas se refiere a ésta como un proyecto de emancipación por medio de la razón que adquiere forma en el siglo XVIII europeo; la segunda alude a un proceso global que comienza con el colonialismo y que convierte a Europa en el centro de la historia mundial mientras constituye al resto de la humanidad como periferia: “el eurocentrismo de la modernidad es exactamente el haber confundido la universalidad abstracta con la mundialidad concreta” (p. 13). Para Santos (2006), es finalmente el predominio de la regulación sobre la emancipación en la producción del conocimiento lo que conduce a la hegemonía del pensamiento occidental.

La hegemonía se concibe como un proceso de relación entre grupos en el que uno de ellos domina gracias a su capacidad para transformar sus intereses particulares en generales o universales. El grupo dominante logra que sus ideas sobre las relaciones sociales sean compartidas por los dominados; unifica así pensamiento y acción con el consentimiento activo de éstos (Brand, 2006; Mezzaroba, 2005). En la actualidad, los procesos hegemónicos privilegian la expansión global de la ideología neoliberal, que consolida su poder económico y político con el apoyo de un conocimiento tecnocrático de expertos y científicos, creando una nueva forma de garantizar

la inequidad y la supremacía social (Schöller y Groh-Samberg, 2006). Es por ello que la cuestión de cómo construir una epistemología que sustente la solidaridad y la sostenibilidad se revela urgente y fundamental, y para ello es preciso deconstruir las lógicas que han ido fortaleciendo este proceso hegemónico a lo largo de los últimos 500 años.

### **1.1.1. Colonialismo y colonialidad. La crítica de la razón indolente**

Mato (2007) señala que el hecho de que las categorías del pensamiento occidental y la racionalidad científica hayan constituido una epistemología hegemónica no se debe a ningún tipo de certificación procedente de alguna agencia interplanetaria, sino a la expansión colonial y a las relaciones de dominación y subordinación que ésta establece. Diversos autores (Dussel, 1993; Mignolo, 2003, 2005; Quijano, 1993) coinciden en identificar el origen de este predominio vinculado a un proceso histórico concreto, el colonialismo, y al desarrollo de la estructura lógica en que éste se sustenta y justifica, la “colonialidad”. El “descubrimiento” de América, o en palabras de Mignolo (2005), la “invención” de América<sup>1</sup>, supone para los europeos el descubrimiento de “lo otro”, tratado como objeto desde una perspectiva de poder. La colonialidad inventa las diferencias culturales para legitimar las diferencias coloniales, es decir, la asimetría de poder. Así, produce y reproduce esas diferencias de poder disfrazándolas de “culturales”, mediante una estrategia que consiste en clasificar a los grupos humanos identificándolos en sus carencias o excesos respecto al grupo que clasifica,

---

<sup>1</sup> Su argumento se basa en la idea de la invención de América como continente a partir de la colonización; la configuración geopolítica mundial está basada en una historia que los occidentales asumen como una, verdadera y única, y que oculta, ignora y/o destruye otras interpretaciones y otros paradigmas. Señala como ejemplo que lo que en Occidente se concibe acríticamente como “descubrimiento” de América es denominado por los aymaras “Pachakutik”, que puede traducirse como “ruptura del espacio y el tiempo”. Esta diversidad de visiones implica a su vez diferencias epistemológicas de calado, tal como se analiza en el texto.

cuya perspectiva pasa a configurarse a sí misma como “superior” y “universal”.

La asunción de la lógica de la colonialidad permite la realización, por parte del pensamiento moderno, de tres procesos epistémicos (Mignolo, 2003):

- la construcción del concepto de “barbarie” como fruto del contacto con “lo otro” derivado de la colonización del espacio; a la barbarie se opondrá la “civilización” propia de la modernidad europea, que establece la superioridad de los dominadores;
- la colonización del tiempo a través de la invención, desde su propia auto-definición como “edad moderna”, de una edad media y una antigua;
- la unión de ambas colonizaciones, espacial y temporal, cuyo fruto es la conversión del bárbaro en el espacio en primitivo en el tiempo.

Las implicaciones respecto a la concepción del conocimiento y a sus condiciones de producción son múltiples y profundas. Una de ellas se deriva de la oposición entre naturaleza, por un lado, y humanidad o civilización por otro. Bacon concibe ya la naturaleza como objeto de conocimiento y de conquista por parte del ser humano; la colonialidad equipara la barbarie a un estadio humano de naturaleza que ha de ser superado, cuestionando así la humanidad de los pueblos que no pertenecen al lugar desde el que se asignan las categorías de clasificación. Los “bárbaros” se convierten en objetos de conocimiento y dominación, una dominación legitimada por la “misión” humanizadora y civilizadora de Occidente, que no es un espacio geográfico –dice Mignolo- sino una epistemología hegemónica, una perspectiva que posee las categorías de pensamiento desde las que el mundo entero se describe, clasifica, entiende y “mejora”. El mundo es, por tanto, lo que estas categorías de pensamiento permiten decir que es: así, la historia es una, verdadera y única para todos los habitantes del planeta; la imagen del mundo se configura a través de los mapas elaborados por

occidente; y los diversos continentes -América, Asia, África-, así como sus narrativas, son igualmente fruto de la invención europea. La pretendida objetividad de las Ciencias Sociales es en realidad centralidad y homogeneidad de la mirada.

Los argumentos de Mignolo (2003, 2005) acometen una crítica a la modernidad representada como “pensamiento occidental”, basado en un paradigma que se concibe a sí mismo como ciencia “de” la sociedad, colocándose en una posición externa a ella. Paralelamente al territorio ocupado en el colonialismo, la colonialidad ocupó y dominó los saberes y los conocimientos, privando a los pueblos colonizados de crear pensamiento, y dando inicio a un proceso de desposesión cultural. La modernidad implica por tanto el ocultamiento y la destrucción de otras racionalidades, así como la imposición de su propia racionalidad como hegemónica.

Castro-Gómez (1993) analiza cómo la modernidad, junto al intento de controlar las incertidumbres de la vida a través del conocimiento, incluía un proyecto de organización racional de la sociedad. Este intento de control y organización social se manifiesta hacia el exterior de occidente mediante la generación de identidades opuestas –colonizador/colonizado-, excluyentes e incommunicables, que legitima la explotación colonial, al tiempo que implementa una política “justa” orientada a la civilización del colonizado. Hacia el interior, con la garantía del Estado-nación, crea identidades homogéneas que permiten formular un proyecto común, válido para todos. Las ciencias sociales se constituyen precisamente en este contexto de poder colonial como el aparato ideológico necesario para la producción y legitimación de identidades y alteridades, contribuyendo a una colonización del saber paralela a la del poder. Señala el autor, por otra parte, que éstas nunca efectuaron una ruptura epistemológica frente a esta ideología colonial. Por ello continúan hoy en día legitimando la desigualdad en los términos de intercambio, comercio y distribución del trabajo a nivel global, así como a

través de los procesos y prácticas de exclusión y disciplina de los que no se ajustan a determinados perfiles útiles al sistema.

Santos (2000, 2004a, 2006), por su parte, aborda la crítica de la racionalidad occidental a partir de conceptualizarla como “razón indolente”<sup>2</sup>. La razón indolente subyace al conocimiento producido en occidente durante los últimos 200 años, en los que se ha producido la consolidación del Estado liberal, constituido en un contexto sociopolítico de capitalismo, colonialismo e imperialismo. Es una razón que se resiste a los cambios y que presenta sus intereses hegemónicos como conocimiento verdadero. Su indolencia, según este autor, se da en cuatro formas:

- como razón *impotente*, porque concibe todo un ámbito de necesidad externo a ella que es incapaz de abordar y ante el que reacciona imponiéndose e imponiendo un reduccionismo cognitivo;
- como razón *arrogante*, porque se imagina libre de todo tipo de condicionamiento y por tanto no se siente obligada a demostrar su propia libertad;
- como razón *metonímica*<sup>3</sup>, porque pretende ser la única forma de racionalidad y por tanto, o bien no se esfuerza en descubrir otras racionalidades o, si lo hace, las devalúa u oculta;
- como razón *proléptica*<sup>4</sup>, porque no intenta conocer el futuro al considerar que ya lo conoce, concibiéndolo como lineal, automático y superando infinitamente el presente.

---

<sup>2</sup> Santos toma la expresión “razón indolente” de la *Teodícea* de Leibniz. Éste también utiliza el término “razón perezosa”, posteriormente rescatado por Husserl (1991) para referirse a la razón “que se hurta a la lucha por la clarificación de los datos y presupuestos últimos, y de los fines y vías que éstos prefiguran de un modo definitiva y verdaderamente racional” (p. 17). Hay múltiples rastros de la conciencia de los límites de la racionalidad científica en la propia historia del pensamiento occidental.

<sup>3</sup> La metonimia es una figura que consiste en designar algo con el nombre de otra cosa; un ejemplo, utilizado aquí por Santos, es referirse a la parte con el nombre del todo.

<sup>4</sup> “Prolepsis” significa conocimiento anticipado de algo.

En su forma metonímica, la razón occidental se basa en la idea de totalidad, a la que se refiere toda comprensión y toda acción: hay una sola lógica que gobierna el todo y las partes subordinadas a éste, que se ven como particularidades, variaciones que no afectan al todo. La expresión perfecta de esta lógica totalizadora es la dicotomía, que domina el discurso combinando al tiempo simetría y jerarquía: cultura/naturaleza; conocimiento científico/conocimiento tradicional; civilizado/primitivo; hombre/mujer; etc. La consecuencia de esta lógica, que reclama ser universal, es la imposibilidad de concebir las partes si no es en relación al todo, de manera que la comprensión del mundo resulta parcial y selectiva. Como razón proléptica se basa en una idea lineal del tiempo que conduce al concepto de progreso, y que no da cuenta de la complejidad de la realidad social.

Se pregunta entonces Santos (2006) cómo una racionalidad tan limitada pudo convertirse en hegemónica. La causa, desde su perspectiva, estaría en su alianza con el capitalismo, cuya expansión se ve favorecida por el reduccionismo de sus presupuestos epistémicos básicos: la limitación de su objeto al mundo terreno (algunas de cuyas manifestaciones se encuentran en los procesos de secularización y laicización) y la concepción lineal del tiempo, marcado por los conceptos de progreso y revolución. La racionalidad indolente aporta una comprensión limitada tanto del mundo como de sí misma. Se tornó hegemónica precisamente ignorando lo que no contiene: ni siquiera ante la evidencia de lo multicultural se auto-cuestiona. Su imposición no se basa en la fuerza de sus argumentos, sino en su eficacia reguladora. Esta eficacia se expresa a través de los logros del pensamiento productivo, manifestados en el avance de la tecnología, y del legislativo, con la implantación del modelo de Estado-nación. Como consecuencia, inicia una transformación del mundo que no se basa en una adecuada comprensión del mismo, sino en la violencia, la destrucción y el silenciamiento de lo otro.

El enfoque intercultural implica una posición epistemológica orientada a la descolonización del pensamiento, la comprensión de cómo el conocimiento y



la subjetividad están condicionados por la lógica de la colonialidad y la hegemonía de la razón indolente, el reconocimiento de “derechos epistémicos” para las cosmologías no occidentales y el establecimiento de un diálogo colaborativo entre diferentes lógicas (Mato, 2007; Mignolo, 2003, 2005; Santos, 2004a, 2006; Walsh, 2007). La cuestión es, ¿cómo acometer este cambio en la geografía del conocimiento?

### **1.1.2. La racionalidad cosmopolita**

Para desarmar el entramado hegemónico de la razón indolente, Santos (2000, 2004a, 2006) propone su sustitución por un proyecto de “racionalidad cosmopolita”. Su propuesta<sup>5</sup> parte de la constatación de la diversidad y amplitud de las experiencias sociales en el mundo, que superan con mucho lo que la tradición científica occidental conoce o considera relevante. Estas experiencias constituyen una inmensa fuente de conocimiento social que se está desperdiciando; para su recuperación, afirma, no resultan útiles las Ciencias Sociales, ya que son ellas las responsables de su ignorancia y descrédito.

Parte igualmente de considerar que el poder social se crea y se legitima apoyándose en las concepciones del tiempo y la temporalidad. La racionalidad occidental se caracteriza por contraer el presente y expandir el futuro: la interiorización de la idea de progreso y su promesa de un porvenir mejor nos hacen siervos de nuestras expectativas, condenando al presente a convertirse en un instante fugaz, perdedor en la comparación de las experiencias actuales con aquellas, siempre mejores, que vendrán. Santos propone abordar la operación contraria: expandir el presente y contraer el futuro. Es preciso ampliar el espacio-tiempo del presente para ser capaces

---

<sup>5</sup> Proyecto *Reinventing Social Emancipation: Exploring the Possibilities of Counter-Hegemonic Globalization* [Reinventando la emancipación social] (1999 – 2002), financiado por la Fundación MacArthur.

de explorar la experiencia social en curso, y para ello necesitamos una “sociología de las ausencias”. Al mismo tiempo, una “sociología de las emergencias” que nos ayude a reducir el futuro.

La sociología de las ausencias se basa en el principio de incompletud de todos los saberes, cuyo enunciado expresa sencillamente que toda ignorancia se refiere a un saber concreto, y todo saber implica la superación de una ignorancia particular. En consecuencia, no hay ni saber ni ignorancia en general, lo cual abre las posibilidades de diálogo y disputa entre distintos conocimientos. Se hace preciso sustituir la monocultura científica por una “ecología de saberes”:

*Esta ecología de saberes permite no solo superar la monocultura del saber científico, sino la idea de que los saberes no científicos son alternativos al saber científico. La idea de alternativa presupone la idea de normalidad, y ésta la idea de norma; por lo que, sin más especificaciones, la designación de algo como alternativo tiene una connotación latente de subalternidad. (Santos, 2006:79)*

Por otra parte, la sociología de las ausencias destaca que el tiempo lineal es únicamente una entre muchas concepciones del tiempo, aquella que ha logrado imponerse como hegemónica, inaugurando una jerarquía de temporalidades que sirve de base a las relaciones de dominación (al identificar, como ya se ha planteado, lo otro diferente con lo primitivo, y por tanto con el pasado). Esta lógica temporal jerárquica reduce muchas experiencias y prácticas a una condición residual, identificándolas con restos del pasado. La ecología de las temporalidades trata de liberar estas experiencias de su consideración como residuo restituyéndoles su temporalidad: así, la actividad de un campesino africano, por ejemplo, se concibe como contemporánea de la de un ejecutivo del Banco Mundial.

Para construir la sociología de las emergencias Santos (2006) parte del concepto del “Todavía-No” (*Noch Nicht*) de Ernst Bloch (1995, citado en Santos). Éste se rebela contra los conceptos de “Todo” y “Nada”, dominantes en la racionalidad occidental y que generan un pensamiento estático. Se centra en el espacio de la posibilidad, en la investigación de alternativas posibles y concretas, para lo cual resultan útiles como categorías de pensamiento el “No” y el “Todavía-No”:

*El No es la falta de algo y la expresión de la voluntad para superar esa falta. Por eso, el No se distingue de la Nada (...) Decir no es decir sí a algo diferente. Lo Todavía-No es el modo como el futuro se inscribe en el presente y lo dilata. No es un futuro indeterminado ni infinito. Es una posibilidad y una capacidad concretas que ni existen en el vacío, ni están completamente determinadas (Santos, 2006: 84)*

Así, la sociología de las emergencias amplía el presente, sustituyendo el futuro vacío del tiempo concebido como progreso lineal por un futuro que se construye en el presente y que se ocupa de las posibilidades concretas y plurales, utópicas y realistas al mismo tiempo, “cuidando” las alternativas posibles (los saberes) tanto como las disponibles (las prácticas):

*La sociología de las emergencias sustituye la idea de determinación por la idea axiológica del cuidado. La axiología del progreso es, de este modo, sustituida por la axiología del cuidado. Mientras que en la sociología de las ausencias la axiología del cuidado es puesta en práctica en relación con las alternativas disponibles, en la sociología de las emergencias se lleva a cabo en relación con las alternativas posibles. Esta dimensión ética hace que ni la sociología de las ausencias ni la sociología de las emergencias sean sociologías convencionales. (Santos, 2006: 86)*

El principio de incompletud de los saberes se complementa en el pensamiento de Santos con el “universalismo negativo”<sup>6</sup>, que se opone al universalismo como particularidad occidental: se trata de la idea de la imposibilidad de completud o, expresado como paradoja, “una teoría general sobre la imposibilidad de una teoría general” (2006: 94). La incompletud y el universalismo negativo componen una lógica que permite acometer la necesaria tarea de traducción entre saberes sin que ésta se convierta en una nueva estrategia hegemónica. Es preciso crear una inteligibilidad recíproca entre las experiencias reveladas por las sociologías de las ausencias y de las emergencias: la traducción es un ejercicio de hermenéutica diatópica, es decir, una interpretación que parte de la particularidad de cada lengua (cada lógica, cada forma de pensamiento contiene elementos propios y distintivos) y trata de identificar las preocupaciones comunes y las diferentes respuestas a éstas:

*El trabajo de traducción tiende a esclarecer lo que une y lo que separa los diferentes movimientos y las diferentes prácticas, de modo que determine las posibilidades y los límites de la articulación o agregación entre los mismos. Dado que no hay una práctica social o un sujeto colectivo privilegiado en abstracto para conferir sentido y dirección a la historia, el trabajo de traducción es decisivo para definir, en concreto, en cada momento y contexto histórico, qué constelaciones de prácticas tienen un mayor potencial contrahegemónico (p 96).*

---

<sup>6</sup> Artilugio conceptual con el que se opone al universalismo, como particularidad occidental, evitando al tiempo el relativismo, que él identifica con lo que denomina “posmodernismo de celebración”: una corriente de pensamiento que, en su opinión, al incluir la crítica a la Teoría Crítica acaba paradójicamente “celebrando” -si bien melancólicamente- la sociedad creada por la modernidad y renunciando a proyectos colectivos de transformación. Frente a éste, propone un “posmodernismo de oposición”, que incorpore una nueva teoría crítica que, partiendo de los valores modernos de libertad, igualdad y solidaridad, aborde las cuestiones de su falta de realización y la violencia cometida en su nombre. Se trata de reinventar la emancipación social, aunque evitando que ésta se convierta –como tantas otras veces- en una forma de opresión.

La finalidad de la traducción es dar sentido al mundo, una vez confirmada la pérdida del sentido que la modernidad pretendió conferirle, y ante la persistencia de los problemas que ésta prometió resolver.

El desarrollo de las sociologías de las ausencias y las emergencias, junto al trabajo de traducción, configuran una opción epistemológica que, frente a la razón indolente, articula otro tipo de racionalidad, a la que Santos denomina “racionalidad cosmopolita”. Una racionalidad que piensa más allá de los límites establecidos por el pensamiento hegemónico, que aúna la imaginación epistemológica y la imaginación democrática “con el objetivo de construir nuevas y plurales concepciones de emancipación social sobre las ruinas de la emancipación social automática del proyecto moderno” (2006: 104).

### **1.1.3. Interculturalizando el conocimiento: universidades interculturales en América Latina**

¿Qué pueden aportar las ciencias respecto al sentido de la existencia humana?, se pregunta Husserl en la Europa de finales de los años treinta del siglo XX, ante el presagio de la tragedia una y mil veces repetida del fanatismo, el totalitarismo, la dominación y la masacre. La ciencia no tiene respuesta a los problemas específicamente humanos: para ella la subjetividad es un enigma porque su reduccionismo la ha conducido a convertirse en un mero conocimiento de hechos, asumidos como naturaleza “objetiva, real y verdadera”, que ocultan y disfrazan el mundo de la vida (1991: 53). Un mundo de la vida que integra la multiplicidad de experiencias y saberes humanos invisibilizados durante siglos por una jerarquía de saberes que consagra una racionalidad única, caracterizando al resto de conocimientos como étnicos, populares o locales (Mato, 2007; Walsh, 2007).

¿Son posibles otras ciencias sociales?, se pregunta Walsh (2007). Para reconstruirlas es preciso situarse en un marco de pluriversalidad epistemológica en el que sea posible crear espacios de intercomprensión y diálogo, reconociendo e interrelacionando racionalidades, cosmovisiones, lógicas y experiencias diversas. Lo cual a su vez, dice Arpini (2007a), exige crear condiciones de posibilidad para este diálogo. Unas condiciones que no pueden construirse sólo educativamente, mediante el aprendizaje de actitudes y competencias interculturales, sino que precisan de la revisión de las cuestiones económicas, sociales y políticas relacionadas con las tensiones entre formas de reconocimiento y desconocimiento, afirmación y negación de las diferencias, y relaciones de poder. Hay una necesidad previa de crear lo que denomina “casos de igualdad” a través de procesos de subjetivación que implican la autoafirmación, la construcción de un “nosotros” relacional (que no es una suma de individuos sino un “yo con otros”), la lucha por el reconocimiento y la exigencia de justicia social.

Por otra parte, es preciso abordar los problemas inherentes a la tarea de traducción, añade Mato (2007), que no se refieren exclusivamente a asuntos lingüísticos sino a cuestiones de comunicación intercultural, y que remiten a interrogantes en relación con la tensión entre equivalencia e inconmensurabilidad entre formas de pensamiento distintas. A este respecto, Panikkar (2002, citado por Salas Astrain, 2003) se pregunta cómo podemos entender al otro si no somos el otro; dado que no hay un espacio metacultural desde el que abordar la tarea de traducción hemos de aceptar que ésta es una interpretación que nos ofrece únicamente un conocimiento parcial de lo otro. Como indica Scartezzini (1996:37), los procesos de comunicación implican siempre un cierto margen de intraducibilidad:

*Toda cultura, como toda lengua, interpreta la cultura y la lengua ajenas según sus propios paradigmas, de modo que la traducción se convierte en una apropiación, o lo que es igual, en una interpretación orientada del original. En otras palabras, en la*

*comunicación entre lenguas y culturas distintas hay siempre un residuo de incompreensión y de intraducibilidad. Cada vez que una cultura se plantea un concepto perteneciente a otra, tiende a modificarse, a enriquecerse y a incorporar a su pensamiento algo completamente nuevo.*

A este respecto, Fernet-Betancourt (2001, citado igualmente en Salas Astrain) incide en que se trata de mantener una comunicación abierta en la que el encuentro de racionalidades provoque una transformación recíproca desde la que reformular y reconstruir conocimientos y teorías. Esta perspectiva centrada en los ámbitos de posibilidad de la apertura y la ambigüedad coincide con el punto de vista de Feyerabend:

*Las palabras, las oraciones e incluso los principios son ambiguos y cambian con las situaciones en las que se emplean. En ningún momento cesa la interacción entre las culturas, los ámbitos lingüísticos y los grupos profesionales; por consiguiente, es absurdo hablar de objetividad o de sentido relativo dentro de unos límites nítidamente definidos. Tanto el objetivismo (y la idea relacionada de verdad) como el relativismo asumen límites que no existen en la práctica y postulan absurdos siempre que las personas participan en formas interesantes, aunque a veces complejas, de colaboración. El objetivismo y el relativismo son quimeras. (...) No negamos las diferencias existentes entre lenguajes, formas artísticas o costumbres. Pero yo las atribuiría a los accidentes de su situación y/o la historia, no a unas esencias culturales claras, explícitas e invariables: potencialmente, cada cultura es todas las culturas. (1996:41)*

Salas Astrain (2003), por su parte, incide en la necesidad de mediadores que sean conocedores de ambos contextos implicados, y capaces por tanto de realizar una reconstrucción intercultural de los discursos. Añadimos, en la

línea apuntada anteriormente por Arpini (2007a), la importancia de considerar las tensiones relacionadas con el ejercicio del poder al analizar cuestiones relativas al intercambio de significados, como nos recuerda irónicamente Humpty Dumpty<sup>7</sup>:

*Cuando yo uso una palabra –insistió Humpty-Dumpty con un tono de voz más bien desdeñoso- quiere decir lo que yo quiero que diga..., ni más ni menos.*

*La cuestión –insistió Alicia- es si se puede hacer que las palabras signifiquen tantas cosas diferentes.*

*La cuestión –zanjó Humpty-Dumpty- es saber quién es el que manda..., eso es todo.*

Las universidades interculturales en América Latina surgen con la intención de convertirse en espacios donde se lleve a cabo la formación de mediadores en el sentido indicado. Su creación se inscribe en el marco de un proceso de “interculturalización” de las instituciones educativas de educación superior, que pretende alcanzar el reconocimiento social, político e incluso jurídico de la diversidad en las universidades públicas de América Latina (Dietz y Mateos, 2010), facilitando la creación de las condiciones de posibilidad identificadas por Arpini (2007a). El diálogo de saberes -“ecología de saberes”, en términos de Santos (2005)- forma parte tanto de sus objetivos como de los procesos de aprendizaje y de la metodología de investigación.

La Universidad Veracruzana Intercultural (Dietz, 2008; Dietz y Mateos, 2010; Mendoza Zuany, 2009) articula este diálogo en torno a tres dimensiones, la intercultural, la inter-actoral y la inter-lingüe, con la finalidad de hibridizar y diversificar el conocimiento. Adopta para ello un modelo educativo integral y

---

<sup>7</sup> Personaje de Lewis Carroll, en su obra *Alicia a través del espejo*.



flexible cuyo currículo se organiza en torno a “experiencias educativas” (que sustituyen a las clásicas asignaturas) y al desarrollo de líneas de “investigación vinculada” a las comunidades en las que se asientan sus distintas sedes. Los estudiantes adoptan desde el inicio un papel activo como intermediarios en sus entornos, partiendo de la revalorización de las culturas e identidades indígenas para articular saberes diversos. El objetivo es la formación de traductores que gestionen, apliquen y generen conocimientos procedentes de sistemas culturales asimétricos y en ocasiones antagónicos, por lo que se hace especial énfasis en un compromiso ético-político en relación con la transformación de las comunidades a las que se encuentran vinculados. Aunque el desarrollo de este diálogo no está exento de tensiones, la transferencia de saberes está dando frutos en áreas tan diversas como el pluralismo jurídico y la mediación legal, la interrelación entre la medicina oficial y los saberes indígenas y populares, o entre el sistema agrícola local y la agricultura sostenible.

La formación de “talentos que prioricen la relación armónica entre la Naturaleza y el ser humano” es la principal misión de la Universidad Intercultural *Amawtay Wasi* en Ecuador (Sarango, 2009; Walsh, 2007). Su propuesta intercultural se basa en una teoría cuyo principio clave es la relacionalidad. Se asume una perspectiva epistémica que incide en la reciprocidad en el intercambio de saberes y la construcción colectiva del conocimiento como responsabilidad compartida. Su modelo educativo integral-comunitario se articula en torno a las investigaciones basadas en la resolución de problemas y los emprendimientos comunitarios, acompañados por módulos reflexivos de apoyo y redes conversacionales o “conversatorios”. El sentido del programa formativo se teje a partir de:

- la crítica al concepto de desarrollo y su reconceptualización como bienestar armónico colectivo;
- la recuperación de saberes y cosmovisiones en un marco de descolonización de la ciencia y la educación;

- la creación de comunidades de aprendizaje a las que se incorporen sabios y docentes tradicionales, como las mujeres y los ancianos; y
- la incorporación de un nuevo paradigma para el que la vida misma es educación, y en el que la relación educativa se construye sin objetos, sujeto a sujeto, comunitariamente, practicada y evaluada por sus mismos actores.

La Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe afirma que “el reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural” (UNESCO-IESALC, 2008). La justicia social precisa de justicia cognitiva, recuerda Santos (2005 y 2006), y ésta a su vez exige una postura epistemológica que se atreva a pensar más allá de los límites que nos impone la racionalidad hegemónica.

## **1.2. Lo intercultural como discurso crítico**

El enfoque intercultural en el que nos posicionamos en esta investigación ofrece una perspectiva compleja de análisis e interpretación que parte del reconocimiento y valoración de la diversidad como característica esencial de lo humano, y pone de manifiesto el carácter relacional y dinámico de la realidad social (Aguado, 2009). Supone una forma de analizar la diversidad a partir de procesos e interacciones, según una lógica de la complejidad, de la variación (Abdallah-Pretceille, 2001). No se concibe a la persona ni como portadora ni como producto de una cultura, sino como agente y actor en la transmisión y la creación de lo cultural. Las personas reciben, construyen y elaboran elementos culturales interactuando con otros en un contexto de

referencias múltiples y plurales. La interacción es así el elemento fundamental.

Lo intercultural se define como “discurso” porque se sitúa más allá de la dicotomía teoría-práctica, en la frontera entre el conocimiento y la acción (Abdallah-Pretceille, 2001). Es crítico porque implica la deconstrucción de determinados conceptos, tales como cultura, raza y diferencia, así como el análisis de los procesos y dinámicas de poder mediante los cuales se construyen y perpetúan las desigualdades, la dominación, la explotación, el racismo y la exclusión.

### **1.2.1. Contra la reificación de la cultura**

Las primeras conceptualizaciones de la cultura como objeto de estudio se producen en el marco de la consolidación de la modernidad y de su cara oculta, el colonialismo (Mignolo, 2005). En ese momento histórico, en el que se consolidan los Estados-nación y se acomete la segunda ola de expansión colonialista, la idea de “cultura” cumple dos funciones complementarias: por una parte, sustituirá a la religión (*re-ligare*, es decir, unir bajo creencias comunes) como factor de cohesión y homogeneización de las nuevas comunidades nacionales, que se definen en torno a una identidad basada en el lugar de nacimiento y en una tradición “común” concebida en términos de lengua, literatura, bandera, etc. Por otra parte, las identidades nacionales europeas se construyen diferenciándose de las “identidades otras”, a las que nombran como “culturas” y describen como inferiores a la cultura civilizada, la occidental. Europa se divide entonces en culturas nacionales, mientras el resto del mundo posee “culturas” pero no civilización.

La colonialidad, la lógica subyacente al colonialismo, se expresa científicamente en conocimiento etnográfico, que concibe la “cultura” como

“objeto” de investigación, caracterizándola como un “todo dado y complejo” que, en palabras del antropólogo Tylor (citado en Eagleton, 2001: 60), “abarca el conocimiento, las creencias, el arte, la moralidad, las leyes, las costumbres, y cualesquiera otras capacidades y hábitos que el hombre haya adquirido como miembro de la sociedad”. Surge así una concepción estática y esencialista, que se perpetúa en el imaginario social contemporáneo, y que vincula el significado del término “cultura” a un conjunto de características más o menos inmutables atribuidas a un grupo y, por extensión, a los individuos a los que se identifica como pertenecientes a él.

Desde la Filosofía se ha desarrollado una línea de pensamiento que pone también en cuestión el concepto de cultura procedente de los estudios etnográficos. San Martín (1999) incide en cómo la antropología, en su constitución como ciencia, define su objeto, la cultura, desde lo que Husserl (1991) denomina una actitud naturalista: aquella cuya mirada se dirige al ser humano “desde fuera”, desde la postura de un científico estudioso de la naturaleza. De ahí que el concepto de cultura manejado por la antropología y, en general, por las Ciencias Sociales, tenga ese carácter de algo hecho, “ya dado”, un ámbito de realidad que se asume. Se trata de un concepto de carácter “descriptivo”, que dificulta la profundización en la “comprensión” de lo cultural.

Hablar de “cultura” o “culturas” desde una visión esencialista contribuye, por otra parte, a la creación y el mantenimiento de estereotipos, con consecuencias respecto a la exclusión de individuos y grupos. La adscripción de un individuo a una determinada cultura se realiza mediante un proceso “natural”, basado en circunstancias externas y ajeno al propio individuo. Este racismo cultural se construye a partir de la idea de que cada individuo es portador de una cultura esencial que constituye su identidad.

Tomando como base estas razones, algunos antropólogos proponen la sustitución del término “cultura” por el de “etnicidad”, argumentando que la

noción de “etnia” expresa una realidad sociocultural dinámica, en la que la identidad colectiva no se establece de forma “natural” entre los individuos pertenecientes a un determinado grupo. Ésta no es así una cualidad ni un atributo, sino que forma parte de un proceso continuo de construcción y creación social. Barth (citado en Velasco, 2000) define los grupos étnicos como “categorías de adscripción e identificación que son utilizadas por los actores mismos”, y tienen, por tanto, la característica de organizar la interacción entre los individuos. Para Barth, la etnicidad se basa en las diferencias establecidas frente al otro; se define por la forma en que se organizan socialmente las diferencias culturales y el significado que esas diferencias cobran en la construcción de las fronteras entre “nosotros” y “ellos”. Así, no tiene sentido hablar de etnicidad si no existen “otros”, frente a los cuales se mantiene una posición elaborada como parte del proceso de consolidación de los patrones de identidad internos al grupo.

Pero, ¿cómo y en qué contexto se desarrolla el proceso de identificación étnica? Dietz (2002) señala la imposibilidad de crear de la nada los elementos que configuran la identidad étnica: el acto creativo de “pensarse en la diferencia” nunca se realiza en un vacío cultural. El proceso de construcción de la etnicidad se basa en elementos culturales dados a priori, y además se da en contextos políticos, económicos y sociales muy concretos, en los que interviene la desigualdad y las relaciones de poder. Así, definirse en función de las diferencias, ya sean éstas denominadas “culturales” o “étnicas”, contribuye a mantener la estructura de desigualdad, puesto que no todos los grupos parten de las mismas posiciones respecto al reconocimiento de sus diferencias.

El enfoque intercultural cuestiona la realidad de las estructuras y los rasgos culturales preestablecidos (Abdallah-Preteuille, 2001; Aguado, 2009). No existen “objetos” tales como las culturas. La esencialización de lo cultural presenta dos caras: consiste, por una parte, en considerar a los grupos humanos como “poseedores” de una cultura con límites definidos (siquiera

aproximadamente) y características que pueden ser descritas (aún relativamente); por otra, en definir y controlar la subjetividad, las identidades, especialmente “ciertas” identidades y no otras (y esto atañe a la etnicidad), en función de la cultura, creando además analogías apresuradas entre culturas, naciones, territorios, religiones, lenguas, etc., y contribuyendo así a la reproducción de estereotipos, sobre cuya base se construyen a menudo los discursos y las prácticas sociales, políticas y educativas.

Sin embargo, como señala Benhabib (2006a:10) no es posible identificar las culturas como “totalidades significativas diferenciadas”. Lo cultural es el medio en el que se desenvuelve la actividad humana y en el que se desarrollan las relaciones e interacciones sociales, y es a su vez fruto de éstas. No está compuesto por signos y códigos, sino por síntomas de una relación, de una práctica en un contexto social. Los significados, las normas, las ideas, las creencias, se construyen, se expresan, se transmiten y se actualizan únicamente a través de las personas concretas. No existen objetos tales como “las culturas”: lo que sí existe son seres humanos concretos creando, recreando y compartiendo en un medio cultural. La cultura esencializada funciona como una barrera que nos impide “ver” al otro y relacionarnos con él en clave de reciprocidad.

Argumentos distintos aportados desde diversas disciplinas coinciden en la problematización de este concepto reificado de cultura. Uno de los más sólidos afirma que esta idea de cultura resulta inadecuada o insuficiente para dar cuenta de la realidad social. Mientras ésta se caracteriza por la complejidad, la variabilidad, la inconsistencia, el conflicto y el cambio, el término “cultura” sugiere homogeneidad, coherencia, estabilidad y estructura (Brumann, citado en Del Olmo, 2003a). La cultura, como la etnia, la identidad o cualquiera de los conceptos tradicionales de la Etnografía sólo son definibles en un contexto intersubjetivo, en el que se intercambian interpretaciones y sentidos en el marco de las relaciones e interacciones entre los seres humanos: “todos estos conceptos redoblan la ideología de la

sociedad de la que son extraídos, no son de hecho más que formas simbólicas que permiten la reunión de ciertos efectivos humanos bajo la bandera de una comunidad imaginaria” (Amselle y M’Boloko, 1999, citados por Abdallah-Pretceille, 2006).

Es por ello que la antropología contemporánea dialoga con la cultura desde una perspectiva más dinámica, relacionada con las prácticas, significados y representaciones a través de las que se construye y se sostiene la realidad social, una realidad que se concibe como fruto de la interpretación humana y no como algo dado (Téllez, Malik, Mata y Sutil, 2005).

Lo que denominamos “cultura” surge del proceso humano de construcción de sentido, un proceso que se lleva a cabo en el contexto de interacciones complejas en las que se desarrollan prácticas de significación, representación, organización y atribución (Benhabib, 2006). Frente a la de “culturalismo”, señala Abdallah-Pretceille (2001), la noción de culturalidad subraya el carácter dinámico de lo cultural. El culturalismo describe, clasifica y etiqueta los grupos humanos, desarrollando implícita o explícitamente una jerarquía entre ellos. Lo intercultural implica el abandono de este enfoque descriptivo de las culturas para analizar cómo lo cultural se manifiesta a través de los usos sociales y comunicativos (Aguado, 2009).

### **1.2.2. La construcción social de las diferencias**

El discurso intercultural analiza las diferencias considerando su naturaleza relacional. Éstas no son datos objetivos, ni atributos inherentes a las personas, sino que se construyen en la relación, en la interacción (Abdallah-Pretceille, 2001.; Jiménez Frías y Aguado, 2002; Aguado, 2009), sobre la base del contraste y la comparación en un contexto social e histórico determinado.

Sin embargo las diferencias se conciben en el imaginario social como características intrínsecas a determinadas personas y grupos, y suele asumirse de forma acrítica que sólo ellos “son” diferentes y se definen en base a sus diferencias, mientras que el resto no lo son (o no lo somos). Así, la diferencia de los otros se percibe bien como amenaza o bien como problema (Gil Jaurena, 2008; Mata y Del Olmo, 2009). Como afirman García Castaño, Granados y Pulido:

*La diferencia es una construcción para justificar la desigualdad en un mundo cuya condición es la diversidad (...) Lo que se opone (aunque aparentemente quiere ser complementario) a la igualdad, en nuestros tiempos, es precisamente la diferencia (en otros tiempos la desigualdad) (...) la construcción de la diferencia no es más que una nueva forma de presentar las distancias culturales, sociales y políticas que son legitimadas bajo la apariencia de ausencia de jerarquías sociales, pero que ocultan un refinado mecanismo de exclusión (1999: 17)*

Como en el caso de la conceptualización de cultura, el contexto es determinante en la construcción de las diferencias y de las categorías sociales a través de las cuales se expresa, básicamente relativas a cultura o etnia, raza, género, clase y más recientemente, inmigración<sup>8</sup>. La perspectiva de la mayoría (entendida, claro está, no en términos numéricos sino de poder) es la que prevalece en la definición de lo diferente y sus categorías, estableciendo la diferencia como una categoría en sí que señala y justifica la distancia entre el “nosotros”, entendido como el modelo, el referente de la “normalidad” y el punto de vista desde el cual ésta se define, y los “otros”, los

---

<sup>8</sup> Aludimos aquí a la de “inmigrante” como categoría social desarrollada sobre todo en el entorno europeo y que agrupa bajo un todo homogéneo a las personas que han vivido un proceso migratorio de Sur a Norte -e incluso a sus descendientes- ignorando, entre otras consideraciones, las distintas circunstancias en las que éste se produjo. Consideramos la emergencia de esta categoría ya que se está utilizando, tanto en el discurso como en la intervención social, con fines de clasificación, jerarquización y control, de modo similar al resto de categorías tradicionalmente reconocidas.



“portadores” de la diferencia. La categoría de “raza”, afirma Mignolo (2003), se introdujo en el imaginario occidental ante una necesidad de distinguir la adscripción religiosa de las personas, que se afincaba en la pureza de la sangre. Posteriormente se vinculará al color de la piel y a toda una serie de rasgos físicos a los que se asocian características psicológicas e intelectuales, así como determinados comportamientos fuera de la norma. Hoy se reactiva la razón religiosa a través de la oposición cristianismo / islamismo, y cobra fuerza el racismo culturalista, apoyado en la emergencia de la categoría de “inmigrante”.

La reificación de las diferencias se consagró en un contexto de dominación y explotación colonial que “cuestiona la humanidad de los que no pertenecen al lugar desde el que se enuncia, ese al que pertenecen los que asignan los estándares de clasificación y se arrogan el derecho a clasificar” (Mignolo, 2005: 54). Su reconstrucción y transmisión operan en distintos ámbitos, como señalan García Castaño, Granados y Pulido (1999):

- el epistemológico, que orienta nuestra percepción y valoración de lo distinto;
- el histórico, que condiciona una determinada comprensión de la distancia respecto a “los otros” carentes de historia propia;
- el político, que a través de sus discursos y prácticas legislativas define los límites de acción correspondientes a cada categoría social;
- el científico, cuya fundamentación biológica de las diferencias, pese a ser posteriormente refutada, perdura en el imaginario social, sostenida y apoyada por nuevas y más sutiles formas de diferenciación mantenidas por algunas corrientes de las ciencias sociales; y
- el educativo, que reproduce la discriminación basada en la diferencia cultural mediante la aplicación de programas específicos

para grupos específicos, así como a través de la transmisión acrítica de una herencia monocultural.

### **1.2.3. Las formas de la jerarquización social: desigualdad, exclusión, racismo y sexismo**

La desigualdad y la exclusión, dice Santos (1999), son formas de pertenencia social jerarquizada. Mientras la desigualdad tiene un carácter socioeconómico, la exclusión es sobre todo sociocultural. La desigualdad se basa, paradójicamente, en el “esencialismo de la igualdad”, el que define *a priori* a las personas como “libres e iguales” sin detenerse a considerar sus diferencias de poder. La exclusión, por el contrario, se asienta en un esencialismo de la diferencia, ya sea a través de la definición de la normalidad y la transgresión, o del determinismo biológico sobre el que se fundamenta la desigualdad racial o sexual. En la exclusión, la pertenencia se afirma a través de la no pertenencia como forma de dominar la disidencia. La exclusión es un proceso histórico mediante el cual una sociedad elabora un discurso que establece los límites de la transgresión, aquellos que en caso de ser sobrepasados conducen a los transgresores a “otro lugar”.

Cabrera (2002), por su parte, define la exclusión como un proceso que limita el acceso de un importante número de personas a bienes y oportunidades sociales fundamentales, poniendo en cuestión su propia condición de ciudadanos/as. El extremo social opuesto a la exclusión sería el privilegio: tanto el privilegio como la exclusión tienen su origen en una asignación desigual de derechos y prerrogativas. La exclusión en la sociedad contemporánea no se define sólo en términos económicos (lo que correspondería al tradicional concepto de pobreza), sino por una “acumulación de factores y déficits sociales que se interrelacionan y retroalimentan entre sí” (Gómez Granell, 2008): junto a los insuficientes

recursos económicos, el desempleo, la precariedad laboral, las desigualdades educativas, el desigual acceso al sistema sanitario, los déficits de participación social y la falta de poder (Room, 1995; Estivill, 2003; Levitas et al, 2007) son algunos de estos factores que se entrecruzan y combinan para dar lugar a lo que Miliband (2006) denomina “exclusión profunda”.

La exclusión profunda es un fenómeno característico de nuestra época. En el contexto de la globalización y el aumento exponencial de lo que llamamos “riqueza” (un concepto estrechamente ligado al desarrollo económico), se produce un paradójico y alarmante incremento de la dualización social: crece el número de los desfavorecidos y la profundidad de su exclusión, mientras la riqueza y los recursos se concentran cada vez más en un menor número de individuos. Todo ello en el trasfondo de cambios sociales de alcance global que tienen una importante incidencia no sólo en la composición de nuestras sociedades, sino también en la forma de relacionarnos y en nuestra percepción de la realidad. Y que configuran nuevos imaginarios atravesados por paradojas diversas, como la desaparición virtual de las distancias unida al reforzamiento de las fronteras, o la aparición de nuevos escenarios y actores sociales junto a la ampliación de los grupos excluidos, particularmente aquellos que son estigmatizados en base a pertenencias étnicas o diferencias culturales (Mata, 2009). García Canclini nos recuerda cómo las diferencias proporcionan la excusa para la exclusión:

*Sabemos en cuantos casos su discriminación étnica adopta formas comunes a otras condiciones de vulnerabilidad: son desempleados, pobres, migrantes indocumentados, homeless, desconectados. Para millones, el problema no es mantener ‘campos sociales alternos’, sino ser incluidos, llegar a conectarse, sin que se atropelle su diferencia ni se los condene a la desigualdad. En suma, ser ciudadanos en sentido intercultural. (2004:53)*

Para Room (1995) los individuos sufren exclusión social cuando:

- sufren desventajas generalizadas en términos de educación, habilidades, empleo, vivienda, recursos económicos, etc.,
- encuentran obstáculos sustancialmente mayores que el resto de la población para acceder a las instituciones que distribuyen estas oportunidades, y
- esas desventajas y dificultades de acceso se mantienen a lo largo del tiempo.

Para Pan-Montojo (2000: 259) la exclusión es la nueva “cuestión social”:

*Este concepto ha nacido para bautizar la presencia en las sociedades occidentales de un número creciente de personas que han perdido el anclaje social ofrecido por el trabajo fijo y la identidad profesional, y/o han asistido a la disolución de sus círculos primarios de sociabilidad (en especial por la propia redefinición de la familia , pero también en muchos casos por la desterritorialización de las trayectorias personales y por la transformación de las formas de acceso a la información y la cultura).*

El VI Informe sobre Exclusión y Desarrollo social en España (Fundación Foessa, 2008) define igualmente la exclusión como un proceso de origen estructural y carácter multidimensional. Destaca que los excluidos lo son “en” la sociedad y no “de” la sociedad, ya que no se encuentran fuera de ella sino formando parte de la estructura de la misma. Por otra parte, es preciso considerar las múltiples y complejas dimensiones que configuran el fenómeno de la exclusión, un proceso que se produce “en” la sociedad. Se impone la necesidad de orientar el desarrollo social hacia el desarrollo humano por encima del económico, eliminando las limitaciones a la participación y aumentando el abanico de posibilidades respecto a lo que una persona puede ser y hacer. Algunos de los retos definidos en el citado VI Informe Foessa son los siguientes:

- recuperar la idea de igualdad basada en la dignidad de todas las personas;
- asumir que nuestra sociedad mantiene de forma constante un grado notable de riesgo y vulnerabilidad social y desarrollar estrategias “activas” para afrontarlo;
- reconocer la diversidad, la complejidad y la mundialización como el nuevo contexto de desarrollo social;
- generar sociedad: garantizar el “vínculo social”, el desarrollo de la solidaridad y la sociabilidad junto a la autonomía del individuo;
- promover la participación activa y responsable en el espacio de lo público.

Desde el análisis de Santos (1999), la desigualdad y la exclusión se formulan como dos modelos ideales de pertenencia jerarquizada que se manifiestan de forma híbrida en la realidad social: el racismo y el sexismo, como formas de integración subordinada, contienen elementos tanto de desigualdad como de exclusión. El racismo se configura sobre una jerarquía de las “razas” que se manifiesta, primero, en el sistema colonial y después a través de la inmigración. En el sexismo, el principio de jerarquización se asienta en la distinción entre espacio público y espacio privado, que provoca una integración desigual de las mujeres, primero confinándolas en el espacio familiar y reconociendo únicamente su función en la reproducción de la fuerza de trabajo, y más tarde incorporándolas a trabajos socialmente desvalorizados.

Racismo, sexismo y todas sus variantes (la xenofobia, la homofobia, e incluso el clasismo) operan con una lógica análoga a la de la colonialidad; desde estas lógicas se utiliza una estrategia compleja de clasificación de los grupos humanos sobre la base de unas diferencias reificadas y jerarquizadas, cuyo objetivo es justificar las ventajas de unos grupos sobre otros haciendo recaer la responsabilidad de la desventaja sobre los afectados, al asociar de forma convincente características y comportamientos

negativos a las diferencias (Grupo INTER, 2007). Se trata tanto de justificar la desigualdad sobre la base de la diferencia como de construir las diferencias con el fin de legitimar la desigualdad.

Del Olmo (2009) define el racismo como cualquier discurso, actitud o compromiso tácito que pretenda explicar la desigualdad social empleando argumentos relacionados con la apariencia física, la religión, la procedencia geográfica, la lengua materna o la adscripción cultural. La perspectiva de esta autora plantea el racismo como proceso y resultado de lo que denomina “negocio de las diferencias”, incidiendo en las ventajas y privilegios a distribuir en esta negociación como base del racismo. Se apoya en la definición de Kivel, para quien se trata de “una distribución injusta y desequilibrada del poder, de los privilegios, la tierra y los bienes materiales” (1996, citado por Del Olmo, 2009:145). Este análisis del racismo nos sitúa ante la complejidad de un fenómeno que habitualmente se simplifica confundiendo con sus manifestaciones más extremas (los comportamientos abiertamente discriminatorios y violentos), precisamente para evitar el cuestionamiento de las bases, los procesos y resultados de esa negociación de los privilegios que forma parte de la estructura misma de la sociedad, y en la que todas las personas, desde posiciones cambiantes, pueden llegar a obtener beneficios en un momento u otro. Así lo muestra Osuna (2009) al describir la utilización multilateral de los mecanismos racistas en el marco de los conflictos entre asambleístas indígenas y sectores de las clases medias y altas durante el proceso actual de cambio político en Bolivia. Como señala Memmi (2000, citado en Osuna, 2009: 274), “todos estamos tentados por el racismo. En todos nosotros hay un campo de cultivo preparado para recibir y germinar su semilla en el preciso momento en el que bajamos la guardia”.

Los sistemas de jerarquización social, desigualdad, exclusión, racismo y sexismo, surgen de procesos conflictivos en los que se pone en juego el factor diferencial de poder de los grupos implicados. Desde una perspectiva

crítica, es preciso por tanto analizar las lógicas y dinámicas del poder, así como las formas y los ámbitos en los que éste se desenvuelve.

#### **1.2.4. Dinámicas del poder**

Los factores que intervienen en las relaciones de poder entre las personas son múltiples y complejos. Capella (2005) señala que la cuestión del poder sólo ha sido abordada conceptualmente por Hobbes y Marx, lo cual hace difícil analizarla en términos generales; en su caso realiza una aproximación histórica a sus dinámicas, identificando las “coerciones” de todo tipo que condicionan las posibilidades de las personas respecto al ejercicio del mismo: aquellas que hacen que una persona aparezca en el mundo carente de recursos, o las que han hecho a determinados colectivos propietarios estatalmente protegidos de algunos medios de producción y de vida.

Una aproximación diferente es la que presenta Quijano (2000a, 2000b). Define el poder como una malla de relaciones sociales, caracterizada por la explotación, la dominación y el conflicto, que se desarrollan en los ámbitos básicos de la existencia social: el trabajo y sus productos; la naturaleza y sus recursos; el sexo y la reproducción; la subjetividad y sus productos, incluido el conocimiento; y la autoridad y sus instrumentos, en particular los coercitivos, que se utilizan para regular y reproducir este modelo de relaciones sociales. El actual patrón de poder, señala Quijano (2000b) articula su malla sobre la base de:

- la lógica de la colonialidad y su clasificación social;
- el capitalismo como modelo mundial de explotación y control del trabajo;
- el Estado moderno como forma de regulación de la autoridad colectiva;

- el eurocentrismo como sistema de control de la subjetividad, especialmente de la producción de conocimiento.

Así, las relaciones de poder forman un complejo de carácter histórico y específico. Sin embargo, en la convergencia de todos estos elementos subyace la idea de que estas relaciones están determinadas ahistóricamente, que son dadas, producto de algún agente anterior a la propia historia de las relaciones. Para Hobbes el factor determinante es el contrato social, que se habría producido en un mítico “estado de naturaleza”; el materialismo histórico, por su parte, enfoca la cuestión del poder en las relaciones de producción, que son analizadas como independientes de toda subjetividad. Ambos análisis inciden en la determinación “externa” de las relaciones humanas, y las expresan como continuas, lineales y unidireccionales.

Sin embargo, dice Quijano (2000a), estas determinaciones no son unilineales, sino recíprocas, heterogéneas, discontinuas, inconsistentes y conflictivas. La distribución de las personas respecto al ejercicio del poder es fruto de procesos de clasificación, desclasificación y reclasificación social, que cuestionan constantemente el patrón de poder. Éste se encuentra siempre en estado de conflicto y en un proceso constante de distribución y redistribución. Si a comienzos del siglo XX el debate se situaba en la confrontación entre el liberalismo como ideología hegemónica y el materialismo histórico como ideología subalterna, el final del siglo incorpora de forma sustancial las cuestiones de género y diferencias culturales. De esta forma trabajo, raza y género son las tres instancias respecto de las que se ordenan las actuales relaciones de explotación (en el trabajo), dominación (en relación con la raza y el sexo) y conflicto.

Tanto Capella (2005) como Quijano (2000a) coinciden en señalar al capitalismo globalizado como el “con-texto” en el que se desarrolla el actual modelo dominante de poder. La globalización implica una creciente y continua integración económica, política y cultural del mundo. Ésta se ve



favorecida por la revolución en los sistemas de comunicación y transporte, que ha dado lugar a un cambio radical en la concepción de las relaciones espacio-tiempo y en la propia subjetividad, al introducir el concepto de realidad virtual (sociedad virtual, economía virtual).

El panorama de la globalización que ambos autores (Capella, 2005; Quijano, 2000b) ofrecen se caracteriza por identificar las siguientes tendencias:

- una polarización social creciente, con la concentración de los recursos a nivel mundial en una minoría cada vez más reducida (alrededor del 20%);
- reconfiguración de las relaciones entre capitalismo y trabajo: hay menor interés y menos capacidad del capital, apoyado por la revolución tecnológica, para mercantilizar la fuerza de trabajo, lo cual trae como consecuencia el desempleo, una mayor sobreexplotación de los trabajadores y la expansión de formas no salariales de trabajo;
- cambios en la estructura mundial de acumulación, con predominio de la especulación financiera;
- reconcentración del control de la autoridad pública en un bloque compuesto por entidades intergubernamentales (G-8, Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, OTAN) cuyas decisiones se imponen pese a que no han sido democráticamente elegidas ni designadas como representantes;
- crisis ecológico-civilizatoria causada por la paradójica creencia en un crecimiento económico cuantitativo ilimitado dentro de un planeta limitado, lo cual ha ocasionado graves problemas ecológicos, tanto de recursos (por el agotamiento de ciertas materias primas) como de residuos (degeneración del medio, de los acuíferos, de la atmósfera), y humanos (problemas demográficos, crisis alimentarias).

El análisis complejo de las dinámicas de poder nos permite vislumbrar lo que Quijano (2000a) denomina “socialización del poder” como el único camino

hacia la emancipación humana. Esta socialización consiste en la devolución a las personas del control de las instancias básicas de su existencia social: trabajo, sexo, subjetividad y autoridad. Capella (2005) señala a este respecto que la voluntad emancipatoria debe estar acompañada de un conocimiento crítico de los sistemas económico-productivos, e incidir tanto en la democratización real del poder público, que ha de operar desde la perspectiva de la ciudadanía y no de la acumulación capitalista, como en la generación de poderes sociales capaces de constituirse en un tercer sujeto de innovación social. Pero, ¿cómo avanzar en la necesaria desconcentración de los recursos, del trabajo, de la subjetividad y de la autoridad en un mundo en el que la hegemonía del neoliberalismo, de sus lógicas y sus productos, ha alcanzado una escala global?

Respondiendo a esta pregunta, Santos (2002) nos invita a reconocer, en la complejidad de ese fenómeno que llamamos globalización, la existencia de múltiples globalizaciones, no todas ellas hegemónicas. Desde su perspectiva no hay globalización sino globalizaciones en plural, grupos de relaciones sociales que son no sólo económicas, sino también sociales, culturales y políticas. Las globalizaciones se producen al menos en cuatro formas:

- como *localismo globalizado*, un proceso por el cual un fenómeno local se convierte en global (como la transformación del inglés en lengua global, la expansión internacional de la comida rápida o “basura”, o la adopción mundial del derecho de propiedad intelectual estadounidense);
- como *globalismo localizado*, manifestado en el impacto que producen los imperativos de las empresas transnacionales en las condiciones locales (como ejemplos cita la deforestación y el agotamiento de recursos naturales para pagar la deuda externa, así como el uso turístico de lugares históricos, religiosos o naturales);
- como *cosmopolitismo*, que incluye la organización transnacional de Estados-nación, regiones, clases o grupos sociales de todo tipo en

defensa de intereses comunes (nuevas formas de internacionalismo laboral, redes de organizaciones diversas, movimientos artísticos y científicos periféricos);

- como *herencia común de la humanidad*, un asunto que emana del Derecho Internacional y que se refiere a cuestiones como la sostenibilidad de la vida humana en la tierra, la protección de la capa de ozono o de la biodiversidad.

Si bien las dos primeras formas responden a la estrategia de la globalización hegemónica, lo que Santos denomina “cosmopolitismo” y el desarrollo del interés transnacional en la herencia común de la humanidad muestran la conflictividad del patrón dominante de poder y la existencia de globalizaciones contrahegemónicas, en la línea de socialización del poder y generación de innovación social anteriormente apuntada.

### **1.3. La educación intercultural como propuesta de transformación social**

*Los ciudadanos que piensan, que se comprometen y que actúan, contribuirán a construir una escuela mejor para una sociedad más justa. Los ciudadanos críticos ponen en tela de juicio la situación actual y, a través de su comprensión, intentan mejorarla. Interesa que la escuela sea una institución que ayude a desarrollar las capacidades de todos los individuos, pero también que construya una sociedad más equitativa y más hermosa. Para ello, la escuela no sólo necesita enseñar. Necesita aprender tantas cosas...*

(Santos Guerra, citado en Vila Merino, 2004)

Lo intercultural es un saber que se construye y cobra sentido únicamente imbricado en la práctica: es por tanto una propuesta de acción tanto como una reflexión que surge de la experiencia. De ahí que el enfoque intercultural, además implicar una postura epistemológica y un discurso crítico, se configure como una propuesta de intervención social que, desde el reconocimiento de la diversidad no sólo como un hecho, sino como una necesidad, y aceptando que toda relación se sitúa siempre en un cierto ámbito de incertidumbre y ambigüedad, apuesta por la posibilidad del diálogo y la comunicación, así como por la valoración del conflicto como fuente de aprendizaje y motor de la transformación social.

Esta propuesta de intervención tiene un carácter político y educativo. Nos referimos a la educación entendida en un sentido amplio, como el proceso de aprendizaje constante de las personas a lo largo de la vida. Un proceso que se produce permanentemente, de manera más o menos intencionada y planificada, o de forma espontánea. Y que sucede en el ámbito social, a través de las múltiples relaciones e interacciones que se desarrollan continuamente. Así, entendemos que cualquier interacción es una situación de aprendizaje, en la que se intercambian conocimientos y creencias valorativas de forma explícita o implícita. La educación como proceso intencional puede contribuir a la transformación social siempre que se vincule a la realidad social y política, y se convierta en un proceso dinámico, señala Bartolomé (2002): aprender significa participar activamente en comunidades sociales y tomar parte en los procesos de transmisión, creación y recreación de cultura. La educación, por tanto, es intrínsecamente un asunto político. En la forma de educar a los ciudadanos y ciudadanas subyacen cuestiones fundamentales ligadas a la idea de la ciudadanía que queremos y la sociedad a la que aspiramos. La educación intercultural reconoce esta dimensión política de la educación, muchas veces oculta tras la supuesta neutralidad de una pedagogía que pretende ser "científica" y "objetiva", olvidando el contexto social y político en el que se desenvuelve el sistema educativo (Aguado, Gil Jaurena y Mata, 2005).

### **1.3.1. Algunos presupuestos de la educación intercultural**

La educación intercultural se basa en planteamientos constructivistas y desafía todo tipo de esencialismos culturales o identitarios. Se trata de poner el acento educativo sobre los procesos de interacción entre individuos o grupos, procesos que ayudan a generar una reflexión sobre la percepción de la propia identidad y su construcción. La identidad se concibe de forma múltiple, como proceso dinámico y cambiante. Es por tanto susceptible de enriquecerse a través de la interrelación con los demás y desmontando los conceptos, estereotipos y juicios de valor fosilizados. Identidades y culturas, señala Abdallah-Pretceille (2001), se encuentran en estado de construcción permanente: por ello no es posible definir a los otros al margen de nuestra relación con ellos. Culturas e identidades, añade Dietz (2003), se “imaginan” y se construyen en contextos concretos, definidos por relaciones políticas, económicas y sociales determinadas por el ejercicio desigual del poder. Desde una perspectiva intercultural, la educación debe hacer explícitas esas relaciones y trabajar en su transformación. Es precisa una comprensión profunda de los procesos que construyen las diferencias como desigualdades. Comprender, nos recuerda Abdallah-Pretceille, no consiste en acumular conocimientos sino en efectuar un cambio, un movimiento: actuar. Lo cual, en el contexto educativo, implica adoptar una ética del reconocimiento y una hermenéutica del diálogo (Arista, 2006).

La ética del reconocimiento que defendemos carece del cariz culturalista aplicado por los ideólogos del comunitarismo; se trata de una ética que, siguiendo a Honneth (2007), parte de una teoría de la reificación. La reificación es definida por Nussbaum (1992, citada en Honneth) como un comportamiento humano que deshumaniza a otros sujetos al tratarlos, no de acuerdo con sus cualidades humanas, sino como “cosas” o “mercancías”.

Este comportamiento provoca la pérdida de la capacidad de implicación con las personas y los sucesos, y la transformación de los sujetos en observadores pasivos del entorno y de su propia vida. Tomando como base las teorías de Dewey en cuanto a la vivencia como el modo original de interacción con el mundo, previo al conocimiento (que es producto de una elaboración secundaria que exige una toma de distancia y la neutralización afectiva respecto a lo vivido), así como diversas aportaciones de la Filosofía, la Fenomenología, la Psicología evolutiva y la Lingüística, Honneth define el “reconocimiento” en función de esta forma original de relación con el entorno.

En las relaciones humanas, el reconocimiento y la implicación, afirma el autor, tienen primacía sobre el conocimiento y la aprehensión “neutral”. Mientras que con respecto a los objetos del mundo podemos adoptar una actitud reificante sin perder la posibilidad de conocerlos, “no podemos reconocer a otras personas como ‘personas’ en el momento en que olvidamos nuestro previo conocimiento de ellas” (p. 106). La reificación constituye, o bien un “olvido” del reconocimiento previo debido al giro de la atención hacia la práctica social en la que estamos involucrados (y aquí Honneth hace alusión a las relaciones humanas concebidas como intercambio económico) o bien la negación o resistencia a éste a causa de un prejuicio o estereotipo, consecuencia de la adopción de una ideología, una perspectiva específica del mundo. Reificar y autorreificarse implica, no sólo olvidar o negar el reconocimiento previo, sino también cegarnos a los múltiples significados existenciales que el mundo tiene para las personas que nos rodean y para nosotros mismos.

En este sentido la educación intercultural ha de promover el encuentro con los otros en condiciones que potencien el reconocimiento, desarrollando la comprensión, la empatía y la intracepción<sup>9</sup>, creando espacios de intersubjetividad en los que sea posible construir una hermenéutica

---

<sup>9</sup> Concepto con el que Husserl se refiere a la capacidad de sentir por compenetración con otra conciencia, no como experiencia trascendental sino como vivencia mediada por el cuerpo.

intercultural. Espacios en los que se valoren tanto las necesidades, expectativas y experiencias de las personas, como las distintas creencias, interpretaciones y cosmovisiones de los grupos. Regidos por la comunicación, la participación y la creatividad colectiva, como señala Aguado (2009). Lo “inter”, dice Walsh (2005) es un “tercer espacio” de negociación y traducción, en el que no se trata de formar identidades híbridas o mestizas sino de propiciar una interacción dialógica entre:

*pertenencia y diferencia, pasado y presente, inclusión y exclusión, y control y resistencia, que permita la emergencia de nuevas estrategias, expresiones, iniciativas, sentidos y prácticas [inter] culturales que desafían la homogeneidad, el control cultural, y la hegemonía de la cultura dominante (pp. 8-9).*

La educación intercultural debe, por tanto, desafiar y desmontar el mito de la homogeneidad de las sociedades, haciendo evidente la diversidad y combatiendo su consideración como una anomalía que se percibe, bien como una carencia o bien como una amenaza. En diversos análisis de necesidades formativas llevados a cabo en el marco de los trabajos del Grupo INTER, se pone de manifiesto la persistencia en el imaginario social de la vinculación de la diversidad con supuestos déficits de personas o grupos específicos (normalmente migrantes o grupos étnicos) o con problemas de organización y convivencia social (Aguado, 2006; Mata y Ávila, 2011). En el ámbito de la educación formal, el profesorado la asocia con la falta de requisitos lingüísticos o académicos, pautas culturales que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje, aumento de conflictividad en los centros o relaciones difíciles con las familias (Aguado, Gil Jaurena y Mata, 2008). Socialmente se identifica con lo diferente, lo que no obedece a la norma común o lo exótico (Osuna y Mata, 2008); de esta forma nos distanciamos de lo diverso (los diversos son siempre otros) para problematizarlo o banalizarlo, considerándolo únicamente en su forma más superficial. Desde la educación intercultural se hace imprescindible tomar

conciencia de la diversidad, no sólo como característica intrínseca a todo grupo humano, sino como un recurso imprescindible, una necesidad vital, ya que la continuidad de la vida sólo es posible a través de la creatividad y la innovación que emergen de la variación.

Frente a las respuestas únicas, los conceptos preelaborados y los patrones explicativos simples que ofrece la educación convencional, así como los estereotipos y preconcepciones difundidos por los medios de todo tipo y la publicidad, la educación intercultural aborda la diversidad y la desigualdad, el pluralismo y la complejidad. Se plantea cuestiones abiertas, ya que se trata en último término de reflexión profunda y transformación. Mientras el mundo contemporáneo enfatiza la velocidad y la aceleración, las experiencias intensas y los resultados inmediatos, la educación intercultural propone un proceso de aprendizaje lento y constante, basado en la reflexión, la toma de conciencia y la revisión crítica de nuestras ideas y de nuestras prácticas (Martinelli, 2000). Se orienta al aprendizaje y la construcción de ciudadanía, lo cual implica, por una parte, la concienciación y el posicionamiento contra la desigualdad y la exclusión, frente a la dominación, la explotación y sus mecanismos de apoyo. Por otra, el fortalecimiento de las personas como actores sociales y sujetos culturales, y el desarrollo de las capacidades y poderes colectivos para la creatividad, la acción y la transformación social.

### **1.3.2. Paradojas y riesgos de la educación intercultural**

Dietz (2003) señala cómo a partir de los años ochenta del siglo XX la estrategia política del multiculturalismo se orienta a la conquista progresiva de “posiciones de poder” a través de la pedagogización de sus reivindicaciones, logrando la ocupación de los espacios considerados como propiamente educativos: la escuela pública y la Universidad. En este proceso se produce una re-esencialización de las identidades culturales a la que



subyace una actitud pragmática, dado el éxito (si bien parcial) logrado por esta estrategia. Esta “imposición de la ideología”, en palabras de Abdallah-Preteille (2001), ha provocado que el núcleo de la discusión en torno a la interculturalidad se sitúe en torno a conceptos como cultura, etnicidad, identidad, contribuyendo al dominio de la perspectiva culturalista y a la percepción de lo intercultural como utopía. La asociación de la educación intercultural con la atención educativa a grupos específicos se configura así como una constante, que en Europa conduce generalmente a la clasificación de los diversos en relación con la inmigración, mientras que en América Latina se orienta a la identificación de grupos étnicos y población indígena (Mata y Ávila, 2011).

Por otra parte, argumenta Arpini (2007b), la incorporación de la interculturalidad al discurso educativo “oficial” se produce a costa de la pérdida de su impulso crítico y su capacidad emancipatoria. Una de las causas se encuentra en la anteriormente descrita focalización culturalista. En el marco de un proyecto de investigación desarrollado recientemente por el Grupo INTER<sup>10</sup> se debatió la necesidad de dejar de utilizar las referencias a la “diversidad” y a la “educación intercultural” al realizar el trabajo de campo en diversos centros educativos: el objetivo de esta omisión era facilitar la adopción de una mirada más amplia, evitando el reduccionismo al que en alguna ocasión nos hemos visto impelidos debido a la vinculación de estos términos con situaciones escolares concretas (alumnado extranjero, clases de compensatoria, dificultades específicas, etc.). Otra de las razones del debilitamiento de lo intercultural se halla, desde nuestro punto de vista, en la postura de las autoridades educativas que, de forma más o menos intencionada, confunden la composición multicultural de nuestras sociedades con una sociedad intercultural, considerando por tanto ésta como un logro ya en gran medida alcanzado. Como consecuencia el enfoque intercultural ha

---

<sup>10</sup> Proyecto *Diversidad cultural de los estudiantes y eficacia de la escuela*. Plan Nacional de I+D. Ministerio de Educación y Ciencia. Plan de Promoción General del Conocimiento 2006-2009, ref. SRJ2006-10176.

dejado de considerarse como prioridad, por ejemplo, en la formación permanente del profesorado (mientras jamás ha llegado a serlo en la formación inicial, véase Aguado, 2006), orientada actualmente en España a la capacitación tecnológica y al bilingüismo. Incluso la Comisión Europea, en sus diversas convocatorias destinadas al desarrollo de proyectos socioeducativos, considera la interculturalidad (al igual que el género) ya no como foco de actuación preferente, sino como un enfoque transversal.

Paradójicamente, la educación intercultural, que se define como un discurso imbricado en la práctica, se concibe como una “metáfora” (Aguado, 2009) que hace alusión a una posibilidad aún no realizada salvo en espacios muy concretos y prácticas minoritarias, los denominados por Abdallah-Pretceille (2001) “archipiélagos de lo intercultural”. Una de las alternativas ante esta situación apunta a superar su reduccionismo pedagógico y ampliar la perspectiva educativa al ámbito sociopolítico, tendencia en la que se sitúa el presente trabajo.

### **1.3.3. La educación intercultural en el sistema educativo**

La educación intercultural, señala Abdallah-Pretceille (2001), se presenta como una alternativa entre la escuela atomizada por el culto a las diferencias y la escuela átona por el exceso de homogeneidad. Para Fernández (2001), la escuela actual, al apostar por políticas de segmentación y diferenciación que excluyen sistemáticamente a determinados grupos sociales, ha dejado de ser un mecanismo de igualación, contribuyendo a profundizar en las desigualdades al establecer límites a las posibilidades de educación. Aguado (2010) constata cómo para determinados estudiantes, cuyas características no son reconocidas en el ámbito escolar, no resulta posible obtener beneficios de su experiencia en el sistema educativo, ya que éste reconoce y

favorece de forma prioritaria a los ya previamente reconocidos y privilegiados.

La cuestión es cómo transformar el sistema educativo de manera que sea capaz de atender a los distintos intereses, capacidades y expectativas de los estudiantes, de fomentar un aprendizaje significativo y valioso para todos y todas desde el reconocimiento de la diversidad y la complejidad, y de contribuir a la lucha contra la dominación, la desigualdad y la exclusión. La educación intercultural se propone como un enfoque educativo que pretende una transformación radical de la escuela y de la sociedad, y que por tanto incide en:

*la reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural, y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos) (Aguado, 2003: 63).*

Nuestra propuesta de educación intercultural se aleja de la atención a minorías y grupos específicos tanto como de una escuela centrada sobre sí misma y cerrada a la comunidad, y por tanto se desvincula de cualquier programa e iniciativa educativa dirigidas a (Grupo INTER, 2006):

- La celebración superficial de las “diferencias culturales”, por ejemplo mediante la organización periódica de semanas interculturales, jornadas de intercambio gastronómico, días de la Paz, etc.
- La categorización de determinados grupos como “los otros”, eludiendo la posibilidad de conocerlos a partir del re-conocimiento y la interacción.

- La aplicación puntual de “recetas”, medidas generales y descontextualizadas, para solucionar problemas o para dirigirse a los grupos categorizados como diferentes.
- El desarrollo de programas educativos basados en la clasificación y segregación de los estudiantes en grupos diferenciados, como la educación compensatoria y las aulas o centros específicos para inmigrantes (aulas de inmersión, aulas de enlace) o para estudiantes de élite (bachilleratos de “excelencia”).
- La evitación o negación del conflicto, ya que éste es consustancial a la vida en sociedad y no abordarlo de manera explícita y colectiva contribuye a reproducir e institucionalizar el patrón de poder dominante.

La educación intercultural no se configura como un modelo pedagógico normativo, sino como un proceso educativo reflexivo, abierto y permanente, construido de forma participativa y cooperativa en comunidades vinculadas local y globalmente. Más que proponer técnicas o métodos concretos de enseñanza-aprendizaje, se nutre de los hallazgos teórico-prácticos de ciertas tradiciones y movimientos pedagógicos (el Constructivismo, la Pedagogía Crítica de Freire, la Escuela Nueva de Dewey) y plantea la necesidad de revisar críticamente, de forma permanente, las creencias, prácticas y objetivos educativos, desde una perspectiva que vincula la finalidad de la educación al desarrollo y mejora constante y armónica de las personas y de las sociedades.

Las realizaciones prácticas de la educación intercultural en el ámbito formal se localizan en la actualidad en experiencias como las comunidades de aprendizaje o las escuelas democráticas. El proyecto de comunidades de aprendizaje implica la transformación social y cultural de los centros educativos y de su entorno a través de un proceso educativo, basado en el aprendizaje dialógico, en el que participa de forma coordinada toda la comunidad (profesorado, familias, estudiantes, personal del centro,

asociaciones y organizaciones comunitarias, personas voluntarias, etc.). Se parte del reconocimiento de la capacidad de todas las personas para enseñar y aprender, por lo que se promueven espacios, incluidas las aulas, en los que se produzcan interacciones e intercambios que permitan compartir distintos conocimientos, experiencias y cosmovisiones ([www.comunidadesdeaprendizaje.net](http://www.comunidadesdeaprendizaje.net)). La participación, el diálogo y la cooperación son los ejes de la acción educativa, como ocurre en las escuelas democráticas:

*Las escuelas democráticas están pensadas para ser lugares democráticos, de manera que la idea de democracia también alcanza a los numerosos roles que los adultos desempeñan en las escuelas. Esto significa que los educadores profesionales, igual que los padres, los activistas de la comunidad y otros ciudadanos tienen derecho a una participación plenamente informada y crítica en la creación de las políticas y los programas escolares para sí mismos y para los jóvenes (Apple y Beane, 1999, citados en Vila Merino, 2004).*

El movimiento de escuelas democráticas se plantea tanto los procesos de democratización de las aulas (con sus implicaciones en relación con la participación de los estudiantes y la educación para la autonomía, las relaciones profesorado-estudiantes y la acción educativa) como la democratización del currículo, del gobierno y de la gestión escolar, con la participación de todos los miembros de la comunidad (Guarro, 2005).

#### **1.3.4. Propuestas de interculturalización desde la educación social**

*Minorías de diverso tipo, fracasados de diverso tipo, abandonados de diverso tipo, inválidos de diverso tipo. Para todos ellos éste no el escenario principal, sino el teatrillo, donde alguien los va entrenando con un guión auxiliar. Esa ha sido habitualmente la función de las administraciones locales; el guión corresponde a las políticas sociales. Son políticas asistencialistas. En el fondo todo el mundo es consciente de que esos ciudadanos difícilmente podrán participar en condiciones en la obra principal; tendrán en ella papeles intrascendentes y muy cortos hasta que vuelvan a ser excluidos. Entonces volverán nuevamente al teatrillo. Son la sociedad asistida. Están tan fuera de lo que es habitual que los llamamos "anormales". De hecho, en el lenguaje de las políticas sociales o de la asistencia social se habla de "normalizados"*

(Miguélez, 2001, citado en Céspedes, Vegué y Blanco, 2007)

Partimos de la convicción de que la educación intercultural es un enfoque global y transformador que afecta e involucra a todos y cada uno de los miembros de la sociedad. En este sentido está lejos de cualquier tipo de tratamiento asistencial o compensatorio, y por supuesto se aleja de las propuestas e iniciativas que se dirigen exclusivamente a los inmigrantes o las minorías, bajo las que subyace una concepción negativa de la diversidad. Sin embargo, las propuestas y programas socioeducativos suelen girar en torno a la idea de integración como eje. El término "integración" no es un término unívoco ni neutro. Se trata de un vocablo cargado de connotaciones y significados adoptados por el uso que nos hacen cuestionarnos su adecuación desde un enfoque intercultural. Abdallah-Pretceille (2001)

presenta un ejemplo de su ambigüedad en la diferente utilización que se hace de las formas pronominal o transitiva del verbo “integrar” en relación con colectivos distintos: solemos escuchar que los inmigrantes deben “integrarse”, mientras que las personas discapacitadas deben “ser integradas”. Esta diferencia parece referirse a movimientos distintos, que en el caso de las personas discapacitadas sugieren cierta reciprocidad y la consideración previa de cierto grado de pertenencia de estas personas al grupo, mientras que en relación con la población inmigrante se trata más bien un movimiento unidireccional que tendría como finalidad alcanzar ese derecho a “pertenecer”, normalmente a través de procesos de asimilación. Así, la integración se confunde en su uso común de forma evidente con asimilación. Solemos decir de alguien que “está integrado” cuando dejamos de percibir que es “diferente”. A menudo escuchamos al profesorado de un centro decir de un alumno o alumna: “está muy integrado/a, ya no se nota que es...”. Esta es una forma habitual, además, de confundir la parte con el todo, como señala Carbonell (2005): al utilizar el término integración para referirnos a la asimilación estamos enfocando la cuestión únicamente a los aspectos culturales, y eso nos permite “olvidar” los sociales, laborales y políticos, facilitando la identificación de integración con sumisión de los recién llegados.

Por si esto fuera poco, el lenguaje político-burocrático hace uso del término “integración” para realizar propuestas basadas en el asistencialismo como estrategia de intervención social. Las medidas, programas e iniciativas “para la integración” encubren generalmente acciones de carácter “paternalista”, basadas en la consideración de los individuos o grupos a los que se dirigen como “agentes” pasivos, carentes de la capacidad, la iniciativa o la competencia suficiente para “integrarse” por sus propios medios. El asistencialismo se basa en relaciones asimétricas – en las que es el grupo mayoritario el que funciona como “actor”– y contribuye a perpetuarlas. Las políticas sociales asistencialistas, señala Fernández (2001) contribuyen en

gran medida a la reproducción del statu quo. Llevan implícita una noción de pobreza que dirige la atención únicamente a las necesidades materiales, e interviene básicamente para paliar estas necesidades actuando como “red de contención” de los grupos vulnerables. La consecuencia es la creación de sujetos dependientes, no autónomos: una ciudadanía asistida. Para esta autora las políticas sociales deberían, por el contrario, orientarse a la creación de “ciudadanía emancipada”. Dado que las dinámicas de exclusión forman parte de la sociedad su solución pasa, no por proporcionar asistencia a los afectados, sino por transformar las estructuras y principios de organización social.

En el marco de la educación social, algunas propuestas desafían los objetivos de integración y las políticas asistencialistas, e inciden en la participación como estrategia educativa para la transformación social: entre otras, las iniciativas de la animación sociocultural, la educación popular y los procesos de desarrollo comunitario.

La animación sociocultural surge en el contexto europeo a partir de los años 60 del siglo XX como forma peculiar de intervención social que pretende responder a varios retos. Por una parte, aborda las nuevas necesidades de ocio debidas al aumento del tiempo libre causado por la mecanización del sistema productivo con la intención de darle a ese ocio una forma creativa. La animación se constituye como una estrategia de acción sociopedagógica cuyo objetivo es transformar el tiempo libre en un tiempo de participación y autorrealización, y a los espectadores/consumidores en participantes/actores. Pretende también intervenir preventivamente para hacer frente a la deshumanización y el desarraigo provocado en las ciudades por procesos irracionales de urbanización, forzados por intereses económicos, que implican la debilitación del tejido social al hacer desaparecer la vida urbana y los lugares de encuentro: la calle, la plaza, el barrio (Trilla, 2004).



Por otra parte, trata de plantear alternativas ante el surgimiento y aumento de la influencia de las denominadas “industrias culturales” a partir de la 2ª guerra mundial. Estos grandes productores transforman los bienes, productos y servicios culturales en bienes de consumo social masivo, y actúan como medios eficaces para la dominación ideológica y cultural, y la consolidación de las formas de dominación económica. La animación sociocultural surge como una respuesta, necesariamente parcial, ante la pasividad y la homogeneización cultural resultante. Así, la teoría y la práctica de la animación sociocultural se han definido por oposición a la cultura oficial y sus manifestaciones (cultura académica, alta cultura), y se han propuesto como alternativa beligerante frente a la cultura de masas. Para ello ha tomado como referente la cultura popular, y ha pretendido alcanzar la democracia cultural frente a la democratización de la cultura. Mientras que la democratización cultural pretende difundir la cultura y facilitar el acceso a la misma a la mayor cantidad de ciudadanos posible, la democracia cultural se propone reforzar el entramado social mediante el fortalecimiento de la vida asociativa y de las redes sociales, con el fin de producir una transformación desde las bases de la sociedad civil. La democracia cultural no se concibe como un medio para la difusión de la cultura, sino como una forma de catalizar la potencialidad de las comunidades para generar cultura.

Algunas de las características propias de la animación sociocultural (Trilla, 2004; Ander-Egg, 1997 y 2000) son las siguientes:

- Su objetivo básico es generar procesos de participación activa entre todos los implicados.
- Sus métodos y técnicas se apoyan en una pedagogía participativa.
- Toma como base la propia práctica de las personas, su nivel de conciencia y el contexto.
- Sigue el principio de proximidad o cercanía vital, es decir, realiza sus actividades en el lugar más cercano, y vinculadas a las experiencias de las personas.

- La participación en sus actividades tiene un carácter voluntario y abierto.
- Promueve el respeto a la autonomía y el pluralismo cultural de los participantes.
- Contribuye a desmontar los mecanismos de dominación cultural.
- Trata de llevar a cabo diversas líneas de actuación educativa, fundamentalmente orientadas a la transformación de los intercambios sociales, económicos y culturales.

No existe un acuerdo unánime respecto a las semejanzas y diferencias existentes entre la animación sociocultural y la educación popular. Ésta última denominación se utiliza en la actualidad con mayor frecuencia en América Latina, mientras que el término “animación sociocultural” es más habitual en Europa. Algunos autores señalan que la dimensión sociopolítica cobra aún más importancia en las prácticas de la educación popular, en las que se concibe la participación como condición y resultado de un desarrollo social que se enfrente a la exclusión y la injusticia. Así las prácticas de la educación popular compartirían las siguientes características (Sirvent, 1994):

- Su dimensión popular y el propósito de apoyar la construcción de un proyecto político-social.
- Son un proceso de circulación, apropiación y producción colectiva de conocimiento que toma la realidad cotidiana como objeto y la analiza críticamente.
- Pretende superar la dicotomía teoría-práctica: concibe el conocimiento como una construcción dialéctica y no como una acumulación lineal de hechos sin conexión.
- Parte de las situaciones problemáticas de los sujetos para buscar sus causas y consecuencias, y determinar los fines y medios para la acción.

El desarrollo comunitario, por su parte, es una metodología de intervención social que se plantea como objetivo movilizar los recursos humanos e institucionales mediante la participación activa de la población en el estudio, programación, ejecución y evaluación de programas destinados a mejorar el nivel y la calidad de vida. No es, por tanto, una acción sobre la comunidad sino una acción “de” la comunidad (Ander-Egg, 1997). Lo fundamental en los procesos de desarrollo comunitario no es tanto la actividad que se desarrolla sino la participación y la promoción de las personas y grupos mediante un proceso educativo que desarrolla las capacidades y potencialidades de las comunidades para atender a su propia mejora y transformación.

**CAPÍTULO 2.**  
**LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA**  
**CONTEMPORÁNEA**

---



En este capítulo analizamos los discursos académicos, políticos y educativos que contribuyen a la construcción del significado y la práctica de la ciudadanía. La selección de estos ámbitos discursivos, y no otros, se debe tanto su relevancia (en términos de capacidad hegemónica) respecto a la definición y configuración de la ciudadanía, como a la concreción y articulación de los discursos en torno a la misma frente a otros más fragmentados y difíciles de identificar (medios, sociedad civil, etc.).

Tras una breve revisión de los distintos discursos teórico-normativos en torno a la organización social y sus correspondientes modelos democráticos, se revisa la noción de ciudadanía formal y se analizan sus limitaciones y retos. El inicio de esta revisión se sitúa fundamentalmente en la segunda mitad del siglo XX, a partir del ya clásico análisis descriptivo de la ciudadanía efectuado por Marshall, cuyo estudio supone la apertura de una línea de reflexión y conceptualización teórica intensa en torno a la ciudadanía en un contexto que reforzó, si bien parcialmente, ciertas luchas y reivindicaciones sociales que se concretaron en el denominado “Estado del Bienestar”. En los últimos años, en el marco de cambios económicos, sociales y políticos de alcance global, la reflexión en torno a la ciudadanía se ha intensificado, dando lugar a discursos plurales. No obstante, éstos pueden agruparse en dos categorías básicas: los “normativos”, que ocultan tras un alto grado de ambigüedad e indefinición las tensiones y contradicciones en las que se desenvuelve la construcción de la ciudadanía, y los “críticos”, aquellos que parten de hacer explícitas algunas de esas tensiones para afrontar sus retos.

Mora (2009) hace un interesante recorrido por las definiciones de ciudadano/a aparecidas en las distintas ediciones del Diccionario de la RAE. La vigésimo segunda edición, en vigor actualmente desde el año 2000, recoge una acepción aparecida en 1936, que define al ciudadano/a como “sujeto de derechos políticos y que interviene, ejercitándolos, en el gobierno

del país”. Sustituye a uno de los significados de la edición precedente, de 1989, para la que ciudadano/a era la “persona titular de determinados derechos y deberes de carácter público, como miembro de la comunidad organizada en Estado”.

La actual edición está en proceso de enmienda y este artículo dispone ya de una nueva definición corregida (que corresponderá a la vigésimo tercera edición) en la que el ciudadano/a se define como una “persona considerada como miembro activo de un Estado, titular de derechos políticos y sometido a sus leyes”. Un análisis de los términos que han ido desapareciendo en las tres últimas ediciones nos muestra cómo una ciudadanía que ejerce sus derechos políticos a través de la “intervención en el gobierno de un país” se convierte en una condición indeterminada que consiste en ser “miembro activo” de un Estado, sin que esté muy claro el sentido concreto de tal actividad. Ya no se hace explícita la necesidad de ejercer sus derechos políticos, sino que simplemente el ciudadano/a es titular de éstos. Desaparece también el término “deberes” asociado a los derechos, y se sustituye por el sometimiento a las leyes de un Estado. Estado que, por su parte, pierde su calidad de “comunidad organizada” y se muestra como un ente regulador de carácter jurídico-ejecutivo.

Destaca también Mora (2009) cómo desde el siglo XVIII permanece como una constante una acepción que caracteriza al ciudadano/a como “hombre bueno”; hombre bueno, según el propio Diccionario RAE, es el que “pertenecía al estado llano”, es decir, al “común del vecindario de un pueblo, a excepción de quienes pertenecían a la nobleza, al clero o al estamento militar”. La ciudadanía es, por otra parte, el “comportamiento propio de un buen ciudadano”. El contenido de esta virtud ciudadana es algo que las definiciones mencionadas no aclaran, aunque nos dan al menos una clave interesante: se trata de un tipo de “bondad” que no es propia de las clases dominantes, sino específica del pueblo llano.

En su comparativa histórica, esta autora recoge la revisión del término efectuada por Aristóteles en el Libro III de la “Política”, y que se refiere a la participación en los asuntos públicos como la dimensión central de la definición del ciudadano:

*El ciudadano no lo es por habitar en un sitio determinado (...), ni por participar de ciertos derechos (...) De tales personas (...) se podrá decir que son ciudadanos en cierto modo, pero no en un sentido demasiado absoluto (...) el ciudadano sin más por nada se define mejor que por participar en la administración de justicia y en el gobierno (...) Llamamos, en efecto, ciudadano al que tiene derecho a participar en la función deliberativa o judicial de la ciudad.*

¿Podemos considerar la ciudadanía, desde una perspectiva histórica, como una categoría emancipadora? La ciudadanía, nos recuerda Walzer (1997), no es una dotación *a priori* del ser humano, sino una conquista, por lo que es preciso asumir como tarea permanente la reconstrucción de su sentido y significación. En este sentido, su alcance es desigual y sus logros no pueden considerarse lineales. Nuestra contribución a su reconceptualización parte del enfoque intercultural presentado en el capítulo anterior, cuyas implicaciones nos posicionan en una línea de indagación conceptual que interpreta la construcción de la ciudadanía como un proceso situado en el centro de múltiples debates, tensiones, paradojas y violencias (Ciriza, 2003; Markoff, 2005), en los que las cuestiones relativas a la igualdad y la desigualdad, la homogeneidad y la diferencia tienen un papel protagonista.

La ciudadanía contemporánea se construye en el marco de la dialéctica entre el paradigma neoliberal hegemónico y las diversas luchas contra-hegemónicas que, en base a experiencias de diferente signo (identitarias, medioambientales, de género, clase, etc.), se están desarrollando en los últimos años. Las conquistas de lo hegemónico se han ido concretando históricamente en procesos de regulación (Santos y Avritzer, 2004; Teodoro,



2010) confrontados con las aspiraciones de emancipación humana que encarna la ciudadanía. En la actualidad, a las tensiones entre regulación y emancipación se añade un nuevo vértice, el de la no regulación (Avritzer, 2002; Ciriza, 2003), propio de la deriva globalizadora del neoliberalismo, que añade complejidad a esta malla de tensiones. En este contexto, la ciudadanía se encuentra en un proceso de reconceptualización y reconstrucción que atiende a la complejidad de sus significados y realizaciones, algunas de cuyas claves y razones se apuntan en este texto.

El discurso educativo actual, por su parte, se desarrolla igualmente en un escenario de debate y tensiones entre las propuestas que abogan por un enfoque de educación “para” la ciudadanía basado bien en un discurso blando sobre una ciudadanía “activa”, con escaso carácter crítico, o bien en preconcepciones acerca de lo que constituye la virtud cívica, y las que defienden la extensión de los espacios de aprendizaje colectivo “desde” la ciudadanía, apostando por la democratización como proceso permanente, y la creatividad y el experimentalismo social como factores de transformación. Analizaremos ambas tendencias, así como las ambigüedades de las políticas y prácticas educativas que se están desarrollando en nuestro entorno.

## **2.1. Principios de organización social: debates teórico-normativos**

Los distintos discursos sobre la ciudadanía se configuran sobre la base de diversas teorías y enfoques normativos que, fundamentalmente desde la Filosofía, la Sociología y la Ciencia Política, reflexionan sobre el ser humano en sus relaciones sociales y políticas, los principios que subyacen a las distintas formas de organización colectiva y la proyección e implicaciones de los mismos. Para Pérez Ledesma (2000) el desarrollo de la ciudadanía se sitúa en el marco del debate entre tres corrientes ideológicas de nuestro

tiempo: liberalismo, comunitarismo y republicanism. Corbo (2005) contrapone una tradición democrática radical a lo que considera como ideología hegemónica: la convergencia liberal-republicana; Viejo et al. (2009), por su parte, presentan el enfoque de la autonomía frente al liberalismo y el neorrepblicanism.

La tradición liberal subyace a la práctica totalidad de los regímenes democráticos de nuestro tiempo. El liberalismo sitúa la libertad como principio básico, una libertad entendida en sentido negativo, como no interferencia de un actor político sobre otro. Se fundamenta en la defensa del “individualismo posesivo” (doctrina cuyo origen se encuentra en la Inglaterra del siglo XVI, en autores como Hobbes y Locke), que coloca al individuo propietario en el eje de la argumentación sociopolítica. El mercado se concibe como instancia reguladora, no sólo de la distribución de recursos, sino también de las relaciones entre los seres humanos, determinadas por el mérito y las capacidades de cada uno. El Estado es un mal necesario, cuya función es ser garante de un orden político que permita el libre funcionamiento del mercado y asegure el respeto a las libertades y derechos individuales, especialmente el derecho a la propiedad privada. La visión liberal del mundo es pluralista, y reconoce la inevitabilidad del conflicto en la sociedad; de ahí su interés por los procedimientos democráticos como instrumento para generar canales institucionales que regulen las situaciones conflictivas. No obstante, este interés por la democracia no es absoluto, sino relativo: ésta se concibe de forma instrumental y procedimental, y su desarrollo está supeditado a la consecución del proyecto de libertad individual. El ciudadano liberal es ante todo un individuo soberano y moralmente autónomo, ajeno al Estado, cuyos únicos deberes hacia la sociedad consisten en respetar los derechos, similares a los propios, de otros ciudadanos y cumplir con las obligaciones fiscales y políticas mínimas imprescindibles para el mantenimiento del sistema. Por lo demás, los individuos se conciben como libres para establecer cualquier tipo de acuerdo entre ellos sin ninguna exigencia normativa, incluso si este acuerdo interno va en contra de las

reglas establecidas por la democracia liberal. El Estado se percibe en todo caso como una amenaza para la libertad individual, lo que conlleva el menosprecio del espacio público y de la política entendida como actividad colectiva (Pérez Ledesma, 2000; Viejo et al, 2009).

La concepción comunitarista, por su parte, parte de la consideración de los vínculos del individuo con la colectividad. Taylor (1996, citado en Pérez Ledesma) incide en la comunidad como marco de compromisos e identificaciones en el que se construye la identidad individual; la comunidad tiene, por tanto, un carácter constitutivo y no instrumental, como en el caso del liberalismo. Como correlato político de esta noción antropológica defiende la primacía de los fines comunitarios sobre los derechos individuales, así como la organización de la colectividad en torno a unos valores compartidos y una idea del bien común. Pérez Ledesma se hace eco de la crítica de Mouffé (1999), quien considera esta idea como incompatible con la pluralidad de concepciones éticas que caracteriza a la sociedad contemporánea, lo cual hace inviable la pretensión de organizarse políticamente sobre la base de una sola noción sustantiva de lo que constituye el bien común.

El republicanismo se configura como una vía intermedia entre liberalismo y comunitarismo. Para Pérez Ledesma (2000) esta corriente, en su formulación más actual, defiende la participación de la ciudadanía en la vida pública como la máxima virtud cívica. Este tipo de vínculo social, no ligado a ningún tipo de tradición sino a la implicación y el ejercicio activo respecto a los asuntos comunes, es el que construye la comunidad. Viejo et al. (2009) denominan neorrepblicanismo a la teoría que actualiza la tradición republicana que, con la impronta de Rousseau, está presente aún en numerosas Constituciones contemporáneas. En su nueva versión incorpora adaptaciones al marco normativo liberal. La libertad es también el eje que articula el papel del Estado en la organización social, pero en esta ocasión no se concibe como “no interferencia” sino como “no dominación”. Desde esta perspectiva, la ausencia de interferencia no garantiza en modo alguno la

libertad si se dan relaciones de dominación entre los individuos, tales como la explotación económica o las diferencias patriarcales de género. De ahí que se defienda un Estado intervencionista respecto a las acciones de la sociedad civil en tanto en cuanto éste es el garante de la ausencia de dominación. El procedimiento democrático, basado en la deliberación y la participación de la ciudadanía, identifica las situaciones de dominación y provee de soluciones para éstas. La democracia se concibe de forma sustantiva, no instrumental, como en el caso del liberalismo.

El enfoque autónomo o de la autonomía, presentado por Viejo et al (2009), combina elementos de diversas tradiciones que incluyen el liberalismo y el republicanismo junto al marxismo y el humanismo libertario. Autores como Foucault, Deleuze, Guattari y Negri alimentan esta teoría, que sirve de referente a movimientos sociales y redes de activismo político. Comparten el concepto neorrepblicano de libertad como no dominación pero, lejos de darle un carácter meramente normativo, incorporan a la misma el ideal de emancipación, ya que consideran que tal libertad sólo puede lograrse mediante la lucha por la no dominación. Por ello, al igual que el liberalismo, desconfían del Estado, en la convicción de que la organización social es posible sin éste. Desde su perspectiva la ley es insuficiente para alcanzar la libertad, y es de hecho utilizada a menudo para organizar formas de dominación: es por ello que la desobediencia civil se justifica como medio para resistir al control del Estado. Su concepción de la democracia es absoluta y sustantiva: la democracia directa, en la que la ciudadanía participa sin mediación alguna tanto en la producción de los problemas como en el diseño, ejecución y evaluación de las soluciones, es el procedimiento adecuado para gestionar el conflicto. El conflicto se concibe como consustancial a la sociedad, por lo que el proceso democrático resulta en una constante producción y resolución de situaciones conflictivas. La normatividad social deriva del procedimiento democrático, pero es siempre contextual y pragmática: no precisa ni genera ningún principio universal, ya que estos principios generales tienden a crear grandes estructuras de poder,

como los Estados, y a articular relaciones de dominación. La norma debe ser expresión de un poder que es siempre por definición “constituyente”, nunca “constituido”. Así, las relaciones sociales se basan en el reconocimiento mutuo y la interacción participativa para alcanzar soluciones óptimas (aquellas capaces de satisfacer en mayor grado las necesidades, expectativas e intereses de todas las partes implicadas) y evitar cualquier forma de dominación, o luchar contra ella allí donde se produzca.

Por su parte, Corbo (2005) identifica tensiones entre los enfoques liberal, republicano y democrático radical. La primera de ellas se refiere al papel de la política: mientras para el liberalismo ésta es un instrumento utilizado para lograr fines privados, demócratas y republicanos la sitúan, aunque con matices diferentes, en el centro de la vida comunitaria. Respecto a la articulación entre lo público y lo privado, los demócratas priorizan la dimensión social y persiguen la regulación de lo privado desde lo público; liberales y republicanos trazan fronteras nítidas entre ambos ámbitos, los primeros para defender el espacio privado ante el público, y los segundos para identificar lo público como el espacio de construcción de la ciudadanía. La tercera tensión se encuentra localizada entre el monismo y el pluralismo: el autor aprecia aquí una tendencia del republicanismo hacia la homogeneización, mientras que el liberalismo y la tradición democrática radical admiten el pluralismo, si bien con matices muy distintos.

Cortina (1993, citada en Oraisón, 2005:8) define así la democracia radical:

*puesto que “democracia” no significa sino “gobierno del pueblo” y puesto que este gobierno se entiende sobre la base de la isonomía, es decir, de la igualdad entre los ciudadanos (...) será democracia radical aquella que exige la participación directa de todos los ciudadanos en la toma de decisiones.*

## **2.2. Modelos de democracia**

Diferentes modelos de democracia subyacen a las tensiones conceptuales sobre las que se construye la ciudadanía. Habermas (1996) distingue entre democracia liberal, republicana y deliberativa, mientras que Viejo et al. (2009) caracterizan tres modelos democráticos: la democracia representativa, fundamentada en el pensamiento liberal, la participativa y la radical.

El liberalismo reconoce la soberanía popular pero descarta la idea de autogobierno; el método democrático representativo permite limitar tanto el poder de los gobernantes, evitando el riesgo de tiranía, como el aumento de las demandas populares que podrían cuestionar principios básicos como la propiedad, la seguridad o los “derechos naturales”. Las elecciones periódicas y competitivas aportan la legitimidad necesaria a los gobernantes, al tiempo que permiten al pueblo mantener el control sobre la actividad de aquellos. Una versión elitista de la democracia representativa, defendida por autores como Schumpeter, Sartori o Huntington (1966, 1962 y 1975, citados por Viejo et al., 2009) rechaza expresamente la participación ciudadana más allá del procedimiento electoral y la militancia en partidos; se aportan dos argumentos: el peligro que comportaría el aumento de las demandas sociales y la desconfianza en la capacidad de los ciudadanos para tomar parte en las decisiones políticas. Por otra parte, la eficiencia de la administración pública se sitúa en el foco de interés, por lo que, más que los proyectos políticos, se valoran los conocimientos técnicos de los representantes, que se conciben como gestores burocráticos. Así, la democracia se despolitiza; la toma de decisiones se lleva a cabo en función de argumentos técnicos “expertos”, evitándose el debate ciudadano. El voto de la ciudadanía se interpreta como acreditativo de la idoneidad de los representantes para actuar en base a sus propios criterios, así como legitimador de sus actuaciones anteriores y futuras.

La crítica de Habermas (1996) a la democracia liberal representativa parte de su comprensión de la sociedad como una red de interacciones entre individuos estructurada por el mercado, en la que la finalidad de la actividad política se reduce a la agregación de intereses privados frente al poder administrativo gubernamental. En ella el Estado tiene como única función la de proteger los derechos individuales de los individuos, derechos que son concebidos como pre-políticos (“naturales”) y cuya posesión define el estatus del ciudadano. El proceso político se reduce así a la competición entre los distintos colectivos de intereses por mantener o adquirir posiciones de poder. Young (1990, citada por Viejo et al., 2009) incide en la incapacidad del método representativo para atender a la diversidad de demandas de la sociedad. Sus planteamientos elitistas, por otra parte, son causa de la apatía y desafección política de la ciudadanía.

Desde la teoría feminista, Furtado (2008) lleva a cabo un análisis crítico de la representación. Argumenta que ésta puede adoptar dos formas; la primera y más habitual es la basada en una política de ideas, propia de la democracia de partidos. El voto, en este caso, no se otorga a las personas, cuya identidad resulta irrelevante, sino a los programas. La segunda se fundamenta en la presencia de miembros de los grupos excluidos en los espacios de decisión (por ejemplo, mujeres o personas de etnias minoritarias). Ambas son inadecuadas por sí solas, ya que ninguna de ellas garantiza la presencia de demandas de determinados colectivos, bien porque ciertas subjetividades no están presentes en los programas, o bien porque el mero hecho de ser reconocida como poseedora de determinada identidad social no garantiza que una persona en concreto comparta e incorpore a la agenda política las demandas del grupo de pertenencia al que se le adscribe. Ambas formas, combinadas estratégicamente, pueden contribuir a paliar las carencias de la representatividad: de ahí que desde la teoría feminista se persiga aumentar la cantidad de mujeres en la clase política al tiempo que introducir cuestiones femeninas en la agenda. No obstante, la autora incide en que la democracia representativa es un sistema de mayorías y por tanto

ignora las percepciones, experiencias y necesidades de los grupos que no se encuentran reflejados en esas mayorías.

El modelo democrático republicano, por su parte, concibe la política como una forma de vida ética en la que los ciudadanos y ciudadanas se reconocen como libres e iguales y se asocian bajo un principio de solidaridad. En éste el ciudadano disfruta de una serie de derechos políticos que le permiten comunicarse y participar como actor en la esfera pública. El Estado debe garantizar las condiciones necesarias para la formación de la voluntad y la opinión pública en condiciones de igualdad y reciprocidad. Mientras que la democracia liberal conduce a la instrumentalización política y la atomización social, Habermas (1996) argumenta que el republicanismo, al exigir a los ciudadanos la posesión de virtudes cívicas previas al proceso político, presenta fuertes constricciones éticas que implican un giro comunitarista, que consiste en basar la comunicación y la deliberación política en un consenso cultural compartido.

La democracia participativa se constituye como un modelo intermedio que, si bien es crítico con el liberalismo y la democracia representativa, no pretende su abolición sino la transformación del Estado y de las relaciones ciudadanas para enmendar los fallos del sistema liberal-representativo. Al igual que el republicanismo persigue una mayor implicación de la ciudadanía en la toma de decisiones (Viejo et al., 2009). Junto a la soberanía popular reconoce el derecho a la autodeterminación; es por ello que rechaza la delegación de la capacidad de decisión de la ciudadanía en sus representantes y defiende el rol activo de ésta frente a un papel de receptora pasiva de las políticas públicas. Se defiende el proceso democrático *-input democracy-* frente a la democracia de producto *-output democracy-*. Se considera que los ciudadanos y ciudadanas son los mejores conocedores de sus problemas y necesidades, así como de las posibles soluciones a éstos; la implicación política en la toma de las decisiones que afectan a sus vidas constituye,



además, la mejor escuela de ciudadanía, incorporando a la educación la preocupación por lo público y la cooperación con otros.

Una de las versiones de la democracia participativa incide en el carácter deliberativo de los procesos democráticos, es decir, en el diálogo entre diferentes grupos en la sociedad. La democracia deliberativa sería una forma de gobierno en la que tanto los ciudadanos, libres e iguales, como sus representantes, han de justificar constantemente sus decisiones a través de procesos comunicativos en los que se intercambian argumentos con la finalidad de alcanzar consensos. Dado que el carácter plural de la sociedad democrática hace difíciles los consensos, se defiende el principio de “economía de los desacuerdos morales” (Gutman y Thompson, 1996, citados por Viejo et al., 2009), es decir, se persiguen acuerdos que disminuyan las diferencias entre los actores y se incide en las políticas que alcancen un mayor consenso. El proceso deliberativo, por otra parte, tiene un carácter dinámico, ya que los consensos alcanzados son vinculantes en el presente pero permanecen siempre abiertos a modificaciones futuras.

Habermas (1996) basa su propuesta de democracia deliberativa en la teoría del discurso; según ésta, la formación de la voluntad democrática no se relaciona con un consenso ético previo sino con las condiciones que permiten el desenvolvimiento de los procesos deliberativos en la esfera pública. Éstas han de tener en cuenta las múltiples formas comunicativas (discursos pragmáticos y éticos, preferencias, intereses, justificaciones morales y legales), garantizando la participación de los mejores argumentos y unos procedimientos que aseguren una negociación justa. Para Habermas, la razón práctica es procedimental: se concreta en las reglas del discurso y las formas de la argumentación, separándose tanto de los derechos humanos universales como de la ética específica de una comunidad. Los propios procesos deliberativos generan altos niveles de intersubjetividad, conformando una “opinión pública” con capacidad de influencia y poder. Este poder comunicativo se convierte en poder administrativo a través de la

legislación. De esta forma se crea un nuevo equilibrio entre esferas de poder, la pública, la económica y la administrativa. Si la formación de la voluntad política tiene para los liberales la función de legitimar el ejercicio del poder político, y para los republicanos la de constituir la sociedad como comunidad política, en la teoría discursiva son los procedimientos para la formación de la voluntad los que se constituyen en fundamento de la racionalización del poder administrativo. Racionalización, dice Habermas, es más que legitimación, pero menos que constitución.

Gould (1996) efectúa una crítica de la teoría habermasiana y de la propia democracia deliberativa sobre la base de varios argumentos relacionados con el reconocimiento de la diversidad. Por una parte, señala que el procedimiento deliberativo se basa en la participación “libre e igual”, lo cual remite a derechos sustantivos previos cuya legitimación resulta problemática desde el propio enfoque deliberativo. Si se argumenta que el consenso no tiene un estatus sustantivo, habría que admitir que diferentes consensos pueden dar lugar a diferentes derechos. Por otra parte, la diversidad no es adecuadamente reconocida al presuponer la igualdad y libertad de los participantes en el discurso, como tampoco lo es al establecer el acuerdo como finalidad del procedimiento. La diferencia se concibe así como algo a superar: aunque el discurso incorpora diferentes voces en el origen, la univocidad es su principio normativo. La diversidad desaparece de la esfera pública, y con ella la creatividad, la crítica profunda y la emergencia de nuevos marcos de acuerdo. Además Habermas distingue la esfera pública, en la que ha de desarrollarse el procedimiento discursivo, de otras esferas de actividad práctica, como la económica, excluyéndolas de la condición pública y evitando, por tanto, la cuestión de su democratización.

Esta autora identifica dos necesidades para reconocer y articular la diversidad en los procesos democráticos: primero, reconceptualizar la idea de justicia de forma que considere y represente las diferencias. Esto exige, no las mismas condiciones para cada uno, sino condiciones equivalentes en

función de necesidades diferenciadas, y previamente implica empatía hacia esas necesidades, tal como promueve el discurso feminista del “cuidado”. En segundo lugar, aumentar los espacios y posibilidades de participación en todas las esferas de actividad común, incluyendo instituciones sociales, económicas y políticas.

La democracia radical se fundamenta en el enfoque de la autonomía caracterizado por Viejo et al. (2009), aunque no se concreta en un modelo cerrado sino que apuesta por la profundización democrática sin pretender establecer un diseño institucional determinado. La democracia se concibe de forma sustantiva, no como un modelo de organización política sino como una forma de vida, lo cual implica que la horizontalidad de las relaciones y la participación densa han de formar parte de todos los ámbitos sociales y no sólo de la actividad política. Para ello es preciso que la ciudadanía desarrolle tanto capacidades como posibilidades reales de participación, lo cual exige que se combatan las desigualdades sociales y económicas. Se reconoce que los ciudadanos y ciudadanas nacen desiguales, por lo que las políticas públicas han de partir de reconocer estas diferencias. Por otra parte, se incide en que la libertad y la autonomía no pueden subordinarse al derecho a la propiedad privada, por lo que éste ha de flexibilizarse para responder al interés público. El conflicto se concibe como un hecho que constituye la esencia de la democracia: visibilizar la conflictividad es la base de la emancipación frente a la voluntad de dominación intrínseca a toda posición.

Mouffe (1999) señala que sólo desde una perspectiva en la que la diferencia se construya como “condición de posibilidad del ser” es posible formular un proyecto radicalmente democrático. Critica la idea del pluralismo como un “hecho”, ya que ésta resta importancia a las diferencias confinándolas a la esfera privada; en su lugar, propone partir del pluralismo como principio axiológico y rechazar cualquier objetivo conducente a la unanimidad, ya que ésta es siempre una ficción basada en actos de exclusión. Negar el conflicto inherente a las relaciones sociales y perseguir un consenso racional

universal es contrario a la democracia: tras esta racionalidad siempre se oculta algún tipo de violencia. El pluralismo implica la disolución de cualquier certeza: hay que partir de admitir que no existe una idea sustantiva de la vida buena. Aunque es igualmente necesario, señala la autora, identificar los límites al pluralismo, que en su versión extrema enfatiza la heterogeneidad y la inconmensurabilidad, y pierde así tanto la capacidad de distinguir aquellas diferencias que se construyen como relaciones de subordinación, como la posibilidad de construir algún tipo de identidad colectiva, un “nosotros” capaz de articular la lucha contra ese tipo de diferencias-desigualdades.

La inevitabilidad del conflicto es también la base de la argumentación de Honig (1996). Para esta autora, una teoría democrática que considere en serio la diferencia debe partir de este hecho en vez de tratar de formular un proyecto político y moral que pretenda ordenar los valores, los sujetos y las instituciones. Su concepto de “espacios dilemáticos” expresa, más que un mero pluralismo, la imposibilidad de erradicar la diferencia. Señala que habitualmente tanto los discursos como las instituciones construyen los dilemas como elecciones entre opciones binarias y mutuamente excluyentes. Su propuesta democrática es resistirse al cierre moral que supone elegir una opción, que pasa a concebirse como correcta, y descartar la otra. Para ello es preciso partir de la consideración de ambas opciones como válidas y elegir “la mejor” en cada momento sin abandonar la otra, que permanecería manifestándose en forma de “arrepentimiento”: una emoción moral que no invalida la opción “mejor” pero que impide el cierre moral. Se descarta así el sueño liberal de certeza y seguridad, pero se abre la posibilidad de creación de nuevas y más amplias alternativas.

Por su parte, Santos y Avritzer (2004) formulan tres tesis para la profundización en la democracia participativa:

- fortalecer lo que denominan “demodiversidad”, reconociendo que la democracia no tiene una sola forma (la representativa) y que es por

tanto necesario profundizar en las experiencias deliberativas y participativas;

- fortalecer igualmente la articulación contrahegemónica entre lo local y lo global, tanto a través de la expansión global de experiencias locales alternativas (como los presupuestos participativos), como apoyando transnacionalmente los procesos de democratización actualmente en curso (por ejemplo, los que se están dando en el contexto latinoamericano).
- Ampliar el experimentalismo democrático. Dado que no hay soluciones únicas ni esencialmente mejores, sólo a través de la experimentación de nuevas formas de organización y participación es posible avanzar en la necesaria transformación social.

### **2.3. La ciudadanía formal: limitaciones y desafíos**

La institucionalización de la ciudadanía, en términos legales, políticos y sociales se da en el contexto del proceso de articulación de las sociedades europeas y americanas en torno al concepto de “nación”, que tiene como resultado la formación de los Estados, en los siglos XVIII y XIX. En la época previa de las grandes ciudades europeas la ciudadanía había sido local y urbana, pero el auge de los nacionalismos exige la construcción de identidades nacionales, que simultáneamente crean imágenes negativas de los extranjeros, “los otros”. Esta ciudadanía emergente se enmarca además en un sistema patriarcal, en el que la voz de los diferentes, sobre todo la de las mujeres, es silenciada o marginada. Y se ve acompañada en su desarrollo por la expansión del capitalismo y su base ideológica, el liberalismo: en su origen la ciudadanía formal se relaciona de forma directa con la propiedad privada, mayoritariamente en manos masculinas, y por lo tanto se configura como una ciudadanía masculina y nacionalista que se desenvuelve en dos escenarios principales: Estado y Mercado (Heater, 2007;

Junco, Pérez-Orozco y del Río, 2006; Turner, 2001).

Desde la Sociología, es Marshall (1998) quien elabora, en 1950, el concepto de ciudadanía como estatus, asociado a la pertenencia como miembro de pleno derecho a una sociedad localizada en los confines de un Estado-nación. Su discurso parte de la consideración de que la igualdad de derechos inherente a la ciudadanía puede ser compatible con la desigualdad del sistema de clases. Su descripción de la ciudadanía se enmarca en el contexto de la configuración y progresión del sistema de derechos. Así, el estatus de ciudadano integraría tres elementos que corresponden a tres momentos históricos del desarrollo de los derechos:

- el civil, relativo a los derechos denominados “civiles” o libertades individuales: libertad de la persona, de opinión y expresión, de pensamiento, religiosa, derecho a la propiedad y al establecimiento de contratos, y derecho a la justicia;
- el político, que confiere el derecho a participar en el poder político como elector o como miembro de un cuerpo investido de autoridad política;
- el social, que abarca un conjunto de derechos que tratan de garantizar un mínimo de bienestar material de los individuos, y en base a los cuales se ha configurado el llamado “Estado del Bienestar”.

La teoría de Marshall se fundamenta en la consideración de la ciudadanía como factor de igualdad social. Su hipótesis se basa en la idea de que la combinación de derechos (civiles, políticos y sociales) asociada al reconocimiento del estatus de ciudadano permite conciliar los principios y valores asociados a la democracia liberal con una redistribución de los recursos capaz de compensar el efecto negativo del mercado capitalista. Así, la evolución de los derechos de ciudadanía en las sociedades capitalistas acabaría conduciendo hacia la igualdad.

Diversos autores han puesto de manifiesto las debilidades e inconsistencias de la teoría de Marshall. Sus críticas principales señalan el etnocentrismo inherente a esta idea de ciudadanía, que se trata como un concepto uniforme y unívoco, pese a estar basado en el análisis de un contexto social específico, el de la sociedad británica. Así, se ocupa únicamente de las diferencias de clase, olvidando la diversidad étnica y cultural. Por otra parte no da cuenta de los mecanismos o procesos capaces de explicar el avance de los derechos y la consecuente expansión de la ciudadanía. Heater (2007) señala específicamente la problemática de los derechos sociales, cuya naturaleza es distinta a la de los derechos civiles y políticos, ya que se refieren a la calidad de vida, concepto de difícil concreción. Es posible prescribir el derecho a la educación o a la sanidad, pero ¿cómo prescribir, por ejemplo, el nivel de calidad de las escuelas y hospitales? Y sin embargo los derechos sociales son básicos para la realización efectiva del resto de los derechos. Por otra parte, la falta de realización efectiva de los derechos convierte a la ciudadanía formal (vínculo entre individuo y Estado) en un título o identidad jurídica vacía de significado.

Turner (2001) señala que la ciudadanía como estatus no es suficiente para garantizar los derechos efectivos. Esta concepción de ciudadanía la identifica con un conjunto de procesos de asignación de recursos, obligaciones e inmunidades dentro de una comunidad política. Estos procesos pueden ser inclusivos en la medida en que contribuyan a la redistribución de recursos; sin embargo, de hecho implican la construcción de identidades que no son sólo jurídicas, sino que, basándose en unos principios de solidaridad real o imaginada, ponen en juego asunciones acerca de la etnicidad, la religión e incluso la sexualidad. En este sentido, la ciudadanía como estatus se constituye sobre las diferencias, excluyendo el acceso de “los otros” a los recursos en base a su identidad de género, étnica o nacional.

La complejidad de la articulación de las cuestiones relativas a la identidad y la diferencia en el marco de la ciudadanía formal es analizada por Kymlicka

(1996). Utiliza para ello el ejemplo de Canadá, definido por el autor como un Estado multinacional, fruto de la colonización y la conquista, y poliétnico como resultado de la inmigración. Esta configuración ha dado lugar al reconocimiento de tres formas de ciudadanía diferenciada:

- la que se deriva de los derechos de autogobierno, que se concretan en una estructura federal que distingue los territorios anglófono y francófono. En este ámbito la situación de la población aborigen, que carece de territorio propio, resulta problemática; se ha resuelto parcialmente a través de concesiones a su autonomía respecto a cuestiones educativas, sanitarias y de desarrollo comunitario;
- la vinculada a los derechos poliétnicos, que implican el reconocimiento legal y el apoyo público a ciertas prácticas culturales;
- la que se configura a partir del reconocimiento de derechos de representación especial otorgados a determinados grupos, mujeres y colectivos marginados.

Kymlicka establece una importante distinción entre dos tipos de derechos colectivos: los que pretenden proteger al grupo del disenso interno, y por tanto van en contra de los propios miembros de éste, y los que tratan de defender al grupo de las constricciones y presiones externas. Normalmente los derechos diferenciados que se reclaman son del segundo tipo, aunque siempre hay riesgo de que se produzcan restricciones en el intragrupo.

Las reivindicaciones respecto al reconocimiento de formas de ciudadanía diferenciada responden a un giro en la estrategia del multiculturalismo, concebido por Dietz (2003) como un conjunto de movimientos sociales que defienden el valor de la diferencia étnica o cultural. Los éxitos acumulados por estos movimientos en su práctica social y política (por ejemplo, el establecimiento de mecanismos de discriminación positiva) se basan en este giro que, sobre la base del pragmatismo moral, conduce a una re-esencialización de las identidades y una reificación de las comunidades,



contraria al enfoque intercultural. Sleeter (1991, citada en Dietz) señala que esta nueva esencialización identitaria constituye una estrategia temporal de empoderamiento de las comunidades étnicas orientada a crear condiciones que faciliten su participación social. Sin embargo, Zizek (1998, citado por Dietz) se refiere a este proceso como “autocolonización”: el multiculturalismo sería así una forma de racismo invertido, compatible con la globalización neoliberal, capaz de mercantilizar cualquier faceta identitaria o cultural.

Junto a la articulación de la diversidad y la diferencia, otro punto de fricción en el encaje actual de la ciudadanía formal hace referencia al reconocimiento de derechos asociado a la ciudadanía. En la concepción de Marshall éste se encuentra supeditado a la contribución específica del individuo a la sociedad, básicamente a través del trabajo, el servicio militar y la reproducción. Las recientes y profundas transformaciones en estos tres tipos de aportación<sup>1</sup>, junto con otros factores, tales como la irrupción masiva de la televisión en el tiempo de ocio, han provocado, según Turner (2001), una erosión de este modelo de ciudadanía, así como un declive del capital social y de todas las formas tradicionales de participación (afiliación a sindicatos o partidos, adhesión a grupos confesionales, implicación política).

El término “ciudadanía” arrastra pues toda una carga de significados que lo vinculan a un territorio físico y a un imaginario político, el Estado-nación, así como al reconocimiento o la negación de derechos en función de la nacionalidad; se encuentra, por tanto, estrechamente relacionado con los procesos de desigualdad y exclusión. Se conecta, además, con un determinado “modelo” de ciudadano definido en función de criterios de homogeneidad. En este escenario, la diversidad resulta obviada o marginada.

---

<sup>1</sup> Se refiere a los cambios sufridos en la estructura del sistema laboral, a la progresiva profesionalización de los militares y a las nuevas técnicas reproductivas.

La definición formal de la ciudadanía se encuentra, por otra parte, marcada por el predominio del liberalismo y su concepción instrumental y contractualista de las relaciones sociales. Oraisón (2005) señala que el liberalismo político incide en la construcción de la ciudadanía como un “estatuto jurídico” que sirve de base para el ejercicio de unos derechos y libertades individuales que se conciben como “naturales” (es decir, previos a la organización social).

En definitiva, el potencial carácter igualador de la ciudadanía estatus se circunscribe únicamente (y no siempre) a una cierta forma de pertenencia y a un tipo de participación concreta y específica. La ciudadanía estatus conecta con un determinado “modelo” de ciudadano que se define en función de criterios de homogeneidad –ya hemos señalado cómo lo diferente resulta obviado o marginado- y que, en el mejor de los casos, se caracteriza por la pasividad y la tutela. La irrupción en la política de las teorías económicas neoliberales a partir de los años ochenta del siglo XX, con la caída del modelo estatal y la emergencia del mercado, han provocado un cambio importante en la construcción de sentidos e identidades sociales, transformando al ciudadano en consumidor. Los modelos de ciudadanía resultantes son el del ciudadano cliente en el ámbito social, ciudadano consumidor a nivel económico y ciudadano elector en política, que actúan en el marco de lo que podemos denominar una “democracia de producto”, basada en la elección individual sobre productos, paquetes o propuestas preestablecidas y ofertadas siguiendo las reglas del marketing. La esfera pública, el espacio de lo común, se desdibuja, y con ello se afianza la apatía y el desinterés político, planteando nuevos retos a la reconstrucción de la ciudadanía.

Es por ello que desde diferentes instancias sociales se ha llegado a cuestionar radicalmente la validez de la idea de ciudadanía como factor de emancipación social y a proponer la renuncia a ella. A este respecto, Junco, Pérez Orozco y del Río (2006) señalan que:

*el significado, la historia y el contenido de la noción de ciudadanía como forma de reconocer a los sujetos en una sociedad están marcados por el predominio de los mercados capitalistas y por la exclusión y la invisibilidad de quienes ven sus derechos negados para que se garanticen los de otros/as.*

Ikeda (2004) analiza el desarrollo histórico de la ciudadanía identificando tres ciclos políticos de participación/exclusión: los ciclos del sujeto imperial, la ciudadanía nacional y el sujeto corporativo. Según su análisis, el actual ciclo de sujetos corporativos coincide con la hegemonía de la globalización neoliberal, a finales del siglo XX. Mientras la anterior ciudadanía nacionalista consolidó una estratificación social racista y sexista, el nuevo imperialismo del libre mercado global está socavando los mínimos básicos de la ciudadanía. Los ciudadanos y ciudadanas se encuentran subordinados a las grandes corporaciones que controlan el acceso al empleo, las condiciones de trabajo y las instituciones estatales por medio de la deuda de los países. No existen limitaciones fronterizas para estas corporaciones transnacionales, cuyas actividades deterioran el entorno medioambiental y violan los derechos de los trabajadores. La ciudadanía se encuentra además culturalmente subordinada gracias a la imposición de estilos de vida y hábitos de consumo: “el mayor triunfo de la globalización neoliberal –dice Ikeda<sup>2</sup>- puede ser el fin de la ciudadanía política y su sustitución por la “ciudadanía del mercado”.

Las alternativas a este proceso de desmantelamiento de la ciudadanía no encuentran un consenso suficiente, y suelen concretarse en débiles propuestas de reforma de este sistema. Pero, se pregunta Ikeda, ¿es posible aspirar a la participación significativa de todas las personas sin desafiar la ciudadanía jerárquica y etno-nacionalista al tiempo que el poder económico? Y, ¿es posible obligar a las corporaciones a actuar de manera social y ecológicamente sostenible sin abordar la contradicción entre la propiedad

---

<sup>2</sup> Traducción del original.

privada de los medios de producción, y la apropiación de los recursos sociales y naturales a coste cero?

Susín (2008) describe una panorámica similar de la ciudadanía, cuyos cimientos, en el marco de lo que denomina “política hobbesiana”, están siendo sistemáticamente socavados desde los años ochenta del siglo XX, donde sitúa el inicio de un proceso de aumento acelerado de las desigualdades producto del ataque neoliberal a los derechos sociales. Este enfrentamiento se ha visto reforzado, tras los acontecimientos del 11 de septiembre y la obsesión por la “seguridad mundial”, por un ataque similar a otros derechos y dimensiones de la ciudadanía que parecían ya consolidadas. Como consecuencia de la acción en ambos frentes nos encontramos en una situación de desmantelamiento del Estado del Bienestar, ya que las políticas de los últimos años imponen el mercado como única instancia de regulación social libre de cualquier interferencia externa, utilizando argumentos morales que culpan a las políticas sociales de ser causa de relajación y provocar problemas de gobernabilidad. Por otra parte, se produce un debilitamiento de la ciudadanía, que pierde gran parte de su ya escaso poder en un contexto de incertidumbre, falta de vínculos y reglas, normalización de las amenazas y sensación de falta de control sobre el presente, al que Bauman (2005, citado por Susín) denomina “modernidad líquida”. La individualización se consolida, convirtiendo a cada individuo en el responsable único y absoluto de su propia biografía. La relación con los otros es atomizadora y disgregadora, condicionada por la seguridad como principio: una seguridad basada en el miedo y la negación del otro, que se prioriza sobre la igualdad y la solidaridad. Al mismo tiempo se tambalea la ordenación social vinculada a la sociedad salarial, puesto que gracias a los avances tecnológicos el capital puede prescindir de la fuerza de trabajo. Los trabajadores pierden sus derechos y ven limitada su ya precaria condición de ciudadanos: avanzamos así progresivamente hacia una nueva sociedad de castas, en la que conviven ciudadanos de pleno derecho, súbditos con serias limitaciones respecto a su autonomía, y seres residuales, absolutamente

carentes de derechos y expuestos a todo tipo de explotación y dominación (como los trabajadores inmigrantes en situación irregular en los países del Norte). En este contexto se hace evidente que el modelo de ciudadanía como asignación de derechos dentro de un Estado-nación, basado en la ilusión de realidades homogéneas, está agotado. Es urgente, concluye Susín, buscar fórmulas que incorporen la gramática de la diversidad a la organización moral y política.

Para Ikeda (2004), el reto de revertir la tendencia a la erosión de la ciudadanía pasa por desafiar radicalmente al sistema neoliberal, creando y multiplicando alternativas social y ambientalmente sostenibles en comunidades a pequeña escala. Alternativas que permitan a estas comunidades liberarse del control de las grandes corporaciones y fortalecer su autonomía.

## **2.4. Hacia una ciudadanía sustantiva: la ciudadanía como práctica**

*Una idea de transformación social que... mucho le apuesta a... ir ampliando los espacios de poder de grupos, sectores... que han sido, históricamente, desprovistos de poder: desde las mujeres en abstracto, en nuestras propias relaciones, los campesinos, los indígenas, dentro de nuestra sociedad nacional o regional, y los países del tercer mundo, el Sur del Sur, dentro del planeta ¿no? Cómo se pueden ir modificando esas relaciones de injusticia, digamos, el asunto: construir justicia, construir participación, construir democracia, pues eran valores que estaban ahí, y una visión del... proceso de ciudadanía donde tienen que ir de la mano, por un lado, el aprender a exigir tus derechos y, al mismo tiempo, aprender a irte responsabilizando de lo que haces y de tu*

*ámbito de poder. De no jugar que yo soy pobrecito y entonces yo no tengo responsabilidades ¿no? (Entrevista nº 17)*

Más allá de la ciudadanía formal, del reconocimiento legal de derechos y deberes asociados a la relación individuo-Estado, la ciudadanía parece tender hoy a definirse a través de prácticas sociales. Se concibe como un concepto dinámico y relacional, una forma colectiva de pertenencia activa a la comunidad que implica el desarrollo de identidades y sentimientos de solidaridad e implicación (Benedicto y Morán, 2003).

El proceso de reconstrucción de la ciudadanía se está produciendo simultáneamente en escenarios diversos, dando lugar a nuevas conceptualizaciones y prácticas que se expresan a través de distintas adjetivaciones: ciudadanía “cívica”, “activa”, “participativa”, “global” o “intercultural” son algunas de ellas. Vamos a analizar estas propuestas tratando de identificar los elementos distintivos que aporta cada una de ellas; no obstante no debemos olvidar que cualquier análisis clasificatorio supone siempre una simplificación y una limitación respecto a dar cuenta de la complejidad y las interrelaciones entre las diversas ideas y prácticas involucradas.

Por una parte, la ciudadanía cívica pone en el foco la consideración de los deberes y obligaciones ciudadanas como complemento a los derechos. Es una propuesta básicamente ética que apela a la virtud cívica como base de un comportamiento fundamentado en un sistema de valores de respeto, solidaridad, compromiso y responsabilidad personal ante el Otro. La educación tiene un papel fundamental en el desarrollo de estos valores y comportamientos cívicos: los programas de Educación para la Ciudadanía están generalmente diseñados con el propósito de promover este tipo de formación cívica. Pongamos como ejemplo el objetivo que se plantea la asignatura “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” (EpC) en nuestro país, según el Real Decreto por el que se establecen las

enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (MEC, 2006):

*La Educación para la Ciudadanía tiene como objetivo favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras a través de la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad y la formación de futuros ciudadanos con criterio propio, respetuosos, participativos y solidarios, que conozcan sus derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos para que puedan ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable.*

La caracterización de la ciudadanía activa, por su parte, surge en el contexto europeo como respuesta de las instituciones ante el desinterés y desconfianza de la ciudadanía respecto del sistema democrático instituido y la escasa participación en el juego político establecido. Este alejamiento de los ciudadanos respecto de la política ha sido bautizado con el término “déficit democrático”, y ha provocado un serio debate sobre la legitimidad del propio sistema. Algunas de las propuestas emergentes en este debate se orientan a señalar las limitaciones de la democracia representativa y plantean alternativas que implican una profundización en la calidad democrática del sistema, todas ellas relacionadas con modelos que otorgan un mayor protagonismo a la actividad ciudadana y a la participación en la esfera pública. En nuestro contexto, la crisis de legitimidad ha contribuido al impulso de un proceso de reforma de la gobernanza europea, una de cuyas principales líneas de actuación se centra en el fomento de la participación política de los agentes sociales (Libro Blanco sobre la Gobernanza Europea, 2001). En esta línea, las orientaciones europeas enfatizan la necesidad de promover una ciudadanía activa.

El agotamiento de la representatividad, los procesos de democratización en América Latina y los flujos migratorios, con sus implicaciones respecto a los derechos de ciudadanía de las personas migrantes, se relacionan con la

exploración de nuevas prácticas y conceptualizaciones en torno a una ciudadanía caracterizada como “étnica” o “cultural” en unos casos, o como “intercultural” en otros (De la Peña, 2007; Rosaldo, 2003; Alfaro, Ansión y Tubino, 2008). Como demuestran diversos estudios de caso realizados en contextos latinoamericanos la “ciudadanización” de poblaciones históricamente marginadas ya no puede lograrse a través procesos de homogeneización cultural o identitaria, sino que pasa por la práctica cotidiana de los derechos individuales y colectivos (Bertely, 2007).

La ciudadanía participativa, por su parte, surge de las propuestas y prácticas de los movimientos sociales, que se constituyen en nuevos actores políticos. Apuestan por la democratización de todos los procesos sociales y, frente a una concepción más individualista de la ciudadanía, enfatizan que ésta no es un atributo del individuo, sino que se construye a través de la acción de “ciudadanos/as en contexto” (Biesta y Lawy, 2006). Sus respuestas se orientan a la reconstrucción del tejido social, la búsqueda y creación de espacios de participación y la formación de redes.

En este sentido, Turner (2001) destaca el surgimiento en nuestras sociedades contemporáneas de nuevos espacios de participación y compromiso, fundamentalmente a través del auge del asociacionismo y el voluntariado. Para este autor las asociaciones proporcionan oportunidades para la participación social y el ejercicio de la ciudadanía, y cumplen importantes funciones de refuerzo democrático, promoviendo experiencias de cooperación e implicación comunitaria y actuando así como auténticas escuelas de democracia. También Luque (2003) caracteriza al asociacionismo y el voluntariado como nuevas formas de vinculación implicación que cumplen dos tipos de funciones: la “conectiva”, generando vínculos por medio de la cooperación y la responsabilidad compartida, y la “discursiva”, colocando en la esfera pública discursos que de otra forma quedarían silenciados.



El propio Turner no deja de advertir, sin embargo, ciertos inconvenientes relacionados con las posibilidades de mantener la independencia y la autonomía de las asociaciones respecto del Estado y del mercado. Cefai (2003) incide en la misma idea; matiza los argumentos a favor del asociacionismo como espacio de desarrollo de la ciudadanía señalando, entre otros aspectos, que, si bien son efectivamente espacios de reciprocidad y solidaridad, conllevan un riesgo de creación de grupos homogéneos y pueden convertirse en grupos de presión no siempre ni necesariamente guiados por principios democráticos. Por otra parte, en la nueva sociedad neoliberal, el voluntariado se ve políticamente incentivado ya que su carácter individualista y altruista desvirtúa la participación y contribuye a neutralizar la fuerza de la acción colectiva (Aranguren, 2008).

La ciudadanía global, por último, recogiendo toda una herencia de cosmopolitismo, enfatiza las interconexiones y dependencias a nivel planetario y destaca los temas globales como una parte fundamental de la agenda ciudadana. En un contexto de globalización y de progresivo protagonismo de agencias e instituciones transnacionales, el Estado-Nación se debilita como entidad política significativa. Las fronteras entre las cuestiones locales y globales son cada vez más difusas. Cuestiones como la sostenibilidad, el desarrollo humano (en oposición a los modelos de desarrollo que atienden sólo al factor económico y productivo) y la interculturalidad se convierten en elementos centrales de la reflexión y la práctica ciudadana, y se propone su abordaje desde una perspectiva que es al tiempo local y global.

Todas estas propuestas, ciudadanía activa, participativa, global, se articulan en un fenómeno que Moro (2008) denomina “nueva ciudadanía”. Mientras las formas tradicionales de ciudadanía política (el voto, la pertenencia a partidos políticos, sindicatos, etc.) se debilitan, aumenta la exigencia y la práctica ciudadana de la participación democrática: a través de grupos diversos - asociaciones, movimientos, comunidades, organizaciones de todo tipo,

iniciativas monotemáticas, redes, etc.- y en relación con un amplio abanico de cuestiones -medio ambiente, exclusión, cultura, educación, salud, desarrollo, cooperación-, la nueva ciudadanía pretende participar en la elaboración de las políticas públicas, definiendo la participación como una dimensión esencial.

## **2.5. Ciudadanía y participación**

*Convivencia, interacción, yo creo que todos además giran alrededor de lo que sería la democracia y la participación, o sea el ser humano vive en sociedad, pero no sólo vive en sociedad circunstancialmente ¿no? sino que vive con otros, porque toma decisiones con otros sobre su ser y su estar y el futuro, en ese... en ese grupo humano ¿no? (...) no simplemente ser parte de la manada ¿no? sino estar tomando decisiones con otros para decidir a dónde va esa manada.*

(Entrevista nº 7)

La participación puede concebirse como una necesidad del ser humano, relacionada con algunas de sus características diferenciales, fundamentalmente la capacidad para trascender y transformar el medio en el que habita, creando y recreando formas de vida y relación social (Sirvent, 1994). Políticamente se entiende como un derecho, una conquista asociada a la democracia y la extensión de la ciudadanía. Pero, ¿qué significa participar?

Participar es “ser parte de”, “tener o recibir parte” y “tomar parte en”. Socialmente, “ser parte de” significa pertenecer, ser y sentirse parte de una comunidad; “tener parte” es tener acceso a los recursos y bienes sociales, tanto materiales como simbólicos; “tomar parte” es contribuir a la vida

pública, a la construcción de lo común. Otros significados de la participar son “compartir” y “comunicar”; nos remiten igualmente a componentes fundamentales de cualquier práctica o proceso participativo.

La participación es una actividad creativa y transformadora que implica un considerable esfuerzo; la falta de participación pretende justificarse en ocasiones tomando como fundamento la pereza y pasividad “natural” del ser humano. Sin embargo la necesidad de expresarnos, comunicarnos y relacionarnos, la voluntad de crear y compartir que se encuentran en la base de la participación son características inherentes a los seres humanos. A pesar de ello, la necesidad y la voluntad de participar encuentran numerosos e importantes obstáculos y barreras para su pleno desenvolvimiento.

Es importante, en primer lugar distinguir entre formas reales y aparentes de participación (Ander-Egg, 2000). La participación simbólica se refiere a acciones que generan en las personas cierta ilusión de poder, pero mediante las cuales se ejerce mínima o nula influencia real. Una variedad particular y frecuente de participación simbólica es la pseudoparticipación, una forma engañosa que generalmente es inducida (se “invita” a los individuos a participar) y que busca el acuerdo y/o la colaboración de las personas con una decisión o proyecto previamente elaborado.

La participación es a menudo expropiada y apropiada: todas las sociedades y grupos se encuentran soportados en mayor o menor medida en estructuras jerárquicas, en las que una minoría acapara y retiene el poder de decisión. Como contraparte encontramos la “participación eludida”: nuestra socialización se desarrolla generalmente en estructuras piramidales que promueven una respuesta no participativa, y que favorecen las relaciones de competición más que las de cooperación.

Algunas de las razones que contribuyen a limitar la participación ciudadana se relacionan con la existencia de una cultura ciudadana y política delegativa

y representativa: los ciudadanos participan en elegir sus representantes y después delegan su responsabilidad en ellos. Pero también con la reproducción de prácticas “tradicionales” de carácter corporativo y clientelar que condicionan y manipulan la participación, y con la falta de espacios de y para la participación, así como de políticas y programas encaminados a formar la conciencia y la auténtica participación ciudadana (Núñez Hurtado, 2006). Sirvent (1994) identifica diversos factores que, desde el ámbito educativo, refuerzan la no participación:

- la disciplina entendida como subordinación,
- la participación entendida como *laissez faire* y por tanto descalificada,
- la fragmentación del conocimiento,
- la falta de desarrollo del pensamiento reflexivo y creativo,
- y en general una forma autoritaria de concebir la realidad y comportarse en ella, unida a imágenes de impotencia para modificarla.

Una participación real, significativa, afecta a aspectos sustanciales, implica incidencia efectiva tanto en la toma de decisiones como en la ejecución y evaluación de las mismas, y provoca modificaciones profundas en la estructura de poder. Una participación genuina nunca es una imposición ni una concesión del poder; debe ser una práctica voluntaria y consciente. La participación democrática se relaciona con la capacidad de incidir colectivamente en la configuración de nuestro entorno, de nuestras formas de vida, en las decisiones que afectan a nuestra cotidianidad. Supone identificar y analizar problemas, articular demandas, proponer, planificar, experimentar y evaluar soluciones. Implica la capacidad, la voluntad y el poder de actuar. Núñez Hurtado (2006) identifica una serie de componentes sustanciales de la participación, entre otros:

- una conciencia crítica de los derechos y obligaciones sociales y ciudadanas, respecto a cuya formación la educación, tanto formal como no formal, cumple un papel estratégico;
- el ejercicio activo, libre y permanente de los derechos y obligaciones, sin ningún tipo de condicionamiento o represión de la participación;
- posibilidades reales de organizarse y militar, sin imposición previa de ningún tipo de forma política;
- capacidad real de incidencia en la toma de decisiones: participar es decidir;
- utilidad, relación efectiva con los intereses y necesidades de los sujetos de los procesos.

La participación densa genera poderes en la ciudadanía, tanto a nivel cognitivo, aumentando su conocimiento, habilidades y competencias, como a nivel operativo, al constatar que su actividad es una respuesta eficaz ante las condiciones injustas y puede solventar problemas concretos. Moro (2008) identifica al menos cinco poderes de una ciudadanía participativa:

- El poder de producir información e interpretaciones de la realidad.
- El poder de crear nuevos símbolos para transformar el conocimiento.
- El poder de asegurar que las acciones de las diversas instituciones sean coherentes con sus objetivos.
- El poder de cambiar las condiciones materiales.
- El poder de promover asociaciones y redes.

La participación es tanto el medio como el fin de un proceso de transformación social. En este sentido es en sí misma un proceso largo y complejo de aprendizaje de conocimientos, actitudes y habilidades, que implica además desafiar estructuras de dominación internalizadas como

“naturales” y desaprender modelos de relaciones humanas basados en el autoritarismo.

Nos interesa aquí analizar la participación como práctica y como proceso de aprendizaje (Ander Egg, 1997 y 2000; Sirvent, 1994). El proceso de aprendizaje individual y colectivo que conduce a una participación significativa puede describirse a partir de los siguientes logros:

- Informarse. Una buena información es fundamental para llegar a situarse en la realidad social. Sin embargo en la llamada sociedad de la información sufrimos a la vez de sobreinformación, subinformación y pseudoinformación: el caudal de noticias e informaciones es tan amplio y se sucede de forma tan vertiginosa que apenas tenemos capacidad de reacción. Por otra parte, no todas las fuentes de información son igualmente fiables. Una buena estrategia informativa implica contraste, reflexión y análisis crítico de fuentes y contenidos.
- Situarse. Consiste en, a partir de una buena información, comprender la realidad, considerando la complejidad y la interdependencia de los problemas, y comprenderse dentro de la misma: dejar de estar inmerso en ella para ser capaz de identificar problemas, visualizar soluciones e imaginar procesos de transformación.
- Tomar posición, comprometerse, hacerse consciente y definir el modelo de sociedad por el que queremos trabajar.
- Movilizarse, es decir, compartir, comunicar, dialogar y expresarse conjuntamente, evitando el puro activismo.
- Crear, hacer, pasar de espectador a actor, convertirse en agente de transformación y protagonista de la propia historia, buscando soluciones colectivas y globales a los problemas que enfrentamos como personas, ciudadanos/as, trabajadores/as y miembros de grupos, organizaciones y comunidades de diversa índole.

Como práctica, hay que señalar que la participación social y política ha de tener siempre un propósito, un objetivo claramente definido: no se participa en sí, de forma abstracta, sino que se participa para algo. Por otra parte, más allá del reconocimiento de los otros y sus razones, y la horizontalidad y reciprocidad en las relaciones, no hay reglas para la participación: siempre es necesario contextualizar cualquier práctica o proceso. Sin embargo, diversos autores (Ander Egg, 1997 y 2000; Sirvent, 1994) identifican algunas condiciones que facilitan una participación efectiva:

- Poner en juego espacios, actividades y técnicas variadas y flexibles que hagan posible diversas formas de expresión y participación. Una asamblea puede ser un espacio idóneo para el debate y el contraste público de ideas, pero quizá no todos los participantes son igualmente capaces de argumentar sus ideas y propuestas mediante la palabra. Es importante considerar la utilización de medios y técnicas de expresión diversas para no desaprovechar el potencial creativo existente.
- Institucionalizar los mecanismos de participación, aunque evitando su burocratización; de esta forma el proceso de participación no dependerá de la voluntad y el impulso de unos pocos.
- Aportar información sustantiva y compleja, así como elementos de reflexión al proceso: el conocimiento técnico y experto debe formar parte del proceso junto con los diversos saberes sociales y comunitarios.

La participación puede darse en diferentes grados, desde la información y la consulta como actividades de participación “pasiva”, receptiva, a lo que podemos caracterizar como participación “activa”, que incluye a su vez diferentes niveles:

- Acciones reivindicativas y de presión, cuyo impacto e influencia suele ser difícil de evaluar.
- Colaboración o cooperación en actividades decididas por otros; esta colaboración puede ser genuina, espontánea, fruto de la adhesión voluntaria, o bien inducida u obligada de diversas formas.
- Cogestión entendida como participación conjunta con un agente o promotor que conserva la facultad de decidir en última instancia, y que por tanto implica una distribución vertical y desigual del poder de decisión.
- Autogestión, que implica una distribución horizontal del poder y el máximo nivel de posibilidades de participación real.

Es importante recordar que el logro de la participación plena está siempre en el punto de llegada, no en el de partida. Esto significa que cualquier forma, grado o nivel de participación puede convertirse en el desencadenante de un proceso de progresiva profundización: a participar sólo se aprende participando, y por tanto cualquier práctica o proceso que incluya un componente participativo puede convertirse en una escuela de ciudadanía.

## **2.6. Consideraciones ético-políticas en torno a la “nueva ciudadanía”**

Hemos señalado la complejidad y la multiplicidad de dimensiones desde la que se está reconstruyendo el concepto de ciudadanía. Diversos autores inciden en destacar esta multidimensionalidad, que para Kiviniemi (1999) engloba tres niveles: un nivel formal, delimitado por el marco de derechos y deberes; un nivel ideológico-cultural, relacionado con la construcción de identidades ciudadanas y los criterios culturales que dan sentido a la comunidad; y, por último, un nivel praxis, que integra las prácticas sociopolíticas del gobierno y de los ciudadanos, dentro del marco institucional



y de las culturas ciudadanas. El ámbito de la ciudadanía se problematiza aún más si atendemos a las nuevas consideraciones legales, políticas y éticas que surgen de un contexto sociopolítico globalizado. Desde el punto de vista legal (Siim, 2000; Stevenson, 2001; Dobson, 2003), se pone de manifiesto la necesidad de ampliar los sujetos de ciudadanía incluyendo a los individuos y grupos total o parcialmente excluidos de la misma: minorías, inmigrantes, mujeres, jóvenes.

Se constata además una creciente demanda relativa al desarrollo de los derechos asociados a la ciudadanía que, tomando como base la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1946), se plantea tanto la extensión de su alcance (haciendo realidad el lema de “todos los derechos humanos son para tod@s”) como el reconocimiento de nuevas categorías de derechos (fundamentalmente derechos ecológicos y culturales).

Desde el enfoque intercultural es preciso reflexionar sobre el sentido de la pretensión de “universalidad” de los Derechos Humanos. Lo universal tiene la pretensión de ser válido en todo momento y lugar; los Derechos Humanos, sin embargo, surgen en un determinado momento histórico y en un contexto sociopolítico concreto. Esta es una de las razones por las que han sido cuestionados, acusados de ser un producto occidental y de ser utilizados como instrumento al servicio de los intereses de esta porción del mundo. Basándose precisamente en su carácter histórico, Bobbio (1991) define los Derechos como relativos, es decir, variables y dependientes del momento concreto en que se formulan, y consensuales, reflejo de los acuerdos que son capaces de establecer los seres humanos en dicho momento. Y, en este sentido, susceptibles de revisión y ampliación en función de nuevos consensos. La fundamentación de los Derechos no residiría por tanto en su universalidad, sino en su realización práctica. Historizarlos implica hacer explícitos tanto sus logros como sus limitaciones, denunciar su instrumentalización y sus contradicciones, identificar los obstáculos a su extensión y protección.

La cuestión es analizar cuáles son las posibilidades de los Derechos Humanos para actuar como referencia común, como punto de partida para la discusión y el consenso. Santos (2002) afirma que, tal como son predominantemente entendidos, los Derechos Humanos son una forma de localismo globalizado, es decir, un particularismo occidental que se impone globalmente. Esto se debe a que se fundamentan en una serie de presupuestos que son claramente occidentales (Panikkar, 1984, citado en Santos): que existe una naturaleza humana universal que puede ser racionalmente conocida; que el ser humano es esencialmente diferente y superior al resto de seres; que el individuo posee una dignidad absoluta que es preciso defender ante la sociedad o el Estado; y que el individuo es autónomo, siendo la sociedad una mera suma de individuos libres. Sin embargo, a través de un diálogo intercultural basado en lo que denomina “hermenéutica diatópica”, Santos cree que es posible transformar los Derechos Humanos en una “red de política cosmopolita mutuamente inteligible” (p. 81). Para ello es preciso, en primer lugar, trascender el falso debate entre universalismo y relativismo: contra el primero, hay que proponer diálogos interculturales; contra el segundo, desarrollar criterios interculturales que permitan distinguir las políticas progresistas de las reaccionarias, la emancipación de la regulación. En segundo lugar, hay que buscar preocupaciones comunes para el establecimiento de dichos diálogos: si bien todas las sociedades tienen conceptos relativos a la dignidad humana (propone como ejemplo para el diálogo la comparativa de los Derechos Humanos occidentales y otros conceptos, como el *umma* islámico y el *dharma* hindú, que constituyen tres “universos de sentido” contrastables acerca de la dignidad humana) no todas la consideran como un derecho, por lo que se hace necesario encontrar esos puntos e inquietudes en común. En tercer lugar, elevar al máximo la conciencia de la incompletud de todas las visiones del mundo, de forma que se haga evidente la necesidad del diálogo.

La propuesta de García Inda (2008) parte de la constatación del vaciamiento del discurso sobre los Derechos Humanos a la luz de su práctica, que relaciona con cuatro circunstancias:

- la excesiva referencia a los mismos, que conduce a una “inflación” de los derechos y su consiguiente devaluación;
- su reducción a un concepto general y abstracto, un ser humano sin sexo, ideología, creencias ni raíces: así, podemos coincidir en la preocupación por este ser abstracto, pero quizá no coincidamos tanto cuando se nos presenta “el otro concreto”, distinto del modelo abstracto;
- la “inversión ideológica” (concepto tomado de Hinkelammert, 1995, citado en García Inda) que se produce al utilizar los derechos humanos en abstracto como excusa para violar los derechos humanos en concreto;
- la tecnificación de los derechos, convertidos en un problema jurídico (sobre el que hay que discutir de límites, interpretaciones, etc.) y económico (ya que se hacen depender de las posibilidades económicas), paralela a su desapropiación social (en un contexto de debate entre diversas posiciones que, o bien consideran que su garantía es responsabilidad del Estado, o que sus demandas son atendidas adecuadamente a través de los mecanismos del Mercado, o bien que se trata de conquistas individuales relacionadas con el mérito y la capacidad).

En este escenario, la propuesta del autor se orienta a un cambio de perspectiva, basado en la concepción de los Derechos no como algo dado, sino como algo a cultivar: como “procesos sociales que abren y consolidan espacios de trabajo, de acción y de lucha por la dignidad humana” (p. 18), cuyo fundamento se encuentra en la vida en común, en la articulación de las relaciones cotidianas en todos los ámbitos (familia, trabajo, escuela, universidad) y en la acción colectiva.

Desde el ámbito político se señala la necesidad de superar el concepto de ciudadano como mero sujeto de derechos y deberes. Una ciudadanía sustantiva pasa por la recuperación del espacio político por parte de los y las ciudadanas (Mouffé, 1999) e implica una redefinición de lo que constituye la esfera pública, así como modelos alternativos de participación que vayan más allá de la representatividad. Los procesos de desarrollo comunitario, los presupuestos participativos, la autogestión, los nuevos espacios de participación política propiciados por las tecnologías de la información y la comunicación (e-democracia), son algunos de los escenarios en los que se está reconstruyendo la ciudadanía.

Por último, la dimensión ético-crítica de la ciudadanía nos coloca ante la necesidad de construir nuevos modelos de convivencia capaces de dar respuesta a la diversidad. En este sentido es preciso cuestionar la concepción instrumental y contractualista de las relaciones sociales auspiciada por el neoliberalismo. Lo intercultural apuesta por la comunicación y el intercambio positivo entre individuos y grupos diversos. Partiendo del reconocimiento de la complejidad de la realidad social, y aceptando que toda relación se sitúa siempre en un ámbito de cierta incertidumbre y ambigüedad, el enfoque intercultural afirma la posibilidad del diálogo y la comunicación, promueve la participación y la reciprocidad, y defiende la sustitución del etnocentrismo por un cierto relativismo cultural, así como la valoración del conflicto como fuente de aprendizaje y motor de la transformación social.

El relativismo cultural es una posición, una estrategia, un método que nos ayuda a analizar los procesos culturales desde una posición crítica y autocrítica. Se apoya en la convicción de que no hay verdades universales, lo cual no implica en absoluto la asunción del “todo vale”. Una cita de Munévar (1998) nos ayuda a aclarar lo que queremos decir:

*Normalmente la oposición al relativismo se basa en un error lógico muy serio: que al negar la existencia de una verdad absoluta y universal el relativista se compromete a aceptar la noción de que todos los puntos de vista son igualmente válidos. Este error de lógica ha sido aceptado por la gran mayoría de filósofos desde que Platón lo cometió. Pero error es: la negación de la existencia de la verdad absoluta no implica que todos los puntos de vista son igualmente válidos. Sólo implica que varios puntos de vista pueden ser igualmente válidos.*

La postura relativista implica tanto un esfuerzo de comprensión de lo ajeno como una revisión de las propias convicciones. Políticamente se relaciona con el concepto de pluralismo axiológico o valorativo (García Guitián, 2003), que reflexiona sobre las consecuencias éticas del reconocimiento de la diversidad. El pluralismo político se reconoce ya en la tradición liberal; sin embargo, la actitud histórica del liberalismo con respecto al mismo, especialmente en lo que se refiere a la diversidad, ha sido algo ambigua, y puede definirse más bien como un proceso de progresiva expansión de la “tolerancia”, entendida primero de forma negativa, como una decisión deliberada de no interferencia, y más adelante de forma más positiva, valorando un cierto grado de diversidad “razonable” como condición indispensable para el ejercicio de la libertad, que de otro modo carecería de espacio para la acción.

El pluralismo valorativo, en cambio, se define como una teoría sociopolítica que implica no sólo aceptar sino también valorar las diferencias. Constata la coexistencia de una pluralidad de posturas valorativas legítimas<sup>3</sup> caracterizadas por su inconmensurabilidad: no pueden ser comparadas ya que no existe un estándar común que sirva de referencia en la comparación.

---

<sup>3</sup> Se trata de una pluralidad limitada, no infinita. La postura del pluralismo valorativo se aleja tanto del universalismo moral que trata de jerarquizar principios y valores como del relativismo absoluto que niega la posibilidad de decidir. Así, se reconoce la existencia de varios puntos de vista válidos, lo cual se aleja tanto de la afirmación de valores absolutos como de la tesis que afirma que todos los puntos de vista son igualmente válidos.

El conflicto entre posturas, sin embargo, no puede resolverse apelando al decisionismo: el pluralismo valorativo no renuncia a la racionalidad moral y política, trata más bien de aceptar sus limitaciones e investigar sobre sus condiciones de validez. Lo contrario supondría acercarnos peligrosamente al fantasma del relativismo absoluto, a valores y contravalores coexistiendo en régimen de igualdad, y a la consiguiente imposición de la ley del más fuerte sin posibilidad de apelación ética intersubjetivamente válida para contrastar las distintas posturas (Touraine, 1994). El conflicto entre posturas valorativas puede y debe ser fundamentado políticamente, ya que la racionalidad y el juicio moral sólo pueden legitimar de forma incompleta el orden político. Se trata de buscar el equilibrio más adecuado en cada caso entre principios valorativos como la libertad, la igualdad, la justicia, aceptando que la preeminencia de unos tiene como consecuencia la disminución de otros. Se hace necesario razonar, argumentar, porque “cuando los valores chocan, siempre se producirá alguna pérdida” (García Guitián, 2003: 119).

La consideración negativa del conflicto, entendido como el punto álgido de una lucha entre intereses contrarios abocada a la prevalencia de unos sobre otros, y por tanto a la dominación, se sustituye desde el enfoque intercultural por una visión positiva del conflicto como oportunidad para el cambio y la mejora. Es preciso adoptar una nueva actitud orientada a la búsqueda de soluciones que partan del reconocimiento de las diversas expectativas, intereses y necesidades para alcanzar acuerdos basados en el logro del máximo beneficio para todos los implicados.

Desde diversas instancias sociales está surgiendo un nuevo concepto de ciudadanía más allá de la mera cuestión de estatus, de la titularidad sobre derechos y responsabilidades y de las fronteras nacionales. Se trata de una ciudadanía emergente, en construcción, que pone en juego nuevos principios, prácticas y formas de relación e interacción con los otros, estrechamente vinculadas con las propuestas de la educación intercultural.

Así, desde el enfoque intercultural, la ciudadanía se fundamenta en la práctica de la horizontalidad en las relaciones sociales y en la recuperación de un concepto fuerte de solidaridad. Zubero (2008) concibe la solidaridad, no como un sentimiento, sino como un principio político, una práctica, una relación social “objetivamente” constituida (objetiva en el sentido de que no depende de su reconocimiento por los sujetos implicados, sino del hecho de ser parte de una estructura de interdependencias) y que es fuente de obligaciones. La solidaridad se fundamenta en el vínculo, en el reconocimiento del otro como parte de un nosotros: “ser solidario es hacerse cargo de aquello de lo que de hecho se es responsable en cuanto que partícipe de una realidad compartida” (p. 251).

Domenech (2004, citado en Zubero, 2008) señala que la teoría política contemporánea ha debatido profusamente sobre los principios de libertad e igualdad, olvidando la fraternidad. Así, la solidaridad, arrollada por el individualismo liberal, ha quedado relegada al ámbito privado y concebida como voluntariedad, mientras se construía la indiferencia moral. Frente a esta indiferencia, emanada de la constitución de “los otros” como diferentes del “nosotros”, y por tanto no partícipes de nuestra realidad, es preciso construir la Humanidad como categoría ética, ampliando hasta el máximo el ámbito de nuestra solidaridad. Una solidaridad que ha de contemplar tanto las cuestiones relativas al reconocimiento como la redistribución, con la finalidad de alcanzar una justicia distributiva.

Fraser y Honneth (2006) mantienen un interesante debate en torno a la relación entre redistribución y reconocimiento. Mientras Fraser defiende la articulación de ambos principios, Honneth considera que la redistribución se deriva del reconocimiento cuando éste es adecuadamente aplicado. Ambos coinciden en conectar cuestiones abordadas por distintas disciplinas, como la Filosofía Moral, la Sociología y el Análisis Político para señalar las tensiones entre derecho y moral, economía y cultura, igualdad y diferencia, luchas económicas y políticas de identidad, aportando reflexión y complejidad a los

debates en torno a la configuración de las relaciones humanas y la organización social.

## **2.7. El discurso de la educación para la ciudadanía**

El modelo de sociedad que subyace a las propuestas educativas en nuestro contexto sociopolítico se define como democrático. Sin embargo, como hemos visto, la democracia no es un concepto unívoco: existen modos diferentes de comprender y practicar el juego democrático. Desde nuestra perspectiva, la democracia no es sólo una forma de gobierno o un procedimiento de organización social: es, por encima de todo, una forma de vida en sociedad. Como tal implica la participación ciudadana en la construcción, mantenimiento y transformación social y política (Biesta y Lawy, 2006). Social y educativamente es un proyecto a desarrollar: consiste en hábitos y competencias que deben ser cultivados a través de la educación, ya que la mente democrática no es algo “natural”, no surge espontáneamente (Banks, 1996). Convivir en un clima, una cultura de participación democrática, tampoco es algo que se logra únicamente mediante decisiones políticas, por muy importantes que éstas puedan ser para la creación de un marco de posibilidades y espacios de ejercicio democrático. La educación, entendida como proceso amplio y permanente de aprendizaje y construcción social, juega un papel fundamental en el desarrollo y la extensión de la ciudadanía y la participación democrática.

La base de la sociedad democrática se encuentra en una pluralidad irreductible de objetivos y puntos de vista, por lo que no se trata de desarrollar principios y modelos únicos, sino de construir espacios comunes y desarrollar vínculos sociales. En este sentido, la educación debe contribuir a la revisión constante del significado y la práctica de la ciudadanía. Cuando las personas dejan de percibirse como ciudadanas en una sociedad política,



y se contemplan ante todo como trabajadoras, consumidoras y votantes, le educación pierde importancia. En la actualidad hay quienes consideran la educación como una “preparación para” la vida activa, condicionada por las demandas del mercado de trabajo. No podemos hablar de educación cuando las expectativas e intereses de las personas no se tienen en cuenta, cuando se reduce a éstas a las funciones sociales que deben asumir (Touraine, 1997).

Los objetivos educativos, por tanto, han de plantearse en términos de construcción de una ciudadanía sustantiva, desde la perspectiva intercultural. Esta idea de ciudadanía tiene que ver con el desarrollo de determinadas competencias, señala Schugurensky (2005), entre otras la conciencia crítica, la voluntad de hacer preguntas difíciles, la confianza en que a través de la acción es posible provocar cambios y en la capacidad colectiva para inducir esos cambios enfrentándose a las estructuras de poder.

La ciudadanía no es un estatus, sino una práctica que debe aprenderse. Así, la educación para la ciudadanía debería configurarse como una educación democrática. Sin embargo, encontramos como extremos opuestos dos concepciones generales sobre lo que significa la educación ciudadana: una de carácter pasivo, como aprendizaje de la conformidad y la obediencia, que implica la enseñanza de cuestiones relacionadas la organización gubernamental, la constitución, los deberes y responsabilidades de un “buen ciudadano”; y otra activa, que asume una educación crítica y participativa, lo cual implica la comprensión de las ideas políticas y de los conflictos tanto como el desarrollo de actitudes y valores democráticos, incluyendo la voluntad de ejercer la crítica respecto al statu quo. Entre ambas concepciones educativas, las políticas y prácticas de educación para la ciudadanía suelen situarse en un espacio repleto de ambigüedad y contradicciones.

### **2.7.1. Teorías educativas: educar “para” o “desde” la ciudadanía**

La convergencia de las tradiciones liberal y republicana subyace como enfoque teórico a la mayor parte de los planteamientos en vigor en torno a la educación para la ciudadanía (Knight Abowitz y Harnish, 2006). El republicanismo añade a los principios educativos liberales la defensa de una ciudadanía que incorpore un compromiso social activo, lo cual implica la definición de una moral pública, así como la consideración positiva del Estado como responsable de la educación. Se pretende poner ciertos límites al individualismo total y alcanzar un mayor equilibrio entre los principios de libertad e igualdad.

Las propuestas de educación “para” la ciudadanía se configuran así sobre la base del “civismo”, entendido como un comportamiento ético-político, junto a la consideración de la educación como una “preparación para” el ejercicio futuro de la ciudadanía (Da Silveira, 2009), un proceso “capaz de transformar al ciudadano pasivo y conformista en un ciudadano activo y exigente” (Rubio Carracedo, 2003: 211). La educación cívica aspira a complementar los derechos de la ciudadanía con el ejercicio de la responsabilidad y las virtudes que configuran al “buen ciudadano”, para lo cual es necesario identificar un conjunto de valores que se constituyan en contenido y finalidad de la educación.

Desde esta perspectiva, Mougán (2009) elabora una teoría de la educación democrática basada en el desarrollo de las siguientes virtudes:

- *Obediencia y lealtad al marco legal y constitucional*, adquirida a través del conocimiento y la persuasión, y no de la coerción. Para desarrollar

esta virtud es preciso potenciar habilidades y actitudes para cooperar y participar en éste.

- *Valoración del esfuerzo y el conocimiento* como fórmulas para realizar el ideal de autonomía y autorrealización del individuo.
- *Tolerancia*, basada en la constancia de que nuestras creencias constituyen una contingencia histórica, y que son por tanto falibles, particulares y revisables; esta constatación implica la necesidad de revisarlas y confirmarlas en un contexto de intercambio de experiencias y argumentos con los otros. La diferencia se concibe así como una oportunidad para “refinar” nuestros propios puntos de vista.
- *Igualdad de sexos y coeducación*, desde el reconocimiento de que una mera igualdad formal de oportunidades no es suficiente. Se pone de manifiesto la inadecuación de la división tradicional liberal entre lo público y lo privado. La teoría feminista ha criticado el concepto de autonomía como independencia y ha propuesto una ética del cuidado frente a la ética de los principios propia de la sociedad patriarcal (Young, 1995, citada por Mougán): la defensa de la igualdad exige considerar también como virtudes cívicas, en igualdad de condiciones, aquellas asociadas al cuidado.
- *Austeridad*, revisión de las propias pautas de consumo desde la conciencia de la imposibilidad de generalización del “estilo de vida occidental”. Esta virtud pone de nuevo en cuestión la distinción entre lo público y lo privado, ya que la ética del consumo asociada a una ciudadanía ecológica se basa en actividades y virtudes privadas.
- *Corresponsabilidad* en los asuntos colectivos.
- *Patriotismo constitucional*, una virtud que pretende resolver tanto los dilemas entre individuo y comunidad, como entre globalización y localismo. Desde esta perspectiva, la adhesión a la comunidad (frente a las concepciones comunitaristas) sólo puede entenderse como adhesión a los valores morales democráticos, unos valores cuya pretensión de universalidad “religa” a los individuos con el planeta.

O'Shea (2003) analiza las ideas expresadas en los documentos generados por el Consejo de Europa en el marco del Programa "Educación para la ciudadanía democrática" (2001-2004) y elabora un Glosario que recoge los principales términos asociados a ésta. Señala que el adjetivo "democrática" asociado a la ciudadanía se relaciona con "los principios y valores en materia de Derechos Humanos, respecto de la dignidad humana, pluralismo, diversidad cultural y primacía de la ley". La Educación para la Ciudadanía democrática se concibe como "un proceso de aprendizaje permanente centrado en los siguientes objetivos: participación, colaboración, cohesión social, accesibilidad, equidad, responsabilidad y solidaridad". Estos objetivos se conciben como "resultados" (así son definidos por la autora) de este modelo educativo que "hace hincapié en la experiencia individual y la búsqueda de prácticas destinadas a promover el desarrollo de comunidades comprometidas con las relaciones verdaderas". La perspectiva del Consejo de Europa, basada en "programas más tradicionales, como los de educación cívica o instrucción cívica", se alinea claramente en el enfoque de una educación preparatoria para la ciudadanía.

Seoane (2003), por su parte, adoptando una perspectiva beligerante frente a la individualización, presenta una propuesta de educación "desde" la ciudadanía. Esta educación es igualmente una educación moral que, distanciándose de la definición de un modelo previo de "buen ciudadano", parte de entender la moral como un modo de relacionarse con los demás basado en vínculos previos con ellos. Los vínculos sociales, argumenta, son previos a la reflexión moral, que se produce "desde" la ciudad (utilizada como concepto alternativo al de "comunidad" para evitar igualmente el cariz comunitarista) y "con" los demás: no existe el individuo como ser que se sitúa "frente a" la realidad y los demás, y toma decisiones por cuenta propia sin contar nada más que con su razón. Por tanto, "la moral no parte del individuo que decide asociarse, sino de la propia asociación" (p. 244). Prioriza así la solidaridad como sentimiento básico al que apelar en una educación "desde" la ciudadanía, que no se basa por tanto en la argumentación racional, ni

recurre a universales o a una esencia común de la humanidad, sino que, siguiendo a Rorty (2000, citado por Seoane) apela al sentimiento, a los lazos, vínculos y lealtades que están previamente establecidos.

Por su parte, DeJaeghere (2009) propone un modelo de “educación ciudadana crítica”. Parte del análisis de las características de la educación ciudadana en diversos países que, desde su perspectiva, se desarrolla en un continuo entre mínimos y máximos de ciudadanía. El enfoque cívico tradicional se situaría cerca de los mínimos, incluyendo:

*ideas normativas de la ciudadanía, tales como la atribución jurídica de una identidad ciudadana, y los derechos y deberes cívicos (...) enfatiza en los derechos y la igualdad de todos en una democracia, pero no tiene en cuenta la diversidad de experiencias (...) tienden a centrarse en los contenidos, privilegiando los conocimientos cívicos y prestándole poca atención a los procesos y la participación ciudadana. Su objetivo es promover un “buen” ciudadano, que sea respetuoso con la ley, contribuya a la sociedad y posea un buen carácter (...) no se ocupa de las estructuras sociales y las relaciones que crean desigualdades entre los ciudadanos. (p. 228)*

La educación cívica, por otra parte, suele ocupar poco tiempo en el currículo oficial, confinada generalmente a uno o dos cursos escolares. En ellos, dice DeJaeghere (2009), no hay espacio para “las perspectivas alternativas y para las discusiones sobre el significado de la democracia y el ejercicio de los derechos en la vida cotidiana de las personas” (p. 228). Las propuestas de educación ciudadana crítica se orientan a problematizar y reconstruir la ciudadanía para enfrentarse a la discriminación y la exclusión, cuestionando el orden sociopolítico vigente. Tomando como base diversos enfoques pedagógicos y epistemológicos, como la educación ciudadana transformacional (Banks, 2008, citado en DeJaeghere), la educación antirracista, la educación global y la perspectiva postcolonial, persiguen:

- la inclusión de distintos saberes y voces alternativas en el currículo, relacionándolos con las ideas dominantes sobre ciudadanía y democracia, para facilitar la construcción de una nueva ciudadanía;
- el aprendizaje y ejercicio de una “doble conciencia”, de uno mismo y de las perspectivas ajenas, en un marco de comprensión de la complejidad de la ciudadanía y sus relaciones con la desigualdad y la exclusión;
- el desarrollo de un diálogo y un aprendizaje intercultural en todos los espacios relacionales;
- la utilización de estrategias de acción social colectiva, que involucren a la comunidad en la transformación social.

Los enfoques educativos ético-críticos planteados configuran una perspectiva educativa abierta, orientada al desarrollo de una ciudadanía de máximos, situándose en una línea distante de las teorías de la educación cívica y cercana a los planteamientos de esta tesis, que concibe la ciudadanía como una construcción ética, crítica, participativa y transformadora. Analizaremos a continuación en qué medida las políticas educativas de nuestro entorno se acercan a una u otra de estas posiciones teóricas planteadas.

### **2.7.2. Las políticas de educación para la ciudadanía**

*Para avanzar en el concepto de ciudadanía no sirve plantear una declaración de intenciones deslumbrante en el ámbito educativo si esta no va acompañada de medidas en todos los ámbitos que demuestren la validez de este discurso, la eficacia de su puesta en práctica. La educación formal no podrá ser la panacea del cambio social si no viene apoyada por un contexto (medios de*

*comunicación, políticas sociales, económicas, etc.) que apoye sus propuestas en la misma línea.*

(Argibay, Celorio, Celorio y López de Munain, 2011:211)

Heater (2007) señala cómo a lo largo del siglo XX la educación para la ciudadanía se pensó en torno a dos modelos muy diferentes entre sí. El primero de ellos pretendería el modelaje de los estudiantes con una intención política y social, planteándose tres objetivos: conformidad política y orgullo patriótico, sentimiento de unidad e identidad nacional y apoyo al statu quo social. El segundo modelo se configura como un programa para incentivar el pensamiento crítico de los estudiantes, planteándose una ciudadanía que va más allá del Estado – ciudadanía mundial- y que contribuye al desarrollo de competencias democráticas.

En un espacio ambiguo entre ambos modelos se encuentran las políticas europeas en relación con la incorporación de la educación para la ciudadanía al sistema educativo formal en los países de la Unión. En un reciente trabajo, Argibay, Celorio, Celorio y López de Munain (2011) analizan el proceso de implantación de estas políticas en España, señalando sus contradicciones. La primera de ellas, la que se da entre la decidida apuesta europea por la economía de mercado y el debilitamiento del Estado del Bienestar a través de constantes “planes de ajuste” económico, y su objetivo de fomentar la equidad y la cohesión social. Así las estrategias de cohesión se orientan prioritariamente a la mejora de la competitividad económica, el crecimiento y el empleo, situando el desarrollo de la ciudadanía en un segundo plano.

Una segunda contradicción se encuentra entre las propuestas que tratan de fomentar una “ciudadanía activa” y la puesta en práctica de políticas contrarias al desarrollo de la misma en materias como empleo o inmigración. La ciudadanía activa promovida por las instituciones europeas parte ya de una concepción blanda y restringida respecto a la participación y a la

diversidad. La consideración de la participación ciudadana es básicamente instrumentalista: se utiliza ésta como estrategia de legitimación de la estructura política europea, con el objetivo es “atraer a los ciudadanos” para lo cual se considera que la democracia participativa puede servir como “complemento útil” a la democracia representativa (Comisión Europea, 2008). El desarrollo del concepto europeo de democracia participativa se concreta en tres tipos de acciones (Comité Económico y Social Europeo, 2010): primero, el fomento del diálogo civil “horizontal” (intercambio público de opiniones entre la ciudadanía y las asociaciones representativas) y “vertical” (de las instituciones de la Unión con la sociedad civil); segundo, los procedimientos de consulta ciudadana a iniciativa de las autoridades; y, por último, la creación de la “Iniciativa Ciudadana Europea”, un procedimiento de democracia directa que en su proceso de implantación ha sido objeto de numerosas restricciones pese a que su carácter es únicamente el de “punto del día” no vinculante en la agenda europea. La participación ciudadana en el ámbito europeo, en todo caso, queda completamente fuera del ámbito de toma de decisiones.

Respecto a la consideración de la diversidad, es una constante en las políticas europeas el circunscribirla a las diferentes culturas y lenguas en el ámbito de los países de la Unión, incidiendo al mismo tiempo, de un modo algo paradójico, en una herencia cultural común y unos valores que se presentan como compartidos. La referencia a la diversidad cultural que aportan las personas inmigrantes se vincula generalmente a la política de integración (con connotaciones paternalistas y asimilacionistas). A este respecto, el desarrollo del concepto de diálogo intercultural que realiza el Comité de las Regiones (2008) resulta muy significativo. En primer lugar, se sitúa el objetivo de este diálogo en la contribución a “infundir los valores básicos de la vida privada, social y cívica, como son la solidaridad, la responsabilidad, la tolerancia, el respeto, los valores tradicionales, la lucha por el progreso social y la comprensión de la diversidad social y cultural” (p. 2). Es ciertamente sorprendente que el objetivo de “infundir valores” se



presente como compatible con un “diálogo intercultural”. Por otra parte, junto a los sociales y cívicos, se introducen los “valores privados” como parte de los contenidos de éste. La ambigüedad y la paradoja en este caso es extrema: ¿a qué valores privados se refiere el texto? ¿Se consideran como tales algunos de los mencionados a continuación, como la solidaridad, la responsabilidad o el respeto, obedeciendo así a los imperativos del individualismo y el economicismo, que sitúan su ejercicio en el ámbito de la voluntariedad del individuo? La mención a “valores tradicionales”, por otra parte, es también sumamente ambigua y controvertida. La incorporación expresa de las “religiones” en el listado de agentes implicados en el diálogo intercultural puede quizá arrojar alguna luz sobre este particular: se cerraría así el círculo de la paradoja, relegando al ámbito de la privacidad determinados valores sociales, mientras se da carácter de agente en el diálogo público a un conjunto abstracto de creencias privadas, obviando el hecho de que cualquier diálogo se produce siempre entre personas y no entre “culturas”, “religiones”, o cualquier otro tipo de abstracción igualmente esencializada. Por otra parte, en relación con la importancia social y política que se concede al diálogo intercultural, es significativa la identificación de espacios para su desarrollo que realiza el Comité de las Regiones: son los “entornos digitales, cafés especiales, actividades en parques y plazas” (p. 4).

Educativamente, estas contradicciones se expresan como tensión entre el objetivo prioritario de adecuar la formación a las exigencias del mercado y la “pre-tensión” de educar para una ciudadanía “activa”. En un Dictamen sobre el fomento de la ciudadanía activa de los jóvenes a través de la educación, el Comité de las Regiones (2009), identifica ésta con la “adquisición voluntaria de responsabilidad en las asociaciones, apertura a los demás, percepción del bien común, interés por la vida pública, compromiso político local” (p. 5): una ciudadanía de carácter voluntarista y localista, con nula carga crítica y participativa, cuya traducción educativa se orienta a “adaptar a los jóvenes ciudadanos de los Estados miembros a su futuro profesional y a su compromiso social y político en un mundo dominado por la globalización

económica” (p. 7). Coincide en sus prioridades con la Conferencia de Ministros de Educación (Consejo de Europa, 2007), que enuncia los objetivos de la educación en el siguiente orden: preparación para el mercado laboral, preparación para la ciudadanía activa en una sociedad democrática, desarrollo personal y desarrollo y mantenimiento de una amplia base de conocimiento. En definitiva, la ciudadanía activa promovida por las políticas europeas parece configurarse, desde la ambigüedad de sus propuestas, como una ciudadanía blanda, limitada y con escaso potencial crítico y transformador.

El anteriormente citado trabajo de Argibay, Celorio, Celorio y López de Munain (2011) analiza también la reciente implantación en España de la educación para la ciudadanía en la educación obligatoria. La Ley Orgánica de Educación (2006) obliga a su inclusión como asignatura en el currículo escolar, sugiriendo además su tratamiento transversal en los centros educativos. Igualmente se mantiene en un nivel de sugerencia la propuesta de un funcionamiento más democrático y participativo de los centros, así como su apertura al entorno social. A partir de un exhaustivo trabajo de revisión documental y de la recogida de opiniones de la comunidad educativa, los autores plantean una serie de conclusiones que apuntan a:

- La debilidad del propio mandato legislativo, que arrastra la carga contradictoria de las directrices europeas, a la que se suman, entre otros: la falta de debate y consulta pública con la comunidad educativa; la imprecisión de sus enunciados, que abre la puerta a interpretaciones de los mismos inspiradas, por ejemplo, en preceptos doctrinarios alejados del espíritu del actual ordenamiento social; y la escasez de recursos de todo tipo, incluidos los relativos a la formación del profesorado en la materia.
- La falta de coordinación y coherencia debida a la desigual implantación del mismo en las distintas Comunidades Autónomas, en un contexto de debate social muy polarizado entre los sectores más

conservadores de la sociedad, que apuntan a una intención adoctrinadora del Estado en esta materia, y los más progresistas, para quienes la materialización del aprendizaje ciudadano en una asignatura resulta claramente limitada.

Debilidad, descoordinación, incoherencia y conflictividad que han dado como resultado la indiferencia y el escepticismo de la comunidad educativa: del profesorado que valora negativamente la falta de conexión entre los argumentos de la misma y los recursos de todo tipo (económicos, humanos, pedagógicos y administrativos) asignados; del alumnado, que percibe la asignatura como poco relevante y fácil de aprobar; de las familias, negativamente influenciadas por la utilización política y la polarización del debate en torno a la misma; de las asociaciones y organizaciones del denominado “tercer sector” (ONGD y movimientos sociales), que critican el carácter restringido de una propuesta que recoge sólo tangencialmente los objetivos de una “educación integral, participativa, que favorezca la adquisición de conocimientos para una solidaridad activa (...) basada en los derechos humanos, en la redistribución más justa de la riqueza y en la capacitación o empoderamiento para intervenir en las decisiones públicas locales, nacionales, supranacionales y globales” (p. 39).

Ya en sus objetivos, la norma española, como señalamos en un epígrafe anterior (2.4., en este mismo capítulo), se propone la formación de “futuros ciudadanos”, alineándose así con una determinada concepción de la educación para la ciudadanía que cuestionamos en esta tesis.

**CAPÍTULO 3.**  
**CONTEXTO Y ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN**

---



La revisión de la literatura en torno a la educación para la ciudadanía generada en los últimos años muestra el predominio, sobre los estudios de carácter empírico, de los análisis teóricos, programáticos y prescriptivos, basados en modelos conceptuales sobre el “deber ser” de la ciudadanía. Un ejemplo relevante por su impacto académico y político (ya que inspiró las políticas educativas británicas respecto a la introducción de la ciudadanía en el currículo escolar) lo constituye el denominado “Informe Crick” (QCA, 1998), que se sitúa en la línea de la educación cívica republicana, comprometida con la noción del “buen ciudadano” y articulada en torno a la transmisión de una serie de virtudes y el desarrollo de la participación cívica. El Informe Crick ha sido objeto de numerosas críticas debido a la debilidad del concepto de ciudadanía que maneja, abstracto y aislado de su contexto institucional y estructural; del mismo modo, se han puesto de manifiesto las contradicciones de su puesta en práctica como materia dentro del currículo. Diversos autores (Faulks, 2006; McLaughlin, 2000; Olssen, 2004; Osler, 2000) señalan que no aborda adecuadamente las cuestiones relativas a la diversidad y la exclusión, ni las relaciones entre diferencia y desigualdad, y que no proporciona un apoyo suficiente para una educación antirracista; por otra parte, presupone una estructura social homogénea y elabora un modelo de educación ciudadana basado en la imposición de un estándar uniforme para todas las personas y grupos.

En España este tipo de investigaciones de carácter teórico-normativo se desarrollan del mismo modo en el ámbito de la educación formal, generalmente en el marco de la incorporación al currículo de la nueva asignatura “Educación para la Ciudadanía”. El GREDI<sup>1</sup> trabaja desde hace varios años en la conceptualización de una ciudadanía activa, crítica e

---

<sup>1</sup> Grupo de Investigación en Educación Intercultural de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona: <http://www.gredi.net>

intercultural, que entiende como valores cívicos la participación ciudadana, la responsabilidad, la crítica social y el diálogo intercultural. Han elaborado y validado un modelo de formación para una ciudadanía intercultural que identifica dimensiones clave para su estudio y desarrollo educativo (Bartolomé Pina, 2002; Folgueiras, Massot y Sabariego, 2008). Desde su perspectiva, la ciudadanía se concibe al tiempo como un estatus y como un proceso situado en un contexto; en su dimensión procesual incluye los siguientes elementos:

- sentimiento de pertenencia que, partiendo de las identidades cívicas y las culturales, se construye sobre la base del conocimiento y aceptación mutua, la valoración de las personas, de sus culturas y de sus capacidades, y tiene la cohesión social como horizonte;
- competencia ciudadana, que incluye la comprensión de los derechos humanos con sus correspondientes deberes, la comprensión práctica de la democracia, el desarrollo del juicio crítico acerca de los problemas principales que afectan al ámbito público y la asunción de valores clave en el desarrollo de la ciudadanía; y
- participación ciudadana, que implica tanto la conciencia de las personas sobre sus responsabilidades y compromisos como el desarrollo de los espacios y condiciones necesarios para ejercer la participación.

Los trabajos de investigación de carácter empírico, por su parte, pueden clasificarse en tres grandes grupos en relación con la finalidad que se plantean:

- la identificación de opiniones y actitudes ciudadanas, bien de los adolescentes y jóvenes, o bien del profesorado (Biesta, Lawy y Kelly, 2009; Cabrera, Marín, Rodríguez y Espín, 2005);
- la valoración o la evaluación de medidas, programas de educación para la ciudadanía (Buck y Geisel, 2010; Godás, Santos Rego y

Molero, 2009; Maitles y Deuchar, 2006; McCowan, 2010; Niens y McIlrath, 2010; Osler y Starkey, 2004; Schultz et al., 2010; Thornberg, 2009; Tomé, Berrocal y Buendía, 2010);

- el diseño y/o aplicación piloto, y posterior evaluación, de algún programa educativo *ad hoc* relacionado con alguna dimensión o aspecto de la educación ciudadana: la participación (Folgueiras, 2005), la competencia mediática (Francisco, 2008) o la formación del profesorado en la materia (Sánchez Fontalvo, 2006).

Gran parte de estos trabajos, ya tengan una finalidad prospectiva o evaluativa, se relacionan de forma más o menos directa con la implantación curricular de la educación para la ciudadanía en los sistemas educativos formales de diversos países, como España (Cabrera, Marín, Rodríguez y Espín, 2005; Godás, Santos Rego y Molero, 2009; Tomé, Berrocal y Buendía, 2010), Reino Unido (Maitles y Deuchar, 2006), Irlanda (Niens y McIlrath, 2010) y Alemania (Buck y Geisel, 2010). Los trabajos de Osler y Starkey (2004) y Schultz et al. (2010) aportan una perspectiva internacional de los programas de educación para la ciudadanía con el objetivo de formular recomendaciones para su mejora. La mayoría de los trabajos revisados comparten, además de la educación formal como foco de atención, el diseño y/o la aplicación de instrumentos de recogida de datos (sobre todo encuestas y escalas de observación) basados en modelos teóricos previos sobre la educación cívica y ciudadana.

Desde una perspectiva algo distinta, El Proyecto INTERACT<sup>2</sup> se propone analizar cómo se incluye la dimensión intercultural en la educación para la ciudadanía en Europa. Para ello, emprende tres procesos: el análisis documental, la revisión del currículo y un amplio estudio empírico basado tanto en la aplicación de cuestionarios como en entrevistas a profesorado,

---

<sup>2</sup> *The Intercultural Dimension in Citizenship Education*, proyecto I+D financiado por el Sexto Programa Marco Europeo, que se desarrolló entre 2002 y 2006 en cuatro países: Portugal, España, Reino Unido y Holanda. [www.ces.uc.pt/interact](http://www.ces.uc.pt/interact)



políticos, académicos y otros actores institucionales. Destacamos algunas de las conclusiones de su Informe Final (Guilherme, s.f.):

- El análisis de los documentos oficiales en relación con la educación para la ciudadanía indica que éstos evitan de forma sistemática los conceptos que poseen connotaciones negativas, tales como racismo, y utilizan de forma preferente todos aquellos que aportan un cierto carácter consensual, pese a su ambigüedad: integración, tolerancia, etc. En general, los documentos se refieren a estrategias educativas, como la participación, pero no hacen alusión a acciones concretas para poner en marcha esas estrategias.
- Por su parte, las autoridades educativas priorizan mayoritariamente el logro de estándares educativos internacionales, con especial atención a los resultados de los estudiantes pertenecientes a minorías, sobre el desarrollo de la competencia intercultural en todos los estudiantes.
- En cuanto a los educadores entrevistados, en su mayoría manifiestan que la educación para la ciudadanía puede ayudar a los estudiantes a participar más eficazmente en los procedimientos políticos y sociales tal como están establecidos, es decir, adaptándose al statu quo más que proponiéndose su transformación. El profesorado vincula el papel docente con su propia condición ciudadana, pero no perciben que su rol como educadores tenga un carácter político.

Los estudios de Maitles y Deuchar (2006) y Niens y McIlrath (2010) presentan igualmente un enfoque abierto y comprensivo, no comprometido explícitamente con ningún modelo o programa previo. Maitles y Deuchar parten de la asunción de los jóvenes como ciudadanos de hecho, y el rechazo a considerarlos como futuros ciudadanos (*citizens in waiting*)<sup>3</sup>. Así, consideran que la escuela tiene el deber de promocionar la participación

---

<sup>3</sup> Esta asunción se fundamenta en los artículos 12 y 15 de la Convención sobre los Derechos del Niño (aprobada por la Asamblea de Naciones Unidas en 1989) que reconocen, por una parte, el derecho de los niños y jóvenes a expresarse libremente respecto a los asuntos que les afectan, y a que sus opiniones sean tenidas en cuenta; por otra, su derecho a reunirse y formar asociaciones.

activa y responsable de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, para lo cual es necesario abordar la cuestión de cómo democratizar los centros educativos. A través de tres estudios de caso desarrollados en escuelas localizadas en Escocia, analizan tres tipos de iniciativas orientadas a avanzar en este proceso democratizador: la creación de Consejos de Estudiantes; la incorporación al currículo de la discusión de asuntos social y políticamente controvertidos que resultan de especial interés para los jóvenes, como los problemas medioambientales o la pobreza; y, por último, el desarrollo de una cultura más participativa y democrática en las aulas.

Por su parte, Niens y McIlrath (2010) exploran las coincidencias y disidencias entre las teorías sobre la educación para la ciudadanía, las políticas de implantación curricular de la misma y la opinión pública en dos contextos con diferentes grados de conflictividad política, como son Irlanda del Norte y la República de Irlanda. Los resultados de su estudio, basado en los datos aportados por una serie de entrevistas realizadas a diversos agentes implicados en el sistema educativo, contradicen otros resultados previos que indicaban una falta de coherencia en las visiones de la educación para la ciudadanía en el sector educativo: los tres niveles analizados parecen compartir un énfasis en la política formal y la educación para la paz, así como la importancia que se otorga a las prácticas educativas orientadas a la democratización de la escuela, el compromiso de los estudiantes y la implicación de las familias y comunidades.

En diversos trabajos, Turner (1990, 1993) apunta la necesidad de investigar sobre la ciudadanía a partir de la observación y descripción de los contextos de experiencia y de actividad de las personas en su vida cotidiana. Siim (2000) incide también en la idea de que la comprensión del concepto de ciudadanía, más allá de ideales normativos y discursos del deber ser, pasa por la investigación empírica sobre:

- cómo opera el principio de ciudadanía en la vida social y política,

- cuáles son sus características principales (institucionales, culturales, políticas) en sociedades y grupos humanos concretos,
- cómo los individuos acceden a la condición de ciudadanos (procesos de adquisición y transformación de la ciudadanía).

Por otra parte, se ha constatado el efecto limitado de los programas y acciones orientados a la educación para la ciudadanía respecto al aumento del interés y el compromiso político de los jóvenes (Dekker, 1991). Se señala también por ello la necesidad de investigar en profundidad acerca de *cómo se está construyendo la ciudadanía en los procesos educativos* (Edwards, Junn y Foigelman, 1994, citados en Benedicto y Morán, 2003), entendidos éstos en su dimensión más amplia, que abarca tanto la educación formal como la no formal e informal, como procesos de aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida. A nivel internacional, siguiendo esta línea, el grupo de Daniel Schugurensky en el OISE<sup>4</sup> de la Universidad de Toronto (Canadá) investiga acerca de las relaciones entre los procesos de aprendizaje de la ciudadanía y el desarrollo de las nuevas formas de democracia comprendidas bajo la denominación de “democracia participativa”. Partiendo de la consideración del aprendizaje de la ciudadanía a la vez como requisito y como logro de los procesos democráticos participativos, sus trabajos se orientan a la exploración de la dimensión pedagógica de estos procesos (Schugurensky, 2003; Schugurensky and Myers, 2008).

En una línea similar de investigación crítica y comprensiva se sitúan algunos de los trabajos anteriormente citados. Thornberg (2009), partiendo de un trabajo de campo etnográfico realizado en dos escuelas suecas entre los años 2002 y 2004, examina críticamente el efecto del currículo oculto en la conformación de la noción del “buen alumno” y analiza cómo ésta condiciona las ideas de los estudiantes en torno a las características del “buen

---

<sup>4</sup> Ontario Institute for Studies in Education: <http://www.oise.utoronto.ca/research/edu20/home.html>

ciudadano”: aquel que hace el bien y no daña a otros, es responsable y se adapta adecuadamente a la sociedad, siguiendo sus reglas y normas.

Por su parte, Biesta, Lawy y Kelly (2009) presentan un trabajo basado en una serie de entrevistas en profundidad realizadas periódicamente a un grupo de jóvenes y adolescentes (de entre 13 y 21 años), cuyo objeto es alcanzar una comprensión más profunda sobre cómo se desarrolla su participación en diversas comunidades y prácticas. Sus resultados apuntan a que los jóvenes perciben la escuela como una institución no democrática, y manifiestan sentir falta de control y capacidad de agencia sobre una parte importante de sus vidas, aquella que pasan en el centro escolar. Frente a la idea generalizada de su falta de implicación e interés por la política, ellos dicen percibir que sus opiniones políticas no son tenidas en cuenta, por lo que se sienten marginados y excluidos de ésta. Sólo algunas actividades de tiempo libre, como los deportes, les permiten relacionarse de forma más horizontal con los adultos, y en este sentido resultan significativas en su aprendizaje ciudadano. Las conclusiones de este trabajo invitan a prestar más atención a las condiciones en las que los jóvenes aprenden a ejercer la ciudadanía, un aprendizaje que se produce como resultado de la interrelación compleja entre contextos, relaciones y predisposiciones.

Algunas investigaciones realizadas desde otras disciplinas, como la Sociología y la Sociolingüística, parten de la problematización y el cuestionamiento de los conceptos y modelos de ciudadanía para indagar en su significado y su práctica. Es el caso del trabajo de Varela (2009), quien se propone repensar la ciudadanía a través del estudio del movimiento social de los migrantes en Barcelona. Para ello adopta una perspectiva metodológica posicionada en la investigación-acción participativa y militante. Así, combina el discurso sociológico en torno a las migraciones y los movimientos sociales con los saberes, prácticas y discursos de los propios migrantes, con el objetivo de producir conocimiento desde las propias prácticas de transformación. En sus conclusiones apunta a la necesidad de una extensión

radical de la ciudadanía, tanto desde el punto de vista jurídico como desde su consideración como práctica relacional y participativa.

Los estudios realizados en el marco del Proyecto PARADYS<sup>5</sup> (Bora y Hausendorf, 2004; Hausendorf y Bora, 2006; Fairclough, Pardoe y Szerszynski, 2006) analizan los discursos involucrados en los procesos de participación ciudadana llevados a cabo en diferentes países europeos en relación con la comercialización de productos transgénicos. Estos procesos se sitúan en un contexto de reforma de la gobernanza biotecnológica en Europa, a la que subyace una cierta crítica sobre el papel de los expertos y un intento de democratización de este rol. El proyecto parte de la ambigüedad del discurso político europeo respecto al significado y alcance de los conceptos de “ciudadanía”, “participación” y “gobernanza”, y de la consiguiente dificultad de concretarlos en el contexto legal y procedimental. Con el fin de formular recomendaciones para la mejora de las políticas a este respecto, el estudio se propone construir un concepto teórico de ciudadanía susceptible de ser validado empíricamente. El concepto utilizado es el de “ciudadanía transmitida” (*communicated citizenship*): éste se fundamenta en un análisis relacional de la ciudadanía, cuyos significados se vinculan a la inclusión de las personas en el sistema social y político, concebido básicamente como un sistema comunicativo. La inclusión remite a un aspecto concreto de la comunicación, relacionado con la consideración de las personas como actores comunicativos relevantes. Para los investigadores, la noción de ciudadanía transmitida contrasta con la idea de ciudadanía como estatus, que remite a la relación de los sujetos con un poder central. La idea de ciudadanía transmitida facilita la descripción de las relaciones entre los miembros de una comunidad desde las dinámicas de sus respectivos “posicionamientos sociales”. Permite, por otra parte, reconstruir empíricamente los significados de la ciudadanía, alejándose de los enfoques

---

<sup>5</sup> Estudio “*Participation and the dynamics of social positioning - the case of biotechnology. Images of self and others in decision-making procedures*” (2001-2004), financiado por la Comisión Europea, llevado a cabo en siete países europeos: Alemania, Hungría, Irlanda, Italia, Holanda, Suecia y Reino Unido.

teóricos y normativos.

En las conclusiones de este trabajo se señala la puesta en juego de significados de la ciudadanía completamente divergentes por parte de las distintas posiciones sociales identificadas en los citados procesos participativos:

- desde la posición de las administraciones se transmite una noción muy formal de ciudadanía, relativa a un conjunto de derechos y deberes, cuya función es legitimar y controlar el poder central;
- desde la posición de los miembros de las comunidades locales se comunica una ciudadanía que actúa de forma autónoma y cuya función es tomar una decisión sobre cuestiones que afectan al ámbito local;
- los ciudadanos preocupados y comprometidos, implicados activamente, manifiestan una ciudadanía que actúa públicamente con una doble función: contraparte del poder central y agente regulador del mercado;
- para los actores industriales, ciudadanía es equivalente a “clientela”;
- los activistas críticos comunican una idea de ciudadanía pasiva, como una entidad “representada” en su protesta y cuya función es la de apoyar esta acción;
- los políticos también transmiten una ciudadanía pasiva, receptora o beneficiaria de la toma de decisiones;
- por último, desde las posiciones científicas no se manifiesta una forma distintiva de ciudadanía.

Dado que no se encuentran vínculos entre estos conceptos en conflicto, la conclusión de los investigadores se orienta a refutar la noción de ciudadanía como relación de inclusión, así como a formular recomendaciones orientadas a clarificar el papel de la participación ciudadana en las políticas y prestar atención a los contextos legales y al desarrollo de los procedimientos

participativos.

Por último, un interesante trabajo de Knight Abowitz y Harnish (2006) presenta un análisis de los múltiples discursos sobre la ciudadanía presentes en los textos académicos y educativos producidos en Estados Unidos entre los años 1990 y 2003. El análisis del discurso permite comprender cómo los distintos intereses y visiones particulares están dando forma a la vida cívica y a la educación para la ciudadanía. Así, identifican siete “patrones” de conceptualización de ésta: el cívico-republicano, el liberal, el feminista, el cultural, el reconstruccionista, el *queer* y el transnacional. Sus resultados dibujan un escenario en el que los dos primeros patrones, el republicano y el liberal, se constituyen como discursos dominantes en los textos educativos: así, la ciudadanía se enseña a través de la combinación de una alfabetización cívico-republicana con diversos grados de identidad patriótica y la virtud liberal de la tolerancia. Los cinco patrones restantes son críticos respecto al dominante, introduciendo en el discurso cuestiones relativas a la distinción entre lo público y lo privado, el derecho a la diferencia y la articulación de la diversidad, la justicia social, la disidencia y el conflicto, los límites de la identidad y la pertenencia, la exclusión, el cosmopolitanismo, la creatividad, la apertura y la diversificación de los espacios sociales, la participación, etc. Las conclusiones de los autores apuntan a señalar que, si bien los discursos críticos plantean claros desafíos a la noción dominante de ciudadanía cívico-liberal tanto en el mundo académico como en la vida política, resultan sin embargo prácticamente invisibles en los textos curriculares.

Los antecedentes de investigación revisados muestran, tal como indicamos anteriormente, un escenario dominado mayoritariamente por los estudios vinculados al sistema educativo formal y a un modelo previo de educación “para” la ciudadanía. Encontramos, sin embargo, una línea emergente de trabajos que, desde una perspectiva crítica con los modelos educativos dominantes, exploran los discursos y los procesos a través de los que se

define y pone en juego la ciudadanía con el fin de comprender cómo se están construyendo sus significados y prácticas. Es en esta línea donde se sitúa el presente trabajo que, partiendo de los discursos de personas implicadas en prácticas sociales y políticas de carácter transformador, se propone contribuir a la construcción de un marco comprensivo de la ciudadanía y a la formulación de propuestas educativas para su construcción desde el enfoque intercultural.





**CAPÍTULO 4.**  
**EL DISCURSO DE PERSONAS IMPLICADAS EN LA**  
**CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA**

---



*Alterar los conceptos, ya sea modificando los existentes, inventando otros nuevos o destruyendo los viejos, es alterar el comportamiento*

(MacIntyre, 1966. citado en Phillips y Hardy, 2002)

Bourdieu (1992, citado en Fairclough, Pardoe y Szerszynski, 2006) expresa su preocupación por aportar reflexión a las ciencias sociales evitando lo que denomina “operacionalización acrítica” de las categorías; para ello, señala, es preciso identificar y describir los procesos mediante los cuales se dota de significado a las mismas, es decir, “construir” el objeto de estudio –la categoría en cuestión- y no abordarlo como acabado, preconstruido sin más. Fairclough, Pardoe y Szerszynski, por su parte, señalan que la construcción de la ciudadanía como objeto de estudio implica reconocer la dialéctica entre las preconstrucciones de la misma y su desempeño en la práctica cotidiana, así como entre la comprensión teórica de la ciudadanía y la práctica de la investigación empírica, la metodología.

En nuestro estudio, partimos de caracterizar la ciudadanía como una categoría que se construye a través de discursos y prácticas que le van dotando de significación y funciones. Las corrientes epistemológicas del Análisis del Discurso (Phillips y Hardy, 2002) y los Estudios Críticos del Discurso (Van Dijk, 1999 y 2008) se basan en la asunción de los efectos constructivos del lenguaje para analizar cómo el dominio, la desigualdad y la exclusión social se producen y reproducen, y también en ocasiones se desafían y combaten, a través del discurso. Por otra parte, desde el enfoque intercultural se cuestiona la dicotomía entre teoría y práctica, y se concibe el discurso como “frontera” entre ambos (Abdallah-Pretceille, 2001). Siguiendo esta línea, nuestra perspectiva concibe los discursos sobre la ciudadanía como prácticas de construcción, reconstrucción y reproducción de su sentido

y significados. Los discursos sobre la ciudadanía se producen en diversos ámbitos, entre otros el académico, el educativo, el administrativo, el legal... Y también desde las personas pensando y hablando sobre sí mismas como ciudadanas, y construyéndose así como tales. Nos ha interesado explorar este discurso allí donde se produce en interacción (a veces dialéctica) con la práctica. Nuestro estudio pretende interrogar al discurso de personas implicadas en prácticas de ejercicio y aprendizaje de la ciudadanía, indagando en cómo se está construyendo el significado desde estas prácticas.

El trabajo de campo realizado, cuyo proceso y resultados se exponen a continuación, contribuye por tanto a los objetivos de la tesis mediante el análisis del discurso de actores diversos implicados en la construcción de la ciudadanía. Su objetivo específico es aportar conocimiento y comprensión sobre los significados, experiencias y procesos de aprendizaje de la ciudadanía desde la perspectiva de los propios ciudadanos y ciudadanas que la ejercen. Así, en línea con la reflexión de Bourdieu, pretendemos concretar nuestra contribución a la construcción de la ciudadanía como objeto de estudio a través de la aportación al desarrollo de un marco comprensivo de la misma, que nos sirva de base para formular propuestas educativas para su aprendizaje desde un enfoque intercultural.

### **3.3. El trabajo de campo: las entrevistas**

El trabajo de campo se ha desarrollado a lo largo de tres años, 2008, 2009 y 2010. La técnica escogida para recoger los discursos de los actores y agentes de la ciudadanía en esta fase ha sido la entrevista en profundidad. Se han realizado 25 entrevistas, de las cuales 13 han sido llevadas a cabo directamente por la autora de este informe, y 12 han sido efectuadas por diversos miembros del equipo de investigación del Proyecto I+D+i

“Aprendizaje de la ciudadanía activa. Discursos, experiencias y estrategias educativas” (referencia EDU2009-09195), coordinado por la directora de esta tesis.

Las 13 entrevistas realizadas por la autora de este informe responden al modelo de entrevista dirigida. Del Olmo (2003b:193) define la entrevista dirigida como una conversación en la que “lo que se busca no son respuestas, sino preguntas” que permitan encontrar significados. Este tipo de entrevista se caracteriza por un control mínimo sobre las respuestas del informante. La conversación se basa en un “plan claro” del investigador que incluye un *tema generador* (o una serie de ellos) que se propone al interlocutor con la intención de provocar su discurso propio.

Hablar de ciudadanía no es fácil; se trata de un concepto que, por diversas razones, resulta difícil de vincular a la experiencia y la práctica concreta, como señalan en repetidas ocasiones las personas entrevistadas. En parte porque su contenido incorpora un alto grado de formalidad y abstracción, y en parte por la falta de tradición en su ejercicio y la limitación de espacios para su práctica en los contextos sociopolíticos y educativos de las personas entrevistadas.

Los temas generadores propuestos giraron en torno a cinco cuestiones generales, orientadas por los objetivos de la tesis, con las que se buscaba estimular el desarrollo del discurso:

- Qué es, qué significa ser ciudadana o ciudadano
- Cómo se ejerce la ciudadanía, qué actividades implica
- En qué principios, valores y motivaciones se basa su ejercicio
- Cómo y en qué contextos se aprende
- Qué recursos, medios, habilidades se ponen en juego

Las entrevistas realizadas presentan una cierta “progresión” respecto a su planteamiento y desarrollo; se aprecia cómo la investigadora ha ido adquiriendo a lo largo del tiempo mayor seguridad y habilidad para introducir los temas generadores, así como para orientar la entrevista hacia la experiencia concreta de la persona entrevista, así como contrastar y matizar la información.

Las primeras 7 entrevistas constituyeron una fase piloto en nuestro estudio. Se realizó un pre-análisis de las mismas que aportó información útil para el avance posterior del estudio respecto a tres aspectos:

1. **Desarrollo de las entrevistas:** se identificaron *actitudes* a rectificar por parte de la entrevistadora (cierta ansiedad por introducir temas y precipitación en el planteamiento de algunas preguntas, que interrumpían en algunos momentos la fluidez del discurso de la persona entrevistada); también algunos *sesgos* (por ejemplo, en respuesta a la aparición en la conversación del tema de la introducción en el currículo español de la asignatura “educación para la ciudadanía” en alguna entrevista, la entrevistadora reaccionaba contraponiendo el enfoque de “aprendizaje” de la misma, condicionando las respuestas posteriores); y por último algún que otro *interrogante* (cómo manejar la aparición de referencias históricas e ideológicas concretas –izquierda, derecha, socialismo, república...-. Esta cuestión se resolvió apelando en cada caso a su relevancia educativa; es decir, sólo se consideraron aquellas que podían aportar algún elemento significativo en relación con la construcción de la ciudadanía).
2. **Temas generadores.** Se apreciaron las *limitaciones* de algunos temas propuestos (la cuestión sobre los “principios” que subyacen a la práctica de la ciudadanía a menudo conducía a una mera enumeración de valores); A este respecto, se identificaron algunos temas o aspectos generadores nuevos, aquellos que parecían

provocar discursos más cercanos a la experiencia, como la vinculación a grupos o comunidades diversas, o la vivencia de prácticas concretas de participación. Igualmente se consideró la conveniencia de empezar la entrevista desde este ámbito experiencial y posteriormente ir introduciendo, en la medida de lo posible, el tema de los significados; esta estrategia pretendía facilitar que el interlocutor pudiera vincular las ideas a la práctica concreta, ya que se observó que comenzar la conversación preguntando sobre los significados dificultaba la identificación de experiencias que narrar, al situar el discurso inicial en un nivel distante de la práctica.

3. **Ideas respecto al proceso de análisis.** Se planteó una estrategia de “sentido doble” para el análisis posterior de las entrevistas: tratar de recoger las cuestiones planteadas por las personas de forma inductiva, desde una posición lo más cercana posible a lo pre-categorial; paralelamente, identificar en la información recogida respuestas a los planteamientos e interrogantes generados por la revisión conceptual y los antecedentes de la investigación.

Las doce entrevistas realizadas en el marco del proyecto de I+D+i anteriormente citado, e incorporadas a este trabajo, fueron realizadas por distintos investigadores y colaboradores en un periodo comprendido entre mayo y octubre de 2010, como parte de un estudio piloto cuyo objetivo era fundamentalmente identificar personas y contextos adecuados para la realización de estudios de caso en una fase posterior de la investigación.

La diferencia de enfoques previos y trayectorias en este ámbito de conocimiento de los entrevistadores participantes hizo necesario explicitar y concretar los temas generadores en una guía temática. La experiencia previa de la autora de este informe aportó elementos para la elaboración de la misma, desarrollada a partir de la reflexión y la discusión en un pequeño grupo de investigadoras participantes en el proyecto, cuyo resultado reproducimos en la siguiente tabla:



| <b>GUÍA TEMÁTICA PARA REALIZAR LAS ENTREVISTAS</b>                                       |  |
|--|--|
| <b>1. Significados de la ciudadanía: qué es ser ciudadana o ciudadano</b>                | <ul style="list-style-type: none"><li>• Qué significa la ciudadanía, características del ciudadano/a</li><li>• Autopercepción como ciudadanos/as</li><li>• Quiénes son los ciudadanos/as, quiénes están excluidos de la ciudadanía</li><li>• Cuáles son los ámbitos de la ciudadanía (comunidad, ciudad, nación, mundo)</li><li>• Ciudadanía y diferencia: qué parte del mundo de la vida constituye “lo común”, cuál es el ámbito de la esfera pública, qué diferencias deben considerarse en ella, qué cuestiones deben ser objeto de decisión colectiva.</li><li>• Límites y barreras al ejercicio de la ciudadanía (del propio sujeto, del entorno, del sistema...)</li></ul>  |
| <b>2. Cómo se ejerce la ciudadanía y qué actividades implica</b>                         | <ul style="list-style-type: none"><li>• En qué comunidades -grupos, organizaciones, movimientos, instituciones- se involucran las personas</li><li>• Cuáles son sus finalidades, sus objetivos, de qué manera contribuyen a la transformación social, cómo conciben esta transformación</li><li>• Cómo son esas comunidades, qué características tienen (cerradas-abiertas, flexibles-rígidas, permanentes-temporales), en qué tipo de vinculación se basan (intereses, identidades, creencias, principios, finalidades)</li><li>• Qué actividades desarrollan en ellas, qué tipo de procesos internos y externos ponen en marcha</li><li>• Qué carácter democrático tienen, qué espacios de participación facilitan, cómo se desarrolla esa participación</li></ul> |
| <b>3. De qué formas se aprende y qué recursos, medios, habilidades se ponen en juego</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Experiencias concretas, aprendizajes realizados</li><li>• Modelos, referentes (personales, políticos, culturales,...)</li><li>• Cómo “debe ser” la educación para la ciudadanía.</li></ul>   |
| <b>4. En qué principios, valores y motivaciones se basa su ejercicio</b>                 | <ul style="list-style-type: none"><li>• Qué razones mueven a actuar, a implicarse</li><li>• Hacia dónde, qué proyecto de sociedad subyace</li><li>• Qué principios o “valores” se ponen en juego, cómo se conciben</li></ul>   |

Tabla nº 1. Guía temática de la entrevista

Las cuestiones que se incluyen se plantearon igualmente como subtemas generadores para el desarrollo de las entrevistas, razón por la cual no se formularon como preguntas explícitas. La intención era proporcionar a los diferentes entrevistadores un marco que hiciera visible el plan compartido a la hora de llevar a cabo las distintas entrevistas.

El desarrollo de las entrevistas ha sido desigual; algunos entrevistadores utilizaron los subtemas como guión de preguntas, apreciándose en este caso un cierto intento de control de las respuestas, mientras que otros se han centrado únicamente en algunas de las cuestiones, aquellas que se percibían como más vinculadas en cada caso a la experiencia y las reflexiones de la persona entrevistada. Con todo, los resultados muestran en general la idoneidad del guión temático, cuyas orientaciones han sido capaces de generar un discurso rico y profundo sobre el significado y la práctica de la ciudadanía, a lo que también ha contribuido una adecuada identificación de ciudadanas y ciudadanos capaces de aportar experiencias variadas y significativas, así como las distintas aproximaciones de los entrevistadores y entrevistadoras, que han enriquecido y ampliado las perspectivas, aportando matices muy diversos.

#### **4.1.1. Identificación y localización de las personas entrevistadas**

La identificación de las personas sujeto de la entrevista (caracterizadas habitualmente en la literatura como “informantes significativos”) partió de algunas reflexiones que nos llevaron a la exploración de ciertas dificultades y paradojas –no del todo resueltas- que se encuentran en la raíz de la propia investigación.

La primera reflexión se relaciona con una de las ideas clave en esta tesis: el distanciamiento de una perspectiva enfocada a la educación “para” la ciudadanía, basada en la definición previa de modelos del “buen ciudadano” que contienen, implícita o explícitamente, referentes ideológicos, y por tanto también modelos de sociedad, no sometidos a juicio político. Por nuestra parte proponemos un enfoque educativo centrado en el aprendizaje, que parta de explorar los contextos y experiencias desde los que las personas se forman como ciudadanas para identificar estrategias que faciliten la construcción política –es decir, “en común con otros”- de la ciudadanía desde el ámbito socioeducativo. Sin embargo partimos de un enfoque previo, el intercultural, que, si bien no define modelos concretos, delimita unos contornos de la ciudadanía que implican el cuestionamiento de algunos de los contextos y prácticas frecuentemente asociados a ésta. De ahí que la decisión de acotar algún tipo de “perfil” de personas significativas que orientara su identificación no esté exenta de contradicciones.

Una segunda reflexión se relaciona con la idea, presente de forma reiterada en la teorización actual en torno a la ciudadanía, de que nos encontramos ante un discurso-práctica en transformación debido en gran medida al impacto de los importantes cambios sociales a los que estamos asistiendo, y cuya complejidad solemos integrar bajo el concepto de “globalización”. La orientación de esta transformación no está, sin embargo, del todo clara, y nos coloca ante un escenario en el que conceptos, procedimientos y prácticas sociopolíticas tradicionales se someten a revisión crítica, en unos casos, y se abandonan en otros, mientras surgen nuevas lógicas y alternativas cuya potencialidad y alcance es aún impreciso. En este escenario no resulta fácil identificar quiénes son las personas y colectivos, en los ámbitos políticos, sociales, educativos, académicos, que se encuentran de alguna forma en la vanguardia de esa transformación, y que por tanto pueden, a través de sus discursos y experiencias, ofrecer claves significativas respecto al aprendizaje y la construcción de esa “nueva” ciudadanía.

En el marco de estas reflexiones optamos por definir una serie de ámbitos muy generales de acción social que pudieran encontrarse en la base del cuestionamiento de los discursos y prácticas “tradicionales” de ciudadanía, así como aquellos implicados en la reconceptualización y reconstrucción de la misma. Y dentro de éstos, localizar, partiendo de las redes y contactos previos de las investigadoras, personas con algún tipo de actividad, implicación o compromiso reconocido que prejuzgáramos vinculado a esta transformación crítica de la ciudadanía en los distintos ámbitos identificados.

Los ámbitos se caracterizaron de forma muy amplia, y son los siguientes:

- *Educativo*, incluyendo tanto el sistema formal como el no formal, y todo tipo de actores en este ámbito, desde profesorado a educadores sociales o miembros de un AMPA.
- *Político-administrativo*, en el que consideramos a militantes de partidos, sindicatos y cualquier otro tipo de asociación orientada a la acción política directa.
- *Académico*, entendido como la comunidad de teóricos e investigadores activos respecto al desarrollo del discurso sobre la ciudadanía.
- *Sociedad civil y movimientos sociales* cuyo carácter estuviera igualmente relacionado de forma más o menos explícita con la construcción de la ciudadanía.
- *Medios*, considerando el importante papel social y educativo que éstos juegan respecto a la configuración del imaginario social.

Por otra parte, la trayectoria, los proyectos emprendidos y los contactos previos de las investigadoras como miembros del Grupo INTER de Investigación en Educación Intercultural<sup>1</sup>, facilitaron la localización de lo que

---

<sup>1</sup> El Grupo INTER de Investigación en Educación Intercultural fue reconocido como grupo de investigación de la UNED en 2007 (ref. G79EDU7). Integrado por profesoras y estudiantes de diversas instituciones españolas e internacionales, se concibe como un espacio para la docencia y

definimos como “informantes significativos” en lugares geográficos tan distantes como España, México y Portugal. Es importante señalar que ni la identificación de ámbitos de acción distintos ni la diversa procedencia geográfica de las personas entrevistadas obedece a un enfoque comparativo. El curso de la investigación muestra, por otra parte, que los matices, diferencias o discrepancias en el contenido de los discursos no pueden relacionarse ni con los distintos ámbitos de acción ni con la localización geográfico-política. El diálogo con las personas entrevistadas nos descubrió que la mayor parte de ellas resultaba difícil o imposible de encuadrar en uno solo de los ámbitos: educadores que forman parte activa de movimientos sociales, políticos o académicos implicados en asociaciones diversas, comunicadores que forman parte de redes sociales de activistas, etc., nos colocan ante una idea que aparecerá con fuerza en los resultados, y es que la ciudadanía no tiene un dominio propio sino que afecta a todos los ámbitos de interacción humana, y que cuando se ejerce de forma consciente y comprometida exige un determinado tipo de coherencia e implica una continuidad que afecta a todas nuestras relaciones y ámbitos de acción: social, profesional, familiar.

Respecto a la dispersión geográfica, consideramos que los tres países implicados comparten numerosos elementos culturales e históricos que proporcionan un escenario sociopolítico con más similitudes que diferencias respecto a los procesos de construcción de la ciudadanía. A continuación presentamos, a título meramente ilustrativo de estas reflexiones, una tabla que contiene las adscripciones de ámbito y localización geográfica de las personas entrevistadas:

| <b>Entrevista</b> | <b>Sexo</b> | <b>Ámbito</b>                               | <b>Lugar</b> |
|-------------------|-------------|---|--------------|
| 1                 | Mujer       | Académico / Educativo                       | España       |
| 2                 | Mujer       | Movimientos sociales / Educativo            | España       |
| 3                 | Mujer       | Educativo / Político                        | España       |
| 4                 | Mujer       | Académico                                   | España       |
| 5                 | Mujer       | Educativo / Movimientos sociales            | España       |
| 6                 | Hombre      | Académico / Movimientos sociales            | España       |
| 7                 | Hombre      | Educativo / Político / Movimientos sociales | España       |
| 8                 | Mujer       | Académico                                   | España       |
| 9                 | Mujer       | Académico                                   | México       |
| 10                | Hombre      | Académico / Movimientos sociales            | Portugal     |
| 11                | Hombre      | Académico / Político                        | Portugal     |
| 12                | Mujer       | Académico / Movimientos sociales            | Portugal     |
| 13                | Hombre      | Educativo                                   | España       |
| 14                | Hombre      | Movimientos sociales                        | España       |
| 15                | Hombre      | Político                                    | España       |
| 16                | Mujeres (2) | Medios / Movimientos sociales               | España       |
| 17                | Hombre      | Académico / Movimientos sociales            | México       |
| 18                | Hombre      | Académico / Movimientos sociales            | México       |
| 19                | Mujer       | Educativo / Movimientos sociales            | España       |
| 20                | Mujer       | Académico                                   | España       |
| 21                | Hombre      | Medios                                      | España       |
| 22                | Mujer       | Medios                                      | España       |
| 23                | Hombre      | Movimientos sociales                        | España       |
| 24                | Hombre      | Académico / Movimientos sociales            | España       |
| 25                | Mujer       | Educativo / Movimientos sociales            | España       |

Tabla nº 2. Identificación de las personas entrevistadas

Consideramos, sin embargo, que la diversidad de experiencias y trayectorias de las personas involucradas en nuestro estudio (incluimos por esta razón una referencia al sexo como variable cuya significatividad respecto a la ciudadanía apuntaremos en nuestros resultados, al considerar su relación con el género) aporta elementos de contraste y triangulación que contribuyen a la fortaleza de nuestros resultados y propuestas.

Partíamos, por otra parte, de la consideración de la ciudadanía como una categoría social que potencialmente nos iguala, y que por tanto es aplicable a todas las personas sin excepción. También concebimos la ciudadanía como un marco de relación e interacción que se construye desde principios de igualdad y participación, y a cuya definición todas las personas debemos y podemos aportar. Somos conscientes, por tanto, de que al plantear estos criterios de localización e identificación de ciudadanos y ciudadanas, así como en la propia caracterización de éstos como “significativos”, estamos aplicando un sesgo que con toda probabilidad excluye la exploración de discursos, prácticas y experiencias “cotidianas” (un ámbito, el de la cotidianidad, que destaca en nuestros resultados como espacio clave en la construcción de la ciudadanía) relevantes, cuya localización implicaría una búsqueda mucho más abierta y compleja. Apuntamos esta limitación para su consideración en estudios posteriores. La opción de no considerarla en el presente estudio obedece tanto a la necesidad de delimitación que caracteriza a un trabajo de estas características como al objetivo de elaborar una base mínima de la que partir para el desarrollo de un marco comprensivo más amplio sobre la ciudadanía, ante la escasez de investigación de carácter empírico en torno a la misma.

#### **4.1.2. Desarrollo de las entrevistas**

Varios factores facilitaron la toma de contacto inicial con las personas entrevistadas, entre ellos el interés compartido respecto al objeto de la discusión –la ciudadanía-, así como una confianza básica previa debida a la utilización de la red de contactos comunes como fórmula de acceso a los entrevistados. No obstante resulta interesante señalar que no todos los contactos iniciados condujeron a la realización de la entrevista: en algunos casos las personas contactadas manifestaron, en contraste con el punto de vista de las investigadoras y de quienes habían sugerido el interés de su participación, que *no percibían su propia experiencia como significativa para los propósitos de este estudio*. Este dato nos parece relevante, así como su coincidencia con algunas de las “autopercepciones” en relación con la ciudadanía señaladas por las personas entrevistadas, que discutiremos en la exposición de resultados.

En algún caso la realización de la entrevista requirió la construcción de una relación de cierta confianza con la persona, que implicó varias citas previas dedicadas a conversar y clarificar (sin grabadora de por medio) los objetivos de la investigación. Interpretamos también este hecho en relación con el posicionamiento más o menos distante respecto al concepto de ciudadanía, o a determinadas formas de concebirlo, y a una cierta percepción de inseguridad en las personas en cuanto a vincular sus prácticas concretas a un constructo tan ambiguo y complejo.

En todo caso valoramos positivamente estas experiencias, que alimentaron nuestras reflexiones en torno a las tensiones propias de cada una de las entrevistas realizadas, en las que fue preciso tratar de equilibrar la tendencia a “guiar” el curso de la conversación con el interés por “dejar fluir” el discurso, así como identificar los momentos en los que era conveniente provocar la matización de alguna de las cuestiones abordadas o el contraste del discurso



de la persona entrevistada con algunas de las categorías, conceptos o modelos manejados en el estudio.

Del mismo modo, tanto en el curso del desarrollo de las entrevistas como durante el análisis de las mismas se nos han planteado no pocas cuestiones éticas en relación con el papel de la investigación en este campo, el rol de las propias investigadoras en este proceso y los límites en la interpretación de los discursos de otros<sup>2</sup>. Fundamentalmente las contradicciones entre la apuesta por la participación como dimensión clave de la ciudadanía que se defiende en esta tesis y el análisis “no participativo” llevado a cabo. Así mismo, la necesidad de “devolver” a las personas implicadas los resultados y el conocimiento obtenido. Se ha tratado de dar respuesta (si bien parcial) a estos dilemas a través de:

- La extensa presencia del discurso de las personas entrevistadas en la exposición de los resultados (capítulos 5 a 4); se ha pretendido con ello que sus voces se “escuchen” de forma directa, en paralelo a la interpretación de las investigadoras.
- El cumplimiento por parte de la autora de este informe del compromiso adquirido con las personas entrevistadas que así lo solicitaron respecto a hacerles llegar una copia de su entrevista una vez transcrita, así como a mantener la comunicación e informarles de los avances del estudio;
- La participación prevista de algunas de estas personas en fases posteriores de la investigación en curso, anteriormente citada, en el marco del proyecto I+D+i sobre aprendizaje de la ciudadanía.

---

<sup>2</sup> Reflexiones en torno a estas y otras cuestiones relativas a la ética de la investigación pueden encontrarse en Del Olmo (2010)

### **3.3.3. Sobre el proceso de análisis**

El análisis de las entrevistas se ha basado en el procedimiento planteado por la Teoría Fundamentada, formulada por Glaser y Strauss en 1967 (Andreu, García Nieto y Pérez Corbacho, 2007). Ésta ofrece un método de análisis cuyo objetivo es hacer emerger la teoría desde los datos mediante la interacción entre éstos y el investigador, en un proceso abierto y flexible de “comparación constante” de las categorías que van surgiendo del análisis. Así, señala Aymard (2004), el investigador social se convierte en un tipo de creador que articula una unidad coherente a partir de piezas fragmentadas; este proceso, coinciden Andreu, García Nieto y Pérez Corbacho, es a la vez arte y ciencia: arte porque desafía a la habilidad del investigador para formular las categorías con acierto, plantear las cuestiones, realizar comparaciones y sintetizar un conjunto de datos en bruto en “un esquema innovador, integrado y realista” (p. 132), y ciencia en tanto que mantiene el rigor en el análisis.

El proceso de análisis del contenido de las entrevistas ha seguido las siguientes fases:

#### *1. Categorización inicial y vaciado*

A partir de la lectura de las transcripciones de las 25 entrevistas se formularon una serie de categorías iniciales que, como se ha indicado anteriormente, respondieron a una doble estrategia: por una parte, desde una posición cercana a lo pre-categorial, se identificaron cuestiones emergentes en los discursos particulares de las personas entrevistadas, siguiendo un procedimiento inductivo; al mismo tiempo se trató de encontrar respuestas a las cuestiones planteadas de forma explícita en el estudio. De ahí que las categorías resultantes (45 en total) sean irregulares en su formulación: en unos casos su contenido es concreto y está relativamente acotado –por

ejemplo, “ciudadanía como confrontación” o “nuevas formas de entender el conflicto”-, mientras que otras recogen de forma amplia temáticas – “significados de la ciudadanía” o “motivaciones para actuar”- o relaciones entre campos extensos –“ciudadanía y sociedad de consumo” o “ciudadanía y educación”-.

La categorización, tal como se ha explicado al referirnos al desarrollo de la entrevista, se llevó a cabo a su vez en dos fases. La primera de ellas (mayo de 2010) responde a un pre-análisis o fase piloto de las 7 primeras entrevistas realizado en mayo de 2010. La segunda incluye algunas categorías nuevas -10 en total- surgidas en el transcurso del proceso final de análisis, y respecto a las cuales no se hizo una relectura y vaciado de las 7 primeras entrevistas. A lo largo del proceso, igualmente, se fueron recogiendo las interrelaciones percibidas entre las categorías, señaladas entre paréntesis con el símbolo “~” en la siguiente tabla:

| <b>Nº</b> | <b>CATEGORÍAS (MAYO 2010)</b>   |
|-----------|---|
| 1         | <i>Ambigüedad, trampas del discurso/lenguaje sobre ciudadanía</i>           |
| 2         | <i>Dificultades, barreras, límites para ejercer la ciudadanía</i>           |
| 3         | <i>Espacios, huecos, oportunidades para ejercerla</i>                       |
| 4         | <i>Ciudadanía individual vs. colectiva</i>                                  |
| 5         | <i>Significados de la ciudadanía</i>  |
| 6         | <i>Ciudadanía como confrontación (subversiva)</i>                           |
| 7         | <i>Ciudadanía y transformación social</i>                                   |
| 8         | <i>Ciudadanía y participación</i>   |
| 9         | <i>Discurso de la ciudadanía como legitimador de procesos (~nº 1 y 3)</i>   |
| 10        | <i>Ámbitos de la ciudadanía –territoriales y/o simbólicos-</i>              |
| 11        | <i>Primer nivel de ciudadanía: formal, derechos y deberes, urbanidad</i>    |
| 12        | <i>Participación, qué es (toma de decisiones) (~nº 8)</i>                   |
| 13        | <i>Motivaciones para actuar, para implicarse</i>                            |
| 14        | <i>Lo común, lo público (definiciones y reflexiones)</i>                    |
| 15        | <i>Comunidades: cuáles son, cómo son</i>                                    |
| 16        | <i>Ciudadanía y pertenencia</i>   |
| 17        | <i>Cómo se aprende y cómo no se aprende</i>                                 |
| 18        | <i>Ciudadanía e identidad</i>   |
| 19        | <i>Ciudadanía y género</i>  |
| 20        | <i>Segundo nivel de ciudadanía: ético, autoobligaciones (~nº 11)</i>        |
| 21        | <i>Ciudadanía y diferencia / diversidad</i>                                 |
| 22        | <i>Ciudadanía y medios</i>  |
| 23        | <i>Redes (~nº 15)</i>   |
| 24        | <i>Tejido social, asociacionismo, sociedad civil</i>                        |
| 25        | <i>Anonimato, vínculos no afectivos (~nº 24)</i>                            |
| 26        | <i>Información y concienciación (~nº 22)</i>                                |
| 27        | <i>Nuevas formas de entender el conflicto</i>                               |
| 28        | <i>Concepciones de democracia</i>   |
| 29        | <i>Ciudadanía y sociedad de consumo (ciudadanos consumidores)</i>           |
| 30        | <i>Ciudadanía y educación</i>   |
| 31        | <i>Exclusión/inclusión</i>  |
| 32        | <i>Ciudadanía y poder</i>   |
| 33        | <i>Ejemplos, referentes de ciudadanía</i>                                   |
| 34        | <i>Principios e ideas asociadas a la ciudadanía</i>                         |
| 35        | <i>Autoconcepto ciudadano</i>   |
| <b>Nº</b> | <b>CATEGORÍAS (JULIO 2010)</b>  |
| 36        | <i>Papel de la política profesional, partidos políticos (~nº 10 y nº 2)</i> |
| 37        | <i>Creatividad, estrategia, innovación, “nuevos medios”</i>                 |
| 38        | <i>Tensiones, paradojas, contradicciones (~nº 1)</i>                        |
| 39        | <i>Apertura (no descartar opciones)</i>                                     |
| 40        | <i>Relaciones, ámbito relacional (~nº 10)</i>                               |
| 41        | <i>Escuela, educación formal (~nº 30)</i>                                   |
| 42        | <i>Ciudadanía en lo cotidiano (micropolítica) (~nº 10)</i>                  |
| 43        | <i>Pre-movimientos, “lo instituyente” (~nº 24)</i>                          |
| 44        | <i>Liderazgo, liderazgo colectivo (~nº 38)</i>                              |
| 45        | <i>Ciudadanía global</i>  |

Tabla nº 3. Categorías de análisis

## *2. Organización de las categorías resultantes y sus interrelaciones*

La comparación sucesiva de categorías articula un mapa de interrelaciones que trata de responder a las cuestiones planteadas en los objetivos del estudio respecto a qué significa la ciudadanía para las personas entrevistadas, quiénes son los actores y agentes relevantes en su construcción, a través de qué procesos se construye, cómo se ejerce y cómo se aprende, en qué espacios y sobre qué tensiones. La siguiente figura refleja el mapeado de las categorías (numeradas y en negrita) y sus interrelaciones (expresadas igualmente mediante el símbolo “~”):

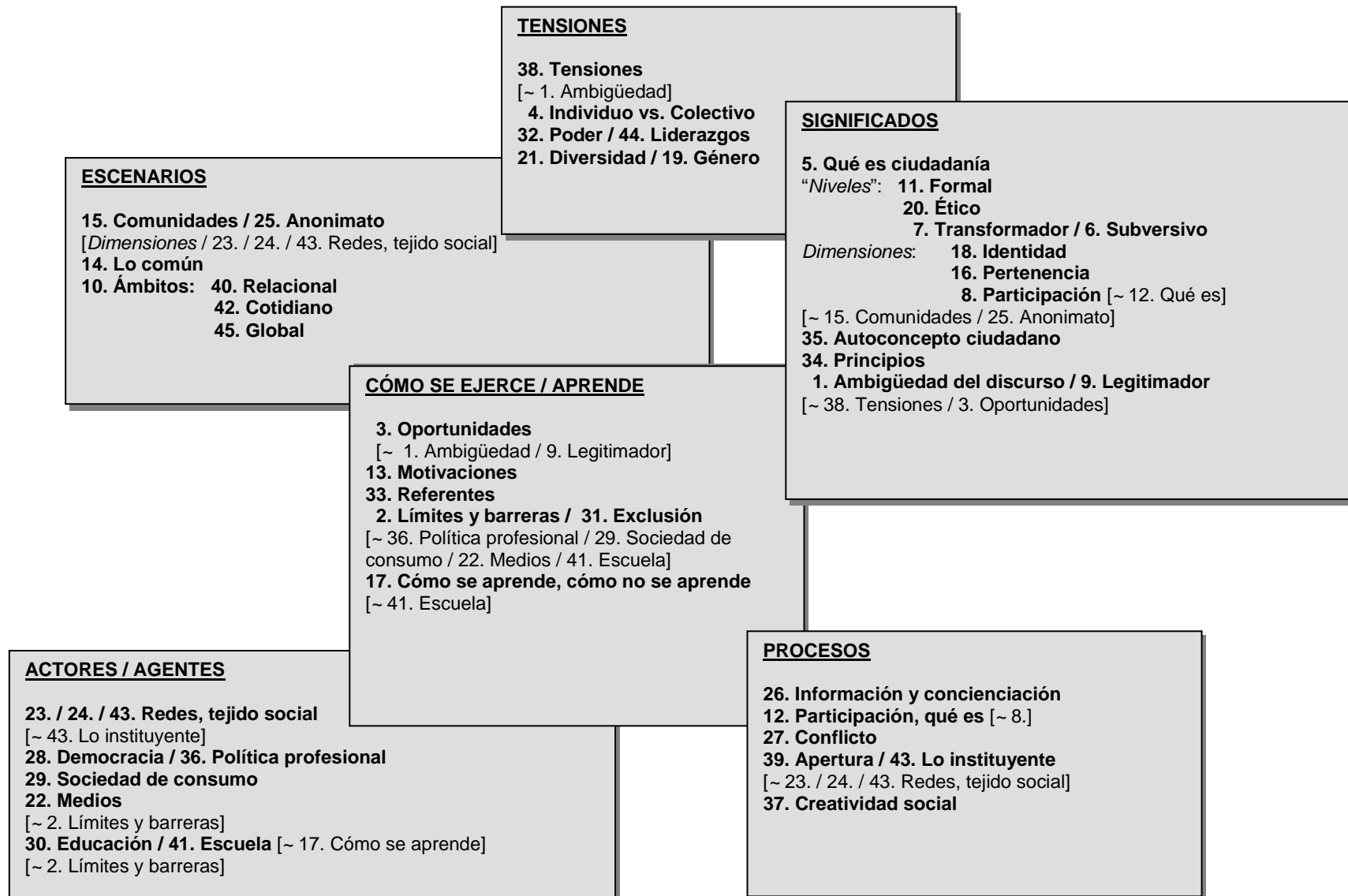


Figura 1. Organización e interrelaciones entre categorías

### *3. Introducción de conceptos articuladores y formulación de temas o cuestiones de discusión*

Un tercer nivel de análisis de la “discusión” de las personas entrevistadas en torno a cada categoría y/o grupo de ellas, así como su comparación con las categorías previas del estudio, da como resultado la reordenación de categorías y la introducción de algunos conceptos articuladores (visibles ya en la figura 1) y categorías nuevas, en paralelo al renombrado de otras previas. La intención es facilitar la exposición de los resultados a través de la formulación de temas y subtemas objeto de discusión. Así, por ejemplo, los “procesos” de la ciudadanía se conceptualizan como “sucesos” (señalando así su naturaleza procedimental y terminal a un tiempo: son proceso y resultado simultáneamente).

La formulación temática apuntada se ve reflejada en el índice de los capítulos 5 a 9. Parte de la pluralidad de discursos y trata de articularlos con objeto de reconstruir las tensiones y dinámicas sociales que se desarrollan en torno al significado y la práctica de la ciudadanía.

#### **3.3.4. Limitaciones y prospectiva**

Algunas de las limitaciones del estudio y sus instrumentos se han ido señalando ya a lo largo de este capítulo. Apuntamos aquí la constatación de que las entrevistas por sí solas no nos permiten responder del todo a cuestiones relativas a la construcción del significado de la ciudadanía. Se pone de manifiesto la necesidad de identificar escenarios, procesos, situaciones en las que las personas actúan o son convocadas en su categoría de ciudadanos y observar “lo qué sucede”: cómo entra en juego la ciudadanía en sus distintas dimensiones, y qué carácter educativo presentan.

Contrastar de este modo el discurso con la práctica en un contexto, partiendo de la comprensión del marco de tensiones y conflictos en el que se está construyendo la ciudadanía.

Por otra parte, algunas de las entrevistas realizadas ofrecen esquemáticamente un relato de vida, implican ya un conocimiento contextual básico, una “impresión” particular que se pierde en el análisis realizado. De ahí que otra de las vías de exploración posterior, ya iniciada en el marco del proyecto I+D previamente citado, se orienta a la elaboración de historias de vida que nos permitan indagar con mayor profundidad en trayectorias singulares de aprendizaje de la ciudadanía.

### **3.4. Resultados**

Los resultados se presentan en los siguientes capítulos, del 5 al 9, respondiendo a la reordenación categorial desarrollada en la última fase del proceso de análisis, y a la configuración de temas y subtemas sometidos a discusión entre las personas entrevistadas. Así, se han organizado siguiendo el siguiente esquema básico de contenidos, vinculado a las cuestiones de investigación planteadas:

- Significados de la ciudadanía
- Actores y agentes
- Ámbitos, lugares y sucesos
- Cómo se ejerce y cómo se aprende
- Obstáculos y tensiones.





**CAPÍTULO 5.**  
**SIGNIFICADOS DE LA CIUDADANÍA**

---



*Mono Blanco- Nunca os he querido. Os he engañado a todos. Incluso al alcalde, a él más que a nadie. Esta mañana pronunció un discurso en mi honor. Dijo: “Copito ha sido el mejor ciudadano de Barcelona”. ¿Yo, el mejor ciudadano? Pero ¿qué idea de ciudadanía tiene ese hombre? ¿Cuál sería su ciudad ideal, un zoológico?*

*Guardián- La vida en cautividad tiene mala prensa, pero es que la gente habla de oídas. Los zoos han cambiado mucho. Ya no hay rejas. Están separados por fosos, no es tan humillante. Y está todo muy bien organizado: el catering, el peluquero, el dentista, el cura... Los bichos no tienen que preocuparse de nada. Al llegar, les ponen una inyección que los deja suaves. ¿No han visto que están todos como adormilados?*

Juan Mayorga. *Últimas palabras de Copito de Nieve*

Las ideas aquí recogidas ofrecen una primera aproximación a los componentes y dimensiones del concepto de ciudadanía, a los principios y valores que la sustentan, así como reflexiones acerca de cómo las personas entrevistadas se posicionan en relación con el discurso y la práctica ciudadana. Muchas de estas ideas iniciales aparecerán de nuevo en nuestro estudio, bien para profundizar en ellas o bien porque se relacionan con otras categorías o aspectos abordados más adelante. Cuando así ocurre se incluye una indicación que remite al capítulo y/o epígrafe correspondiente.

Los resultados que se presentan en este capítulo en torno al significado de la ciudadanía emergen en ocasiones de la respuesta a preguntas directas en este sentido, tales como “¿qué es para ti la ciudadanía?” o “¿cómo la entiendes?”, pero también en el curso de otros momentos de la conversación, vinculados a la narración de experiencias vividas u observadas. De ahí que se entremezcien

constantemente aspectos relativos a “lo que es” con otros más relacionados con “lo que debería ser”. Es significativo a este respecto el uso frecuente del condicional (“sería”, “habría que”, “podría ser”).

## **5.1. Qué es la ciudadanía**

Las personas entrevistadas nos presentan un concepto de ciudadanía *complejo y multidimensional*, una especie de trama en la que se entrelazan cuestiones legales, éticas y políticas; dimensiones como identidad, pertenencia y participación; ámbitos formales e institucionalizados junto con otros no formales, y todo ello vinculado a principios y prácticas muy diversas.

Una idea importante es que la forma de entender la ciudadanía está condicionada por el contexto político y social, y es por tanto un constructo que puede llenarse de contenidos muy diferentes en términos de reconocimiento de derechos y de niveles de participación:

*las características concretas me parece que están muy condicionadas por el modelo de sociedad, porque en función del modelo de sociedad la participación será mayor o menor, la... la condición de ciudadano en términos de derechos también será mayor o menor, entonces... luego ya, dependiendo del lugar del que estemos hablando ser ciudadano es una cosa o es otra (E13)*

De ahí la constancia de que nos movemos en un terreno resbaladizo a nivel conceptual y que sólo podemos dar significado a la ciudadanía a partir de la experiencia y la práctica:

*habría que partir de que no sabemos qué es ser ciudadano. No sabemos, o sea, ni siquiera reflexionamos sobre lo que significa eso.*

*Ahora, no atenerme a ninguna definición o un autor previo que haya yo conocido, que haya yo leído; pues más que nada te hablo de mi experiencia ¿no?, y la única manera en la que yo he podido sentirme ciudadano, es cuando he podido, junto con otras personas, organizar espacios donde siento que participo y busco que juntos podamos participar más...; en cuanto a empujar, la toma de decisiones, en cuanto a manifestar puntos de vista, en cuanto a... formalizar propuestas que se puedan traducir en leyes (E18)*

La ciudadanía es un logro, una conquista social y política de espacios de autonomía y participación, cuya supervivencia y consolidación depende de la apropiación y el ejercicio que realicemos de ella:

*apropiarse de los espacios para la participación ciudadana con... con todas las dificultades que eso implica porque... yo digo que estamos como en el peligro de que esos espacios que están previstos en las leyes se cancelen, algún día los van a suprimir(E18)*

*Entonces eso en un principio que se podía concebir como una conquista eeh, social y política, eeh, no necesariamente lo ha hecho así porque nos ha conducido, a un poco una devaluación de la ciudadanía es decir la gente se ha acostumbrado a que la ciudadanía es algo que tiene, algo que ha ganado, algo que, lo ha naturalizado, no se da tanta cuenta de que es algo que puede desaparecer, que es resultado de esfuerzos, de conquistas, de un proceso largo (E8)*

Algunas personas conciben la ciudadanía como “necesidad”, en el sentido de que se relaciona con lo específicamente humano, con aquello que nos constituye peculiarmente como seres sociales, con nuestra forma de vida autoorganizada:

*Los colectivos humanos no son capaces de convivir sin una serie de normas, yo creo que el ser ciudadano es lo que nos distingue de ser animal. El concepto de ciudadanía es el que nos hace más humanos en sentido de la diferencia con lo animal, los usos, las costumbres que todos nos dotamos para convivir mejor (E15)*

*es una forma de vida, no sé vivir desorganizado(E24)*

*no como concepto abstracto yo lo entiendo como, como una necesidad del ser humano que no siempre está claro que tengamos todos la autonomía como para ejercerla, para saber que es algo que está ahí ¿no? pero es la razón de ser de vivir en sociedad, ¿no? el poder decidir sobre tu presente y sobre tu futuro (E6)*

Además, el término ciudadanía refiere a una condición adquirida por nacimiento y una categoría que implica un reconocimiento básico, un estatus que lleva aparejada la titularidad de una serie de derechos; en este sentido se define una ciudadanía formal, legal, que supone únicamente una potencialidad que precisa de actualización:

*sería un estado en el que por nacer tienes ... no sé si derechos, sino derechos adquiridos, tienes como la posibilidad de ejercer la ciudadanía de manera plena, en todas sus facetas, ¿no? Como que tienes libertad de movimiento, de educación, de sanidad, o sea, que no haya trabas legales que te lo impidan (E16)*

*para la gente más sencilla era como elevarles de categoría, era, era, trasladar el que, no solamente eres un trabajador que estás, eeh, todo el día de sol a sol en el campo, que estás en un taller de mármol, que son las actividades (tose) que se desarrollan por aquella zona, sino que también eres un ciudadano, y por tanto ser un ciudadano es ser titular de derechos...(E6)*

*es una condición, una condición que, que... teóricamente se adquiere por el mero hecho de nacer pero que luego hay que ir alimentando y cuidando (E13)*

Su actualización más básica se concreta en el voto y en la posesión formal de unos derechos y obligaciones que se enmarcan en la relación individuo-Estado. Pero esto resulta claramente insuficiente como concreción del contenido de la ciudadanía:

*ciudadano para mi es aquella persona que tiene derechos y obligaciones a nivel estatal o municipal, derecho a voto, derecho a servicios y obligaciones, pago de impuestos...(E9)*

*yo creo que no es una cuestión de que cumplas 18 años, y puedas ejercer tu derecho al voto, que muchas veces es el ideal ¿no?, te sientes o no te sientes dentro de una comunidad, eh, activo, sientes que puedes aportar algo o no (E21)*

Es patente la necesidad de aportar algo, de incorporar un componente más activo a la ciudadanía. Las reflexiones de las personas entrevistadas muestran la percepción de dos niveles de significado en la idea de ciudadanía: la pasiva correspondería a un estatus que se reconoce por nacimiento, que se otorga; la activa se adquiere ejerciéndola y apropiándose de ella:

*es como que hay una línea entre la ciudadanía... hay dos formas de entender la ciudadanía y una parte está en la que te dan y otra en la que tú te tomas (E4)*

*de ahí que la ciudadanía sea un concepto totalmente activo (...) sé que la ciudadanía también puede ser un concepto pasivo, es decir que tú puedes tener determinados atributos que están insertos dentro de la*



*ciudadanía y tienes totalmente la capacidad de no, de no ejercerla, pero en... en, desde mi perspectiva uno no es ciudadano más que cuando lo ejerce, realmente (E8)*

En esta línea entre carácter pasivo y activo de la ciudadanía se advierte del riesgo de determinados usos del término “ciudadanía activa”, que desvirtúan su sentido y promueven un discurso blando y una práctica domesticada:

*yo siento que hay gente que me dice: si tiras un papel a la papelera eres ciudadana, ah!, si participas en unas elecciones eres ciudadana, ah!, si vas a las fiestas del Pilar tal día eres ciudadana, pero son mensajes que me venden (...) pero esa idea de ciudadanía como ciudadanía cívica o ciudadanía light o como ciudadanía de: yo me aprendo las reglas de juego y juego bien, es unida a una idea de participación que también es desvirtuada, que es cuando se espera que tú participes pero solamente en ese sentido, ah, yo ya sé de qué va esto y entonces cuando me digan pues voy a votar o voy a tal (E1)*

*yo la primera vez que escuché esto de ciudadanía pensé en una cosa que me contaba mi abuela que era estudios, algo que se enseñaba en el currículum que era urbanidad, entonces bueno, pues podría ser algo parecido, un comportamiento social general que, que te permite a tí vivir y al resto de la sociedad también, al resto de las personas que viven con uno ¿no? O sea que es un comportamiento correcto, de acuerdo a las normas básicas que a veces no están escritas (E3)*

¿Qué alcance tiene ese componente activo de la ciudadanía? En el desarrollo de su discurso las personas entrevistadas han ido desgranando en qué consiste, desvelando los hilos de la trama. Más allá de la línea imaginaria que separa la ciudadanía pasiva de la activa se describen significados y prácticas de intensidad variable. No se definen modelos claros y distintos de comportamiento

ciudadano, sino diversos componentes que se interrelacionan y combinan engrosando la trama de la ciudadanía.

Como base del tejido encontramos la ciudadanía formal, ejemplificada anteriormente como condición o estatus legal. En una primera capa se agregaría un *componente ético*, que implica el reconocimiento de “los otros”, y por tanto de lo común, y la conciencia de un compromiso social que se manifiesta a través de la auto-imposición de responsabilidades y obligaciones hacia la comunidad:

*la ciudadanía es también la forma en que (...) en el marco político occidental, la forma en que nos, yo creo que nos organizamos para hacer... visibles esos derechos y esas obligaciones, eehh con un... una especie de mecanismo de responsabilidad común, la ciudadanía no es sólo tuya pertenece a la comunidad, sino también es una responsabilidad de la comunidad hacia ti y tú también responsable ante la comunidad. (E12)*

*... la parte con la que yo decía que me siento más, que relaciono más con el concepto de ciudadanía, que es, que tiene que ver menos con la administración y más con las personitas que forman parte de esa comunidad... sería más de auto-obligaciones, más que de un Estado, que nos gobierna y nos distribuye la riqueza y nos distribuye los servicios...(E2)*

La ciudadanía tiene también un *componente crítico*; se hace preciso tomar conciencia de lo que ocurre alrededor, hacerse preguntas, cuestionar y desafiar las respuestas únicas y las verdades absolutas:

*que por lo menos sea consciente de que esas cosas existen, que a mí por lo menos es el primer concepto que hay de ciudadano ¿no? No la persona que pasa por el mundo que no sabe que por ejemplo en este*

*Madrid hay casas que no tienen agua corriente, para mí eso es pasar por la vida sin estar más abierto a cosas que hay a tu alrededor ¿no? (E5)*

*no pensar que esto sea así y es así y ya está, entonces es importante establecer la pregunta de por qué las cosas son así y por qué no se pueden cambiar, yo me estoy dando cuenta de que las cosas son cada vez más cuestionables, yo recuerdo cuando iba al colegio que algo que decía tu profesor o que venía en un libro era una verdad absoluta y con el paso del tiempo me he ido dando cuenta de que algo que venía en el libro y que lo asumías como verdad te la cuestionas y de repente hay una parte de tu esquema mental que se ha desmoronado, pues eso empieza por un libro, por un profesor y puede acabar con una ley con la que no se está de acuerdo (E19)*

Además la ciudadanía debe tener voz, capacidad para expresarse, para articular públicamente necesidades y demandas. La voz de la ciudadanía es, o debería ser, una voz informada que busca ejercer sus derechos tomando en primer lugar la palabra:

*ciudadanía en el sentido de sectores que saben que tienen derechos y que buscan ejercerlos, que no se quedan callados, que buscan los canales para expresarse (E17)*

*lo ciudadano sería el buscar siempre la posibilidad de participar informadamente y pues... digamos, de manera... pues suficientemente informada en... buscando abrir espacios para que se escuche cuáles son las percepciones, las demandas y las necesidades más inmediatas que uno tiene (E18)*

*ser titular de derechos... de participación, de derechos sociales, de, de, de... de que su voz tiene que ser escuchada ¿no? Y que tiene algo que decir, y que tiene tanto que decir, como cualquier otro (E6)*

*Tener voz en las instituciones, que las personas mayores sean escuchadas (E22)*

Por último, la ciudadanía incorpora un *componente participativo*: se trata de involucrarse, organizarse, movilizarse, tomar decisiones y actuar colectivamente sobre lo común y lo público. Para ello es preciso asumir el poder que todas y todos tenemos para transformar la sociedad, y desarrollar nuestra capacidad para construir alternativas:

*entiendo por ciudadanía la acción de intervenir, de intervenir, de gestionar, de transformar, de involucrarte en el, en la, en el mundo público ¿no? no necesariamente en el mundo público definido como político ¿no? sino en lo público más amplio, o sea la capacidad que tenemos todos los individuos de intentar modificar nuestro entorno pero en esos términos, en términos públicos o colectivos (E8)*

*darle solución a los problemas que uno se encuentra en la vida, no de manera individual o no con un amigo solo, sino tratar de ... de conseguir un consenso un poquito maás mayor, un consenso un poquito más grande sobre esas cosas, y usar todas las vías que hay de acceso al poder, a las decisiones, creo que eso es... la condición de ciudadano (E4)*

*participar me parece que en sí mismo para mí es un valor, es algo que yo valoro y que quiero ejercer y que a priori me gustaría que fuera, y lo es porque lo asumimos así, parte de la definición de ser ciudadano (E1)*

Las aportaciones de las personas entrevistadas nos llevan a una definición de la ciudadanía directamente conectada con su ejercicio: más allá de la condición formal que nos declara titulares de derechos y deberes, la ciudadanía es, o debería ser, un comportamiento y una acción que integra componentes éticos, críticos y participativos. Se piensa y se ejerce en términos públicos y colectivos, y en este sentido tiene un carácter relacional, no exento de tensiones entre lo individual y lo social.

## **5.2. Carácter relacional de la ciudadanía**

¿En qué medida es posible -o deseable- pensar la ciudadanía como un ejercicio individual? ¿Es el individuo un actor en este ámbito? La discusión es compleja a este respecto; algunos argumentos señalan que hablamos de un comportamiento social que se ejerce individualmente:

*Claro para mí la ciudadanía uno la ejerce como individuo pero es siempre una experiencia no sólo compartida sino social, construida socialmente, primero porque nunca eres ciudadano aisladamente, no tiene sentido el concepto de ciudadanía aisladamente, y por otra parte porque el propio ejercicio de la ciudadanía implica el que otros también sean ciudadanos y reconocer también los límites que le ponemos a la propia ciudadanía o a que otros se conviertan en ciudadanos, tiene siempre un carácter pues no solamente social es que si no perdería todo, todo el sentido. (E1)*

*lo intento ser individualmente, pero en realidad no funciona si no es colectivo. O sea, si muchos individuos hacemos determinadas acciones, esas acciones tienen mucha más fuerza, si uno solo actúa... mira eso está bien, estar en un estado de derecho, es decir, yo puedo ejercer como ciudadano porque tengo una cobertura institucional que*

*me permite ejercer como ciudadana, es decir, eso es una conquista que no hay que perder, ya que y o no tengo que olvidar es que esa cobertura que tengo es el resultado de luchas colectivas de mucha gente que no tuvo eso pero que luchó por tenerlo, en cambio yo lo tengo ahora y lo puedo disfrutar, pero si no lo ejerzo lo puedo perder, eso es lo queeee... entonces vuelvo a decir, la ciudadanía es una conquista individual pero que se asienta colectivamente, podemos decir, individualmente los límites son muy pequeños.(E8)*

Esta aparente paradoja puede explicarse a la luz del doble carácter de la ciudadanía, que es por una parte una condición o estatus formal que garantiza el ejercicio individual de una serie de derechos alcanzados colectivamente, y al mismo tiempo una acción colectiva de actualización y conquista permanente de derechos. Otras personas señalan el carácter relacional de la ciudadanía para resolver la tensión individuo-colectivo:

*yo creo que es una cosa que se ejerce individualmente en una colectividad, es decir, es mi relación con los demás... lo que es la ciudadanía, yo como sujeto en una isla ciudadano no, no soy, ... o sea el pensarlo, el ejercerlo, el tomar las decisiones, bla, bla, bla, eso es en una persona, no creo que las sociedades piensen ¿no? Entonces... es por esa relación social con los demás... (E4)*

*una relación entre los individuos (...) y entre los individuos y el Estado, claro que sí, y no sólo entre los individuos y el Estado sino también una conformación de un Estado que se relaciona de una determinada manera con los individuos (...) entonces conjunto de interrelaciones, y lógicamente entre los propios ciudadanos entre sí (E6)*

Dos de las personas entrevistadas relacionan la ciudadanía con un cierto grado de organización que implica algo más que una mera suma de individuos: hablamos en este caso de individuos en contexto, en relación. En este sentido

no se reconoce al individuo aislado la condición de actor en lo que a la ciudadanía se refiere:

*lo ciudadano sería el buscar siempre la posibilidad de participar informadamente y pues... digamos, de manera... pues suficientemente informada en... buscando abrir espacios para que se escuche cuáles son las percepciones, las demandas y las necesidades más inmediatas que uno tiene. O sea, que uno te lo he puesto en contexto de cómo uno se desenvuelve realmente... o sea, somos como... Cuando hablamos de ciudadanía estamos hablando de actores organizados o por organizarse. El individuo digamos que cuenta como individuo, pero no tiene... no concurre como individuo, sino que ve la necesidad de organizarse previamente con otros .(E18)*

*¿Con quién? ¿Con quiénes? ¿Cómo, cómo conformamos nuestra red?, obligatoriamente para yo ser ciudadana necesito formar parte de una red social y esa red social nunca es individual, nunca es competitiva, no debe de serlo...yo tengo que tener competencias claras, competencias trabajadas, competencias que además van alimentándose y van creciendo con el otro, con el otro (E20)*

Por último, una de las entrevistadas introduce una reflexión muy interesante que pone en cuestión la universalidad de nuestra concepción de individuo y abre un debate sobre los límites de la comprensión intercultural:

*Yo trabajo mucho con Asia y África, y por ejemplo la idea de persona individual, la persona individual como nosotros la concebimos en Europa es una cosa muy complicada de comprender. La persona como individuo, como una razón que existe por sí sola y que puede vivir por sí sola, esto es una cosa absolutamente... es considerada una desgracia, es posible concebirla pero es considerada una maldición, una desgracia. La persona para ser persona tiene que estar siempre en*

*relación con otras personas, y por tanto muchas veces en las relaciones sociales, pesa siempre más el grupo que la persona, ahora si lo comparamos con nuestro paradigma de ciudadanía, que se asienta en derechos individuales, se hace muy difícil de comprender y muy difícil de unir, porque no se acepta... es más difícil de aceptar para [mi otro país<sup>1</sup>] que una mujer no se case por su elección, sino que escoja la familia, porque se considera que esto es algo que limita los derechos individuales de cada mujer cuando en aquella cultura es exactamente lo contrario, la mujer siente que si su familia no participa en su elección ella está siendo despreciada, y este diálogo intercultural es muy... cuando entramos en estos límites es cuando yo empiezo a ver las dificultades que nosotros tenemos realmente en el diálogo en educación intercultural (E12)*

A modo de contraste encontramos el punto de vista de una persona cuyo ideal de ciudadanía contiene una cierta afirmación del individuo como actor ciudadano. Sin embargo podemos interpretar también sus palabras como un ataque a la representatividad como sustitutiva de la participación:

*¿Concepto ideal de ciudadanía? Persona a la que le pregunten todo antes de hacer nada colectivo. Es decir, a mi me parece muy bien el interés público y me parece muy bien la sociedad civil pero como dice un amigo mío, yo pienso civilito. Es decir, persona individualizada; civil, civilito, al cual para subir el impuesto, cambiarme la calle, que me pregunten. Es que me pueden preguntar. Que ahora estamos en un sistema que permite preguntar, hay instrumentos para preguntar. Y desde luego no que me representen y que hablen por mí (E23)*

La afirmación del carácter relacional de la ciudadanía nos servirá de base para abordar en el capítulo 6 la cuestión de los actores y agentes de ciudadanía.

---

<sup>1</sup> Se refiere en este caso a Portugal, al que considera como su otro país al haber nacido y haberse criado en Angola.



### **5.3. Dimensiones: identidad, pertenencia, participación**

Benedicto y Morán (2003) señalan que la ciudadanía implica el desarrollo de identidades y sentimientos de pertenencia e implicación. Cuestiones relativas a la identidad y la pertenencia, y las reflexiones respecto al establecimiento de una ciudadanía diferenciada en base a estas dimensiones, ocupan una buena parte de la literatura (Benhabib, 2006b; Kymlicka, 1996; Rosaldo, 2003). La participación se reconoce igualmente como un factor clave en la construcción de la ciudadanía. Por ello hemos querido recoger las reflexiones de las personas entrevistadas en relación con estas tres dimensiones.

Se describe una identidad relacional y colectiva, híbrida y múltiple. Los entrevistados se refieren a identidades plurales que se forman a partir de vínculos ideológicos, afinidades, valores sociales o políticos compartidos. Describen así procesos identitarios caracterizados por su multiplicidad y dinamismo. Las identificaciones grupales no son estables y permanentes, sino que se activan en determinados momentos:

*es ciudadano en cuanto ser con su self, con su identidad, pero las identidades son producto de una historia ¿no? y qué hace historia, una historia híbrida, no es una historia... una historia que tiene que ver con la nación, tiene que ver con valores sociales y políticos en particular, con... unos lugares que se ocupan, por tanto, por ejemplo, ciudadanía, ser ciudadano en un contexto de liderazgo sindical, esto es, nuestras identidades son muy fuertes por el lugar que se ocupa en una vida sindical y por tanto uno se aproxima a gentes muy distintas y algunas veces los lazos que nos unen parecen superiores a los lazos nacionales (...) son lazos ideológicos, de combate, de lucha, eeh, por otra parte el campo académico crea lazos de gran afinidad teórica (...)*

*que me permiten acercarme y tener hasta complicidad, amistad mayores de las que tengo con los portugueses con los que convivo (...) por tanto esas identidades son también obviamente colectivas pero son híbridas, no son colectivas en un sentido de grupo, grupo cerrado, sea nacional sea otro tipo son siempre híbridas, una colección de varias experiencias, en el fondo, varias identidades(E11)*

*en el sentido de que me siento perteneciente a un grupo más amplio que yo misma, en ese sentido a lo mejor sí, pero no lo sé, para mí la identidad es... como... la identidad la puedo pensar más fácilmente en una sola sociedad, no en ... qué complicado... porque el problema es qué relación hay entre el estado jurídico, estado político y la sociedad, yo creo que mi sociedad solamente es, está circunscrita a los límites de este Estado, no, pero es que la sociedad es más amplia que eso, o mi sociedad es más amplia que eso, y en ese sentido es en el que te he hablado como sujeto de esa sociedad, como individuo de esa sociedad más allá de las fronteras... para mí la identidad es como... el... la identidad es, el proceso que me ayuda a definirme como persona en relación con los demás (E4)*

*Te pongo el caso de las elecciones, piensas en colectivo, te sientes identificado con la gente es un proceso que no lo tenías muy presente pero ese proceso hace que surja no se como y se active tu identificación con el grupo en este caso sería de la republica de los votantes (E9)*

Identidad y pertenencia son por tanto dimensiones estrechamente vinculadas; es el reconocimiento del grupo el que me hace sentirme parte del mismo, dotándome así de identidad. El reconocimiento es, en cierto sentido, incondicional, previo a la definición de una identidad y por tanto independiente de ella:

*la identidad tiene que ver con las múltiples pertenencias, o sea yo me siento parte de un grupo y ese grupo me reconoce como parte, por tanto me está dotando de identidad (E2)*

Del mismo modo, se aprecia una fuerte relación entre pertenencia y participación. Se plantea una cuestión abierta en torno a las posibilidades de ejercer la ciudadanía en condiciones de negación de derechos: un fuerte sentimiento de pertenencia, aunque no esté ligado a un reconocimiento formal recíproco, puede alimentar el componente ético de la ciudadanía y condicionar una actuación impulsada en este vínculo “sentido” y la consecuente asunción de auto-obligaciones hacia los otros. Esta es la interpretación que se hace de la acción de una persona inmigrante en situación irregular que arriesga su vida para salvar a otra:

*yo creo que hay gente queeee... que porque vive sus pertenencias de una manera fuerte, luego en la práctica es muy ciudadano. Por ejemplo, aquel inmigrante sin papeles que se tira al metro para salvar a una niña, es un acto de ciudadanía... es decir, yo siento a esta niña parte de mi comunidad y me pongo a ayudar aquí, aparte de mis intereses individuales, y a esa persona nadie le ha enseñado a ser parte de esta comunidad, más bien todo lo contrario, el entorno le está apaleando y le está diciendo: tú no tienes legalmente reconocida la ciudadanía, se lo están diciendo explícitamente y sin embargo tiene esas potencialidades, esa capacidad de sentir implicación con sus iguales, con los que siente iguales, y actuó (E2)*

El sentimiento de pertenencia a un grupo o comunidad se percibe como una dimensión tan relevante respecto al ejercicio de la ciudadanía que su ausencia puede explicar e incluso justificar la falta de participación:

*si se sintieran parte de algo, de un ente del tipo que fuera, sin duda lo fueran, sin duda, sin duda, pero... desde gente de la tercera edad*

*hasta niños pequeños, si todos tuvieran la posibilidad de sentirse de un grupo de lo que sea, probablemente va a sentirse mejor porque están aportando a sus iguales, o a otros más pequeños, me da lo mismo, o sea no tienen que ser de su edad necesariamente, lo cual me lleva, yo qué sé, a un colegio con niños ¿no? Le hace cambiar la perspectiva... porque ya participa con el entorno próximo (E3)*

*No me puedo quejar como alcalde o alcaldesa en este caso de que mis conciudadanos no participan si yo no lo tengo una base mínimamente asegurada de que ellas se sientan importantes, vinculadas a un lugar, que pertenecen a una determinada estructura social y que por lo tanto se le va a tener en cuenta (E20)*

Hablamos entonces de una pertenencia sentida y elegida, no azarosa ni impuesta, y por tanto no segregadora. Este tipo de pertenencia es la que se encuentra en la base de la ciudadanía, generando auto-obligaciones y espacios de participación:

*yo creo que obligaciones tenemos todas y todos, y porque todos somos parte de una comunidad, familiar, de amigos, profesional, o sea yo ahora mismo con mis compañeras de trabajo tengo unas auto-obligaciones, no dichas, pero que existen ahí, que a lo mejor es un regalito, es un intercambio, hay intercambio, hay...una preocupación por nuestra situación, y yo creo que formamos parte de muchas comunidades... y esa obligación surge de ese sentirte parte (E2)*

*en términos filosóficamente ideales pues sí que sería un poco la condición que supone que una persona, dentro de su... entorno, ya sea pequeño o amplio, pueda participar, llevar adelante sus ideas, colaborar en la medida de sus posibilidades, sentir que pertenece a algo, utilizar esa pertenencia de una forma positiva, no segregadora, mmm... ser capaz también de tomar sus propias decisiones dentro de*

*su entorno y que se respeten, un montón de elementos que harían una ciudadanía ideal, luego ya a partir de ahí, pues claro, la realidad es más complicada (E13)*

La participación se define como una dimensión clave de la ciudadanía. Profundizaremos en su significado e implicaciones en el capítulo 7 (epígrafe 7.3.2.) en el que abordaremos qué tipo de sucesos involucra el desenvolvimiento de la ciudadanía:

*me parece que si la ciudadanía tienen un valor o la llenamos de algún sentido es precisamente porque está muy unido a la idea de participación pero participación como proceso de participación, y como implicación o compromiso o capacidad de acción en cualquier ámbito (...) la idea que yo tengo de ciudadanía va unida mucho a mi experiencia previa, pues a lecturas y así, y está muy unida a mi propio planteamiento de qué es bueno o malo hacer en sociedad, cuando uno está en un grupo, o en una movida política o social, y por lo tanto tiene mucho que ver con ser agente activo en esa movida, participar (E1)*

La identidad también volverá a aparecer en nuestros resultados más adelante, en relación con las motivaciones para el ejercicio de la ciudadanía (cap. 8, epígrafe 8.1). Del mismo modo, cuestiones relativas a la pertenencia aparecen de nuevo en el capítulo 7 (epígrafe 7.1), vinculadas a la reflexión en torno a los ámbitos de la ciudadanía.

## 5.4. Ciudadanía y transformación social

*Hay otro mundo que puede ser latiendo en este mundo que es*

Eduardo Galeano en: <http://youtu.be/mdY64TdriJk>

Los contenidos de la ciudadanía aportados por las personas entrevistadas nos permiten describir dos polos opuestos en un continuo de desarrollo de ésta. En un extremo se situaría la ciudadanía formal, en el extremo opuesto una ciudadanía que vamos a denominar “transformadora”. La ciudadanía transformadora integra los componentes éticos, críticos y participativos identificados en el epígrafe 1.1, y tiene la capacidad de provocar la transformación social:

*siempre asocio a ciudadanía la capacidad... una cierta capacidad de incidir y cambiar un poco la sociedad de alrededor (E4)*

Se describe el cambio que genera el ejercicio de la ciudadanía como un proceso que empieza por uno mismo y el entorno más inmediato, desde la experiencia y la práctica, y que comienza con pequeños cambios:

*creo que es importante para ser un ciudadano, la idea de avance, no sentir que tus argumentos son siempre los mismos, porque entonces te estancas y no hay cambio ni proceso, y esa debería ser una de las ideas más importantes de una persona cuando realmente se siente comprometida.(E19)*

*creemos muy importante el partir de la experiencia, tanto nuestra como con quien trabajamos. Que no sea teorizar y dejarlo ahí como en un programa de puntos a seguir para transformar las desigualdades, sino que sea más desde cada una y de cada uno el cuestionamiento y el*

*deseo de transformación. O sea, que no sea una imposición el que la transformación social se tenga que realizar, sino animar a que haya un deseo de transformación (E16)*

*y entonces la posibilidad de estar en un ámbito en el que tú tienes un papel desde el cual puedes transformar la sociedad, aunque eso es un objetivo demasiado grande, pero sí puedes convertirte en un modelo, en un referente aunque sea para unos pocos a lo largo de tu vida, y eso provoca cambios, yo cada vez creo más en los pequeños cambios que en los ansiados grandes cambios.(E19)*

Pero, ¿cuál es el “hacia dónde”, el sentido y la intencionalidad de esa transformación? Básicamente se trata de una *transformación de las relaciones*, que comienza por lo cotidiano, en un ámbito microsocial (pareja, familia), y trata de extenderse a lo macro, y que pretende expandirse igualmente desde el ámbito local al global:

*de hecho el... proyecto del grupo no era sólo, no nos veíamos como un grupo para transformar la realidad a partir de las... realidades rurales, de los procesos de producción y comercialización rurales; sino transformar la realidad desde lo personal, desde la vida cotidiana, de las relaciones interpersonales y desde las relaciones de pareja también. O sea, como que lo microsocial cotidiano era una trinchera igual de importante, digamos, que lo macro, lo político,(E17)*

*el mundo se cambia desde tu espacio, en esa zona de desarrollo próximo es donde yo creo que hay que actuar ¿no?, en tu día a día (E19)*

*La otra pata en la transformación social es que todos los trabajos que hacemos los enfocamos en que haya un cambio en la relación de género, ¿no? La desigualdad en nuestra sociedad, de que los hombres*

*tradicionalmente han mantenido más poder sobre las mujeres, o sea, han mantenido más poder que las mujeres y sobre las mujeres... pues ir transformando un poco eso y como que nuestras intervenciones van por que se transformen desde la base (E16)*

Se trata de modificar las relaciones basadas en la injusticia, la dominación y la desigualdad, e ir ampliando tanto los sujetos como los espacios de poder. Para ello hay que empezar por asumir el poder propio:

*nos corresponde a todos intentar desde el ámbito que nos movemos, es decir, nuestra familia, nuestro barrio, nuestro centro de trabajo, pues impulsar procesos que impliquen más justicia, que impliquen más equidad, más capacidad de escucha unos a otros, que impliquen asumir el poder que unos tenemos aunque sea diminuto. Asumirlo y direccionarlo ¿no? Entonces, si me parece que ahí habría algunos elementos para la construcción de ciudadanía.(E17)*

Algunas personas describen imágenes de la ciudadanía transformadora en acto: es una ciudadanía que no espera, que no demanda cambios, sino que se apropia de sus derechos y lleva a cabo de hecho su proyecto de sociedad a través de la puesta en juego de nuevas razones sociales, de espacios con reglas alternativas, situados en muchos casos en los márgenes o fuera del sistema:

*es una visión muy gramsciana, una transformación del contexto y no una visión leninista que prima la conquista del estado para después transformar las condiciones de vida eeh, desde el propio estado, aquí no, aquí en el fondo es cómo desde lo cotidiano, desde los movimientos sociales, de las mmmm, desde las autoridades locales, se puede ir construyendo...eehh, construyendo nuevas razones sociales portadoras en el fondo de proyectos de transformación (E11)*



*una idea para educar en la ciudadanía es transmitir que tienes que apropiarte de esos derechos (...) personas activas socialmente, porque intentan hacer cosas para los demás. Son activas porque para mí son gente que no están pendientes de demandar sus derechos, sino que van más allá, como que los toman. Y los de las cooperativas de consumo y producción alimentaria, aunque luego puedan hacer movilizaciones contra los transgénicos, pero directamente no estás pendientes de que te otorguen ese derecho, sino que tú haces tu huerta y desarrollas esos productos sin transgénicos y lo difundes. Eso pasa en muchos ámbitos de la vida. En el alimentario sería eso, en el feminismo sería siempre pues que entre muchas mujeres pudieran decidir hacer un espacio para realizarse y pode crear libremente y relacionarse, sin tener que depender de subvenciones ni de créditos bancarios. Como que no digo que no haya que hacer manifestaciones para exigir cosas, no, sino que en aquello que crees lo realizas (E16)*

*el interés de cambiar las cosas, o de confluencias distintas, es lo que hace que se monten espacios en los que esa participación se da y en donde eso se hace ¿no? Yo que sé los grupos de consumo que hay en todo Madrid de dónde surgen, pues de gente que vive más o menos cercana no quiere consumir o que está pensando en la alimentación, que estamos en una alimentación malísima, que estamos con los transgénicos, que estamos con... miles de plagas de no sé qué y que encima el comercio que se hace es explotados que genera el sistema, y confluyen tres, cuatro, cinco y se generan unos grupos de consumo donde se habla de otro tipo de comercio donde tú hablas directamente con el productor y ves cómo se pueden hacer... ¿de qué surgen? Pues de las ganas de cambiar las cosas ¿no? Y de cosas que no te gustan, y de las partes propositivas en las que quieras participar... (E5)*

Y es que la ciudadanía transformadora a menudo tiene un componente de rebelión, de confrontación, de saltarse las normas, de enfrentamiento con lo establecido:

*organizarte como en lucha, en oposición a lo que te están haciendo y que no te gusta (E16)*

*la necesidad de que uno se pronuncie contra lo que está establecido, no por sistema sino porque hay algo que realmente te parece injusto y te cabreas y lo dices, me parece que es que es una cuestión inherente aaa... no sé si a la condición de ciudadano, volviendo a lo de antes, o a tener la sensación de que si no lo dice alguien parece que no pasa nada y que esto ¿no? (E13)*

Una confrontación que en algunos casos se expresa a través de la insumisión, la desobediencia civil o la subversión:

*mostraba como la ciudadanía tenía un componente político, una dimensión muy evidente pero luego también tenía un componente, un modelo de ser ciudadano que justo era el antipolítico, en el sentido de que era la ciudadanía subversiva, como única forma a veces de ejercer la ciudadanía, tú tienes que ir en contra de las normas ya sean legislativas, políticas, a veces para poder ejercer la ciudadanía (E1)*

*yo siempre pongo el ejemplo de la insumisión, ¿mmm? la insumisión al servicio obligatorio. O sea, realmente ¿por qué ha sido el cambio? vale que había un momento político en el que, es verdad, que la construcción del ejército profesional a lo mejor era más adecuado, pero está muy claro que ese momento, aunque existiera políticamente, si no hubiese sido por el peso de muchos jóvenes encarcelados y desobedeciendo a un servicio militar, que pusieron el contrapeso, el*

*decir, oye ¿esto es un sistema democrático, con más de 1500 personas en la cárcel por no querer ir a la mili?(E5)*

*yo creo que esa es una de las formas que hay y yo sí creo en la desobediencia como forma de hacer política, la desobediencia civil no violenta, evidentemente, yo sí que lo veo como herramienta porque casi es el resquicio que te deja la democracia ficticia que tienes (E5)*

Algunas personas, sin embargo, matizan que la subversión sería más bien un medio para alcanzar la ciudadanía allí donde nos es negada, y no tanto una característica de la ciudadanía transformadora en sí:

*mi amiga M. dice que la ciudadanía se puede ejercer de muchas maneras, incluso violentamente, incluso tirando piedras porque a uno no le dejan votar, a los señores que van a votar, esa es una manera de ejercer la ciudadanía (...) ¿te lo puedes tomar? Yo creo que no te lo puedes tomar (...) M. no me ha llegado a convencer, tanto como creérmelo...o sea, creo que es el camino para luchar por la ciudadanía (E4)*

*yo creo que estamos ya lejos del tiempo en el cual se aspiraba a ser un poco, con un, un enfoque histórico pues claro todo el movimiento sindical, cuando emerge, a lo que aspira es a la emancipación y su objetivo es una subversión del sistema político, económico y social existente, claro, con la, con la idea utópica de que esa, de que laaaa... de que ese movimiento revolucionario pues traería la felicidad, y traería la liberación ¿no? de las grandes masas oprimidas, que había... pero, y de hecho todo el movimiento sindical tuvo una, una, un... planteamiento fundamentalmente, un anclaje ideológico fundamentalmente revolucionario en España, tanto el socialista como el anarquista (...) ahí no es que fuera una manera de ser ciudadano, ahí es que a lo que se aspiraba era a la ciudadanía (E6)*

Esta matización incide, por una parte, en la importancia de la ciudadanía formal y hasta qué punto ésta condiciona, posibilitando o limitando, el desarrollo de un componente más activo: de nuevo se plantea la cuestión de cómo ejercer la ciudadanía en condiciones de negación de estatus o derechos.

Por otra parte, cabe preguntarse si es posible la construcción de una ciudadanía de carácter transformador sin contar con un factor de enfrentamiento, confrontación y subversión. La práctica ciudadana se da en un marco de relaciones sociales mediatizadas por el poder, en un juego constante de autonomía y dominación, de emancipación y regulación (Santos, 2003 y 2006; Schugurensky, 2005; Teodoro, 2010). Por tanto ¿cómo avanzar en la autonomía y la emancipación sin enfrentarse a las estructuras vigentes de poder? Se hace patente la necesidad de “des-estructurar”, democratizar el poder incidiendo en la comprensión de éste no como una “posesión”, sino como un ejercicio compartido de capacidades de acción.

## **5.5. Presupuestos éticos**

Un capítulo importante de la reflexión en torno a los significados de la ciudadanía está constituido por los principios éticos que se le asocian. Las personas entrevistadas, como hemos destacado anteriormente, señalan un importante componente ético en la ciudadanía; los resultados expuestos a continuación nos ayudan a explicitar el contenido concreto de este componente.

En muchos casos, especialmente cuando las personas entrevistadas han tratado de responder a una pregunta directa sobre los “valores” asociados a la ciudadanía, el resultado ha sido una enumeración que incluye valores de referencia tales como justicia, igualdad, paz, solidaridad, libertad, cooperación,

tolerancia, respeto, dignidad, equidad, participación, empatía, responsabilidad, autonomía.

Nos han interesado especialmente los discursos en los que se argumenta sobre el sentido de alguno de estos valores, tratando de concretarlos o ejemplificarlos, y también aquellos en los que se ponen en relación distintos valores. La equidad, por ejemplo, se vincula a la solidaridad y comienza en lo cotidiano, en lo micro, siguiendo aprendizajes propuestos por los movimientos feministas:

*Ya los valores serían de solidaridad, equidad... desde la equidad de género hasta la equidad a nivel planetario; o sea, como una serie de... como te decía, como que no nos... ubicábamos como militantes sobre una realidad externa, sino comenzando desde nuestra cotidianidad, lo micro, cotidiano, interpersonal. Entonces, pues... hay un conjunto de valores que empiezan desde... no dejes tu ropa tirada, cuida tu espacio..., el asunto doméstico no es cosa de las chavas sino es cosa de todos; o sea, desde los 70's había ya como pues aprendizajes del feminismo también. O sea, equidad en ese sentido (E17)*

En otros casos, se otorga primacía a la justicia social sobre otros valores, como la solidaridad o la tolerancia:

*La justicia el primero, nada de solidaridad, tolerancia... no, no, es la justicia, yo quiero una sociedad más justa, una sociedad en la que cada uno pueda tener un espacio, no solo el que tiene la posibilidad sino también que al que nunca se la dan que la tenga (E19)*

El significado de la solidaridad genera no pocas reflexiones y matizaciones. Se siente la necesidad de precisar que se trata de un valor desvirtuado por haberse llenado de connotaciones que lo vinculan a la compasión, la caridad o el asistencialismo. En sus discursos, sin embargo, las personas entrevistadas lo relacionan con la empatía, la colaboración y la reciprocidad:

*para mí ser solidario es el decir: te veo asfixiadísimo, te voy a echar una mano, tío ¿sabes?(...) y no es decir: voy a dejar una limosna al muchacho del semáforo... que ahí también yo creo un análisis que muchas veces va por detrás, y yo por ejemplo pues es rollo este de darle a la gente dinero es una cosa que... a no ser, y en esto yo soy muy así, que se lo curren, yo no les doy nada, si estás pidiendo en el semáforo y te doy dinero, no vas a dejar de pedir en el semáforo tío, o sea búscate un curro. Y luego están los otros que son, a los únicos a los que les doy dinero es a los que hacen... malabares o movidas de estas, porque no me vienen con el rollo de: soy un pobrecito, no sé qué no sé cuántos y tal, porque yo creo que hasta el más pobrecito tiene capacidad para movilizarse, y es muy difícil que [lo haga] viviendo de la caridad ajena, porque la caridad es esta que da las cosas a los pobres (E13)*

*por ejemplo, en los coles, lo que vemos ¿no? Educación para ser buen ciudadano o para la ciudadanía, y la verdad es que siempre o casi siempre tiene que ver con eso ¿no? Hay que ser bueno, solidaridad, pero solidaridad como retórica porque nosotros tenemos mucha experiencia de eso ¿no? Porque la solidaridad sería otro componente pues que como valor, como ideal pues también formaría parte de la idea de ciudadanía, pero muchas veces te la venden como ser solidario pues con otro que a lo mejor se puede permitir ser solidario porque tiene mucho más poder que tú o... pero no es una solidaridad real de: vamos a aunar esfuerzos pues eso pues para evitar determinados pisotones a determinada gente, o determinadas injusticias que hay ahí, o eso me molesta a mí y entonces me uno con otros para cambiarlo, ah entonces eso no es solidario, porque.. bueno, ese tipo de cosas, esa desvirtuación de solidaridad, de participación, de todo eso...(E1)*

*ahí yo tengo un serio problema porque la solidaridad creo que muchas veces se está confundiendo con la compasión, la compasión es una cosa que a mí me genera mucho... inquietud, o sea yo, también a lo mejor como tengo una visión, intento tenerla, muy profesionalizada de lo que hago... llevo al límite de mis posibilidades la comprensión, intento comprender lo que le está pasando al otro. Lo de la empatía es una cosa, me pongo en su lugar, mmm... intento no sufrir con él porque sí no entonces ya sí que no busco las soluciones adecuadas, pero sí intento entender qué le está pasando ¿vale? de ahí a que me dé pena ya es que... un abismo (E13)*

La libertad es otro valor controvertido, cuya discusión se relaciona con las tensiones entre el individuo y lo colectivo. Se propone una consideración también relacional de este valor, que concibe la libertad como tal sólo cuando se ejerce teniendo en cuenta a los otros:

*Por eso digo que lo de la libertad individual es como la solidaridad, es como el concepto de la solidaridad, están demasiado manidos, son muy subjetivos y dependen mucho de la esfera personal. Yo creo que hay muchos temas en los que la decisión colectiva puede entrar y permitir que tu libertad individual se imponga, por ejemplo, la interrupción voluntaria del embarazo creo que es algo fundamental, el divorcio creo que es algo fundamental, la eutanasia creo que es algo fundamental, el derecho al suicidio, a no seguir viviendo, yo creo que es importante y eso ¿me convierte en liberal? Pues no (E15)*

*Hay una cosa que a mí me gusta mucho, que es la libertad en relación. O sea, que eso de ser libre y poder realizarte y tal, tiene que ser en relación con otras personas (E16)*

*yo creo que la gente tiene que ser autónoma, y tiene el derecho de actuar libremente, de una forma... rigiéndose a través de sus propios*

*valores, sus propios criterios, a tener su propio proyecto de vida, que no sea necesariamente dirigido por otros, etc., pero también creo que falta el que todo eso lo acaben... mmm, haciendo real después de poner en común con mucha otra gente, otros proyectos de vida, otras ideas, otras formas de hacer las cosas. O sea vamos a ver, la gente que como es libre de hacer lo que quiere, él va con sus orejeras y no quiere saber nada de nadie, ese tipo de autonomía a mí no me vale, y el tema de la gente que no sabe qué hacer con su vida, y como... todo el mundo va para allá, pues yo también voy, tampoco me va (E13)*

Y se critica la libertad concebida de forma individualista, como libertad de consumo, apoyada en un sistema político y económico basado en la explotación:

*Es que en nuestra sociedad occidental, lo que es libertad es libertad de consumo, cosa que para mí no es ningún tipo de libertad. Es una forma de contribuir a este sistema organizado políticamente el que tú puedas consumir aquí a costa de la explotación de gente que está allí (E16)*

Se introducen también principios algo menos frecuentes en el discurso convencional, como el inconformismo; la apertura al otro, a lo distinto; la honestidad; la coherencia; la lucha contra la desigualdad y el sometimiento; la confianza en la posibilidad del cambio; la sostenibilidad ecológica y humana:

*ser solidarios entre diferentes, de estar... tratar de estar abiertos a lo distinto, al otro, por lo menos, escuchar, o por lo menos, escuchar aunque aparentemente sean posiciones muy, muy antagónicas, por lo menos escuchar... y pues, algo que sí puedo llamar honestidad en el sentido (...) de no simular (E17)*



*para mi una persona realmente referente es aquella que es coherente con lo que piensa, y lo demuestra, tanto en el ámbito privado como en el público, coherente desde... a mi no me vale que me estés vendiendo una película y que luego seas insensible a lo que ves en tu vida cotidiana o en tu vida familiar (E19)*

*Pues justicia social, equidad, dignidad (...) que no haya gente que sufra la desigualdad en el mundo, vaya. O que sufran un sometimiento (...) El merecernos todas las personas una vida digna, ¿no? La vida que merezca la pena ser vivida (...) Y la libertad. Buscarlo en ti misma el deseo de que haya gente que también tenga libertad (...) Un poco también el no quedarse callada, ¿no?(...) No conformarse (...) Y creer en la posibilidad de cambio también (...) Una sociedad ecológicamente sostenible, justa socialmente y equitativa con las personas. O sea, una sociedad sostenible, desde el punto de vista ambiental, social, personal (E16)*

Algunos de los principios que desarrollan están muy vinculados a los componentes específicos de la ciudadanía transformadora expuestos anteriormente: el cuidado de las relaciones, poniendo el colectivo en el centro, la descentralización del poder y la no jerarquización.

*Estamos en una sociedad en la que, somos las primeras que necesitamos muchísimas cosas. Pero queremos construir la relación. No sé si es un valor, pero lo ponemos en el centro; poner en el centro el colectivo (E16)*

*una idea muy fuerte de descentralización del poder. Como que nos ubicamos, si quieres, más en un... lugar de izquierda autogestiva, no partidaria; más bien, antipartidaria, más de autogestión, más de construir poder de abajo hacia arriba (E14)*

*tener otros valores distintos, cuando yo hablo de desarrollo, yo debería de hablar de una no jerarquización, que hablo en clase, lo dinamizo desde el grupo (E20)*

## **5.6. Posición personal respecto a la ciudadanía**

¿Cómo se sitúan las personas entrevistadas respecto a la ciudadanía que han caracterizado? Algunas se sienten plenamente ciudadanas porque se perciben autónomas y con capacidad para implicarse socialmente y ejercer sus derechos:

*yo, me siento ciudadano porque me considero una persona autónoma y con capacidad para elegir y para decidir en cada momento, pero pienso que no es así para la mayoría de la población (E7)*

*Yo [me siento ciudadana activa] totalmente, aparte que considero que es mi obligación ser ciudadana activa, si quiero o sea si tengo una mínima conciencia de involucrarme dentro de la sociedad civil, no me importa la sociedad en la que estoy, si no quisiera hacerlo, evidentemente podría pasar perfectamente de... de ser ciudadana activa y ser simplemente una receptora de derechos y esperar que me solucionen la vida desde fuera, pero como yo creo que no (E8)*

Sin embargo, es frecuente que manifiesten sentirse ciudadanos sólo parcial o puntualmente, al percibir que les falta experiencia en ejercicio de la misma, así como posibilidades y espacios para intervenir e implicarse:

*[me siento ciudadana] no siempre, yooo, no, creo que tengo muchísimas, muchísimas, eeh, lagunas y agujeros negros, porque...*

*me siento que hay trocitos de cosas en las que sí, que yo ejerzo la ciudadanía (...) pero percibo mucho en mí misma que pertenezco o por experiencia, incluso por familia, por experiencia personal, vital, que yo no he ejercido la ciudadanía, y tampoco he sabido cómo, no ha formado parte de mi educación ni de mi formación el llegar a ser ciudadana (...) yo solamente conozco la experiencia de haber sentido que otros eran ciudadanos, pues por ejemplo, cuando yo era más jovencilla y sabía que había una asociación de vecinos en la que se hacían cosas (E1)*

*pueeesss... pues me siento poco ciudadana porque realmente no tengo la sensación de estar informada de las cosas que me interesan, en las que podría participar, no tengo la sensación de que la toma de decisiones intervenga, o tenga posibilidad de intervenir (E2)*

*yo me siento ciudadano... me siento muy poco ciudadano, me siento muy poco ciudadano (...) porque... lo más que hago, lo más que hago por mi concepto de la ciudadanía es que al menos, intento transmitir todos los días este discurso (E6)*

*tengo ciertas responsabilidades, no soy de las que van diciendo soy ciudadana para mí me reconozco, me siento ciudadana en momentos puntuales (E9)*

Una de las personas entrevistadas expresa dilemas respecto a su propia implicación ciudadana, consciente de que existen canales de participación más intensa:

*yooo me siento ciudadano, lo que pasa es que también yo tengo mis propios cocos en términos de si... debería participar de una forma más intensa, o buscar unos canales de participación más... apropiados, quiero decir, tengo muchos amiguetes y conocidos y tal que están*

*funcionando en asociaciones, en tal, y yo sí es verdad que no estoy muy metido en esa historieta en términos de participación... práctica, por un lado porque, supongo que también por la experiencia, desde el principio que empecé a trabajar en temas de drogodependencias estuve muy empeñado en separar lo personal de lo profesional, y a veces yo tengo mis dudas, y he discutido mucho con algunas personas el tema ese de vivir como un educador y cosas por el estilo, a mí esa idea me resulta muy chocante o sea yo... trabajo como un educador, pero intento vivir como una persona (E13)*

Y cuestiona la relevancia del concepto de ciudadanía en relación con la práctica; ésta sería más bien un referente ético que no siempre coincide con el alcance práctico de los hábitos adquiridos, en los que no está presente explícitamente la conciencia de ser ciudadano:

*yo creo que el tema de la ciudadanía es algo que sale cuando se filosofa, a nivel ético genérico, pero que luego a la hora de llevarlo a la práctica se deja uno llevar por sus hábitos, si tiene hábitos de buen ciudadano es más fácil que haga ese tipo de prácticas, pero que tampoco se tiene continuamente presente (...) no sé si son hábitos, o son pautas educativas, o son... mmm, respuestas a una situación en las que uno actúa como un ciudadano, sin pensar que lo es, que yo creo que ahí es donde está el matiz de lo que te digo, que la gente no tiene conciencia de ser un ciudadano (E13)*

Destacamos por último cómo algunas personas se perciben como ciudadanas “distanciándose” de alguna parte de su significado o utilizando términos alternativos que incorporan distintas connotaciones, como eco-ciudadanía o “cuidadanía”:

*me siento ciudadana política pero no por los cauces que el propio Estado genera, o sea yo en eso sí que soy absolutamente rotunda (E5)*

*yo creo que me siento eco ciudadana, porque yo creo que trato de transformar la realidad en la que yo me encuentro(E20)*

*“ciudadanía”, o sea, el poner en el centro la vida entendida como el cuidado de la vida, del medio ambiente, del entorno, de otras personas, de ti misma. O sea, el poner en el centro no lo económico, no lo monetario, sino las personas, el que las personas estén bien y se puedan realizar (E5)*

Las reflexiones de las personas entrevistadas respecto a su autopercepción ciudadana apoyan la distinción, previamente analizada, entre una ciudadanía pasiva, formal, que se percibe como una circunstancia fortuita, como una asignación externa, y una ciudadanía conquistada, apropiada, ejercida, vinculada a la acción y la participación. Ésta última es claramente más significativa para ellas, es la que dota de contenido y sentido a las prácticas y experiencias ciudadanas. Existen sin embargo múltiples barreras y dificultades para su ejercicio, relacionadas con diversos factores personales, culturales, sociales y políticos, que discutiremos en el capítulo 9, y que se encuentran detrás de una percepción dubitativa respecto a la propia condición de ciudadano/a.

## **5.7. La ambigüedad del discurso**

*Los niños de Ravensburg que en 1811 participaron en la adjudicación de un premio cantaban ya: “Trabajador y obediente / es lo que el buen ciudadano / debe ser honradamente. / La escuela, cual debe ser, / forjará en la juventud / el sentido del deber. / Sólo la escuela consagra / a esta virtud eminente / y presta conocimientos / que enriquecen*

*nuestra mente. / Para siempre agradezcamos / ¡Viva el Rey! / ¡Viva el Estado! / Donde de escuelas gozamos.”*

(Lizcano, 2006: 223)

La ambigüedad del concepto de ciudadanía, apuntada con anterioridad, y las implicaciones de su indefinición, han formado parte también de las reflexiones compartidas. Se señala que hay un abuso en la utilización del término vinculado a un uso muy abstracto del mismo, definiendo modelos o ideales de “buen ciudadano” que configuran un discurso retórico:

*la palabra, la palabra me suena a palabrería, o sea, a los discursitos que ahora se oyen sobre ciudadanía ¿no? Me suena a palabra en letra impresa, pues ser buen ciudadano, modelos de ciudadanía, programas de ciudadanía, entonces a lo que lo asocio es a todas estas cosas que a veces nos venden pues en anuncios publicitarios, o en noticias de prensa, o en programas de los ayuntamientos, o incluso en discursos de otro nivel, no, pues de comisión europea, de proyectos de investigación, en los que la palabra ciudadanía tiene mucho que ver con una especie de ideal respecto a que ahora en lugar de ser otra cosa, en los grupos, en la sociedad, en los que estamos, pues vamos a ser una cosa que se espera, se supone implícitamente que es mejor, que es ser ciudadano. Entonces, el peligro que yo veo, a lo que lo asocio es a que eso sea una pura palabra vacía de contenido, y cada uno cuando la escribe, la acuña, y... pues eso, la pone en un papelito o un documento, le esté dando el contenido que ellos quieren o que a ellos les interesa, pues si es un programa electoral el contenido de un programa electoral, si es un periodista, un periodista, si somos nosotros en un proyecto de investigación, llevándolo a nuestro terreno, y... aunque esa especie de relatividad del término o ambigüedad sea normal, me preocupa porque yo creo que a veces estamos manoseándola y abusando de la palabra*  
(E1)

Hay un importante riesgo de manipulación en ello: los profesionales de la política contribuyen a desvirtuar su sentido, a neutralizar su carácter emancipador, utilizando la referencia a la ciudadanía para vender las bondades del sistema y otorgarle legitimidad en un contexto en el que ciertas estructuras sociopolíticas, como el sistema representativo y el Estado-nación, se están poniendo en cuestión:

*yo la sensación que tengo es... que como las democracias participativas, o sea representativas como las que vivimos en Occidente, se han ido poco a poco despegando de la ciudadanía, es decir, de los ciudadanos, de sus intereses, de sus preocupaciones, los ciudadanos se han quedado cada vez más lejos de la toma de decisiones, por esa especie de, deee... por la representatividad ¿no? Por... delegar los poderes en un grupo político, entonces a mí lo que me parece es que hay interés en volver a hablar de ciudadanía porque estas democracias representativas se han ido despegando, despegando, despegando y se han dejado a la ciudadanía, y ahora de repente se han dado cuenta: oye, nos interesa un montón la ciudadanía, es que nos hemos dado cuenta de que todo este tinglao no funcionaría si aquí no hay alguien que se lo crea, como todo poder, entonces eso es lo que nos está pasando(E2)*

*se ha hecho muy relevante, pero por cuestiones que tienen que ver más con intereses políticos en términos de defensa o crítica de una idea ¿no?... yo sí que, pues eso, la condición de ciudadano creo que está muy asociada a los cambios en la política en los dos últimos siglos, pues eso, la posibilidad de que los pueblos se auto-dirijan, por así decirlo, y que todo el mundo tenga el derecho de participar en esa dirección, etc. Pero yo creo que últimamente en la política un poco se ha desvirtuado, el término original de ciudadano, por oposición a súbdito, a vasallo, a todo ese tipo de cuestiones (E13)*

Una persona señala de forma explícita que el contenido que se da a la ciudadanía desde la política profesional es totalmente distinto al que se está construyendo desde la práctica ciudadana de base; mientras desde lo político se ofrece un discurso vertical que enfatiza los valores del “buen ciudadano” (cumplidor de las normas, conformista y acomodaticio) los ciudadanos y ciudadanas inciden en el desarrollo de una participación densa y en la recuperación del espacio político (Mouffé, 1999):

*Pero es que yo creo que el concepto que ellos utilizan de ciudadanía no es como el concepto que podemos entender gente que estamos a pie de calle trabajando por el proceso de participación ¿no? Ahí yo creo que también es utilizado ese concepto, lo utilizan mucho más como algo... bonito, que tiene que ser, de valores, pero nunca de valores de participación, si no más de valores que... ellos creen que políticamente son correctos, pero cuando hablan de ciudadanía no hablan de una participación, de una organización, de hacer llegar ideas a ellos, que los proyectos salgan de la base, y no que se hagan mucho a nivel político que no tiene que ver con lo que es la realidad, pues todos esos valores no es los que ellos hacen, entonces yo creo que la diferencia está en, en el distinto contenido que le damos a la ciudadanía desde el nivel político, y el nivel de la gente que estamos en el trabajo de base. A mí me parece que es la diferencia de concepto. El concepto es muy bonito, entonces claro utilizar la palabra ciudadanía, además como que eso hace que lleguen mucho, pero lo que es la base del concepto de detrás, si tú miras lo que ellos promueven, no es lo mismo que se promueve desde la gente que estamos a pie de calle ¿no?(E5)*

En este sentido, la ambigüedad del término también puede concebirse como una oportunidad para legitimar procesos y acciones políticas a iniciativa de los ciudadanos y ciudadanas:



*Lo que me parece más interesante del concepto es que está como legitimando procesos y acciones y dando cancha a la gente en cualquier ámbito, y desde luego con un componente político (E1)*

Distintas personas entrevistadas aportan reflexiones sobre las connotaciones del término ciudadanía vinculadas a la historia de su construcción, y cómo éstas condicionan la percepción negativa o incluso el rechazo del concepto. Se señala que la propia idea de ciudadanía contiene un factor de exclusión (sobre esta cuestión volveremos en el capítulo 9), que se hace patente actualmente en el tratamiento de las personas migrantes, y que no es sino manifestación y consecuencia de las desigualdades Norte-Sur originadas por el colonialismo clásico, reproducidas en las formas coloniales contemporáneas:

*La ciudadanía es para mí una palabra que me echa para atrás, porque es una palabra que se ha creado sobre la exclusión: de mujeres, de esclavos... ahora mismo la ciudadanía de migrantes sin papeles. Es el Estado el que por intereses políticos y económicos construyera la ciudadanía en cada momento histórico (...) Claro, la ciudadanía es algo como “el derecho de los ciudadanos y ciudadanas”, pero claro hay otros que no tienen ese derecho, que no son ciudadanos. Para mí un concepto ideal de ciudadanía es el que no clasificara como ciudadanos o ciudadanas. O todas las personas somos ciudadanos o ciudadanas o... no hay ciudadano ninguno... es que no haría falta (E16)*

*Tener status. Entonces, pues así como que el mismo término de ciudadanía se presta... y te lo digo porque estás trabajando con españoles y entonces los españoles a lo mejor, oyen la palabra ciudadanía y piensan: a lo mejor quiere el status del ciudadano español y, por lo tanto, ciudadano europeo; y, entonces..., ya soy comunitario y tengo derechos ¿no?, no sé qué tantas responsabilidades pero sí accedo a través del pasaporte que tengo o no tengo a ciertos beneficios de pertenecer a uno de los polos que... tienen cierto nivel de bienestar (...)*

*la lectura que... yo le doy a eso es que durante siglos hubo un proceso de transferencia de riqueza de unos países a otros a través de eso que se llamó el fenómeno colonial... No sólo tus riquezas naturales, tus minerales, tu oro, tu plata y no sé qué; sino tus mejores hombres, tus mejores brazos, van pa'ca. Toda la transferencia de valor que hubo de África hacia Europa, de América Latina hacia Europa, de Asia hacia Europa (E17)*

Otras connotaciones de la ciudadanía que provocan rechazo se relacionan con su vinculación a lo productivo y con la relación nacionalidad-ciudadanía, que convierte a esta última en una condición dependiente del lugar en que se nace, desligada de la práctica y por tanto del control de su contenido por parte de las personas que la ejercen:

*si aquellos que de pronto te dan los derechos te los quitaran, no tienes muchos mecanismos para rebelarte contra ellos porque lo has, tu mismo, los sujetos poco a poco como hemos ido desligándonos de los elementos que aseguraban nuestro ejercicio de los derechos (...) una de las causas está en que se ha terminado uniendo nacionalidad con ciudadanía cosa que no porque nacionalidad es algo que tienes es un vamos una categoría de pertenencia que la tienes de por sí por razones de un determinado espacio y ciudadanía antes no era así, antes la ciudadanía era un estatus que tu adquirías en un determinado momento y a partir de hacer determinadas acciones, ahora lo tienes también en el momento en que naces, lo vas viendo con la, entonces insisto algo que supuestamente es bueno lo que has perdido son las herramientas de su control, eso es a mi lo que me preocupa que no controles los contenidos de en que consiste ser ciudadano (E8)*

*Es que ser ciudadano se ha vinculado mucho a lo productivo. Antes eran ciudadanos de pleno derecho los hombres, porque eran los que llevaban dinero a casa y aportaban dinero a la sociedad. Las mujeres, aunque en*

*realidad estaban contribuyendo al bien de la sociedad, pero no aportaban dinero, no se las consideraba con el mismo nivel de ciudadanía y de derecho que a los hombres (...) es lo mismo que pasa ahora a las personas migrantes. Como no tienen trabajo formal, no se les considera ciudadanos. Son los ilegales, sin papeles (...) Están sometidos a un horror permanente en las calles, las redadas (...) Es que “ciudadanos de pleno derecho” son pocos. Son hombres, mujeres algunas, pero no todas, con un estatus social y de unas regiones determinadas... porque ni siquiera los hombres del campo a lo mejor son los que van a participar en determinadas decisiones (E16)*

Los significados de la ciudadanía aquí discutidos y analizados muestran una tensión entre el discurso oficial, normativo, sobre la ciudadanía, cuya intencionalidad se pone en cuestión, y un discurso que emerge de nuevas razones y prácticas sociales con un fuerte potencial de transformación social, y que describe una ciudadanía crítica, participativa y transformadora, atravesada de un fuerte componente ético.

## **5.8. Resumen**

La ciudadanía se concibe como un constructo histórica y socialmente situado, caracterizado por su *complejidad y multidimensionalidad*. Desde la experiencia de las personas entrevistadas es percibida como una necesidad y un logro de cotas más amplias de autonomía y participación. Este logro se ha concretado formalmente en su consideración como un estatus de atribución y distribución de derechos y obligaciones. Sin embargo tanto su conceptualización como su práctica incorporan un factor “activo” que involucra componentes éticos, críticos y participativos, orientados a la transformación de las relaciones sociales sobre la base de ciertos presupuestos éticos, como la solidaridad y el cuidado del otro. Se señala la ambigüedad del discurso sobre la ciudadanía y se critican algunos

de sus usos y abusos, que condicionan un posicionamiento problemático de las personas respecto a ésta.

**CAPÍTULO 6.**  
**ACTORES Y AGENTES DE CIUDADANÍA**

---



En este capítulo partiremos del enfoque relacional de la ciudadanía aportado por las personas entrevistadas en su reflexión sobre los significados de la ciudadanía. Desde esta perspectiva, se plantea hasta qué punto el individuo como tal concurre como actor cuando se trata de la ciudadanía, ya que ésta se desenvuelve siempre en el marco de las relaciones e interacciones sociales que se desarrollan en y sobre lo público y lo colectivo. La discusión en torno a lo que constituye lo público y lo común se analizará en el capítulo 7, cuando abordemos los ámbitos en los que la ciudadanía se pone en juego. Nos referiremos allí también con mayor profundidad al ámbito relacional en sí. En cuanto a la tensión entre el individuo y lo colectivo, reflexionaremos sobre su centralidad en el capítulo 9.

Hablaremos de actores y agentes señalando la estrecha vinculación de ambos papeles: el ejercicio de la ciudadanía contribuye a su construcción prácticamente en la misma medida en que la contribución a la construcción de ciudadanía es una acción ciudadana en sí. En este sentido consideraremos como actores y agentes tanto a sujetos impersonales, tales como “el sistema educativo” o “los medios”, como a los diferentes grupos de acción colectiva en los que se construye y se pone en práctica la ciudadanía.

Dado que no se ha preguntado directamente sobre esta cuestión, los resultados que exponemos a continuación se centran en las reflexiones espontáneas de las personas entrevistadas en torno al papel que están desempeñando en nuestra sociedad algunos de estos actores y agentes, así como en sus respuestas y propuestas críticas sobre las transformaciones necesarias a este respecto. Hemos recogido sus ideas y comentarios en relación con la democracia como sistema político e institucional, y específicamente sobre el sistema de partidos y sus consecuencias respecto a la profesionalización de la política; la sociedad de consumo y sus implicaciones sociales; los medios de

comunicación; las oportunidades y limitaciones que ofrecen los grupos organizados de la sociedad civil y la emergencia de los movimientos sociales como actores/agentes de ciudadanía. Por último, se discute acerca del papel del sistema educativo en el aprendizaje de la ciudadanía.

## **6.1. El sistema político: la democracia de partidos**

La democracia se concibe como un principio básico basado en el acuerdo respecto a que no hay una autoridad suprahumana y que el poder, entendido como capacidad para construir lo común, es algo que se comparte entre todos:

*aceptando que el principio básico que nos une es ese que definimos ya como democracia, o como aceptar que la autoridad no viene de Dios que la autoridad no viene de alguien que está imbuido ya de eso, o carismático, sino que se juega entre todos, se reparte entre todos (E1)*

*si entendemos que la democracia es el poder del pueblo ¿no? Es decir, qué poder tenemos nosotros sobre los presupuestos generales del Estado, qué poder tenemos nosotros sobre... las relaciones exteriores, qué... poder tenemos nosotros sobre cómo se establecen determinadas políticas sociales de igualdad, de interior, de industria... realmente los ciudadanos sobre eso tenemos muy poca influencia ¿no? (E5)*

Hay sin embargo una conciencia clara de que se ha producido un vaciamiento del sentido original de la democracia como organización social y política caracterizada por la capacidad de decisión de la ciudadanía. En su lugar se ha instalado un sistema incompleto, ficticio, que se acepta como un mal menor en comparación con otros sistemas experimentados, pero que no satisface las aspiraciones de la ciudadanía:



*para mí es una democracia... una democracia ficticia. O sea evidentemente este sistema político es mucho mejor que otros sistemas políticos, no quiero decir yo que haya otros... o sea, yo creo que este sería uno de los óptimos ¿no? Pero yo creo que no se ejerce toda la democracia que se debería de ejercer (E5)*

Se identifican algunas de las limitaciones para el desarrollo de una democracia plena. Una de ellas es la confusión entre democracia y votación, en la que subyace una tensión entre proceso y resultados. El voto parte de situaciones dicotómicas en las que las distintas opciones se presentan como incompatibles, y cuya oposición se resuelve con la exclusión de algunas como consecuencia de la formación de mayorías de voto:

*se confunde la democracia con la votación, por ejemplo, y eso es una cosa queeee... a mí me mata, la verdad (...) la última de todas sería la votación porque no nos queda más cáscaras, porque sí creo que las votaciones tienen que ver con situaciones dicotómicas, o sea, o hacemos esto o hacemos lo otro, no son compatibles (E13)*

Por otra parte, la democracia representativa tiende a limitar el espacio de la participación política a la emisión de un voto en las elecciones periódicas, y a neutralizar o ignorar las herramientas de control ciudadano sobre la acción de sus representantes. Hay una utilización unilateral y patrimonialista del poder por parte de la clase política:

*la participación política se ha... se ha delimitado a que tú cada cuatro años votas ¿no? Y además es que le das la libertad a un señor o a un partido que sale elegido a que aunque lleve un programa electoral, me da igual el que lleve, pero que haya ganado por la mayoría que haya ganado, le das la libertad para que durante esos cuatro años, pueda hacer y deshacer con su programa político, sin que los ciudadanos y*

*las ciudadanas encima podemos oponernos, hayamos votado o no hayamos votado ¿no? (E5)*

*No nos están dando derecho a participar, por ejemplo. Como son derechos nominales, pero no son derechos de facto. O sea, yo no tengo ninguna capacidad de participar en qué se hace con los presupuestos del barrio. Para empezar, el sistema de participación democrática, sí, que tú participas una vez cada cuatro años y se supone que ahí estás representada (...) para mí la principal traba es que tú votas a alguien y tiene derecho para tomar todas las decisiones sin consultar (E16)*

Muy a menudo, en especial en los contextos de las personas entrevistadas, países cuya historia democrática es reciente, se mantiene una cultura política autoritaria, paternalista y asistencialista, apoyada en relaciones clientelares explícitas (intercambio expreso de votos o apoyos por prebendas) o implícitas (voto o apoyo vinculado a los beneficios privados que se esperan de la actuación política):

*una muy pobre cultura política en términos de ciudadanía (...) todavía tiene esta idea clientelar ¿no? y de cómo... sigue funcionando o medio, como que sigue, aparentemente, funcionando un sistema de control político donde unos están dispuestos a ser autoritarios, paternalistas y asistencialistas, y otros están dispuestos (...) a ser dirigidos y conducidos por otros. A dejarse... a hacer clientelas. A dejarse ser clientela política del buen líder, del buen diputado, del buen presidente (...) muy débiles los procesos de ciudadanización (E17)*

Esta desvirtuación de la democracia implica la sustitución de la deliberación y la toma de decisiones colectiva por la imposición de una sola opción escogida en base a criterios distintos a la argumentación razonada:

*Entendiendo la democracia como... la capacidad que cualquiera puede tener en un momento dado para... pronunciarse, eeh, dar su opinión, hacer valer su criterio, hacer valer no en términos de imponer pero sí en términos de que sea escuchado, que sea tenido en cuenta, y si luego es desestimado que sea porque hay otro mejor ¿sabes? No porque ya había uno y el tuyo no me vale (E13)*

En este juego político se crean mayorías que ganan capacidad de decisión, por tanto poder, y minorías que lo pierden, provocando así una alteración del principio básico de la democracia. Como consecuencia surge frecuentemente un proceso de condicionamiento, mediatización o manipulación de las decisiones políticas, ya que quienes ganan poder pueden utilizarlo para consolidar su opción como mayoritaria. Se hace necesaria la intervención de un tercero, el Estado, que garantice un cierto equilibrio:

*ahí entramos ya en todo el conjunto de elementos que un Estado tiene que, a mi juicio, garantizar, son cosas, pues estos elementos más básicos que los he puesto un poco como ejemplo de, de lo que, de lo que puede ser una alteración de las reglas puras y simples de la democracia, para llegar a, a, a, a la necesidad objetiva de que exista un tercero que controle determinado tipo de actividades privadas, y que garantice que no siempre se va a seguir un estricto criterio de mayoría ¿no? mayoría que puede funcionar o bien por criterios de, o por parámetros de egoísmo, o bien una mayoría que puede funcionar una mediatización muy fuerte, por más que (las pulgas) nos molesten ¿no? En sistemas democráticos avanzados, nos encontramos con que hay un muy fuerte condicionamiento de las decisiones políticas (...) manipulación tal vez, claro que sí (E6)*

Pero la organización estatal implica una nueva pérdida de poder para la ciudadanía, así como una separación entre lo social y lo político, dando lugar a sistemas en los que la participación se sustituye por la representación y la

política se profesionaliza, convirtiéndose en un asunto de expertos y alejándose de la ciudadanía. Una de las entrevistadas destaca el artificio de esa distancia entre lo social y lo político:

*hay una vertiente política, y hay una vertiente social, pero lo político sin lo social no se puede entender y lo social sin lo político tampoco, ¿no? Vamos a ver, cuando lo social está en la base de lo que tú entiendes de política, o de cómo tú te posicionas, o de cómo tú intentas llegar a acuerdos ¿no? (E5)*

Se vincula la emergencia actual de la ciudadanía con la necesidad de profundizar en la democracia, hacerla más real, recuperando principios originales de la misma, como compartir el poder, recuperar la palabra, alcanzar consensos razonados y no excluyentes, respetar la diferencia. Se habla de democracia directa, participativa y autogestionaria:

*entonces, faltaría más, claro si, si, si, si la resonancia de ciudadanía es normalmente para, para, para aspirar a una democracia más real ¿no?(E6)*

*soy partidario de que todo el mundo exponga sus ideas, a veces se confunde el que como todo el mundo expone sus ideas hay que coger sólo una de ellas, y... a veces las mejores decisiones son las que tienen que ver con tener en cuenta las ideas de cuatro, combinarlas, y hacer un planteamiento mucho más rico, mucho más... cómo sería la palabra, mucho más consciente de lo que va a suponer, que si nada más que se coge la idea de uno porque esa es la propuesta ¿no? entonces llegar a ese acuerdo, aprender a ceder, a dejar un poco de terreno al otro a cambio de ganar tú un pasito (E13)*

*La fundamentación inicial tiene que ser desde el vientre, es decir, yo tengo que escuchar mi bebé, tengo que escucharlo porque tengo*

*que... él es diferente a mí, él no va a ser similar a mí, no se va a parecer a su padre o a su madre, aunque tenga genes de ambos, pero él tiene que ser una particularidad viva, y si yo me creo eso desde mi bebé, se lo tengo que respetar al bebé de otro, al niño de otro... Por tanto, la democracia directa, participativa y autogestionaria tiene que estar desde los primeros niveles (E20)*

El ejercicio de la ciudadanía se vincula a un concepto positivo de la política, y se contrapone al sistema de partidos políticos, consecuentemente considerado como negativo. Se reivindica la ciudadanía política, una ciudadanía que aporta saberes, que interviene, que actúa, que busca acuerdos y propone soluciones:

*la intervención, el también ser político, a mí me parece que también la palabra "política" tiene que estar también unida a la ciudadanía desde el concepto bueno de política, no desde el concepto de militancia de un partido, no de... sino el saber hacer, el ser un ser político, saber relacionarte con los demás, el buscar leyes, el buscar acuerdos, el buscar soluciones, ... para mí eso es ser político también ¿no? Y para mí eso también va muy relacionado con la parte ciudadana ¿no? De... del... de la persona, el sentirte ciudadano (E5)*

Podemos hablar de la existencia de amplio consenso respecto a la consideración del sistema de partidos como alejado de una democracia real. Una democracia que se percibe como un horizonte vinculado a la recuperación del espacio político por parte de la ciudadanía. En su lugar hallamos un sistema que pretende definirse como democrático pero que falla en la actualización de su principio original: una ciudadanía que ejerce el poder compartiéndolo en igualdad. Este sistema, en opinión de las personas entrevistadas, ha desarrollado una cultura política que persigue la acumulación y el mantenimiento de cotas cada vez mayores de poder, y frena cualquier innovación social que pueda restar parte de ese poder a quienes lo detentan (volveremos a abordar las tensiones del poder en el capítulo 9):

*mi familia, que es una familia de políticos en la generación de mis abuelos, y una familia que rechaza la política formal en la generación de mis padres, o sea mis padres, probablemente por haber vivido en una familia en donde la relación con los partidos eraa conflictual, porque el partido en sí es una institución que puede, que puede estar centrada en la, en la continuación de una posición de poder y entonces estar contra la innovación porque la innovación le saca algún poder discrecional central, eeh,(E10)*

*la cultura política de partidos políticos está tan corrupta y tan... pues ya desvirtuada, ya anquilosada que no...; además porque ya hemos visto en México que cambian partidos, ya hemos podido tener ocasión de ver a todos, a unos y a otros, en todos los niveles y en todas las escalas y te das cuenta que es una cultura política que está muy enquistada en todos estos ámbitos que persiguen el poder, el poder de gobernar, el poder político, todo esto ¿no?(E18)*

Ese freno a la innovación afecta de forma específica al desarrollo de nuevas formas de participación ciudadana que tratan de profundizar en los principios democráticos y generar una transformación política y social. Aunque la extensión de la participación y la ciudadanía se hayan incorporado al discurso oficial de los partidos, el sistema político e institucional neutraliza o instrumentaliza sus logros:

*es una respuesta a la... falta de espacios para la participación; o sea, realmente, aunque las leyes... sobre todo, de los años noventa para acá, ya están previendo que haya espacios de participación ciudadana, en la realidad, los funcionarios, las autoridades gobernantes normalmente no comprenden de qué se trata o si lo comprenden saben que esto implica abrir espacios que a ellos no les conviene, y [lo usan] hasta de manera patrimonialista para servirse de él ¿no?(E18)*

*A veces sigo pensando que siguen utilizando un discurso determinado para los mismos fines, entonces yo cuando me frustró mucho cuando veo las ideas de democracia participativa, los reglamentos de participación ciudadana y no han hecho más que constreñir de hecho yo creo que ahora somos menos libres que en los años 80, hay muchos más [impedimentos] para hacer cualquier cosa y sin embargo ahora el discurso de ciudadanía es más fluido que nunca (E24)*

Es significativa a este respecto la visión divergente que sobre el sistema presenta uno de los entrevistados, miembro de un partido y dedicado profesionalmente a la política municipal. Expresa muy claramente las tensiones y contradicciones entre participación y representación, entre proceso y resultados, atribuyendo las limitaciones del proceso participativo a la ciudadanía que, desde su punto de vista, efectúa una delegación expresa e interesada del poder en los gobernantes y les exige eficacia en la toma de decisiones:

*La participación es algo que se tiene que hacer de continuo, la tienen que ver útil sobre todo y tiene que ser algo plural pero que también sea capaz de poder tomar decisiones. Entonces, sí, pero si se hace desde una fórmula, con una metodología y teniendo claro cuáles son los objetivos y cuáles son sus límites, por lo que te decía antes, no todo es participación ciudadana, participación ciudadana deliberativa, ni todo puede serlo. Hay cosas en las que te toca tomar a ti las decisiones porque para eso te ha elegido la gente, y son precisamente esas decisiones las que te hacen perder las elecciones, porque la gente no te coge para gestionar lo bueno, sino para que soluciones lo malo (E15)*

Identifica, por otra parte, el sistema de partidos con una democracia participativa, argumentando que cualquier persona puede participar en éste

convirtiéndose en político profesional y tomando decisiones en representación de otros:

*la democracia de los partidos es una democracia participativa porque cualquier vecino puede convertirse en político y deliberar, eso primero. Yo soy un vecino que deja de ser un vecino cualquiera para representar a todos los demás y tomar unas decisiones, me pasan parte de la responsabilidad (E15)*

El sistema de partidos y la profesionalización de la política obligan a la ciudadanía a delegar su poder en “expertos”. Se genera así un personalismo político algunas de cuyas consecuencias son la consolidación de una mercadotecnia electoral que no siempre favorece a los más capaces y que se desarrolla al margen de la rendición de cuentas, así como la imposición de criterios y decisiones fundamentadas en la soberbia, el egoísmo y una visión política reducida al corto plazo:

*Yo pienso que uno de los cambios que hay que hacer es el de aprender de otras visiones... éticas que tienen consecuencias sobre el ejercicio del poder de una manera que nos permitiera cambiar totalmente el modelo actual. Lo que tenemos es un tipo que se vende como si fuera la mejor opción para gobernarnos ¿no? O varios tipos que se ofrecen y usan la mercadotecnia y todo eso. Sería muy diferente ¿no?, que nosotros como ciudadanos eligiéramos a alguien que sabemos que tiene capacidades para que haga las cosas pero que rindiera cuentas de manera directa y que, además, supiera a lo que se atiene si no rinde buenas cuentas. (E18)*

*esto si que es muy de los partidos políticos, ¿no? En cuanto a buscar el poder y concentrarlo en un solo ciudadano. Todo eso te contestaba a que los ciudadanos creen que cada cuatro años hay que hacer esto. Pero hay muchas mas cosas, ¿no? O sea, ahora mismo si los*



*ciudadanos no se implican los listos no están en la política. Cada vez, por lo menos mi percepción es que se hacen listas cutres (...) Primero existe la palabra egoísmo. Yo vivo conmigo. O sea, entonces toda la estructura política técnica administrativa. Todo el mundo que hay... bueno todo el mundo. Yo he tenido experiencias de bastante mundo que está ahí que es egoísta. Mira yo soy concejal y voy a hacer lo que yo quiera. Yo soy técnico y yo hago lo que yo pienso. O sea, todo el mundo hace lo que el cree piensa y tal. Volvemos a lo del interés general o los demás. Es que para hacer... La gente dice claro es que es muy difícil... vaya hacer una encuesta y me pregunte a los 200 abuelos o 5000. Muy difícil si, peero igual si la haces tienes 50 encuestas que te contestan con lo cual ya tienes gente. Yo pienso que ahí, hay un tema de yo, de egoísmo puro. Luego es un tema de desconocimiento (...) Hay mucha soberbia humana pero políticamente hay mucha más. Yo me meto aquí. Ningún puñetero técnico de estos funcionatas me va a enseñar el código----- nada a mí, que soy yo el que ha sido elegido por el pueblo. Por supuesto los abuelos aún saben menos que yo y yo, yo, yo y mi soberbia política (E23)*

*por otro lado me he alejado un poco del pensamiento, los criterios de los políticos a la hora de tomar decisiones, porque miran a corto plazo, no tienen una visión, no solo administrativamente, en general (E24)*

El “cortoplacismo”, en opinión de una de las personas entrevistadas que se dedica a la política profesional, se soluciona con la permanencia prolongada en el poder, que permite tomar decisiones basadas en “tener razón”, incluso yendo en contra de las preferencias de la ciudadanía y aún de la propia ideología. Esta “razón de Estado” se concibe como necesidad y puede incluso anteponerse a la justicia:

*ha venido bien estar mucho tiempo con el mismo partido, porque dejamos de pensar cuando estábamos en el gobierno, cuando yo*

*estaba en el gobierno, dejamos de pensar en el cortoplacismo, entonces no nos importaba que nos corrigiesen porque podíamos tener razón y no nos importaba tomar decisiones incluso contrarias a lo que pensaba mucha gente, mucha de la ciudadanía porque sabíamos que teníamos razón (...) estar en el gobierno te genera a veces tener que tomar decisiones que no entienden algunos compañeros tuyos porque te dejas lo ideológico y te dedicas a gobernar (...) se mezcla, cuando estás en el gobierno, la necesidad de gobernar y de tomar decisiones duras, muchas veces sin escuchar a los ciudadanos, que tú crees que son necesarias pero puede que no sean justas, y la necesidad de aceptar el interés de muchos otros compañeros y compañeras que pertenecen a mi partido y que también influyen a la hora de tomar decisiones. No tomas tú las decisiones solo (E15)*

Según su punto de vista, el problema del sistema de partidos es la falta de militancia provocada por su distanciamiento de las ciudadanas y ciudadanos. Se hace precisa una reflexión desde el interior de los mismos que los convierta en estructuras más participativas, de forma que aumente el número de militantes, ya que, en su opinión, a través de la militancia se ejerce una ciudadanía más activa y se obtiene el derecho a tomar decisiones:

*Una de las formas más complejas y más activas de ser ciudadano es meterte en un partido político. Otra cosa es que los partidos políticos, como he dicho al principio, necesitan una reflexión clara para poder mejorar esas estructuras como partido político y no se conviertan en grandes oligarquías sino que se conviertan en estructuras de participación. (...) Hace falta una profunda reflexión en todos los partidos, los partidos están alejados de la ciudadanía, no somos capaces de calar, la militancia es pequeña en comparación con el número de votos, nos vota mucha gente pero militan poco.(...) La militancia, tienes que ser militante, la militancia lo que te da es derecho a tomar decisiones, a decidir las resoluciones, por tanto la ideología*

*que va regir un partido político que va a poder llegar al gobierno y sus dirigentes.(E15)*

Su postura respecto a la participación es claramente ambivalente; refleja la utilización política que se hace de esta cuestión, frecuentemente instrumentalizada como un medio más para conseguir votos. Ganar elecciones se configura como el objetivo principal, para ello es preciso ganar voluntades incluso a costa de perder argumentos:

*yo muchas veces le digo a mis compañeros que “no hay que ganar discusiones hay que ganar voluntades”, porque ganar una discusión puede darte un gustito, haber hundido a un vecino porque le has dado miles de argumentos, pero se va a su casa y dice “ yo voy a votar a X (...)” y a lo mejor no ganando en la discusión pero llegando a conclusiones comunes que casi siempre se llegan, pues el hombre ese dice: “pues mira, no estoy de acuerdo con la medida que ha tomado Y pero es verdad que como me lo ha explicado este hombre se entiende un poquito mejor”, y ya se va moviendo la cabeza, bueno pues eso ya es un logro, ya pasado mañana a ver si conseguimos su voto y al día siguiente a ver si se consiguen otros.(...) cuanto más alejado estés de la percepción ciudadana más difícil será que esas personas tomen la decisión de volver a confiar en ti en el futuro, no solamente porque yo creo que se acierta más veces, no siempre. Con la participación ciudadana no se acierta siempre, no es verdad, pero sí que se acierta más veces. Al acertar más veces te facilita que tus vecinos vuelvan a confiar en ti, en tu ideología, en tu partido (E15)*

Hay un claro contraste entre esta declaración de confianza en las bondades del sistema de partidos y la percepción de otra de las personas entrevistadas, que vislumbra, en el dinamismo de los movimientos sociales actuales, el horizonte de una sociedad post-partidista:

*se siente a estas alturas que hay un dinamismo muy intenso para esos niveles en México y tal vez lo que falta es como una instancia organizativa... de categoría superior, en el sentido de que pueda tener la capacidad de aglutinar a diferentes movimientos sociales y que pues trascienda lo que actualmente..., lo que es papel que actualmente tienen las instancias políticas tradicionales ¿no? Los partidos políticos, bueno, ya nadie cree en ellos ¿no?; pero los tenemos ahí, no nos los hemos podido sacudir y no vemos claramente cómo podría ser una sociedad sin partidos... Bueno, no una sociedad sin partidos políticos, pero si acotada a movimientos sociales, o sea, no se ve claro todavía...(E18)*

La percepción general es que el sistema en el que vivimos se caracteriza por ser una democracia de los partidos y no de los ciudadanos y ciudadanas. Aprecian en el sistema más factores de limitación que de construcción de ciudadanía, al reproducir una cultura y una práctica política basada en la concentración de poder, y que funciona como barrera para el desenvolvimiento de la participación. El ciudadano/a actúa aquí como “cliente”, ejerciendo una ciudadanía pasiva e individualista. Analizaremos más profundamente los elementos del sistema que dificultan el aprendizaje y el ejercicio de la ciudadanía en el capítulo 9.

## **6.2. La sociedad de consumo como marco de la interacción social**

*Pienso, luego estorbo; consumo, luego existo*  
(Anónimo popular)

Si el sistema político está dominado por una democracia de partidos, a nivel social nos encontramos inmersos en una sociedad de consumo. Ambos

sistemas, social y político, se interrelacionan y se retroalimentan; hay una cultura globalizada orientada al consumo, en la que subyace un fuerte individualismo, que sustituye la ciudadanía política por ciudadanos y ciudadanas consumidores:

*yo creo que forma parte como del sistema, y de la manera en que se ejerce la, la globalización cultural ¿no? la globalización cultural nos convierte a todos en ciudadanos consumidores más que en ciudadanos políticos, más que preocupados de nuestra polis, preocupados de nosotros mismos y de... nosotros para nosotros, o sea y... la satisfacción de nuestras necesidades no se realiza o no se acuerda digamos en comunidad y en relación con los otros, sino en tanto que podemos consumir una u otra cosa, y también incluso el hecho de desarrollarte como ser humano depende más hoy en día de que tengas más cosas o más acceso a cosas, que no de lo que realmente eres (E7)*

*Hay muchas consecuencias. Esto contradice el papel del individuo en una sociedad. O sea, actualmente y cada vez más, a raíz de la promoción de la cultura del consumo, aparentemente el que tiene la decisión es el individuo. Y bueno, la cultura, el consumo digo, aparentemente, democratiza la sociedad porque todos tenemos la opción de consumir aunque no todos tenemos con qué (E18)*

Las relaciones, las interacciones, disminuyen, y el tejido social se debilita. Los intereses privados y la elección individual sustituyen a las razones públicas y a la deliberación. El consumo se ofrece como vehículo de participación social, en un proceso mediatizado por los grandes medios de comunicación. Votar en unas elecciones políticas se convierte también en un acto de consumo:

*R: los intereses dominantes lo que pretenden es que tu nivel de participación externa a la de tu domicilio sea para consumir (...) no*

*para... interrelacionarte, discutir, la bondad de lo que se está haciendo en tu barrio, en tu ciudad, en tu municipio, en tu provincia, en tu comunidad autónoma, sino sencillamente sal de tu casa pero sal a comprar lo que te hemos dicho ya por televisión que compres (...) compras el programa electoral, compras la televisión desde la que te lo van a presentar con mejor formato, y te lo compras todo, lo compras todo... entonces pues... echo de menos el que no se potencie más una real participación, porque yo creo que la ciudadanía está en contra de ese individualismo a ultranza que nos trasladan, ahora siéntate en tu sofá... contempla la televisión y, y que ese sea tu vehículo de comunicación de manera que tu idea, las imágenes que vas a encontrarte son las que te han puesto (E6)*

*vivimos en una sociedad en la que es más fácil la tendencia a, a consumir, y eso pues se manifiesta incluso en las elecciones (...) ejerces esos derechos y deberes por ejemplo, mmm, los derechos políticos votando en unas elecciones, ni siquiera eso es un acto para mí de ciudadanía hoy en día, es un acto de consumo más, ahora estamos oyendo un partido de fútbol de fondo de esta entrevista, y entonces de la misma manera que la gente consume fútbol y es del Madrid o del Barcelona, pues vota a un partido u otro ¿no? pero sin demasiado conocimiento de causa sobre cuáles son las repercusiones, sobre las propuestas de los partidos, sobre su realidad local, en su barrio, y viceversa, incluso yo noto un desconocimiento muy grande de lo que son, de lo que es la, los mecanismos comunitarios, las asociaciones de vecinos, e incluso, en el entorno más social, más cercano que tiene la gente (E7)*

Se constata la necesidad de subvertir este sistema que genera pasividad y dependencia en las personas, disminuyendo sus capacidades creativas y resolutivas, así como sus posibilidades de alcanzar la felicidad. Es preciso

sustituir el “tener” por el “ser” y apostar por el desarrollo humano por encima del progreso material:

*Nos estamos convirtiendo en ciudad dormitorio de nuevo, eso que fue un logro de importante de nuestra sociedad, nos estamos convirtiendo en ciudad dormitorio, una ciudad que presta servicios, que consumimos, que no los buscamos nosotros, no los planteamos nosotros, consumimos. Por eso para mí me parece muy importante que la ciudad del siglo XXI, aquellas que ya han superado ciertas infraestructuras, tenemos que preocuparnos de la ciudadanía, de construir seres humanos, de poner las herramientas a su disposición para ser mejores seres humanos, y por tanto tener más información, mas formación, mas capacidades, más posibilidades para afrontar el futuro tanto profesional, como social, como económico (E15)*

*hace no sé cuantos años el carpe diem era una idea innovadora y motivante, pero hoy es casi un yugo para la gente, entonces creo que hay que hacer todo un trabajo para llegar a la gente y que la gente detecte, cada uno a su forma, qué es lo que le hace feliz independientemente de lo material (E19)*

Democracia de partidos y sociedad de consumo configuran un modelo de ciudadano cliente y consumidor, cuya influencia en el ámbito social y político es escasa o nula. Este modelo se ve potenciado por la acción de los grandes medios de comunicación, que ejercen un cuasi-monopolio de la información y la comunicación, convirtiéndose en cómplices de esta estrategia de desempoderamiento de la ciudadanía, como veremos a continuación.

### 6.3. Los medios de comunicación

*Mucha gente está siendo asesinada en la guerra. Hay torturados, refugiados, y todo esto está sucediendo muy cerca de donde nos encontramos. Pero a nosotros se nos muestra como si fuera un espectáculo de ficción, como algo lejano ante lo cual no podemos hacer nada, no debemos hacer nada... Nuevos datos se transmiten cada minuto. Las últimas informaciones hacen que olvidemos las del día anterior, que a su vez nos hicieron olvidar las del día anterior a éste, y así constantemente... De esta forma nunca podremos llegar a conocer verdaderamente las causas últimas que están detrás de los hechos.*

César Camarero

*Horizonte cuadrado* (libreto para ópera de cámara)

Destacar el papel protagonista que desempeñan los medios de comunicación como agentes educativos no es ninguna novedad. Se señala la importancia de éstos en la socialización de los jóvenes y adolescentes, específicamente de aquellos que transmiten su mensaje a través de imágenes (la televisión, la publicidad). Estos medios superan, tanto en capacidad de influencia como en eficacia en la transmisión de mensajes, a otros agentes tradicionales de aprendizaje social, como la familia y la escuela:

*todos esos valores que antes se daban en la familia, en la tribu, en el entorno más inmediato y en el entorno más grande a través de los medios de comunicación , además que está demostradísimo: la televisión enseña mucho más, o desenseña mucho más de lo que podemos enseñar 40 , 50, 60 horas a la semana, las que les quieras dar a los niños de una asignatura (...) estoy convencida de que ... si se ciudadanizaran, me invento esta palabra, los medios de comunicación sería mucho más... más efectivo ¿no? Más eficaz para los chavales,*



*viven con los medios de comunicación, entonces mucho más rápido y llegaría a mucha más gente que la asignatura, estoy convencida de ello, no hay estudios todavía, evidentemente, pero todos sabemos la influencia que tiene un episodio de una serie de televisión en los alumnos de un instituto, al día siguiente en la serie esa le han hecho una pirula al profe de matemáticas aparecen tres o cuatro institutos sólo en Madrid, que hacen esa pirula, o intentan hacerla (E3)*

*en educación, y fuera de la educación, para mí es muy importante el tema de la significatividad ¿no? o sea el lenguaje está cargado, está cargado de contenido en un sentido o en el otro, también la ciudadanía, la publicidad, los medios de comunicación, que es, de, de, deee... por decirle así, de todo lo que somos educados en un día el ochenta por ciento tiene que ver, con las imágenes, con los medios con todo lo que hay fuera de lo que es la educación estrictamente, entonces todos son mensajes en un sentido, y hacia unos determinados valores, hacia una determinada concepción de la ciudadanía en tanto que, en tanto queeee... consumo (E7)*

Se percibe a los grandes medios como cómplices de la sociedad de consumo y transmisores de valores contrarios al aprendizaje y el ejercicio de la ciudadanía. Mediante la utilización de estrategias de desinformación y manipulación contribuyen a construir un clima de apatía, impotencia y desconfianza que desempodera a los ciudadanos y ciudadanas. La sobreabundancia de información sin filtrar genera un ruido excesivo que oculta los mensajes significativos:

*creo que tenemos mucha información, que en el mundo de la información nos hemos convertido en personas desinformadas, porque hay tanto, que nadie es capaz de diferenciar ni de filtrar, una mentira se puede convertir en verdad por salir en un periódico digital o en una página de Internet o en un foro. Un e-mail mandado 10.000 veces es*

*un hecho y eso genera mucho ruido y demasiado ruido además hace que los mensajes importantes no lleguen, entonces creo que estamos perdiendo parte de nuestra capacidad de ciudadano y nos estamos homologando. Nunca antes hemos estado más cerca del Gran Hermano, estamos más vigilados y posiblemente..., a pesar de que creemos que lo sabemos todo y que podemos llegar a todo, y es verdad porque la información está ahí, pero es tan difícil llegar porque hay tanta que muchas veces no sabes lo que pasa (E15)*

Por otra parte, la concentración de medios y su complicidad con el statu quo facilita la ocultación o manipulación de imágenes e informaciones, como muestra el siguiente ejemplo:

*los medios de comunicación tienen un peso tremendo en la generación de la condición de ciudadano y en la información que hay sobre eso. Cualquier ciudadano que ejerce su derecho a la protesta, eehh, quejándose contra el G-8 y cosas por el estilo, se refleja en las noticias como los cuatro brutos que hay siempre, que rompen los cristales, que no sé qué y no sé cuántos, que han montado un pollo y que son unos violentos, con lo cual la visión social sobre eso pasa a ser peyorativa por así decirlo ¿sabes? Entonces a mí eso no me acaba de convencer mucho porque también es verdad que, mmm... yo no soy partidario de los métodos violentos, pero en un grupo de cuatrocientas personas es muy probable que haya cuatro violentos, pero no puedes juzgar a las personas o etiquetar a las cuatrocientas personas en función de lo que hacen los cuatro brutos que hacen lo que más se nota ¿sabes?(...) lo que quieren es asociar una mala prensa a ese movimiento para que las cosas sigan igual, yo por lo menos me lo planteo así (E13)*

Las personas entrevistadas describen algunas experiencias educativas que pretenden contrarrestar la influencia negativa de los medios mediante el desarrollo de competencias mediáticas. Se trata de hacer ecología de la

información, lo cual implica tanto el análisis crítico de la información existente como la capacidad de crear y difundir informaciones propias a través de diversos medios, incluidos los audiovisuales:

*comentamos antes el tema de la educación y de la influencia que tienen los medios, pues hay una competencia que incluso ya se está trabajando de manera experimental en, en... en muchas experiencias de educación no formal, en algún instituto también yo lo he visto, aquí en España, y donde sí que la están trabajando bastante es en EEUU ¿no? que es la capacidad digamos, la competencia mediática, por decirlo así ¿no? que ese esa capacidad, no sólo de analizar críticamente toda la información, esa sobredosis de información que tenemos todos los días por Internet, en los medios, cuando se enciende la tele, cuatrocientos canales de televisión, poder analizar y aprehender, con hache, toda esa... toda esa información que nos viene, que nos puede desinformar todavía más, hacer ecología de la información, como llama (no se entiende), pero además ser capaz de producir tus propios productos audiovisuales, igual que antes nos enseñaban a hacer comentarios de texto y a hacer una redacción, pues deberíamos ser capaces de hacer nuestros vídeos, son competencias que la educación formal no se plantea (E7)*

A través de estas experiencias entramos en contacto con un sector crítico de profesionales que desde el interior de los medios se plantea su poder y su responsabilidad en la transformación social. Apuestan por la reflexión y por convertirse en vehículos transmisores de la voz de la ciudadanía, ayudando a las personas a pasar de meros receptores y consumidores, a productores de información:

*los medios de comunicación, si realmente dejamos de, tratar a, a los usuarios como padres que les enseñen a sus hijos/as, no sé, si les damos... entrar a los usuarios, y eh, provocamos también debates*

*sanos, no debates, eh, anti sonantes, no debates en crispados, no debates que conduzcan a la polarización de, de posturas, yo creo que tenemos muchísima responsabilidad y yo siempre eh, cada vez que tengo oportunidad en la comunidad de los medios de comunicación, eh, apuesto por la reflexión, porque las noticias no sean, eh... 28 flasazos que nos llegan en un día, sino que, pensemos en ellas como algo que construye la sociedad o que ayuda a la sociedad cada vez a tomar mejores decisiones (...) Transmitir la realidad y ayudar a la gente a que reflexione sobre ella, y también vehicular que la gente pueda aportar, no solo como consumidor/a de contenidos, o consumidor/a de información, sino como productor/a de esa información para que le sirva al conjunto de la sociedad. Cómo hacer que esa información contribuya a tener una sociedad mejor (E21)*

*la voz de sindicatos, de patronales, de instituciones que tradicionalmente, en teoría, han representado a la docencia pero que ahora..., siguen representándola, son necesarios, porque estamos en un sistema democrático y los sindicatos tiene que existir y las patronales y los partidos políticos, pero queremos dar la voz a los ciudadanos. Entonces el otro día el director de Radio X me decía: "A..., vamos a ser un poco diferentes en este sentido y vamos a intentar transmitir testimonios de personas, de expertos que no hablen desde la política o desde los intereses partidistas, sino desde su experiencia como expertos en temas educativos (E22)*

Dos de las personas entrevistadas, involucradas en proyectos de comunicación que siguen esta tendencia crítica, nos cuentan una experiencia concreta desarrollada por ellas en un colectivo de mujeres, a las que se pretende empoderar a través de la toma de conciencia de la importancia de su mensaje y la capacitación para comunicarlo por sí mismas, adquiriendo voz propia:

*está el tema de la comunicación, que va a dar capacitación a gente que no suele tener voz en los medios de transformación tradicionales; hay transformación, porque esa gente está siendo escuchada por otra cuando cogen un vídeo, una radio... y difunden un mensaje que quieren contar, ¿no?, de cómo ven ellas el mundo. Eso significa que se fomenta que la gente sea activa y participativa, que sea una ciudadanía más... activa. Que no se quede en lo que vemos en los medios de comunicación habitualmente, sino que hay otra gente y que se pueda difundir lo que consideren ellas importante (...) y el ejemplo sería con mujeres de la escuela de adultos de Barakaldo, que además son mujeres mayores; a las mujeres mayores mucha voz, así con autoridad y que se les respete y que se les escuche, no se les suele dar... o sea, no aparecen muchas mujeres mayores en los medios contando cómo ven ellas las cosas. Entonces, el proceso que hemos tenido de capacitación para que pudieran llegar no solamente a hacer un vídeo sino para que se dieran cuenta de que lo que tienen que contar o lo que reflexionan o lo que piensan es importante también, claro, pues era un proceso muy interesante. Y a partir de eso, de que vieran con sus reflexiones lo que tenían que contar, reflexionar también cómo se representan a las mujeres en los medios audiovisuales en general, en el cine incluido, y a partir de ahí crearan su discurso, pues ha sido muy interesante (...) no es sólo una cuestión técnica. No es únicamente, "mira, así se coge una cámara, así se hace esto", no, incluso mucho más de que reflexionaran sobre su experiencia y vieran que lo que tienen que decir es interesante y la gente tiene que aprender de esas experiencias, ¿no? El hecho de que no se las escuche, porque los medios tradicionales no las quieran escuchar, no quiere decir que no tengan nada que decir, ¿no? (...) valoraron al final del curso como que habían adquirido una capacidad de comunicarse que no tenían (E16)*

Esta experiencia muestra el potencial transformador de los medios y su capacidad para generar procesos de aprendizaje de la ciudadanía. Se constata la necesidad de incidir en la corresponsabilidad educativa de los mismos, en un entorno de progresiva penetración de éstos en las vidas de las personas debido a la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación.

#### **6.4. Sociedad civil y movimientos sociales**

En este epígrafe nos vamos a referir a las reflexiones en torno a dos componentes del tejido social: la sociedad civil, concebida como el conjunto de grupos organizados de acción colectiva que actúan según una lógica de representación (de intereses, preferencias, expectativas); y los movimientos sociales, entendidos como redes de relaciones que, siguiendo una lógica de identificación y participación, producen un sentido alternativo de la acción colectiva (Revilla, 1994).

El desarrollo de un tejido social denso, exige, por una parte, el cuidado de las relaciones cotidianas y la creación de espacios de interacción en todos los ámbitos, pero también precisa de cierto grado de articulación colectiva, con un nivel de organización variable, como señala el siguiente ejemplo:

*vertebración en cuanto a articulación deeee mecanismos que nos hagan sentir que estamos vivos y que somos responsables de lo que hacemos aquí en este mundo, no solamente en mi trabajo, donde tengo que estar casi nueve horas todos los días y por tanto no puedo sentirme ajeno a cómo se desarrollan las relaciones allí, sino también en mi, en mi edificio donde vivo, en mi casa, en mi calles, en mi barrio, en mi ciudad... y a todos esos niveles... existen... posibilidades de interacción que, pues un poco, a menor a mayor madurez de un sistema pues creo yo que son más ricas ¿no? además que luego, pues*

*efectivamente haya, haya colectivos que son más propensos a... a articularse, siempre se pone siempre, a mí una vez me salió un buzo en una playa de San Sebastián y sabes que después van a aparecer otros veinticinco, porque no va a bucear nadie allí solo, igual que si ves a alguien que va en bicicleta sabes que al recodo siguiente van a venir otros veinticinco más entonces esa... esa... o, o, o, o estás en un restaurante y entra uno y detrás vienen otros veinticinco porque van a comer todos entonces (...) es un ejemplo de una vocación de una determinada sociedad que tiene una muy fuerte articulación cooperativa o social, a todos los niveles, para la diversión, para el juego, para el deporte, para la actividad profesional, para la actividad política (E6)*

Las asociaciones constituyen un ejemplo de organizaciones que permiten el ejercicio de la ciudadanía política sin necesidad de una adhesión ideológica fuerte como la que supone la militancia, tal como se expresa a continuación:

*yo siempre he dicho que yo ejerzo la política ¿sabes? Es decir, y no milito en ningún partido ni milito... a ese nivel ¿no? Pero yo creo que sí que hay una serie de cuestiones a nivel básico, a nivel de organizaciones de base, que sí que tienen otra construcción y que sí que pueden influir en política ¿no? Llámense asociaciones de vecinos, llámenseeee... organizaciones... eh, que...están currando por ahí... a otro nivel, que sí que tienen otra manera de ofertar de un mundo... distinta, y que sí que tienen una... un ejercicio y que han demostrado a lo largo del tiempo que tienen un ejercicio de influencia sobre la política ¿no? (E5)*

Asociaciones y grupos organizados de todo tipo proporcionan espacios para la acción y la participación, así como para la confrontación con el diferente, como refleja la experiencia de una de las entrevistadas:

*desde muy joven participé en asociaciones, la primera asociación más que una asociación es un elemento natural, o era natural para mí, hasta el punto que ahora pertenezco a varias asociaciones más y también soy voluntaria, muy activista siempre en asociaciones, fue para mí un ambiente natural, el de asociarse, y por tanto desde ese punto de vista una asociación siempre es una esfera para mí fácil para la participación, porque... sobre todo (no se entiende) algunos acontecimientos de mi vida, Portugal entra en la democracia, (no se entiende) una asociación te obliga a participar, a hacer, a confrontarte con el diferente, y eso para mí se volvió una forma de estar(E12)*

Sin embargo no están carentes de limitaciones y riesgos; se señalan, entre otros, que estos colectivos pueden funcionar como grupos de presión y que los intereses que defienden no son siempre legítimos. Por otra parte, suelen organizarse de forma jerárquica y poco participativa, y a veces se convierten en estructuras cuyo auto-mantenimiento es su única razón de existir:

*resultó una experiencia insatisfactoria sobre todo por la incoherencia extrema de las personas, con un discurso extremista poco acorde con su práctica. Por ejemplo militantes ambientalistas con coches 4x4. También por ver cómo se construían lobbies, cómo se optaba a dinero público con la única intención de mantener sus propias estructuras (...) el elitismo de sus miembros en algunos casos, como el de C. R., una asociación compuesta entonces en Italia por la extrema derecha, nobles (E10)*

*y las estructuras de las ONG's también son estructuras jerarquizadas, en donde tienen una estructura de participación de abajo arriba y de arriba abajo pero que hay que ir pasando y hay que pasar mucho tiempo para poder llegar a las direcciones regionales y tener capacidad de influencia real sobre lo que se dicta y lo que se hace y lo que no se hace en una ONG y si me apuras en casi cualquier estructura de*



*participación como las que conocemos ahora que son : las asociaciones, las ONG´s y los partidos políticos. Es la misma estructura y tienen los mismos vicios y las mismas posibilidades y yo he estado en asociaciones, ONG´s y en partidos políticos y funcionan todos exactamente igual (E15)*

La experiencia concreta de algunas personas incide también en la crítica a un cierto elitismo y al distanciamiento de determinados grupos respecto de la ciudadanía:

*Yo el primer espacio es en el ámbito universitario. Yo estaba haciendo una carrera y ahí estaban asociaciones estudiantiles. Básicamente era una perspectiva, por una parte del movimiento estudiantil y por otra parte, mi vinculación con movimientos sociales, con centros sociales, como la asociación S., ¿no?, ese tipo de espacios. (...) Este es un poco el principio, lo que pasa es que dejo un poco ese ámbito porque poco a poco lo voy viendo tal y como era entonces, que a principios de los 90 pues tenía un enfoque como muy de vanguardia, ¿no?, más o menos se decía cómo tenían que ser las cosas, cómo hay que cambiarlas y tirar de ello pero sin tener en cuenta mucho a la gente. Incluso a veces valorando poco a la gente de los barrios y lo que pueden aportar, porque no hablan un lenguaje de ese tipo, de gente de universidad y tal. Entonces lo que hago a partir de ahí es, dejo todo eso, todavía sigo en la universidad pero me voy al barrio (E14)*

Otra crítica a los colectivos organizados, en este caso las cooperativas de iniciativa social<sup>1</sup>, se relaciona con la homogeneidad de sus miembros, similares

---

<sup>1</sup>Las cooperativas de trabajo asociado son empresas que están formadas por trabajadores que son a la vez los propietarios de sus cooperativas, cuya gestión se lleva a cabo de forma democrática, primando a las personas. Las denominadas “de iniciativa social” se caracterizan por combinar tres objetivos: no tener ánimo de lucro, crear puestos de trabajo para sus socios, y ofrecer servicios de bienestar social a las personas. Estos servicios de bienestar social pueden ser servicios sociales, culturales, de apoyo a la vida diaria, de ocio educativo y tiempo libre, o de integración social y laboral

y afines hasta el punto de constituirse en cierta medida en un coto cerrado al intercambio y la comunicación:

*Si miras las cooperativas, son todas similares. Son personas nacidas en España, no hay apenas emigrantes, hay algún académico, que han participado en algún espacio de transformación social de algún tipo y que tienen un estilo más o menos similar de vestir, de preferencias culturales... somos más o menos. Ahora, como ya llevamos bastantes años y ya las edades se van alejando, pues ahora encuentras algo más de diferencia por la edad. Pero ves a alguien de los nuevos, de 21, 22 años, y los comparas conmigo, ves que se parecen. ¿Por qué no hay gente preparada en economía y en empresariales y que apuestan por un enfoque democrático y por el cooperativismo? (E14)*

En este sentido, se cuestiona la identificación de la ciudadanía con grupos organizados que pretenden arrogarse la categoría de representantes de la sociedad civil:

*hay cierto mito de que las... ciudadanía son los grupos organizados; y a veces hay ciertas ONGs que buscan presentarse como representantes de la sociedad civil y pues no son representantes de nadie,(E17)*

¿Cómo deberían constituirse los grupos sociales para evitar o minimizar estos riesgos y limitaciones? Partiendo de una democracia sustantiva y de la participación como principios básicos, se caracterizarían por la apertura, la pluralidad y la flexibilidad, según las claves que nos proporciona una de las entrevistadas:

*el principio único para constituir un grupo sería vamos a aceptar que el grupo se constituye entre todos y que las reglas de formar eso son las reglas de lo que en general constituye la democracia ¿no? Pues aceptamos que la autoridad está implícitamente entre todos los que formemos el grupo y que luego entre todos vamos a establecer otros niveles de autoridad, o de regulación o de controles o de normas(...) sería siempre cuestionar permanentemente el porqué y el para qué de ese grupo, aceptando que el principio básico que nos une es ese que definimos ya como democracia (...) entonces aceptar que nunca son grupos estables y cerrados o reglas estables y cerradas, que siempre se está en una especie de líquidos (...) que realmente hubiera mucha más flexibilidad en la entrada y salida de grupos, o que hubiera mucha más variedad en los grupos a los que uno puede pertenecer, y sin embargo estamos en sociedades en las que es muy rígido estar en un grupo, prácticamente es todo como por carnet, no es fácil que tú te muevas, entres, salgas y puedas aprender a estar en grupos a base de estar en grupos, no, es como: yo me afilio a esto o me afilio a esto. Eso no es ser ciudadano ni estar en grupo, eso es afiliación, eso es pertenencia casi de carnet (E1)*

Algunas personas narran su propia experiencia de tránsito desde la vinculación con grupos organizados (asociaciones, sindicatos, ONG) a la participación en movimientos sociales y redes no organizadas. Se aprecia una tendencia a huir de la afiliación y la formalización, valorando las citadas características de apertura y flexibilidad.

*... es un proceso político en sí, en el sentido de querer hacer cosas pero saber que no las puede hacer solo o en pequeños grupos, y entonces uno trata de vincularse con personas que también están compartiendo este tipo de perspectivas ¿no?(...) tenemos como que a veces inseguridad en cuál sea la manera de hacerlo que no nos haga caer, finalmente, en formar... digamos, una secta o algo que se vea*

*como muy cerrado porque no es... digamos, el espíritu de un movimiento abierto solicitando que cada vez más gente quiera participar y que no se tengan que afiliar a nada ¿no? Que vayan más de manera... espontánea, más... con mayor convicción porque algo les mueve en lo profundo, sin intereses definidos de antemano o para ganar algo.(...) con esta idea a veces no plenamente definida ni formalizada en una definición, quiero decir; es a lo que corresponde más el concepto de... movimiento social (E18)*

También el hecho de que los intereses y objetivos no estén definidos de antemano, así como el cuestionamiento permanente del por qué y para qué de la acción colectiva y la renegociación constante de las identidades. Hay en los grupos no organizados una actitud “instituyente” que se opone a la generación de inercias:

*implican una renegociación constante de las identidades, lo opuesto a las instituciones inerciales. Me interesan los pre-movimientos, hechos de solidaridad colectiva (E10)*

El vínculo colectivo se establece en base a la solidaridad. Los movimientos y redes se construyen como espacios plurales y heterogéneos en los que se comparte una crítica general al sistema, se intercambian información y saberes, y se pretende desarrollar un pensamiento complejo y socialmente creativo:

*el grupo es muy diverso en cuanto a opiniones, ideologías, confesiones religiosas, y eso es lo que permite que el grupo desarrolle un pensamiento complejo, basado en la heterogeneidad, el debate y la creación (E20)*

*era una apuesta para fortalecer a las redes ciudadanas en cuestiones del manejo de la información y del saber, la circulación, cómo circula o no circula el saber, cómo se construyen los liderazgos pues a partir de*

*la administración del saber y de la información, y cómo se pueden construir dentro de las organizaciones y de las redes –estábamos ya más interesados en las redes- mecanismos para que fluya la información, para que fluya el saber, para que se sistematiza la experiencia, para que se comuniquen la experiencia.(E17)*

*compartimos todo esto, más o menos. Una crítica sobre todo al sistema de consumo capitalista, una crítica a que vivimos en un mundo que es insostenible, que hay muchas desigualdades, entre sexos, que hay una violencia que...no.(E16)*

La emergencia de movimientos sociales se interpreta por Revilla (1994) como un proceso de ensayo de nuevas formas de acción y configuración de identidades colectivas que surge en las sociedades cuyas proyectos sociales y políticos no tienden a la inclusión de todas las personas y grupos. Se sitúan así “en los márgenes” del sistema, generando espacios no institucionales de aprendizaje y ejercicio de una ciudadanía alternativa.

## **6.5. El sistema educativo**

*La distancia que la escuela y la sociedad pedagogizada pretenden reducir es aquella de la que viven y la que, por tanto, no cesan de reproducir. Quien coloca la igualdad como el fin a conseguir a partir de una situación desigualitaria la coloca de hecho en el infinito.*

(Rancière, 2003: III)

Nos referimos a la educación como proceso de aprendizaje permanente que desarrolla toda persona a lo largo de su vida en sus múltiples relaciones e interacciones sociales, que se conciben como situaciones de enseñanza-

aprendizaje en las que se intercambian conocimientos y valores de forma explícita o implícita. El proceso educativo puede ocurrir de manera más o menos intencionada y planificada, o de forma espontánea; en este sentido cualquier actor o agente social es también educativo, y como tales hemos considerado al sistema político y social, los grupos que constituyen la sociedad civil y los medios de comunicación. Analizaremos ahora las reflexiones de las personas entrevistadas sobre los sistemas de educación formal y no formal, considerando su relevancia en el proceso educativo.

El papel fundamental de la educación como agente de aprendizaje de la ciudadanía es destacado por las personas entrevistadas. La educación es fundamentalmente un proceso de construcción, apropiación y vivencia de valores de ciudadanía:

*a lo mejor es muy antiguo lo que voy a decir, porque es prácticamente volver al regeneracionismo de principios del siglo XX, claro que sí, pues la educación, por la educación (...) es que no hay otra, otra manera, que la educación y el ejemplo ¿no? (E6)*

*la educación tiene un sentido dual, por educación no se puede entender sólo lo que está en el currículo explícito, eeh, es todo, por tanto... es un proceso de construcción de valores, es un proceso de vivencia de la propia ciudadanía, por tanto es... educación sobre todo si entendemos... la educación como un proceso, en el fondo de apropiación de los valores, de, eeh... de organización de la escuela como ciudad, es por tanto hacer ciudad en la propia escuela, como pretenden algunos movimientos pedagógicos que siempre hicieron de eso su propósito (E11)*

Algunas de nuestras entrevistadas perciben que la educación entendida como proceso relacional de construcción de valores ha sido sustituida en gran parte por un procedimiento de regulación social, en el que las normas se dictan por

ley y tratan de imponerse mediante la disciplina. La regulación se fundamenta en una desconfianza hacia las personas y hacia la propia educación como instrumento catalizador de la convivencia:

*la legislación parte de una desconfianza hacia los seres humanos. Como que si no se regula aquí hay un desmadre... Nosotras yo creo que confiamos en todo lo contrario..., que mediante la relación se pueda ir arreglando, ¿no?, sin que se imponga una ley que diga que tal para que eso funcione. Y de hecho ahí la educación juega un papel fundamental, cuando te dicen que tienes que cumplir determinadas reglas. En eso, por ejemplo, el discurso de las feministas, cuando te dicen por ejemplo que en la educación en tu casa, tú asumes determinadas reglas no como una norma, sino porque tu madre, tu padre, tus hermanas, te la hacen ver a través del amor. Y tú la entiendes y la asumes y te comportas así e intentas que haya una convivencia buena. Pero cuando llegas a la escuela, es cada vez más impositivo y tienes que seguir esta disciplina y tienes que hacer de determinada manera para progresar en la vida y para estar ordenadamente en la sociedad (E16)*

En este sentido la escuela ha asumido su papel como institución reguladora; quizá esta es una de las razones por las que raramente se relaciona la propia experiencia escolar con el aprendizaje ciudadano. En su mayoría (como veremos en el capítulo 8 al analizar los referentes y espacios de aprendizaje de la ciudadanía) las personas entrevistadas manifiestan haber tomado contacto con la idea y la práctica de la ciudadanía fuera de la escuela, ya sea a través de la educación familiar, en el barrio o en la universidad:

*muy rara vez. La he tenido, la he tenido, pero ha sido gente, pues un poco... a lo mejor han sido modelos en los luego me he basado ¿no? pero... te diría que... a lo mejor tres profesores en toda mi vida (E13)*

*Pero más que en la escuela, tampoco recuerdo yo a nadie en la escuela que..., sólo recuerdo a un profesor ya en la universidad. O sea, recuerdo muy buenos profesores, pero no lo vinculo yo tanto a esta idea de luchar por cambiar las cosas y que no haya tantas diferencias sociales entre la gente, y económicas, tanta situación de injusticia social, que es lo que siempre me ha movido. Esa idea de injusticia social, yo creo que es más de mi familia. Y el siguiente punto o escalón es el barrio, es identificarme mucho con el barrio y con la gente de aquí (E14)*

Los factores que contribuyen a limitar el papel de la escuela como agente de construcción de la ciudadanía transformadora son múltiples. Uno de nuestros entrevistados describe cómo, desde su punto de vista, hemos asistido en los últimos 30 años a un cambio sustancial en la función social de la escuela, que ha pasado de ser una institución promotora de la igualdad de oportunidades y la cohesión social a convertirse en un instrumento al servicio del sistema productivo, altamente competitivo:

*la escuela servía fundamentalmente como una estructura clave para igualar oportunidades, para permitir, funcionar como un ascensor social, como un elemento de movilidad social, y por tanto eeh, las políticas públicas de educación, sobre todo después de la 2ª guerra mundial, estuvieron muy dominadas por esta... eeh, esta... visión de la educación como un elemento clave de cohesión social y de movilidad social (...) a partir de los años 70 esta concepción viene siendo sustituida por otra que vincula íntimamente la educación con las cuestiones de productividad y por tanto la creación del lifelong learning, aprendizaje a lo largo de la vida, está dominada por una preocupación exclusiva, no quiere decir que hasta ahora no existiera pero ahora se torna obsesiva y exclusiva, en función de la productividad y la creación de las condiciones para que los espacios tanto nacionales como internacionales sean competitivos, y por tanto eeh, eeh la educación,*



*eeh las políticas públicas de educación están hoy fuertemente dominadas por una... ligazón estrecha y sus objetivos suponen una enorme competición en todos los espacios, hasta el punto de que, siempre pongo como ejemplo, que en Portugal una medida de tal orden como la introducción del inglés como lengua extranjera en la enseñanza primaria está colocada en el programa de gobierno como una de las medidas del plan tecnológico nacional (E11)*

Este cambio hacia la productividad y la competitividad se encuentra en la base del enfoque comparativo y cuantitativo adoptado en educación, cuyo máximo exponente está en la influencia de los informes Pisa en las políticas educativas:

*nuestra sociedad es una sociedad muy compleja, y... eeeh, uno de los grandes problemas de los tiempos de hoy es que lo que se compara tiene que ser siempre cuantificado, de lo cual el modelo más acabado es Pisa, los test de Pisa, por tanto en resumen, comparar resultados escolares sin tener en cuenta el contexto (E11)*

También se relaciona con la mercantilización de la escuela, en la línea de un proceso de invasión de la sociedad por parte de los poderes económicos frente al que es necesario generar una estrategia política:

*ha invadido todo, y esa esfera económica es la esfera del mercado, por tanto cada vez más en la educación surge una creación, una mercantilización de eeeh espacios que eran inmunes al mercado, y por tanto probablemente una política alternativa empieza por reconocer esto y, eeeh, reconocer esto y eeeh, apuntar salidas alternativas hay para eso, y no sólo, y generar, y generar una base social de apoyo para esas otras (E11)*

Otras personas señalan cómo este viraje en la función social de la escuela se manifiesta en la incoherencia entre los objetivos que plantea el sistema

educativo y la realidad de sus logros. La consecuencia es una alta incidencia del abandono temprano y del fracaso escolar, que se concibe por las personas entrevistadas como un fracaso del sistema y no de los afectados, y que determina la exclusión de muchos jóvenes o su conversión en meros trabajadores y consumidores. Se constata el fracaso de la escuela en su objetivo de educar para la ciudadanía:

*mi práctica en el trabajo de la educación con jóvenes, en la mayor parte de mi, de mi edad laboral, pues me ha llevado de alguna manera a la indignación ¿no? porque por un lado van los objetivos de la educación formal en tanto que, que... que conseguir ciudadanos, lo que dicen todas las leyes de educación, las españolas, con todas sus reformas, y las de todos los países, conseguir ciudadanos, ciudadanos, ciudadanas libres, autónomos, críticos, con más o menos adjetivos, y luego lo que es la realidad por ejemplo en mi Comunidad donde prácticamente la mitad de los jóvenes ni siquiera acaba la educación obligatoria, con lo cual, aunque el discurso sobre el fracaso escolar se centre sobre ellos yo creo que también el fracaso es un fracaso del sistema, y sobre todo es un fracaso de ese objetivo de conseguir ciudadanos y ciudadanas, es lo que consolida ese concepto de ciudadano consumidor, o sea no importa lo que... hayas hecho sobre todo importa lo que tengas. De hecho la mayor parte de los jóvenes abandonan la educación, porque, por lo menos hasta ahora era relativamente fácil encontrar, encontrar... trabajo, un trabajo tal vez mal pagado y precario pero que te permitía consumir, que te permitía eeh, tener cosas y por tanto ser frente a la sociedad y lo que, los valores que esta sociedad está defendiendo ¿no? a través de los medios de comunicación y de otros espacios, que casi tienen más influencia en la educación colectiva, también la nuestra aunque ya no estemos en la escuela, que no... que no lo que es la educación formal (E7)*

*Uno de los temas que más me motivan, que en el fondo, cuando estoy en un momento de bajón, es pensar que , ahora que estoy trabajando desde la escuela, es pensar en aquellos chavales que tienen un tremendo potencial, que pueden aportar tantas cosas buenas a la sociedad, con tanto interés y motivación, que al final acaban saliendo del sistema escolar, yendo a garantía social, llevando un camino que, aparte de peligroso, es... Y esto es la imagen que les devuelve el ámbito escolar sobre sus capacidades y potencialidades. La imagen esa de que ante un chaval potente creer que él no tiene ni idea de nada, porque constantemente le están repitiendo que tú para esto no vales, tu eres una bandarra... cuando es un chaval que podría llegar muy lejos, que podría ser mucho mejor, pero no sólo eso sino que además nos podría aportar muchas cosas al resto (E14)*

Se discute también el rol del profesorado, al que se percibe desorientado en esta situación compleja. Por una parte, aquellos educadores que apuestan por un paradigma crítico se encuentran aislados e impotentes en cierto sentido; mientras que algunos otros reaccionan de forma regresiva, refugiándose en el autoritarismo:

*yo creo que a veces incluso los maestros y las maestras, los profesores que apuestan por un modelo, por un paradigma de educación más crítico, más abierto, a veces se encuentran y sobre todo en Secundaria muy aislados ¿no? Con respecto, con respecto a otros ¿no? esa aportación por ejemplo transversal de la ciudadanía y no sólo en cuanto a una materia, pues lleva una carga aparejada, una carga extra de trabajo, lo que comentábamos antes, eeh, la gente, hay mucha gente hoy en día que trabaja en educación que no tiene tampoco ninguna vocación más allá de querer ser funcionario de la educación, por lo demás es como si tuvieras cualquier otro trabajo, uno trabaja en una obra o trabajaa, o trabaja en educación (E7)*

*El profesorado todavía no se ha dado cuenta de que la sociedad ha cambiado. O sea, el profesorado dice, “los chavales me tienen que respetar porque yo soy la autoridad”, tendrían también que decirnos cómo vamos a conseguir eso en todas las familias de este país: la autoridad del cabeza de familia. El cabeza de familia ya no tiene esa autoridad, la sociedad tampoco. Estamos en plena sociedad del riesgo y eso ha cambiado. No hay una tradición sin argumentación. Y el papel del profe está más cuestionado. A mí me parece que esto es importante. Ellos pretenden no tener que esforzarse o dialogar con los chavales. Sé que esto es generalizar mucho, pero a veces si veo que hay esa tendencia a regresar a la trinchera de la autoridad que a lo único que nos lleva en esta sociedad es al conflicto mantenido en el tiempo, no a resolver el problema (E14)*

Es preciso que los docentes construyan su legitimidad sobre otras bases, fundamentalmente en su capacidad para el diálogo, desde un planteamiento amplio y flexible de la educación que incida en aprender a aprender tanto como en aprender a ser. También se hace necesario que busquen alianzas con otros educadores, con las familias y con la comunidad en general para apoyar un proceso de transformación democrática dentro y fuera de la escuela:

*que en todos los centros educativos hay, hay gente muy comprometida con su trabajo ¿no? y con una visión más amplia de lo que es la, la educación en tanto que el libro de texto, conseguir los objetivos del grupo y ya está, o del ciclo, y buscar alianzas también fuera, pero no tanto fuera del sistema sino de lo que es estrictamente la comunidad de profesores, así es como entiendo la comunidad escolar y la comunidad de profesores, desde alianzas con los padres que a veces también son percibidos como un peligro desde las, desde las escuelas y los claustros, porque parece que no pueden o no tienen derecho a discutir la educación, pero por esa misma regla de tres tampoco tendrían los ciudadanos derecho a criticar el trabajo de los políticos*

*¿no? Aaaaah, cuando además están trabajando en la educación de sus hijos, quien dice los padres dice personal de mantenimiento, dice la asociación de vecinos del barrio o cualquier cosa, yo creo que trabajando un poco entre todos y en red, es como se puede trabajar desde dentro y al mismo tiempo desde fuera para cambiar las cosas, y es la, una de las... uno de los cambios primordiales que le hace falta a la educación...(E7)*

*Hoy todavía los profes creen que su legitimidad está basada en que creen que saben más que nadie, y es que esto ya ha perdido el sentido. Lo que interesa es ser capaz de localizar la información, procesarla... Como que en la escuela es el único sitio que te piden que hagas algo sin consultar ninguna base de datos. Ahora yo creo que sería mucho más eficaz de cara al docente que construya su legitimidad en base a su capacidad para dialogar (E14)*

Por otra parte, la democracia y la igualdad deben situarse, no como objetivo, sino como punto de partida del proceso educativo. El diálogo y la participación deben estar en la base de la toma de decisiones en la escuela, que ha de concebirse como una comunidad de aprendizaje vinculada a su entorno, de manera que a través de esta cooperación se logre no sólo la transformación del centro sino también del barrio:

*Lo que es esencial en una comunidad de aprendizaje no es tanto, que también es muy importante, que se hagan muchos grupos interactivos y muchas tertulias sino que lo importante es que la comunidad esté participando en el centro de lleno y haga un trabajo de alianza y coordinación con el propio profesorado, en la transformación no sólo del centro sino del barrio (...) Tenemos que dialogar y la comunidad educativa tiene que dialogar sobre las cosas y tomar decisiones con los mejores argumentos (...) la pregunta; sería: ¿tú sabes cuáles son las mejores formas de conseguir que la gente aprenda más? Pues una de*

*ellas es confiar en ellos. Los estigmas lo que hacen es hundir a los chavales y hacer que mantengan esa actitud durante mucho tiempo. Cuando un diálogo, una participación de la comunidad, una explicación dialógica del sentido a partir de la interacción consigue una mejora de la convivencia (E14)*

*cuando te acercas a algún centro, lo vives desde dentro, igual que nos ha pasado a nosotras de estudiantes, constatas que no hay en absoluto clima democrático, si es clima democrático a que la gente crea que la democracia es buena, a que cada profe la ejerza, a que haya cauces de participación real, pero no porque uno esté en el consejo escolar y vaya a votar, sino porque las decisiones que se toman día a día, en la clase, en el pasillo, en una comisión, donde sea, uno sienta eso, que realmente lo que dice y lo que piensa tenga valor y que eso que dice piensa o le interesa suponga un cambio de algo, y ahí es donde está el verdadero... no sé, el núcleo de la cuestión ¿no? (E1)*

Una de las personas entrevistadas comparte su experiencia en el desarrollo de un proyecto de Presupuestos Participativos en un conjunto de escuelas y centros cívicos de la ciudad de Sevilla, orientado al logro de la autonomía y la responsabilidad en los niños, niñas y adolescentes. Destaca el potencial transformador de un proceso participativo de este tipo, no sólo de los entornos y las relaciones sino también de la cultura política y administrativa:

*se hizo en los colegios dentro de horas de tutorías, pero las grandes actividades, fuera, en los centros cívicos, porque los niños no tienen que participar solo en la escuela, los niños tienen que ser consciente de que la calle es suya, de que no pueden romper una farola, no pueden romper...porque aquello es suyo ...de alguna manera (...) llegamos a tener 79 colegios en activo (...) los chavales empezaron desde 3 años a decir con 100 euros que hacían, multiplicaban el dinero*

*que los adultos nos gastamos (...) de pronto, las alternativas que dieron los niños de 3 o 4 años eran mucho más económicas, han sido más duraderas (...) tenemos la carta recogida en la memoria de nuestro proyecto... eh... felicitando porque alternativa al ocio nocturno no había nada, los centros cívicos se cierran porque como son vándalos y son personas sin mimo por las cosas y sin embargo, gente de zonas muy complicadas como T., chavales que en un momento determinado algunos estaban bastantes deteriorados por la droga, sobre todo por el abandono institucional y familiar al que se le somete; el niño no tiene ese conflicto, ese conflicto se le prepara y se le hace, algunas veces interesa que esté. Y, por ejemplo, para poner cosas distintas, el centro cívico de T. y el centro cívico de...de... A. tuvieron actividades, que no solamente no tuvieron problemas, no tuvieron que contratar a nadie extra, que era lo que decían, sino que además fue una riqueza, riqueza de variedad, expresión cultural de forma totalmente pacífica (E20)*

La transformación de la escuela en una comunidad de aprendizaje, abierta al entorno, debería complementarse con la transformación de la comunidad en una escuela de ciudadanía. En este sentido avanzan proyectos como el de “Ciudades Educadoras”, ejemplificado así por uno de los entrevistados:

*Hay proyectos que me encantan, por ejemplo un proyecto que nació en Lisboa, que es el de “Ciudad Educadora” es un proyecto muy bonito, en donde se habla de que la ciudad, todos los agentes de la ciudad son capaces de educar en lo más amplio, no solo en dar conocimientos solamente sino en educar en el más amplio aspecto de la palabra a los ciudadanos, a los chavales pero también a los mayores, medianos, pequeños y mayores (...) Que un policía se pare porque un niño ha tirado un papel al suelo y no le regañe, sino que se siente con él y le diga “es que has tirado un papel al suelo y no está bien”, es que eso tiene un potencial amplísimo (...) lo que tienes que*

*decirle es que es prioritario sentarse con un chaval, sentarse, tirarse al suelo... que bonito sería que un policía local, se tirase al suelo y le explicase a un niño de 12 años por qué no se puede tirar un papel al suelo, no regañarle ni amenazarle, ni nada por el estilo...(E15)*

La Universidad tiene también una gran responsabilidad en este proceso de reconstrucción de la ciudadanía. La producción dialogada del conocimiento y la profundización en un enfoque educativo participativo son algunos de los retos a afrontar respecto a la transformación de la investigación y la educación superior:

*Insistir en que el papel de la academia no es producir conocimientos, sino convocar a la gente a la construcción dialogada del conocimiento y a su apropiación en, no sé si llamarle, lucha, procesos, iniciativas..., a escala muy micro o a escala global, a diferentes escalas pero siempre teniendo en cuenta que uno como investigador, se lo planteo o no, está metido en una correlación de fuerzas que ahorita pues a nivel planetario sí pone en riesgo, plantea riesgos fuertes (E17)*

*yo como compromiso universitario, que me creo que la universidad ha de ser, diríamos, un lugar de transformación social, en esa transformación social nos tenemos que ir transformándonos unos a otros, los propios individuos que conformamos la comunidad educativa. Esa es mi idea de participación (E20)*

En la Universidad, al igual que en la escuela, la participación debería situarse en el centro del proceso de aprendizaje. Así lo entiende una de las personas entrevistadas, docente universitaria, para quien la participación es el hilo conductor de las clases. Considera al estudiante como un creador, y no un mero receptor, de conocimiento. Esto implica una dinámica que parte de un pensamiento complejo, un pensamiento que ha de ser autónomo, capaz de formular criterios propios y de emitir juicios, y capaz también de transformar la realidad:



*el planteamiento de...de la participación yo no la veo solo por la idea de participar, sino que mmm...cuando yo hablo...desde el punto de vista antropológico, cuando hablo de historias de vida, hablo de participar en primera persona, hablo de sentirte de una participación, de vincular tu realidad con tu contexto con esa realidad. Cuando yo hablo en el ámbito académico de participación, hablo de que el estudiante no es un receptor (la entonación marca esta palabra) de información, el estudiante es un creador (marca el tono al decir esta palabra) dentro de su propia actividad, entonces en ese crea...en esa capacidad creadora yo creo potencialmente, yo...mmm...organizo un programa y ese programa, ese programa se le presenta y ese programa hay que rehacerlo, obligatoriamente. Esa es mi dinámica (...) el pensamiento complejo tiene que ser autónomo, es una de las primeras características. Para ser autónomo tengo yo que emitir criterios, tengo que ser capaz de tener criterio y de emitir juicio. Para todo ello yo tengo que estar con una información de primera mano. Por tanto trabajo mucho con periódicos, por tanto la participación ha de ser viva, ha de ser directa y ha de ser, creyéndome yo en primera persona, que yo puedo transformar algo, que yo puedo participar, que la política con mayúscula no es una política de partidos o una política de representantes políticos, sino una política de la persona misma (E20)*

Una de nuestras entrevistadas, estudiante de Magisterio, comparte con nosotras su experiencia universitaria, en la que destaca las competencias ciudadanas adquiridas en su proceso de formación y proyecta sus expectativas como educadora respecto a su papel en la construcción de ciudadanía:

*la empatía con la gente, la comunicación, la capacidad quizá para transmitir ideas auténticas personales, sin miedos, con valentía, y mostrar también un modelo alternativo al grupo y a la opinión masiva, que hace que otros se queden en minoría. Si yo tuviera que definir todo*

*este proceso me hubiera visto como alguien interesada por lo que hacía, que le ponía pasión, ilusión y ganas por querer mejorar y también por el deseo de mejorar, de ponerse sería cuando toca y al mismo tiempo de irse de copas con sus compañeros y no creerse por eso que es diferente al resto, sino una persona con sus características propias, y también el acercarse normalmente a gente que no tiene un espacio o una voz (...) creo que puedo contribuir al cambio desde los momentos en los que veo a las personas que aparentemente están tan acompañadas de todo, y han sido capaces de reflexionar, pensar y ver que las cosas pueden ser diferentes. Entonces creo que ahí es donde puedo aportar, en el cuestionamiento, en la reflexión y en la posibilidad de construir con otros, como son mis compañeros de facultad, porque están deseosos de cosas auténticas, no vendibles, y eso lo veo, lo veo en mi día a día, como lo veo en la cara de los alumnos cuando llega un buen profesor y es capaz de motivar y de transmitirles esa pasión de la que yo creo que debe estar llena el proceso educativo (...) la posibilidad de estar en un ámbito en el que tú tienes un papel desde el cual puedes transformar la sociedad, aunque eso es un objetivo demasiado grande, pero sí puedes convertirte en un modelo, en un referente aunque sea para unos pocos a lo largo de tu vida, y eso provoca cambios, yo cada vez creo más en los pequeños cambios que en los ansiados grandes cambios.(E19)*

Nos han interesado mucho, por último, los referentes aportados en relación con toda una tradición educativa crítica de renovación pedagógica, que comparte los principios y objetivos de una escuela orientada a la educación en la ciudadanía y a la transformación social:

*En España hay un movimiento fortísimo de renovación pedagógica, con fortísimas influencias de pedagogos como Freinet, que siempre tuvieron en su... Freinet que quiere: una forma de organización cooperativa del aula, y del espacio escolar, digamos para simplificar,*

*para esos movimientos de renovación pedagógica la ciudadanía es parte del propio modelo pedagógico (...) así como para Freinet, es una pedagogía cooperativa, en sí la forma de organizar el aula y la escuela es una forma de construir ciudadanía... que está en el origen del llamado socialismo primitivo, de los primeros autores, que está en el origen del movimiento cooperativo, del propio movimiento obrero en sus orígenes, qué es lo que buscaba, en el fondo crear asociaciones que permitiesen defenderse de la regulación capitalista y crear razones... razones sociales de un nuevo tipo (...) está presente en algunos espacios, por tanto (...) Algunos profesores mantienen... mantienen ideales transformadores, algunas experiencias pedagógicas, en movimientos, aquí en Portugal en movimientos como [los verdes?], por tanto, eeh, aquellos que... en movimientos también, aquellos que trabajan a Paulo Freire, etc., está un poco... pero no se puede decir que la escuela, en cuanto política pública oficial lo sea, más hay pasos, sean de resistencia, de transformación, hay experimentación (E11)*

Sirvan sus palabras para señalar que, pese a la percepción general negativa de las personas entrevistadas respecto a los logros del sistema educativo como agente de ciudadanía, tanto sus propuestas como algunas de las experiencias que han compartido con nosotras muestran que es posible aplicar enfoques educativos abiertos, flexibles y participativos que faciliten la creación de espacios de aprendizaje y ejercicio de la ciudadanía. Este logro pasa tanto por la apertura del sistema educativo al entorno social como por la consideración del sistema social en su conjunto como actor y agente educativo.

## **6.6. Resumen**

Si el sistema político está dominado por una democracia de partidos, que en su desarrollo ha contribuido a desvirtuar algunos fundamentos democráticos básicos, a nivel social nos encontramos inmersos en una sociedad de consumo, que consagra el individualismo y configura un modelo de ciudadano cliente, con la complicidad de los grandes medios de comunicación.

Existen en curso, no obstante, alternativas potentes al sistema socioeconómico, basadas en la densificación del tejido social desde la conciencia de las limitaciones y riesgos de la formalización e institucionalización de todo tipo de organización colectiva. De ahí que se plantee la reflexión sobre la emergencia de movimientos y redes caracterizados por la apertura y la flexibilidad, desde una actitud “instituyente”.

La educación es un agente fundamental de ciudadanía, entendida como proceso de construcción, apropiación y vivencia de ésta. Se debate el papel que la escuela y las universidades están desempeñando en este proceso, desde la tensión entre su posición reguladora y su capacidad transformadora. De nuevo se presentan alternativas en curso que exploran las posibilidades de la participación y la creatividad en el sistema educativo, como las comunidades de aprendizaje.

**CAPÍTULO 7.**  
**ÁMBITOS, SUCESOS Y LUGARES DE CIUDADANÍA**

---



## **7.1. Ámbitos**

Al hablar de los ámbitos de la ciudadanía nos interesa sobre todo identificar los límites simbólicos de los espacios en los que ésta se desenvuelve. Analizamos éstos en relación con el territorio y la comunidad, ámbitos en principio ligados a una concepción tradicional de la ciudadanía pero cuya conceptualización se encuentra en proceso de transformación. Un proceso en el que, paradójicamente, son sus características esenciales las que están siendo cuestionadas. Si hasta ahora el territorio se había concebido como una forma de fragmentar el espacio, se introduce la idea de “territorio global”; si la comunidad se había asociado a vínculos estables y cercanos, ésta se concibe ahora como “abierta, flexible e inestable”.

Ámbitos y límites, por otra parte, nos llevan directamente a la discusión sobre las fronteras entre lo público y lo común, como espacios propios de la ciudadanía, y lo privado, cuyas dimensiones responden a restricciones basadas en criterios diversos. Nos ha interesado presentar el diálogo de las personas entrevistadas sobre cómo se delimitan esas fronteras, dónde se sitúan, quién o quiénes las dibujan, quiénes deberían hacerlo y desde qué razones.

### **7.1.1. La ciudadanía des-territorializada**

La ciudadanía se vincula al ámbito de las sociedades democráticas, aunque no de forma exclusiva. Existe la posibilidad de ejercerla incluso en contextos de limitación de derechos, como el que se da en una dictadura, aunque en este caso la participación se encuentra restringida y cobra mayor importancia la ciudadanía formal, con connotaciones nacionalistas:

*posiblemente bajo la dictadura de Franco había ciudadanos, pero eran unos ciudadanos con unas características de participación, por ejemplo, de derechos, relativamente limitadas, con lo cual la condición de ciudadanos era lo de menos, eran españoles, que era la parte nacionalista, más importante, y lo de ciudadano quedaba en un segundo plano ¿no? y sí que es cierto que cuanto más democrática es una sociedad, más posibilidades hay de que sus componentes se consideren ciudadanos y sean considerados ciudadanos, las dos cosas (E9)*

Es la democracia, por tanto, el ámbito político simbólico que permite la construcción de la ciudadanía. La autopercepción y la experiencia ciudadana de las personas entrevistadas no se encuentra vinculada a un ámbito territorial determinado, ya sea éste un espacio geográfico o político. Tampoco se identifica la ciudadanía con un grupo o colectivo específico localizado en un territorio. La nacionalidad, que es formalmente un componente esencial de la ciudadanía, no es sin embargo un concepto relevante en sus reflexiones:

*E: tú te sientes ciudadana ¿de dónde?*

*R: de ningún sitio (E1)*

*yo desde luego no me siento de ningún país, en el sentido de que me siento identificada con este país, como persona “española”, ya... no me gusta esa territorialidad, en el sentido de un lugar geográfico y también, y tampoco con unas determinadas características (E4)*

Esta deslocalización se manifiesta no sólo a través de la negación de territorios específicos, sino también mediante la consideración de todos los espacios territoriales posibles como ámbitos propios de la ciudadanía. En este sentido las personas se sienten ciudadanas tanto en lo local (el barrio, el municipio o ciudad) como en lo global (comunidades transnacionales, el mundo), e incluso en su país, siempre que estos ámbitos sean complementarios y no excluyentes:



*se puede hablar de ser ciudadana de mi municipio, de mi ciudad, de mi país, tal y ciudadano del mundo, eehh... la ciudadanía que tenemos más cerca es la de tu ciudad, yo lo entiendo así, creo que es como una, un ámbito administrativo porque al final tengo integrado como "mi ciudad", habría un ámbito más pequeño que podría ser mi barrio (E2)*

*y además ciudadana del mundo, que me parece que... o sea, que yo creo que tienes que sentirte que vives aquí, y haces cosas, que tienes que hacer cosas en tu ciudad, en tu barrio, en tu país, en el país de al lado, en... el mundo entero, pero yo creo que lo vamos haciendo y en cómo vamos sintiendo somos ciudadanos de este mundo... o sea yo soy ciudadana de Madrid, soy ciudadana de este país, soy ciudadana de...la comunidad europea, soy ciudadana del ... del mundo en el que vivimos (E5)*

En las reflexiones de las personas entrevistadas los límites del espacio de la ciudadanía no se encuentran, por tanto, en la territorialidad geográfica o política. La ciudadanía formal, vinculada a una nacionalidad concreta, es sólo un "dato" ajeno a la pertenencia "sentida" (tal como ésta se definía en el capítulo 5, epígrafe 5.3), que no coincide con los espacios definidos por las fronteras. Se aprecia un fuerte referente cosmopolita en el discurso de los entrevistados, que incide en la idea de una ciudadanía mundial, global:

*Ser ciudadano yo creo que si que tiene un toque de pertenencia, de pertenecer a algún sitio. Además, claro en los papeles ciudadano de, o ciudadanía, te piden es documento, es un dato. Pues yo se supone que soy ciudadana, bueno ahora ya en una unidad más alta, europea. Yo particular, ciudadana de algún sitio...no me gusta. No me gusta. Tengo mucha suerte. No de que no me guste, sino de que puedo salir de mi ciudad (...) tengo suerte porque no siento que pertenezca a ningún sitio, sino que haber podido viajar, incluso haber salido de este país, te*

*permite ver que cosas tienes en común con el resto de ciudadanos del mundo. Yo creo que ese sería el término más adecuado, ciudadano del mundo (E3)*

*pertenencia al mundo, a la humanidad... con significado, vamos a ver, con que lo que yo haga y lo que viva con otras personas, independientemente de dónde sean... nos ayude a construir más significado, más redes, y más relaciones y darle más sentido a esas relaciones y más sentido a mi vida y a las cosas que pienso, y eso desde luego está por encima de las fronteras, para mí (E4)*

En esta misma línea se percibe el retroceso del Estado-nación al mismo tiempo que la emergencia de lo local y lo global como ámbitos simultáneos de acción política:

*Creo en la ciudadanía global y creo en el gobierno mundial (...) somos internacionalistas y localistas (...) si tu le dices a alguien que empieza, alguien que está en un partido político que tiene ambiciones de ejercer, le preguntas cuál es su objetivo muchos te dicen “yo alcalde de mi ciudad”, te sientes especialmente orgulloso porque es una política muy cercana, muy directa y donde visualizas perfectamente eso de lo que hablábamos al principio de toda la entrevista, de la transformación de la sociedad. Pero entendemos que no hay posibilidad de hacer cosas por la izquierda si no se internacionaliza (E15)*

*... las diferentes colectividades a lo mejor regionales pudieran llegar a participar en esta especie de región global que es el planeta, pues a lo mejor podríamos llegar a pensar que en el siglo XXII ya no va a haber países sino que va a haber regiones con... una base territorial importantísima ya al menos de la construcción de lo público y la gestión de lo público, y un planeta que todos nos consideremos ciudadanos del planeta, miembros de un planeta (E17)*

Una de las personas entrevistadas aporta un interesante elemento de contraste sobre la idea de ciudadanía global, al considerar que ésta es una mera abstracción alejada de las vivencias de las personas y por tanto poco útil como referente. La ciudadanía, en su opinión, puede ser múltiple, pero su sentido se encontraría siempre vinculado a una experiencia existencial:

*me parece que la ciudadanía global es una abstracción (...) no es una cosa vivida por mí, se puede decir en vez de “soy de España”, “soy ciudadana del mundo”, pero es un discurso más retórico, no es una experiencia biográfica y existencial, yo pienso que la ciudadanía podría ser una ciudadanía múltiple, pero la profundidad de esa multiplicidad tiene que ser existencial, de la comunidad, si hay una cultura más comunitaria, la comunidad, o si es una cultura más individual como la nuestra yo por ejemplo creo que podría decir para mí misma: yo soy portuguesa, soy angoleña, soy un poco también timorese, por tantos años que viví allí, compartí tantas cosas, hablo la lengua, no soy más cosas, no puedo ser todo, y en ese sentido la ciudadanía global me parece más una abstracción, no la encuentro útil (E12)*

Esta misma persona señala cómo se está tratando de construir en los últimos años una ciudadanía europea partiendo de procedimientos, como la apertura de fronteras, la movilidad o el aprendizaje de lenguas, que proporcionan ventajas a los ciudadanos y ciudadanas comunitarios. A partir de estas mínimas experiencias comunes, y con el apoyo de una estrategia educativa amplia, se estaría logrando una cierta percepción de pertenencia transnacional:

*España también pienso que es lo mismo, cuando Portugal entró en la comunidad europea, todas las instituciones se movilizaron, los partidos políticos, la escuela, las ONG que se constituyeron, se movilizaron de alguna manera para crear una ciudadanía europea, y de alguna manera educar a los portugueses y portuguesas (...) claramente una*

*política educativa, se puede estar de acuerdo o no estar de acuerdo, pero hay una política educativa expresa, y no meramente escolar, para la ciudadanía, así como el propio Consejo de Europa la tiene la intención de promover programas educativos para los más jóvenes en este sentido, en el sentido de creación del concepto de ciudadanía, de compartir (no se entiende) de compartir unos procedimientos, porque esto tiene un aspecto procedimental, tú sabes que tienes un carnet de identidad y sabes que puedes pasar la frontera, precisas de ese procedimiento, tienes un pasaporte europeo, estas cuestiones son materiales pero son importantes porque tu pasaporte ya no dice Portugal, dice Unión Europea, y en la fila para pasar la frontera tú pasas por donde dice ciudadanos de la Unión Europea, y todo eso creo que tiene también efectos educativos en las personas (...) veo una clara diferencia, una clara diferencia en la percepción que nosotros los más jóvenes pero también los más mayores ya tienen esa pertenencia, esa doble pertenencia, nacional y transnacional (E12)*

Este análisis nos permite concebir la posibilidad de construir educativamente un sentimiento de pertenencia global, siempre que sea posible invocar experiencias comunes a este nivel. Las dimensiones y los factores de cohesión de una comunidad se han construido históricamente de una u otra manera en función del contexto sociopolítico y educativo. Ossenbach (2002) señala cómo el éxito en la construcción de la conciencia nacional, que durante siglos ha constituido la base de la ciudadanía, se debe en gran medida a la acción de los sistemas educativos, cuyo origen está directamente relacionado con el desempeño de esta función política. De forma similar, los cambios en el contexto sociopolítico contemporáneo y la irrupción de nuevos agentes educativos están condicionando, sin duda, nuevas formas de pertenencia y distintas configuraciones de lo que constituye el ámbito de la comunidad, cuyos espacios se amplían también a lo virtual:

*yo creo que... la ciudadanía hoy o sea la ciudadanía global es una cosa muy compleja, porque por una... yo tampoco renuncio a que uno se implique digamos en su comunidad más inmediata en lo local ¿no? y además de eso pues puede formar parte de una comunidad virtual, de un grupo de intereses común por ejemplo en Internet ¿no?(E7)*

Las nuevas tecnologías y el mundo virtual están indudablemente cambiando nuestra concepción espacio-temporal; la posibilidad de establecer relaciones “próximas” con personas físicamente distantes está presente en la vida cotidiana de muchas personas. No obstante, este hecho no implica de forma automática que estemos ampliando nuestro concepto de comunidad a lo mundial. Es preciso reflexionar también sobre los factores de exclusión que incorporan las tecnologías, tanto en relación con la brecha digital como con las posibilidades y limitaciones que aportan en cuanto a la homogeneidad o heterogeneidad de las redes y comunidades virtuales, y a la configuración de espacios de encuentro y confrontación con la diversidad y la pluralidad. Abordamos las reflexiones respecto a las dimensiones y características del ámbito de lo comunitario en el siguiente epígrafe.

### **7.1.2. Lo comunitario: lo común, lo público, la comunidad**

Los ámbitos de lo público y lo común son difíciles de delimitar, ya que sus fronteras se encuentran en permanente transformación. La definición de éstas está condicionada, en primer lugar, por la escala de la comunidad: en comunidades pequeñas resulta más fácil considerar como público “todo lo que ocurre”, porque las interdependencias se perciben de una forma más inmediata. El contexto histórico y social también influye en la valoración de lo que constituye lo público; un ejemplo evidente es la violencia machista, que ha sido y es aún considerada como un asunto privado en múltiples sociedades, y que ha pasado a abordarse como una cuestión pública en nuestro entorno cercano:

*Lo que pasa es que lo público... se reformula en términos distintos dependiendo de la escala. Qué es lo público en una comunidad campesina: entonces, pues son asuntos públicos todo lo que pasa... en los terrenos, porque todos dependen de los terrenos aunque unos siempre opinan y otros no. Por ejemplo..., hay una comunidad y toda la comunidad depende del agua de un arroyito..., si existe agua o cómo está ese arroyito, depende de esa comunidad para abastecerse de agua, lo que suceda con ese arroyito dependerá de lo que hagan o dejen de hacer pues lo dueños de los terrenos y hay muchos que no son dueños de terrenos y sin embargo, tienen ahí sus intereses, les interesa que esté funcionando bien la cuenca porque de ahí dependen para su bienestar (E17)*

*es una frontera que está en perpetua transformación, yo te pongo un ejemplo, en el diecinueve, el espacio familiar, ehh... el espacio de..., la familia era un espacio privado, lo que significaba que si una, un individuo, en este caso un hombre maltrataba a sus hijos... En ese espacio, como se llama esto, en ese espacio privado él podía hacer dentro de la casa lo que quisiera (...) no era algo que tuviera que ser cuestionado por el resto de la población, en cambio hoy día el maltrato de las mujeres se ha convertido o..., o..., o la asistencia a los niños se ha convertido en un asunto público, todo el mundo mira, uhh, mira...es a lo que me refiero, son fronteras totalmente... no puedes establecer qué es lo privado, qué es lo público, porque están en transformación en los contextos (E8)*

Lo público se define siempre en relación con lo privado. Sin embargo ambos ámbitos se entremezclan constantemente; cuanto mayor es el compromiso social menor diferenciación se hace entre ellos, ya que aumenta también la conciencia de interdependencia y de responsabilidad sobre las consecuencias de los propios actos:

*lo de lo público y lo privado esta todo entremezclado, parte de lo demagógico, entra mucho en lo demagógico, lo de poder fumar o no poder fumar ¿Está dentro de la esfera pública o de lo privado? Con lo cual, hay que tener cuidado, muchas veces se influye, unas veces nos inmiscuimos demasiado y otras demasiado poco (E15)*

*Creo que una persona socialmente activa, socialmente comprometida, mezcla constantemente los dos ámbitos pero sí es cierto que como yo veo mi vida o las vidas de las personas que tienen responsabilidad social, ya no me refiero tanto a mi como ciudadana, sino por ejemplo a un político, yo creo que un político es un referente a nivel social, y tiene un compromiso formal desde su ámbito privado hasta su ámbito más público (E19)*

En cualquier caso, la definición de lo que pertenece al ámbito público y lo que corresponde al privado no está exenta de desafíos. Se cuestiona la legitimidad de otorgar un carácter privado a ciertos intereses y privilegios, cuya consolidación queda así fuera del control y la discusión colectiva. El egoísmo y la normalización de la propiedad privada se apuntan como sustratos de esta situación. Se discute si este egoísmo es innato al ser humano o tiene una base cultural:

*la idea del bien común, pues implica... ponerle freno a ciertos intereses, creo que podemos... asumir que el ser humano tiene cierta tendencia, no sé si biológica, ciertamente culturalizada, pero a lo mejor es una tendencia biológica, a disminuir el esfuerzo y a... quedarse con más beneficios que el vecino. Yo quiero un pedazo más grande del pastel, digamos. Pues hay cierto egoísmo y cierta flojera, quizá innata; y entonces con que tuviéramos un aparato normativo, pero no un aparato normativo en el sentido de que... alguien me está obligando a hacerlo... pero ese alguien, para empezar, lo viola; sino construir un*

*aparato normativo legitimado por todos los niveles de la sociedad que ponga freno a las tendencias al egoísmo y a la flojera. Y, entonces, tú puedes hacer eso en tus ratos libres pero tú tienes que aportar esto al beneficio de la colectividad (E17)*

*no va a partir de aquí la revolución, del mundo acomodado no, nunca se va a prescindir de una propiedad que ya se tiene, o de unos privilegios que cada vez están más instaurados, y todo probablemente parta de ese concepto de propiedad privada, quizá el origen de todo sea en el momento en que una persona pone una reja a algo que dice ser suyo (E19)*

Una de las personas entrevistadas cuestiona que el egoísmo y el predominio del interés particular sean impulsos naturales de las personas. Defiende que somos fundamentalmente seres sociales, capaces de anteponer los intereses de nuestras comunidades, de nuestros iguales, a los propios:

*que los intereses particulares o personales de cada persona yo creo que no son tan fuertes como los pintan, o sea que nos tienen muy acostumbrados, hay por ahí una especie de creencia de que los seres humanos somos muy egoístas, que en realidad lo que nos interesa es lo nuestro, que sólo defendemos lo que es nuestro, y yo estoy profundamente convencida de que para nada, que lo que defendemos con más fuerza no es estrictamente lo tuyo sino lo de tus iguales, o sea, una madre defiende como una leona sus cachorros, pero probablemente ella se deja apalea, o sea que ... yyy... y eso lo vemos continuamente, y por una ideología mueren así saltando el barranco a porrillos, en cambio por... no sé... creo que... creo que somos mucho más seres sociales de lo que nos pintan, o sea que hay por ahí una especie de ...de creencia muy liberal de que el interés privado finalmente beneficiará al bien público, pero es que yo creo que no, creo que realmenteee, todos los seres humanos y todas las personas,*



*eeh... si analizamos nuestros comportamientos responden mucho más a una causa por los otros y por las otras y por nuestras comunidades que por nosotros mismos (E2)*

La consideración cultural de la naturaleza humana como básicamente egoísta, unida a la extendida creencia liberal de que el bien común es el resultado de la satisfacción de los intereses particulares, tiene como consecuencia una desvalorización de los espacios públicos. No hay interés por mantenerlos y cuidarlos, especialmente por parte de los grupos dominantes que tienen la posibilidad de retirarse a su espacio privado en cualquier momento:

*creo que hay mucha idea de que lo público es que tu puedes ser muy cuidadoso en tu espacio privado, en tu casa, etc., pero con lo público tu piensas que es algo a destruir, que no importa, cuando es precisamente lo público, claro pero eso, lo que realmente tu tienes es lo general, claro estoy hablando de gente de o clase media o clase más baja, la gente que tiene mucho dinero, el espacio público le trae al fresco porque puede irse de él cuando quiera, pero los que no nos podemos ir cuando queramos, lo que nos queda es el bienestar general, es el espacio público(E8)*

Al igual que los espacios públicos, el ámbito general de lo común también se descuida y se reduce a lo que está legislado, quedando como consecuencia en manos de los políticos profesionales. La convivencia y las relaciones adquieren un carácter normativo, y la participación es sustituida por la regulación:

*Al final, en la sociedad actual ese común es lo que está legislado. Ese común lo deciden quienes votamos cada cuatro años, pero en un espacio cerrado, en el cual, los medios –según nos contaron en la Facultad- debían ser los transmisores de las necesidades de las personas y demandas, pero no lo son. O sea, que se toman decisiones sobre lo común entre las personas que están en ese momento en el*

*Parlamento, y para legislar, para regularlo todo, no para crear una participación... no para que la gente se reúna a través de diferentes asociaciones y colectivos para pensar cómo quieren su barrio, cómo quieren sus relaciones con el resto de la gente... (E16)*

Hay un acuerdo prácticamente unánime respecto a que la esfera pública, el espacio de lo común, abarca cualquier ámbito en el que las personas se relacionan e interactúan de forma colectiva, y en el que las acciones de cada una tienen consecuencias para las otras:

*es el espacio de relación...es un espacio colectivo de relación de los sujetos (...) hablo mucho de lo público porque ahí como un espacio en el que todos los sujetos nos relacionamos, interactuamos (...) Y podemos también definirlo como aquel espacio en el que las acciones que ejercemos cada uno de los sujetos tiene consecuencias para el otro.(E8)*

*yo creo que todo lo que sean relaciones entre seres humanos tienen que estar dentro de la esfera pública.(E15)*

Sobre el espacio público y el ámbito de lo común se ha de pensar, decidir y actuar también, por tanto, colectivamente. De nuevo se trata de tomar conciencia de nuestro derecho y nuestra responsabilidad en relación con el bienestar común:

*ahí hay un ámbito público, hay un interés público que es cuidemos esa cuenca, pero no siempre se construyen los espacios para que todos que todos puedan decir: cuidemos esa cuenca, cómo le hacemos; no en términos de restringir, de que ¡no talen!, ¡no hagan...! No, sino de pensarlo juntos, de apoyar a los productores que tienen, por ejemplo, (no se entiende lo que dice el entrevistado)... con bosque para que cuiden esos bosques y cuiden por lo tanto el manantial (E17)*

*Yo creo que todo lo que son relaciones humanas tienen que ser decisiones colectivas. Y además abogo porque el progresismo es eso. Y ¿qué hubiese pasado si desde la Edad Media no se hubiesen ido cambiado esas normativas? Porque antes veían bien los siervos de la gleba. En la Grecia más democrática y posiblemente uno de los espacios más filosóficos que había, la esclavitud se veía con normalidad. Hace 40 años se veía normal que una mujer tuviese que pedir permiso a su padre o a su marido para abrir una cuenta corriente y todo eso..., han sido avances sociales y avances sociales son decisiones colectivas (E15)*

*ya no se trata de tener un buen presidente o un buen gobernador, o una buena legislatura que va a velar por nuestros intereses, sino de generar poder más... territorial, concreto, para las decisiones que nos conciernen y, por otro lado, que todos asumamos que tenemos algo que aportar para el bienestar común, para el bien común (E17)*

Lo público y lo común, ¿son espacios idénticos? En sus reflexiones las personas entrevistadas utilizan con frecuencia el adjetivo “público” para referirse a espacios físicos, como las calles y plazas de las ciudades, o a los recursos y lugares naturales (montañas, agua) cuyo aprovechamiento y disfrute debe ser colectivo. Suelen referirse en cambio al “bien común” como objeto de decisión colectiva, y por tanto como un ámbito simbólico no prefijado. No obstante es frecuente el uso indiscriminado de ambos términos:

*Algo que pertenecería a lo común sería el espacio, ¿no? Tanto el espacio urbano..., las plazas son de la gente. No como ahora que está prohibido (no se entiende), y llega el ayuntamiento y con la empresa no sé qué y te pone tracatrá y te pone el (no se entiende) porque cree que...O igual con los recursos naturales, las montañas, eso es común. Como común todos somos responsables de esto y todos tenemos*

*derecho. Ahí habría alguna forma de llegar a acuerdos sobre cómo nos organizamos. Porque eso es común, no es individual. No vale que puedas acceder más al suelo porque tengas más dinero, que es lo que pasa (E16)*

*Yo creo que lo común tienen que ser los bienes de la sociedad. Cómo sacar de nuestra individualidad aquellas decisiones que nos atañen a todos...Que son todas...(E16)*

*[el bien común] debería definirse, mm, respetando la opinión de todos, propiciando las condiciones para que todo el mundo pudiera tomar parte, sentirse parte, formar parte y por tanto participar, esa debería de ser la manera (E2)*

Resulta interesante analizar algunas de las acepciones de los términos “común” y “público” recogidas en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua. Lo común es aquello “que, no siendo privativamente de nadie, pertenece o se extiende a varios”, pero también algo “ordinario, vulgar, frecuente y muy sabido”. Por otra parte, en la vigésimo segunda edición se define lo público como “lo contrapuesto a privado, perteneciente y/o relativo a todo el pueblo”. Sin embargo este artículo ha sido enmendado y esta acepción ha sido sustituida, en la nueva edición aún en construcción, por “perteneciente o relativo al Estado o a otra administración”. La desvalorización de lo común y el hurto del ámbito de lo público se ven así reflejados en los usos cotidianos del lenguaje.

Respecto a la discusión en torno a lo que constituye la comunidad, las personas entrevistadas coinciden en señalar la idea de que ésta se encuentra en un proceso de transformación, en el que conviven las comunidades tradicionales con otras de nueva factura, transfronterizas, con contornos difusos, o situadas en espacios virtuales:

*normalmente la comunidad de proximidad, lo local, era como lo más... lo más, la polis más cercana ¿no? el barrio, en todo caso tu pueblo, tu ciudad. Y más allá de eso los Estados, etc. Yo creo que esa frontera hoy en día está muy, está muy dilatado, es muy difusa. Aaaaah, puedes estar viviendo en lo local y no tener ninguna relación con el entorno ni con lo que se mueve a nivel social (...) y luego hay también nuevas formas de polis o de comunidades ¿no? por ejemplo una comunidad virtual. Hoy en día alguien apunta algo en su blog de internet y puede crear o desde un club de fans a un movimiento político. Eso son nuevas comunidades de gente que se identifica con cosas que no necesariamente tienen que ver con lo que está viviendo en su entorno local, sino con algo a lo que aspira o lo que... o que le interesa, sencillamente. (E7)*

Se hace patente la necesidad de hablar no de una, sino de múltiples comunidades de referencia ligadas a pertenencias diversas desarrolladas a lo largo del ciclo vital, así como a distintas posibilidades de intervención desde la ciudadanía. En el caso de la comunidad global las posibilidades de actuación directa se reducen, pero hay una clara conciencia de interdependencia que se expresa en el lema “piensa globalmente, actúa localmente”, acuñado por los movimientos ecologistas:

*uno cuando nace, nace en una comunidad ya dada y aprende a identificarse con ella y aprende que es reconocido por ese grupo, y yo creo que la libertad personal y el crecimiento tiene que ver con eso, con ir ampliando tus comunidades de referencia (E2)*

*diferentes ámbitos, efectivamente, eeeh, por un lado está relacionado con el entorno, con el medio ambiente, que es parte de lo que yo trabajo más, la comunidad puede ser desde tu casa, desde tu entorno inmediato, tu habitación, si tienes una habitación para ti sola, tienes esa suerte, tu casa, tu bloque de vecinos, tu barrio, tu escuela, tu*

*centro de trabajo, tu ciudad, tu país, tu continente, tu mundo, etc., etc., no sé, evidentemente la forma de actuar la tienes más aquí (se oyen toses) en el entorno inmediato, en el físicamente más cercano, eso no sé, claro yo qué puedo hacer físicamente por alguien que vive a 8000 km, pues físicamente no puedo hacer mucho lo puedo hacer más con la gente que está más cerquita, hay un eslogan que recoge esto, dice piensa globalmente, actúa localmente, bueno pues eso que es de ecología se puede trasladar a todo lo demás (E3)*

*el hecho de cómo pensar y dónde actuar, porque en torno a la Cumbre de Río, se forjó un slogan que decía que había que pensar globalmente y actuar localmente, y pues... lo que aprendimos fue que pues había que pensar y actuar global y localmente. O sea, que el pensamiento tiene que ser en las dos esferas también, que el conocimiento teórico no viene de los grandes teóricos, sino que el conocimiento teórico está también en lo local y que las formas de acción no tienen porque restringirse a lo local, sino que hay actuar pensando también en la dimensión planetaria (E17)*

Resulta muy interesante la reflexión de una de las entrevistadas, para quien la comunidad es un conjunto de racionalidades que comparten un proyecto común, y que son no sólo humanas sino también de la Naturaleza, que participa en las decisiones comunes en la medida en que las inspira y condiciona:

*comunidad es aquel conjunto, aquel digamos... una articulación humana, pero no sólo humana, por tanto es un conjunto de racionalidades que pueden ser humanas pero que también pueden ser de la naturaleza, que comparten alguna cosa, tienen en común algo, y que se siente de alguna manera que comparte el presente, comparte algo que hace sentir pertenencia a alguna cosa, por tanto de alguna manera alguna cosa del pasado que hace sentir esa pertenencia y comparte una cierta visión del futuro, no puede ser una visión*

*monolítica sino .. por ejemplo, una comunidad piensa así, piensa... tiene al menos algún proyecto común para el futuro, que comparte de alguna manera, para mí esta puede ser una comunidad, una comunidad puede ser una familia, pero también puede ser un barrio, pero también un país, también puede ser una región, digamos que hay diversos niveles de profundidad, diversos niveles de contenidos, para mí cuando esa articulación tiene una racionalidad transversal que siente que comparte, que las personas sienten que comparten, y también no sólo las personas, los lugares, otras cosas aunque en nuestra mentalidad europea es más difícil pensar así, pero... en mi tierra donde yo nací era muy difícil pensar en el todo sólo pensando en las personas, piensas también que contiene el agua, los árboles, la tierra (...) entonces eso es parte de la visión compartida, yo entiendo que esa racionalidad, esa atribución de vida, del hecho vital, aunque vital no se entiende sólo porque existe sino porque participa también en las decisiones en la medida en que las condiciona y las inspira también, ahí estamos hablando de una comunidad (E12)*

La transformación de los espacios tradicionales de las comunidades va acompañada también de cambios en su estructura, en los elementos de cohesión y en la lógica de sus relaciones. Se conceptualizan como redes, en las que el vínculo territorial o nacionalista es sustituido por otro tipo de identificaciones relacionadas con intereses, expectativas o experiencias comunes:

*[la comunidad] sería el mundo en principio como universo, pero en realidad en la práctica, en mi vida, serían las redes que yo tengo en el mundo, y las posibilidades de seguir haciéndolas más grandes... (...) cuando me siento a gusto en cualquier sitio, cuando veo que puedo llevarme bien con personas... no sólo llevarme bien, porque no es cuestión de afinidades psicológicas sólo, sino cuando veo que puedo funcionar en otra sociedad diferente, con sus problemas, pero que*

*tenemos unas normas comunes, unas expectativas comunes, y luego evidentemente no con toda la sociedad sino con esas redes que tengo ¿no? (E4)*

*cada vez hay, más peso de las redes sociales, y más de las comunidades universitarias, o comunidades de intereses de...concretos de, de personas, grupos, con, problemas juntos que resolver, eh, formas colaborativas de... de solucionar sus experiencias de vida, y yo creo que eso le está dando un cambio a la sociedad (E21)*

Las nuevas comunidades y redes afrontan el desafío de no reproducir las barreras y los procesos de exclusión que han acompañado tradicionalmente a la configuración de los colectivos. Para ello han de ser abiertas, flexibles, porosas, plásticas, inestables y no sectarias:

*cuando las comunidades se constituyen muchas veces lo hacen por exclusión, crean barreras, esto es lo propio de la comunidad, para poder afirmar: de aquí para aquí ya no es nuestra comunidad, la forman una personas, unas calles, un procedimiento, en mi tierra, aquí ahora la gran cuestión es si este límite, esta forma exclusivista, autoritaria, si es... como decir, conservadora, o si también puede ser plástica, porosa, flexible (E12)*

*estructuras sociales mucho mas abiertas y lábiles en las que no tuvieras que pasar por tantos filtros o procesos, en las que tú pudieras estar en grupos más abiertos y flexibles en los que entraras y salieras en función de qué: de intereses más puntuales, de intereses más a largo plazo , de principios muy básicos para ti, de sentirte en ese momento más aceptado, valorado, reconocido ¿sabes? Pero de una forma más fresca, más lábil de la que ahora se vive que es: estoy con éstos ya no puedo estar con aquellos, yo, que es muy sectario (E1)*



Una de las entrevistadas introduce la idea del anonimato como característica que define el ámbito de la comunidad en relación con la ciudadanía. La comunidad de ciudadanos y ciudadanas no tiene como base el afecto, la relación personal o la afinidad, sino la conciencia de interdependencia y la construcción de una confianza básica entre los sujetos sociales:

*en este concepto mío de ciudadanía interviene la idea de anonimato (...) creo que la idea de ciudadano tiene que ver que nos creemos que tenemos el derecho de influirnos unos a otros, yo a ti y tú a mí, aunque no nos conozcamos, aunque no nos basemos en un afecto, en unas líneas de parentesco oooo, lo que sea, o un rol en el trabajo con los que están a tu alrededor (...) creo que son como respuestas colectivas ante, lo que te he dicho antes, ante personas que tenemos problemas parecidos y que no tengan que apoyarse en relaciones ni de amistad ni de familia, es más anónimo, es más de sujetos sociales por ser sujetos sociales (...) apoyarme en una persona que yo no conozco, anónima, a la que yo además pueda confiar en ella, sin que tenga que mediar una relación personal (...) para mí la diferencia está en eso, en que es una persona anónima, pero que es una persona sujeto de esta sociedad y ciudadano, tengo que depositar una confianza en él, y, y le puedo pedir cosas, y él me puede pedir a mí (E4)*

El vínculo ciudadano surge así de la identificación con un grupo amplio y anónimo, y se concreta en una participación densa que concierne a lo común:

*yo como entiendo la ciudadanía desde mí es, aunque te suene un poco académico, es que me sienta parte de un grupo amplio, que no hace falta que nos conozcamos todos personalmente pero sí que nos sentimos parte de ese grupo, yyy... y en la medida en que actuamos en él, tomamos parte en las decisiones, estamos informados, pues somos ciudadanos (E2)*

### **7.1.3. El ámbito relacional cotidiano como espacio básico de la ciudadanía**

En línea con la identificación de la esfera pública con la totalidad de los ámbitos de relación e interacción colectiva, se señala la relevancia de lo cotidiano como espacio de aprendizaje y ejercicio de una ciudadanía que se concibe como una responsabilidad y un compromiso vital:

*conocí un compromiso también diferente, un compromiso vital, cotidiano, en el que te levantas por la mañana... era como un compromiso por la vida, que yo creía tener pero que no era así, y entonces ahí cambió mi concepción de la vida, aprendiendo a dar más valor a las pequeñas cosas (E19)*

*todos tenemos una responsabilidad a la hora de transformar la sociedad. Quizás con las personas que tenemos más alrededor, las que nos influyen más, las que influyen más a un, nivel laboral, las que influyen más a nivel familiar, eh, a nivel vecinal, a nivel de tu comunidad de vecinos (E21)*

La transformación social, como discutimos anteriormente, al desgranar los significados de la ciudadanía, comienza en lo cercano, en el espacio más próximo (física o virtualmente), y se lleva a cabo día a día, en las pequeñas cosas, para ir poco a poco conquistando espacios más amplios. Se trata de crear un efecto ola que, anclado en las relaciones cotidianas, consiga modificar las actitudes, dilatar la conciencia de las personas sobre las implicaciones y consecuencias de sus propios actos y ampliar su compromiso hacia los otros:

*en tu día a día, desde que te levantas y pretendes hacerle un poco más agradable la vida a la persona que te cruzas en el ascensor como la*

*que te pone el café, como la que está a tu lado y te pone el hombro para que llores en él, como la que está a tu lado y tú le respondes con una mala cara y te responde con una sonrisa, yo creo que a veces no hay que hacer grandes cosas o grandes movilizaciones para aportar ese grano de justicia, o decir oye, se puede vivir en un mundo mejor y en realidad depende de nosotros, si uno va creando esa semillita, va creando como una especie de efecto ola en su entorno que van modificando la actitud y el efecto de la gente porque uno no es consciente de cómo es, o de cómo actúa en la vida hasta que no hay una persona que le dice ¿por qué acabas de actuar así?(E19)*

*que el absentismo no se controle en términos de que le eche la bronca el profesor, o el perro de presa como yo digo a... al niño o a la madre, sino que sean los propios compañeros los que miren mal al niño cuando falta a clase (...) generando una presión social para que él también aproveche su oportunidad, a o sea a mí eso me parece que es... son ejemplos a veces puñeteros de ciudadanía, pero sí son cosas que tienen que ver con el manejo de lo cotidiano, con, con... cosas que en lo cotidiano forjan ciudadanos (E13)*

Generar espacios de bienestar, en los que se priorice que las personas se sientan bien y en los que las relaciones sean horizontales, sinceras y basadas en la confianza, forma parte del ejercicio de la ciudadanía en el ámbito cotidiano:

*cada vez más soy protagonista de mi vida y me gustaría mantener relaciones sinceras y crear un ambiente real y sincero en la vida en general (...) a un nivel más comunal, ¿no? yo tengo contacto en mi vida cotidiana con mucha gente, y luego tengo un contacto más personal, a muchos niveles, amigos de toda la vida, amigos que empiezan a incorporarse en mi vida, que yo los estoy ahora actualmente demandando y que están empezando a formar parte y*

*después a los diferentes grupos con los que interactúo, por un lado está mi clase de la universidad, por otro mi clase de alemán, a un segundo nivel estarían unos amigos nuevos con los que estoy empezando a tener nuevas relaciones, y por otro lado mantener aquellos que de mi círculo de amistades han ido quedando o están, a un nivel más o menos presente pero están, y diariamente, unas veces sin darme cuenta y otras veces muy consciente voy haciendo determinadas cosas que creo que influyen en la transformación social (E19)*

*yo creo que hay colectivos en los que..., sí se ha avanzado en general, pero que hay colectivos donde es muchísimo más fácil, te sientes mucho mejor y, por eso, tu implicación y tu relación se multiplica (E16)*

En el siguiente epígrafe analizaremos las reflexiones de las personas entrevistadas sobre cuáles son esos lugares específicos que en lo cotidiano nos permiten el ejercicio de la ciudadanía, y cómo se articulan en ellos las prácticas ciudadanas.

## **7.2. Lugares**

Para Lizcano (2006) el concepto de espacio social es propio de una determinada perspectiva occidental que observa los fenómenos como situados en una matriz espacio-temporal configurada previa e independientemente de los acontecimientos. Desde este enfoque, el espacio se concibe como una especie de hueco en el que se inscriben los sucesos; de esta forma, la idea de un “espacio social”, frecuentemente utilizada en Ciencias Sociales, constituye una metáfora que permite caracterizar tales espacios de forma homogénea, eliminar singularidades, tensiones y complejidades, permitir la planificación regular y la traslación no problemática de las personas y acontecimientos que las ocupan

sin que se altere su significado. Ejemplo de espacios sociales así concebidos son las aulas, los laboratorios y los despachos, en los que los acontecimientos se replican como en un calco independientemente de las personas que los ocupen y los contextos en los que se insertan.

El autor plantea una perspectiva diferente (que coincide con los presupuestos del enfoque intercultural) que concibe los acontecimientos como “lugares” en los que se construye su propio significado a partir de lo que en ellos se aloja. Es por ello por lo que utilizamos en nuestro análisis el término “lugares”, señalando así la heterogeneidad, particularidad, complejidad y significatividad que caracteriza las acciones y prácticas narradas por las personas entrevistadas respecto a la construcción de una ciudadanía creativa y transformadora. De alguna manera, las experiencias que relatan consisten precisamente en crear lugares donde sea posible ejercer esta ciudadanía como alternativa a los espacios formales que habitualmente se asocian a ella.

Las reflexiones y propuestas que aquí analizamos responden en su mayor parte a una pregunta más o menos directa sobre cómo y dónde se perciben a sí mismas, o a otros, ejerciendo la ciudadanía. Se incide de nuevo en lo cercano, lo cotidiano, como lugar esencial de construcción de la misma; junto a esta esfera micropolítica se da cuenta de algunas prácticas que se constituyen como alternativas creativas a las que se desarrollan en los espacios clásicos de la política, la economía o la educación. Por último, se incide en la necesaria interrelación e integración política de todos los ámbitos sociales, de forma que en todos ellos sea la ciudadanía la categoría básica de relación.

### **7.2.1. Micropolítica: la transformación de lo cercano**

Lo cotidiano, lo cercano (que, como ya hemos señalado, con la irrupción de lo virtual ya no se circunscribe únicamente a la cercanía física) constituye un nivel

micropolítico que resulta el más adecuado para la práctica de la ciudadanía, participando y aprendiendo desde la transformación de las relaciones más inmediatas:

*para mí además, el espacio que tiene mayor pertinencia tanto para el ejercicio como para el aprendizaje es el ese nivel de la micropolítica. Lo que nos queda más cercano y más inmediato, es ahí donde tenemos que pelear la atención o la disposición de... participar, estar atentos como para aprender (E18)*

Los lugares de la micropolítica ciudadana pueden ser muchos y variados; uno de los más necesarios y difíciles de construir se encuentra en el mundo del trabajo, un dominio mayoritariamente organizado siguiendo criterios diferenciales y jerárquicos, poco o nada democráticos. Es, sin embargo, uno de los espacios de convivencia más cotidianos, en los que se pueden generar pequeños lugares en los que se haga posible contrastar diferencias mediante el diálogo y regular los conflictos desde parámetros constructivos:

*Y ciudadana, según como que tú hagas en tu trabajo, y lo que tú busques en tu trabajo y con tu... con la gente que te acompaña, y en cómo se generan estos espacios de convivencia dentro del trabajo, y cómo se resuelven los conflictos dentro (...) también para mí, desde ahí se genera también la ciudadanía, ¿no? Igual que yo lo puedo hacer en mi trabajo lo puede hacer cualquiera en el suyo, ¿no? El cómo buscas, el cómo resuelves esas diferencias, cómo generas esos espacios de poder hablar, cómo generas esos... esas construcciones distintas ¿no? Y ahí es como tú te sientes ciudadano también (E5)*

Desde la ciudadanía también es posible introducir cambios en las opciones de consumo personal y familiar, de forma que éstas repercutan en el desarrollo local y en la salud pública, al tiempo que desafíen determinados modelos hegemónicos de vida impuestos desde un sistema consumista:

*o cuando uno consume también que es un acto a lo mejor menos ciudadano ¿no? porque es como, un poco como cubrir tus necesidades básicas ¿no? pero incluso cuando eliges los alimentos que, o tu, el tipo de dieta que vas a seguir, o te estás ciñendo a unos parámetros por ejemplo deeee... de lo que se lleva ¿no? de la gente delgada, guapa y musculosa, o... a una comida sana y que además consumes productos locales porque eso va a repercutir en el desarrollo a nivel local, en la economía local, en los puestos de trabajo, es un poquitooo... un poquito en todo ¿no?(E7)*

Cualquier espacio de la vida cotidiana es un lugar idóneo para contribuir a la construcción de la ciudadanía, a través de la práctica y también del discurso, concebido igualmente como una práctica transformadora:

*aprovecho los temas más dispares para intentar trasladar ideas de ciudadanía, ideas de igualdad, ideas de, deeee... de concienciación respecto de la importancia de la protección social (E6)*

*una forma que he entendido que existe de intentar cambiar las cosas es por ejemplo escribiendo y publicando, que de primeras dices: esto quién se lo va a leer, no le das tanta importancia, pero luego cuando te llega un correo de no sé quién, oye mira que he leído esto, me parece muy interesante, me puedes pasar más cosas no sé qué, pues dices mira alguien se lo lee, y sí que eso a lo mejor ayuda pues a que cambie su práctica y eso a la gente con la que él trabaja le va a afectar, y si hay otros en su trabajo que ven que lo hace y se plantean... ¿sabes? O sea que es un poco, lo que... aquello de decir, cambiar las cosas así de golpe es muy complicado pero ir... proponiendo pequeños cambios, sin asegurarse tampoco de que van a producirse pero por lo menos, dejando abierta esa propuesta, pues ya por lo menos es un avance (E13)*

### **7.2.2. La emergencia de nuevas lógicas y razones sociales**

Al referirnos en el capítulo 1 a la ciudadanía transformadora aludimos a la puesta en juego de nuevas lógicas y razones sociales en diversos espacios. Algunas de las personas entrevistadas nos han relatado sus experiencias de participación en la construcción de estas nuevas razones y lugares políticos, sociales, económicos y educativos.

Destacamos anteriormente la importancia creciente del ámbito local como un espacio significativo en relación con la práctica de la ciudadanía. Algunas de las personas entrevistadas conciben el municipio como un lugar fundamental de participación política, donde se toman decisiones que afectan de modo muy directo a la vida de las personas y donde la percepción de colectividad es más inmediata. Ciertos espacios comunes de deliberación y decisión, como las asambleas, pueden darse de forma casi natural en municipios muy pequeños, en los que el colectivo es tan reducido que los intereses personales y los colectivos son difíciles de separar:

*Todos, ya digo que yo soy urbanita, pero no urbanita en el sentido de las grandes ciudades. Creo que un pueblo de 25 habitantes, incluso en algunos pueblos de 25 habitantes se da la participación ciudadana porque se juntan en asamblea, en donde ambos todos hablan de los debates y los intereses personales de cada uno y se mezclan con los intereses colectivos y se toman decisiones.(E15)*

*yo participo más a nivel municipal, por ejemplo me preocupa que dentro de mi distrito la conservación de jardines, de aceras, eh...luchar pues no se, por conseguir determinados espacios colectivos como más polideportivos con piscinas, eh.. más centros de asistencia pues para niños, para ancianos, para adolescentes (E8)*



Los presupuestos participativos constituyen un ejemplo de creatividad social cuyo origen se encuentra también vinculado a la política municipal; en capítulos anteriores nos referimos a diversas experiencias y opiniones sobre su potencial como escuela de solidaridad y de ciudadanía. Insistimos en algunas ideas que inciden en el municipio (sea cual sea su tamaño) como un lugar privilegiado para el despliegue de nuevas lógicas y el desarrollo de prácticas políticas innovadoras: su carácter de política cercana y conectada con la realidad cotidiana, alejada de modelos ideales, facilita el experimentalismo político. En este contexto, el éxito de los procesos participativos se debe a la repercusión directa y constatable de sus efectos, así como a su potencial capacidad para convocar a todas las personas, incluidas las privilegiadas, y no sólo a los previamente convencidos:

*pero en un proceso de años, cuando la gente se empezó a dar cuenta de que sí que... que lo que estaban haciendo tenía una repercusión directa sobre su barrio, sobre la ciudad, el proceso va a más, y en este momento está participando unas ciento cincuenta mil personas directamente, de lo que es el presupuesto de la ciudad ¿no? (E7)*

*para transformar la sociedad hay que ser realistas, partir de lo que hay y no de modelos ideales, que sólo convocan a los ya convencidos y que por tanto no contribuyen al cambio. Cada espacio de decisión que ahora se deja fuera de presupuesto participativo está limitando la participación de los poderosos. El éxito del Presupuesto Participativo en Brasil se debió a que estaba involucrado el 100% del presupuesto, de modo que los poderosos no tuvieron más remedio que participar (E10)*

En el territorio municipal, en este caso sobre todo (aunque no exclusivamente) en las ciudades, se construyen también nuevas lógicas en espacios sociales innovadores, como los centros sociales, o renovados, como las asociaciones

vecinales. El denominador común de esos lugares incide en la apertura, la inclusión sin reservas de personas y colectivos en un proyecto común a construir:

*en el barrio donde yo vivo, estamos ahora intentando construir un centro que queremos llamar la casa del barrio, que sería un lugar de encuentro entre todos los colectivos y personas que vivimos en el barrio, en donde se pueda confluir, estar a gusto, y que sea un centro asambleario, donde todo el mundo del barrio pueda aportar sus ideas, y que se pueda gestionar, y eso lo estamos haciendo ahora, ya, pues el otro día por ejemplo nos juntamos toda la gente del barrio así para construirlo... yo creo que ahí es donde yo me siento ciudadana, ¿no? Intentando generar esos espacios, donde no sea sólo mi idea personal, sólo mi local, sino que vamos a construir un espacio donde quepamos toda la gente que nos estamos moviendo por el barrio, y que además tengan cabida los vecinos y las vecinas, todas las aportaciones que tengan y donde... se pueda construir algo colectivo ¿no? (E5)*

*en asociaciones vecinales, ya te conté pues que a veces las asociaciones vecinales te dan un ejemplo... impresionante por el hecho de, de... de compromiso con los más débiles, con aquellos que realmente son los más débiles ¿no? con aquella gente que la sociedad expulsa absolutamente (E6)*

El espacio económico es otro de los territorios en los que la ciudadanía transformadora construye lugares regidos por nuevas razones, poniendo en práctica reglas basadas en una lógica de la solidaridad y no de la acumulación. En relación con la producción y el intercambio de bienes se hace referencia al comercio justo, a los grupos de consumo y al cooperativismo. Los grupos de consumo ecológico, en particular, constituyen un mercado alternativo basado en alianzas entre agricultores y consumidores –que pueden tomar forma como cooperativas- en torno a principios de sostenibilidad y soberanía alimentaria:

*el trabajo sobre ciudadanía, en economía, al mismo tiempo que hay una economía especulativa, financiera, que, que en la construcción se ha hecho lo que se ha querido en estos últimos años, también hay gente que está trabajando el cooperativismo, desde otras alternativas económicas, desde una economía solidaria, desde el comercio justo... que está planteando, alternativas ya digo desde lo pequeño pero que llegan a mover... incluso los consumidores pueden organizarse ¿no? hay ahora mismo una experiencia muy interesante, por ejemplo en Mallorca, de alianzas entre consumidores y productores de agricultura ecológica, entonces eeh, se junta uno que tiene un limonero en [Caldas?] con otro que tiene tomates y otro que tiene tal, y entonces pues... incluso lo que te decía antes, pues alianzas entre consumidores y productores que todos son pequeños y con eso por lo menos se aseguran un mercado dentro del sistema pero al mismo tiempo al margen de él o en paralelo al sistema, y lo ideal es que se fuera convirtiendo en mayoritario ¿no? (E7)*

*las cooperativas de producción y consumo de productos ecológicos, que estos sí que están en el ámbito de la alimentación, sí que están siendo más activos en el derecho a alimentarse bien, ¿no? Es como una necesidad que se ha multiplicado en Madrid. Hace 5 años había un grupo y ahora hay muchos. Bueno 5 no, 8. O sea, que yo creo que hay un movimiento ahí...*

*A. Sí, que es alimentarte sin formar parte de esa cadena de explotación.*

*M. Alimentarte con productos locales, con lo cual el impacto medioambiental lo minimizas; con productos ecológicos...(E16)*

El cooperativismo, por su parte, es una propuesta de empresa que trata de superar la dicotomía entre economía y sociedad. Una cooperativa es una asociación de trabajadores, guiada por principios de igualdad respecto a la

participación en la toma de decisiones, solidaridad y equidad. Se construye desde planteamientos democráticos y se orienta a generar valores de uso y no de acumulación, contribuyendo al beneficio social:

*Desde las cooperativas sería demostrando que es posible ser muy eficaces operando desde planteamientos democráticos, no desde planteamientos jerárquicos y autoritarios. Esa demostración es lo que hace que la gente lo vea posible. O sea, no es un futurible (...) Desde un punto de vista de mirada transformadora sería el que somos capaces de llevarnos la dimensión democrática al modelo empresarial. Es un terreno donde la democracia brilla bastante por su ausencia en términos generales a la hora de tomar decisiones. La democracia así entendida como..., porque eso sí, la organización horizontal se está implantando en muchas empresas, porque es un modelo más efectivo, pero no la democracia en la toma de decisiones grandes donde ya comprende el capital de la empresa (E14)*

*de repente, empezaron a confluír gente cercana que su apuesta vital de autoempleo se había dirigido al cooperativismo. Yo lo sentí como una alternativa, pues tenía claro que no quería trabajar para una empresa, sino trabajar en algo en que pudiéramos tomar nuestras propias decisiones (...) En la actualidad no concebimos P. como algo aislado. Como es una empresa que trabaja en el ámbito social, implica relaciones; es construir con otros. Creo que es fundamental desde el planteamiento hasta el ejercicio. Es compartir, apoyarnos mutuamente... (E16)*

El espacio educativo es igualmente un lugar privilegiado para la experimentación y la creatividad social, sobre todo cuando se entiende la educación en un sentido amplio, no restringido al sistema formal. El carácter transformador de algunas experiencias se ve potenciado por su desafío a la segmentación educativa e incluso a la propia configuración de la educación

como espacio independiente, artificialmente separado de la vida y configurado como un espacio-tiempo “preparatorio para”. Este es el caso de las ya analizadas “comunidades de aprendizaje”, definidas por la ruptura de las fronteras entre escuela y comunidad, entre lo institucional y lo social:

*yo creo que hay incluso ejemplos, eeeh, en lo local, en lo pequeño, como muy prácticos y al mismo tiempo muy contundentes de cómo se pueden cambiar las cosas desde dentro ¿no? Eeeeh, en la educación formal, que yo creo que es mucho más difícil introducir ese tipo de paradigmas o de propuestas, que en la educación no formal, que siempre tienes un cierto margen para hacer tus propuestas, tu propiooo..., tu propia propuesta de currículo más allá de lo que te marca la ley, etc., se pueden hacer cosas, y ahí están las comunidades de aprendizaje por ejemplo ¿no? (E7)*

*Lo que es esencial en una comunidad de aprendizaje no es tanto, que también es muy importante, que se hagan muchos grupos interactivos y muchas tertulias sino que lo importante es que la comunidad esté participando en el centro de lleno y haga un trabajo de alianza y coordinación con el propio profesorado, en la transformación no sólo del centro sino del barrio.(E14)*

El desarrollo de una ciudadanía transformadora se relaciona con la consideración de las distintas esferas, educativa, económica, social, como espacios políticos, es decir, como lugares en los que la ciudadanía imagina y construye colectivamente su mundo de vida en común. Una de las personas entrevistadas incide en ese vínculo de lo social y lo político al poner como ejemplo algunos procesos que se están desarrollando en América Latina, y que inciden en la interrelación y articulación política de todos los ámbitos de acción humana:

*yo creo que hay, hay... razones para la esperanza ¿no?(...) yo creo que se está cambiando, se está avanzando en lo que es ciudadanía, quién ha visto América Latina hace veinte años y quién la ha visto ahora, aunque la percepción que nos llega de lo que pasa en América Latina y de los procesos de cambios, porque hay cambios políticos en América Latina, que son cambios en tanto que mejoras de la ciudadanía, Bolivia hace dos meses ha conseguido ser país libre de analfabetismo, uno de los países más pobres de América Latina (...) realmente allí está habiendo procesos de cambio donde se junta lo social y lo político, y donde se están tomando medidas concretas para favorecer esa, esa... lucha contra la exclusión ¿no? no sólo contra la pobreza sino articulando todas las redes sociales, de solidaridad, (...) ese tipo de ciudadanía que por ejemplo yo definiendo ¿no? y... y que, no ven como ninguna barbaridad como sí nos parece aquí que dediquen el dinero del petróleo a hacer políticas sociales (E7)*

La cuestión es: ¿somos ciudadanos y ciudadanas en todos los ámbitos, o existen esferas “exentas de ciudadanía”? Los trabajadores de una empresa, ¿ejercen y son considerados como ciudadanos y ciudadanas también en ese espacio, o sólo como “recursos humanos”? Y los directivos y ejecutivos, ¿tienen legitimidad para situarse al margen de la ciudadanía en el espacio económico? Los alumnos y alumnas en un centro escolar, ¿son ciudadanos en su aula?

*ser ciudadano o ciudadana no es... no es algo separado que tú no puedas ejercer en todo momento, o sea, yo creo que independientemente del trabajo que tú generes, o que tú hagas, tú te puedes sentir ciudadano ¿no?(E5)*

*en cualquier acto del ser humano hay una, hay una dimensión ciudadana, aunque es difícil tal vez verla, y ese es el reto para mí que tiene la educación ¿no? el saber ser ciudadanos en cada momento (E7)*

Las personas interactúan, se relacionan en escenarios que hemos aprendido a concebir como separados e inconexos (familia, escuela, empresa), regidos por reglas y pautas de relación muy distintas, y a menudo contrapuestas entre sí, aunque en su mayor parte penetradas por principios de desigualdad, jerarquía, dependencia o sumisión. Sin embargo, la ciudadanía se concibe como una categoría común a todas las personas, que nos coloca –o aspira a colocarnos– en una posición de simetría relacional en el espacio público, neutralizando el impacto social de cualquier otra categoría o etiqueta. En este sentido hablamos de la politización del ámbito social, de la interrelación política de todas sus esferas de modo que ninguna de ellas –la económica, la científica, la educativa– quede al margen de la ciudadanía.

La lógica relacional en cualquiera de los lugares que conforman lo público (cuya definición, dinámica y contextual, puede llegar a hacerlo equivalente a la totalidad de los espacios relacionales, tal como se ha discutido anteriormente) debería ser una lógica de ciudadanía, guiada por principios de reconocimiento, solidaridad y participación:

*la crisis actual que acaba de empezar nos va a ayudar a cuestionar, si no quieres llamarle capitalismo, el sistema conjunto que estamos viviendo, y también es una oportunidad para poder trabajar esa otra lógica de la ciudadanía, y esa preocupación tanto de lo local, que es donde tiene que venir, de esa reflexión de la cooperación, eeh, el cambio ¿no? el desarrollo a nivel local, y también las consecuencias globales, dee, de todo esto (E7)*

Una lógica que incide, del mismo modo, en la interrelación de los ámbitos local y global; es a partir de la extensión progresiva de las reglas y principios relacionales que acompañan a la reconstrucción de la ciudadanía como se hace posible la transformación social.

### **7.3. Sucesos**

Nos hemos preguntado cuáles son, y cómo se desarrollan, los “sucesos” a través de los cuales se pone en juego la ciudadanía. Éstos se encuentran directamente vinculados con lo que las personas entrevistadas han identificado (en el capítulo 1) como “componentes” de la ciudadanía: ético, crítico y participativo.

La utilización del término “sucesos” responde a una reflexión sobre la naturaleza del contenido aportado por las personas entrevistadas, que va más allá de la consideración procesual, procedimental, de “lo que ocurre o sucede” cuando se desenvuelve la ciudadanía que describen, para integrar también su término, su resultado: la concienciación o la participación, por ejemplo, son simultáneamente proceso y resultado, por lo que hemos considerado más precisa la utilización de este término en lugar del más habitual de “procesos”.

#### **7.3.1. Concienciación y pensamiento crítico**

*El análisis crítico de lo que existe reposa sobre el presupuesto de que los hechos de la realidad no agotan las posibilidades de la existencia.*

(Santos, 2003:26)

Las personas entrevistadas describen la experiencia ciudadana como un proceso de toma de conciencia sobre las causas profundas de la injusticia y la necesidad de la emancipación humana. Este ejercicio de concienciación surge en un contexto de unión colectiva, que se concibe así como la principal herramienta de transformación social. Un ejemplo de este proceso se encuentra en el origen de los sindicatos a partir de las sociedades mutualistas; la



formación de un colectivo solidario respecto a los riesgos de la clase asalariada es el detonante de una reflexión común sobre las causas profundas de estos riesgos, cuya consecuencia es el establecimiento de un plan de acción común:

*estas primeras sociedades mutualistas constituyeron la coartada, el, el aparataje formal de legalidad, para que dentro se fueran cociendo las ideas propiamente sindicalistas... es decir, me permiten que nos unamos siempre que sea solamente para protegernos frente a los riesgos, pero claro, eso no es solamente para lo que nos vamos a unir, nos unimos para protegernos de los riesgos pero a la vez vamos tomando conciencia de por qué sufrimos estos riesgos, y de la posibilidad de poder luchar para que nuestra, nuestro modo de vida sea más justo, para conseguir la famosa emancipación (...) y allí se va cociendo, a través de esas estructuras se va cociendo una idea, que es una idea ya de una toma de conciencia respecto de la unión como gran herramienta para transformar la sociedad (E6)*

La reflexión, el cuestionamiento permanente de lo establecido, y el ejercicio de un pensamiento creativo que permite imaginar y construir alternativas junto con otros, forman parte esencial de estos procesos críticos. Para algunas personas se trata de ser radical en su sentido genuino, es decir, actuar sobre los fundamentos de los problemas y no contemporizar:

*creo que puedo contribuir al cambio desde los momentos en los que veo a las personas que aparentemente están tan acompañadas de todo, y han sido capaces de reflexionar, pensar y ver que las cosas pueden ser diferentes. Entonces creo que ahí es donde puedo aportar, en el cuestionamiento, en la reflexión y en la posibilidad de construir con otros (E19)*

*a lo mejor pues lo que hay que tener claro es que una huelga general es una huelga, una huelga es que se para la fábrica y no sale nada*

*hasta que no negociamos, no es: me paro un día, qué bien que nos hemos parado, y al día siguiente seguimos currando como si no hubiera pasado nada (...) para esas cosas yo soy un poco radical, no extremista, pero sí radical, decir bueno pues que, a muchas cosas se le ha hecho perder el sentido por no generar problemas, bueno pues que lo que yo quería es generar problemas para que se dieran cuenta (E13)*

### **7.3.2. La participación**

Se entiende la participación como un proceso esencial en el ejercicio de la ciudadanía, cuyo fundamento básico se encuentra en la conciencia de interdependencia mutua que genera la mera convivencia social. Lo que pensamos y lo que hacemos tiene incidencia en las vidas de los otros, y por ello es necesario articular procesos que partan del reconocimiento de nuestra mutua corresponsabilidad. Se insiste, no obstante, en diferenciar la participación de la mera membresía o afiliación a organizaciones o asociaciones de cualquier tipo; la afiliación es una forma de participación, pero no la única:

*no entiendo que alguien se considere buen ciudadano si no tiene en mente cualquier género de participación, no hace falta estar en una ONG o una asociación directamente, hay una serie de cosas en las que tú puedes, en las que está la participación implícita sin ser un miembro activo de... de una asociación de vecinos, por ejemplo, no hace falta, o de una ONG de cualquier tipo (E3)*

Hay un nivel de participación que se produce independientemente de nuestra voluntad. Vivir con otros, el mero hecho de compartir espacios físicos o simbólicos, implica de por sí una capacidad de influencia sobre las vidas ajenas:

*por participación... vivir con alguien y que mi vida incida en la del otro y la del otro en la mía (...) y eso a nivel abstracto, pues con la sociedad, pero con los sujetos de la sociedad, es decir... no participante sería, si yo no influyese en la conducta de la otra persona, y la otra persona sí en la mía, o al revés, y sin embargo, si mi... lo que yo pienso y lo que yo hago incide en la otra persona y la otra persona en la mía y así sucesivamente con todas las personas, con todos los de mi alrededor pues para mí eso es participación (E4)*

No obstante la participación ciudadana no consiste únicamente en ser parte. Desde la perspectiva de la ciudadanía, la convivencia humana no se ve sólo como una circunstancia, un hecho accidental y fortuito, sino como algo a construir y articular colectivamente. Por ello participar significa tomar parte junto con otros en las decisiones sobre el presente y el futuro común:

*la participación tiene que ser una construcción, una conquista, por tanto, eeh, la participación no se da (...) tiene que ser siempre un proceso construido por las personas y por tanto en ese caso la participación tiene que ser siempre un proceso de construcción que implica eeh, ideales, identidades, y es simultáneamente un proceso individual y un proceso colectivo (E11)*

*convivencia, interacción, yo creo que todos además giran alrededor de lo que sería la democracia y la participación, o sea el ser humano vive en sociedad, pero no sólo vive en sociedad circunstancialmente ¿no? sino que vive con otros, porque toma decisiones con otros sobre su ser y su estar y el futuro, en ese... en ese grupo humano ¿no? eso es lo que (no se entiende) no simplemente ser parte de la manada ¿no? sino estar tomando decisiones con otros para decidir a dónde va esa manada ¿no? (E7)*

Vivimos en un contexto social en el que la eficacia, es decir, la capacidad de alcanzar un logro, se confunde con la velocidad, la prontitud en presentar un resultado. De ahí que el establecimiento de procesos participativos precise de una convicción previa respecto de su necesidad como instrumento democrático, así como de un compromiso con sus principios de funcionamiento, que implican un desafío a la aceleración constante de los procesos sociales contemporáneos. Tiempo, reflexión, respeto y consideración hacia los discursos diferentes constituyen las condiciones mínimas de posibilidad de unos espacios de participación densa, aquella que va más allá de la obligada por la mera convivencia:

*ciudadanía participativa, participar ¿hasta qué punto es posible?, porque la participación me parece que es un proceso largo, largos... penosos, que demoran tiempo y absorben muchas energías, y el tiempo para la decisión es corto, es decir no siempre la participación es una forma fácil de producir decisiones útiles, porque a veces tenemos que tomar decisiones rápidamente, y por tanto, cuando esa participación, más allá de las dificultades de la propia participación, como dar tiempo a las personas, ser capaz de aceptar discursos diferentes, opiniones diferentes, producir consensos, en fin, ganar y perder, cuando esto se complica con visiones culturales en las que la divergencia es de fondo, se vuelve mucho más complicado, mucho más complejo, y por tanto el proceso tiende a ser más largo, tiende a ser más difícil, no en el sentido de... cuesta, no es fácil, tienes que tener empeño, tienes que... tienes que invertir (E12)*

*tiene también la traba de que te tienes que poner a hablar, a pensar, a ponerte de acuerdo, qué es lo que entendemos todos por esto, de parte, qué vamos a hacer, cómo lo vamos a organizar, cuando haya dificultades cómo lo hacemos (E5)*

El diálogo y la deliberación son los elementos básicos para el desarrollo de procesos participativos. Los procedimientos asamblearios ejemplifican cómo es posible construir un diálogo en el que todas las personas, independientemente del tamaño de un grupo, tengan capacidad para hacer oír su voz, para construir propuestas y para tomar decisiones colectivamente:

*cuando estuve en Colombia yo vi asambleas indígenas de 6000 y 7000 personas en las que todos participaban y todos hablaban ¿eh? O sea que hay maneras de hacerlo, que parece que ¡hala, una asamblea de 7000 personas! No, pues yo lo he visto, o sea que se puede hacer. Es una forma de construcción, de ver cómo tú lo... o sea, como luego tú te lo organices pero que parte de la base de que todas las personas que forman parte de eso, tengan, tengan poder de hablar (E5)*

*yo la experiencia mas impactante que he tenido en ese sentido es participar en la asamblea mundial que se hizo en París en 1992 o así, que había mil personas de ciento trece países que tenían que decidir en ese momento era algo así como asamblea nacional de desarrollo del mundo rural y todo esto a nivel de las organizaciones internacionales y allí la gente pues, la decisión que se tomó era para que todo el mundo luego en su país de origen y tal trabajara en esa misma línea y se decidió entre mil personas de idiomas distintos, de regiones con condiciones diferentes de regiones distintas de pensares distintos (E23)*

El compromiso participativo se activa cuando se cumplen al menos dos requisitos básicos: la construcción de abajo a arriba de los contenidos, y la relevancia de los mismos. Así, las posibilidades de implicación se multiplican siempre que se trata de convocatorias abiertas, no dirigidas ni pre-elaboradas, y que se refieren a cuestiones que afectan sustancialmente a las vidas de las personas:

*la participación eeh, gana credibilidad en tanto que es la capa..., no sólo tomar parte de algo sino tener la capacidad de decidir sobre algo ¿no? si la gente siente que está decidiendo, sobre sus problemas cotidianos o sobre los problemas globales, la participación yo creo que se, se multiplica (E7)*

*Yo trabajo con grupos de otras partes del estado de Veracruz, pues... se están implicando las personas en hacer algo con respecto a lo que les afecta y a lo que les interesa (E18)*

*Cuando trabajas con las familias, las familias lo ven con muchísima claridad. Si les dices, necesitamos vuestra participación para montar la fiesta de no sé qué... eso puede estar muy bien, pero no, les decimos: necesitamos vuestra ayuda para conseguir que vuestros hijos obtengan los mejores resultados. Y las familias van a tope. Todas, todas, pues no, pero en la medida en las que muchas de las que no se acercan ven que es verdad, que el centro no le está diciendo a la gente lo que tiene que hacer, sino que está escuchando a la gente para ver qué es lo que quiere y dialogando. Entonces empiezan a venir muchos más (E14)*

Hay experiencias de democracia participativa que ya han mostrado su viabilidad y sus logros, como los presupuestos participativos iniciados en Porto Alegre (Brasil), a los que hacen mención varias de las personas entrevistadas. Entre estos logros se encuentran no sólo sus resultados evidentes respecto a la mejora de las comunidades implicadas, sino también la transformación de las personas. Un proceso participativo de este tipo tiene la capacidad de convertir el egoísmo en solidaridad, y en este sentido se configura como una auténtica escuela de ciudadanía:

*Hay lecciones sobre los presupuestos participativos, que se empezaron a aplicar en porto Alegre, Brasil, que es donde se celebraron no por*

*casualidad los primeros foros mundiales, es un proceso que empezó desde la decisión política de que el ayuntamiento dedicaría el treinta por ciento del presupuesto a que la gente decidiera, o sea que la gente decidiera al principio eran sólo las asociaciones de vecinos, en las cuales ya participaba sólo una minoría de la gente, pero en un proceso de años, cuando la gente se empezó a dar cuenta de que sí que... que lo que estaban haciendo tenía una repercusión directa sobre su barrio, sobre la ciudad, el proceso va a más, y en este momento están participando unas ciento cincuenta mil personas directamente, de lo que es el presupuesto de la ciudad ¿no? digo esto, pongo este ejemplo de participación que sirve también para otras, para otras cosas (E7)*

*Este es el primer motor, el egoísmo, pero este proceso [presupuestos participativos] te pone en contacto con otras necesidades e intereses. Hay una gran ignorancia social de lo que no forma parte de la experiencia cotidiana de cada uno, y los procesos participativos ayudan a mitigar esa ignorancia, siempre que se estimulen de manera que no sean una suma de egoísmos. Pero pasar del egoísmo a la solidaridad no es algo que se dé naturalmente en el presupuesto participativo, para ello hay que construir bien las reglas y los espacios, para pasar del egoísmo natural a la solidaridad negociada. En este proceso no es tan importante el resultado como las transformaciones que se producen en las personas. Por eso creo que aunque ahora estemos en crisis y haya menos presupuestos públicos sobre los que decidir no deben suspenderse estos procesos; se pueden orientar a otro tipo de decisiones que involucren menor cantidad de dinero, porque lo importante es lo que ocurre con las personas (...) Para transformar la sociedad hay que ser realistas, partir de lo que hay y no de modelos ideales, que sólo convocan a los ya convencidos y que por tanto no contribuyen al cambio. Cada espacio de decisión que ahora se deja fuera del presupuesto participativo está limitando la participación de los poderosos. El éxito del Presupuesto Participativo en Brasil se debió a*

*que estaba involucrado el 100% del presupuesto, de modo que los poderosos no tuvieron más remedio que participar (E10)*

El éxito de los procesos y experiencias participativas depende pues, en gran medida, de la adecuada construcción de las reglas y los espacios en los que se desarrollan, y que han de ser espacios genuinamente democráticos, en los que se articule adecuadamente la diversidad, se reconozcan y consideren los contextos de desigualdad y conflicto en los que estas experiencias se inscriben, y se haga explícita la totalidad de razones, intereses y necesidades concernidas, sin dejar hueco a la opacidad de las decisiones.

### **7.3.3. El conflicto como proceso de aprendizaje**

El conflicto es un proceso natural, inherente a la interacción humana. A este respecto, las personas entrevistadas perciben que en sus contextos las situaciones conflictivas suelen afrontarse de forma negativa, utilizando estrategias como la negación, la ocultación o la huida. Se constata la dificultad generalizada de abordarlo constructivamente unida a una falsa confianza en sus posibilidades de desaparición espontánea. Las consecuencias más habituales de estas actitudes son el deterioro de las relaciones, la agudización del conflicto y la polarización extrema de las posturas en torno al mismo:

*la dificultad para entrarle al conflicto ¿no?, como que hay una especie de cultura de avestruz, de... mejor no hablemos del conflicto como que si ya con eso fuera a desaparecer el conflicto, una dificultad de decir: a ver, vamos a entrarle, vamos a decirle a las cosas por su nombre, aquí hay intereses contrapuestos, cómo conciliamos y... en ese esfuerzo de conciliar pues deberían estar muy metidas muchas organizaciones e instituciones de vamos a tratar de limar asperezas, establecer ciertos acuerdos mínimos... y no, más bien como que se ha negado y se niega*



*el conflicto y, por lo tanto, el conflicto no sólo sigue sino que se empeora, se van polarizando las situaciones, etcétera ¿no?(E17)*

*desde el buen rollo esto no funciona. Eso ya lo tengo clarísimo. No, porque no nos permite aprender ni mejorar. Si alguien está haciendo algo que está mal y un compañero que tiene más experiencia, porque lo que ha pasado ahora lo vivió él hace 5 años, y dice sin ánimo de dar una colleja, sino desde el punto de vista de que a mí me afecta lo que tú has hecho... o sea, si tú pensabas que algo lo ibas a hacer muy bien y no lo has hecho muy bien, y nadie te dice que no lo has hecho muy bien y hemos perdido un proyecto que además nos ofrecía oportunidades muy interesantes para transformar no sé qué cosa, la persona lo va a volver a perder. Nadie te lo va a decir explícitamente, pero luego en los corrillos... "por Dios, que no le toque a..." Es terrible...(E14)*

Desde la perspectiva de la ciudadanía es fundamental construir una visión positiva del conflicto. Una de las claves para ello se encuentra en cuestionar lo que una de las personas entrevistadas denomina "imaginario de suma cero": la extendida creencia según la cual una situación conflictiva se resuelve siempre con una pérdida que afecta al menos a una de las partes, cuando no a varias de ellas. Vivir el conflicto como una oportunidad implica reconocer la diversidad humana y la existencia de múltiples formas de satisfacer las distintas necesidades, intereses y expectativas de las personas:

*si yo obtengo a lo mejor no eso que es más dinero para mí o más ventajas, tal, pero sí el reconocimiento de que estoy haciendo eso por el grupo probablemente me quede igual de satisfecha o más satisfecha que el que gana un poquito más de tierra, un poquito más de dinero, un poquito más de lo que te dé la gana, o sea que al final no es que estamos luchando todos por las manzanas, sino que hay un montón de frutas más por ahí y que hay de todo tipo y para todos, o sea que yo*

*creo que nos hacen caer en un imaginario de suma cero constantemente, y yo creo que las cosas de hecho no son así, y hace falta una mirada para poder mandar a la porra esta creencia tan falaz, de que, de que todas las situaciones de conflicto son de suma cero, porque a lo mejor tú te quedas con más manzanas pero yo me quedo con más abanicos que me hacen sentirme súper feliz porque soy una tía estupendísima que te he regalado una manzana más... y ahí no perdemos ninguna ¿no? (E2)*

*otra cosa es: que vamos a tener conflictos, que somos seres diferentes, que buscamos cosas distintas, pero que... el conflicto no es algo negativo, que el conflicto es algo positivo, que lo que tenemos que aprender es a cómo resolver y regular esos conflictos, y yo creo que eso sí que se puede aprender. Y sí que se puede aprender a regularlos sin buscar el mal del otro, ni que nadie busque tu mal ¿no?(E5)*

Se señalan los beneficios de una consideración positiva y constructiva del conflicto. Por una parte, abordarlo de forma dialogada hace visibles las diferentes perspectivas sobre un asunto común y por tanto aumenta el conocimiento y la comprensión profunda de las diversas experiencias, así como el surgimiento de propuestas y soluciones más ricas y globales:

*Y tiene que haber conflicto y no pasa nada, esta es otra de las cosas que a veces se huye un poco, se dice: bueno, pues por no discutir me callo, y yo creo que hay que discutir, hay que discutir. Cuando ya se ve que la discusión, pues no va a tener el, eeeh, cómo decirlo, mmmm, un... un poso... práctico, pues a lo mejor es el momento de parar de discutir, pero porque uno se encuentre de primeras con que hay una opinión quee, contraargumenta la suya y que no está de acuerdo... está muy bien, pero así podemos poner... en común muchos más puntos de vista (E13)*

El conflicto, siempre que se regule adecuadamente, incrementa las oportunidades de aprendizaje, contribuye a mejorar la convivencia y fortalece cualquier proceso de toma de decisiones. Todo conflicto constituye una oportunidad de mejora; se señala el carácter potencialmente transformador de un proceso adecuado de comprensión y tratamiento del mismo:

*Y si yo quiero aprender algo, no puedo aprenderlo si no se me critican las cosas y si no se me dicen. Si no, no hay manera de mejorar las cosas.(E14)*

*llega un momento que te das cuenta de que realmente las situaciones conflictivas, es de donde salen procesos de cambio, intenciones de mejorar las cosas y tal, con lo cual llega un momento en que tampoco es que los provoques ¿no? (risas) tampoco es plan de ir por ahí... generando ¿no? pero sí es verdad que no te asusta que pasen y lo primero que piensas es: cómo puedo sacarle la máxima tajada a esto que ha pasado. Entonces, mmm, en el terreno de la toma de decisiones, siempre y cuando no se genere algo que acabe siendo un problema personal entre dos personas que se quede ahí un poco... cómo decirlo, como ya sembrado y que acabe generando problemas más adelante y cosas por el estilo, me parece que el que haya conflicto está muy bien (E13)*

Por ello es fundamental, en toda experiencia colectiva, la previsión y articulación de estrategias específicas que faciliten el abordaje positivo de los conflictos. Se trata con ello de expresar y compartir sentimientos evitando la acumulación de tensiones en las relaciones interpersonales y grupales:

*En términos de los conflictos internos del grupo, hubo durante pues durante prácticamente todo el tiempo que yo estuve en la asociación, donde estuve participando en proyectos de la asociación una especie de... un espacio para dirimir los conflictos internos... Le dimos varios*

nombres. En alguna época le llamábamos Tequio Espiritual y eran espacios que se abrían cuando empezábamos a detectar el deterioro de las relaciones interpersonales; por ejemplo, chismes ¿no? Entonces, ¡no, fíjate que fulano lo que hizo!, y entonces, en ese momento como que se prendía un foquito rojo: ¡espérate tantito como me vas a platicar lo que hizo fulano si no está fulano! Entonces, era una señal de que ya era momento de tener una sesión y, ahora sí que a ver qué te gusta, qué no te gusta, qué te molestó... y, normalmente, nos encerrábamos, inclusive, en un lugar donde no hubieran distracciones para... compartir sentimientos... Eran sesiones a veces muy duras porque las cosas se decían como eran, pero permitían la higiene, permitía que... evitar que se fueran acumulando resentimientos, malas vibras, malos sentimientos, etc.; y era poner sobre la mesa todo lo que había que decir: me gusta, no me gusta, no estoy de acuerdo, llegando a algunos casos en que ¡yo quisiera que te salieras de la asociación, porque me siento muy molesto!(E17)

La ronda de sentires...(...) Y la vemos muy importante. Ahí nos contamos cómo estamos con el trabajo, y que también vale para reflexionarlo tú, porque a lo mejor estás ahí muy acelerada con el trabajo y tampoco te has parado a ver cómo estás. Pero cuando te tienes que sentar con tus compañeras a expresar cómo estás en esos 15 días que han pasado, pues te lo verbalizas a ti misma también. Y además sirve también para que las otras...también hay un feed-back ahí, de que si estás muy acelerada te frenen... no sé, como que es un alivio el compartir con las demás cómo estás (E16)

### **7.3.4. Características de los sucesos de ciudadanía en la actualidad**

En el curso de sus reflexiones algunas de las personas entrevistadas se han referido a ciertas características distintivas que emergen en los sucesos que están construyendo actualmente la ciudadanía transformadora. Todas ellas se relacionan en alguna medida con los cambios que las tecnologías de la información y la comunicación están introduciendo en la configuración de la realidad social, y que condicionan formas de participación diferentes:

*las redes sociales, identidades de orientación sexual, identidades basadas en gustos musicales, formas artísticas, por tanto, es... podemos decir que las formas de participación son diferentes, completamente diferentes, eeh, que eeeh, que utilizan otros medios (...) ahora los estudiantes tienen situaciones completamente distintas, de acceso a, a información, por tanto esta situación cambió mucho, de hecho es el mayor cambio, las tecnologías de última generación que han sustituido a las grandes metanarrativas, metanarrativas que desaparecieron en cuanto elemento fundamental de movilización para la participación (E11)*

Hay un cambio de sentido evidente en los sucesos ligados a la transformación social; las metanarrativas, entendidas como grandes utopías e ideologías totalizadoras que en un pasado cercano impulsaban y orientaban la movilización, están siendo sustituidas por procesos de construcción, de abajo hacia arriba, de nuevos proyectos que se formulan desde de lo cotidiano, lo cercano, lo local, como hemos señalado anteriormente. Este cambio de orientación incide en la diversificación de razones sociales y la emergencia de distintas lógicas (medioambientales, económicas, de consumo, etc.) que no responden a una única explicación global de la realidad sino a la combinación de múltiples perspectivas:

*es una visión muy gramsciana, una transformación del contexto y no una visión leninista que prima la conquista del estado para después transformar las condiciones de vida eehh, desde el propio estado, aquí no, aquí en el fondo es cómo desde lo cotidiano, desde los movimientos sociales, de las mmmm, desde las autoridades locales, se puede ir construyendo...eehh, construyendo nuevas razones sociales portadoras en el fondo de proyectos de transformación (...) las nuevas formas que emergen, también las redes, facebook... ahora mucha de esta participación es una participación eehh, distinta de lo que era unos años atrás, en que, eehh, había un fortísimo componente político, había... por tanto era... son formas de participación distinta, es más, se tiene por ejemplo una conciencia ambiental mucho más profunda que la que había en mi generación, comienza a emerger en grupos de jóvenes por ejemplo ideas como la de comercio justo, eeehh, de productos... eeeeh... que no estén biológicamente manipulados, etc, que son nuevas formas de intervención, son... ¿cuál es la gran diferencia? Es que no tienen detrás de una forma explícita, pueden tenerla de una forma implícita, modelos globales de sociedad, esto es tal vez lo distinto (E11)*

La multiplicación de los canales de acceso a la información y las múltiples opciones de comunicación contribuyen sin duda al intercambio de ideas y experiencias de éxito en la transformación de lo local, que gracias a estos instrumentos multiplican sus efectos, construyendo masa crítica a través de la demostración de su eficacia:

*Sólo la multiplicación de experiencias exitosas puede construir masa crítica, demostrando que se pueden hacer las cosas de otra manera. Y hay experiencias que demuestran eficiencia, por ejemplo el caso de la Ley de Reforma Urbana de Brasil (Estatuto de la Ciudad), que fue aprobada en el Parlamento por unanimidad porque llegó con el*

*respaldo de 13.000 movimientos, y porque había sido experimentada en algunos municipios con resultados positivos. Contiene ideas muy avanzadas sobre la participación, hasta el punto de que el Tribunal Supremo acaba de suspender la aplicación de un Plan porque no se basó en procesos participativos (E10)*

La apertura de los procesos es otra característica emergente; éstos están fundamentados no en modelos sociales o discursos cerrados, sino en unas orientaciones éticas que inciden en el constructivismo social y en la participación de todas las personas, sin exclusiones:

*es por una parte muy complicado tener un formato de sociedad ideal, porque en realidad esto se mueve mucho, está muy en construcción por una parte y, por otra, sabemos muy poco sobre cómo son las sociedades, todavía. Entonces, yo creo que uno puede tener unas orientaciones éticas, de cómo me gustaría a mí que fueran las relaciones más globales y tal. Pero por otra parte, si uno hace un discurso muy cerrado, no va a caber mucha gente. Y por otra parte, esto es algo que tenemos que construir entre todos (E14)*

Este principio no excluyente se extiende también a las ideas, perspectivas, criterios divergentes, respecto a los cuales se trata de adoptar una visión capaz de integrar y no descartar opciones. Se trata de multiplicar y simultanear alternativas, en línea con la complejidad, evitando los planteamientos dicotómicos y teniendo siempre en cuenta las posibilidades que en el consenso no se han priorizado:

*tengo siempre una visión que intenta contemplar varios puntos de vista sobre el mismo tema inclusive un punto de vista de las instituciones locales y tal, me encontré en una situación muy difícil aaah, de ver defender principios frente a un extremismo que anulaba el principio del*

*diálogo entre los puntos de vista, que a mí me parece como un elemento fundamental de la construcción del diálogo(E10)*

*Yo creo que tiene que haber un equilibrio entre cuál es mi criterio, cuál el de los demás, si luego llegamos a un acuerdo bien, y si aún así no llegamos a un acuerdo, yo voy a emplear mi criterio teniendo en cuenta que esa es la otra posibilidad que a lo mejor no tengo que descartar (E13)*

Se pone de manifiesto el carácter permanentemente “instituyente” de los nuevos procesos de construcción ciudadana, basados en una actitud de reflexión, cuestionamiento y revisión constante, muy alejada de comportamientos inerciales y fosilizados.

#### **7.4. Resumen**

En su nueva articulación, la ciudadanía tiende a desvincularse del territorio y la nación para adoptar referentes cosmopolitas, a través de los cuales la localidad y la globalidad se perciben de forma simultánea. Se ponen de manifiesto los desafíos y tensiones que afronta la delimitación del ámbito de lo público-común en relación con lo privado-particular, y la desvalorización social de lo público en un contexto de individualismo exacerbado e interpretación de las relaciones sociales como confrontación de intereses particulares. El ámbito de la comunidad, por otra parte, se pluraliza y tiende a la apertura, la porosidad y la inestabilidad. Se da cuenta también de algunas prácticas que se constituyen como alternativas creativas a las que se desarrollan en los espacios clásicos de la política, la economía o la educación.

Lo cercano y lo cotidiano se conciben como ámbitos y lugares esenciales de construcción de la ciudadanía a través de la transformación de las relaciones.



Otros “lugares” educativos, políticos, económicos o de consumo permiten la puesta en práctica de nuevas lógicas y razones sociales: las comunidades de aprendizaje, las cooperativas, los grupos de consumo. Se incide en la necesaria interrelación e integración política de todos los ámbitos y lugares sociales, de forma que en todos ellos sea la ciudadanía la categoría básica de relación.

Se describen “sucesos” de ciudadanía, como la concienciación crítica, la participación densa y el conflicto como materia de aprendizaje y construcción social. Todo ello sucede en y desde la apertura, la consideración simultánea y compleja de perspectivas, la diversificación de razones y la multiplicidad de canales de comunicación que caracteriza a la ciudadanía transformadora.



**CAPÍTULO 8.**  
**CÓMO SE EJERCE Y CÓMO SE APRENDE**

---



Uno de los acuerdos más evidentes entre las personas entrevistadas se encuentra en la identificación de aprendizaje y práctica de la ciudadanía. A ser ciudadanos se aprende siéndolo, es decir, ejerciendo como tales, asumiendo de forma activa los derechos y las responsabilidades que la ciudadanía conlleva. Es por ello que las vivencias de práctica ciudadana que han compartido con nosotras son también propuestas de aprendizaje, al tiempo que las experiencias de aprendizaje constituyen ejemplos de prácticas ciudadanas.

Junto a la narración de estas experiencias de aprendizaje y ejercicio, hemos considerado relevante el análisis de las razones y motivos que impulsan a una implicación social activa, así como los referentes, personales o simbólicos, que inspiran el discurso y la práctica de la ciudadanía. Motivaciones y referentes que están estrechamente vinculados con la propia formación de las personas como ciudadanas y que, en este sentido, pueden aportar claves interesantes para la reflexión y la formulación de propuestas educativas significativas.

Por último incluimos sus propuestas respecto a cómo “debería ser” una educación para la ciudadanía transformadora, y una discusión en torno al lugar que ésta debe ocupar en la sociedad y en el sistema educativo.

## **8.1. Motivaciones para actuar**

*Es del dominio de la razón, pero también de la ilusión, de la idea, de la pasión, del entusiasmo, por una causa de transformación social que no se puede traducir a fría y pura racionalidad. ¿Por qué yo me involucro en la lucha por los derechos humanos? Porque veo que hay violaciones a los derechos humanos, porque mi estómago siente algo*

*que yo no puedo racionalizar. Entonces hay que crear este conocimiento, esta relación compleja entre razón e ilusión.*

(Santos, 2009:154-155)

El ejercicio de una ciudadanía transformadora parte de una insatisfacción básica con el estado de las cosas y un deseo de cambio; sin embargo el motor de la implicación y el compromiso ciudadano se encuentra, de forma más específica, en la confluencia de este anhelo de mejora con la convicción de que existen posibilidades reales de que ésta se produzca, y con la confianza en la propia capacidad para provocar cambios positivos, por limitados que éstos sean:

*pero mi motivación fundamentalmente es que no me satisface el mundo en el que estoy, es verdad que tengo muchas limitaciones para su transformación pero en la medida que pueda sí quiero cambiar un poquito (E8)*

*buscar la mejora y creer en que las cosas siempre se pueden mejorar, y eso es para mí un motor constante (...) siempre me he implicado en situaciones en las que sentía que había cosas que mejorar, y ahora pues cuando llego a la universidad, ya actualmente, pues también vi que había cosas que se podían cambiar y que estaban en mi mano(E19)*

*yo creo que lo que en el fondo mueve es querer cambiar las cosas, ¿no? Me da igual si vives en Carabanchel o si vives en Vallecas o si vives en Tetuán o si vives en donde quieras ¿no? Quiero decir que el interés de cambiar las cosas, o de confluencias distintas, es lo que hace que se monten espacios en los que esa participación se da y en donde eso se hace ¿no? (E5)*

*tengo que insistir en que, en que, en que yo en lugar de tirar la toalla y creerme que todo está perdido pues... creo que, que todo pequeño detalle que nosotros hagamos cada día tiene valor (E6)*

*la participación ha de ser viva, ha de ser directa y ha de ser, creyéndome yo en primera persona, que yo puedo transformar algo, que yo puedo participar (E20)*

Convicción y confianza que surgen de procesos formativos y de toma de conciencia que convierten ciertas percepciones e intuiciones previas en conocimiento de la realidad social. Se trata de procesos políticos en sí, alimentados por tradiciones no hegemónicas de pensamiento y acción, como el feminismo, el ecologismo o el cooperativismo. Destaca una vez más el carácter relacional de la ciudadanía; estas dinámicas surgen y se afianzan desde los vínculos y confluencias con personas que comparten inquietudes y perspectivas similares:

*cuando empecé Trabajo Social en la universidad, aunque no fue una carrera elegida por vocación pues me fue haciendo ni más ni menos que consciente de un montón de problemas que estaban ahí un poco en paralelo pero que yo no había visto o no había querido ver, siempre he tenido la posibilidad de verlos pero no de implicarme creyendo que las cosas en realidad se pueden cambiar. Quizá fue la formación la que me hizo darme cuenta de que en realidad se pueden hacer cosas (E19)*

*que cuando aún no se le presenta la oportunidad de conocer, de saber... qué está pasando de manera un tanto intuitiva, buscan cómo hacer para que más gente también se dé cuenta de... Es como un... es un proceso político en sí, en el sentido de querer hacer cosas pero saber que no las puede hacer solo o en pequeños grupos, y entonces uno trata de vincularse con personas que también están compartiendo este tipo de perspectivas ¿no?(E18)*

*por una parte, una toma de conciencia del feminismo, por otra, una toma de conciencia de hacer una comunicación diferente y la toma de conciencia del cooperativismo. Como de repente, empezaron a confluír gente cercana que su apuesta vital de autoempleo se había dirigido al cooperativismo. Yo lo sentí como una alternativa (E16)*

La vivencia colectiva se describe como una fuente de motivación importante. La experiencia directa de la injusticia es un estímulo fundamental en lo que a la toma de conciencia se refiere, y constituye igualmente un motor para reforzar la unión y el compromiso entre las personas, para estimular la autoorganización y la resistencia:

*nos sentimos unidísimos ante esa injusticia, y, y nos organizamos muy espontáneamente y muy bien, recibimos además porrazos por la policía, pero vamos fueron unos porrazos queeee, que estaba dispuesta a recibir, vamos, que esto es una injusticia y por encima de mí, vamos, que me da igual la autoridad, o sea, que teníamos más autoridad este grupo de gente porque teníamos muy claro las razones que nos sostienen en nuestra (...) se organizó una pequeña comunidad porque nos unía algo, nos unía una injusticia y nos unió el estar dispuesto a defender que ya no era la importancia de estar unas horas más, es que no se podía actuar de esa manera tan injusta y dejar que prevaleciesen unos intereses económicos de una compañía aaa... a los de un montón de personas (E2)*

*de pequeño viví en cierto modo la anterior crisis ¿no? la anterior crisis económica, yo soy de un pueblo que es un pueblo industrial, se llama I., donde están las principales marcas de zapatos C., L. y todos estos, y en los ochenta, aaah, se cerraron la mayor parte de fábricas, mis padres trabajaban en ese sector yyy, pues de pequeño yo me acuerdo de ir a manifestaciones, de vivir, de vivir como... en esa época adquirí*



*ya una cierta conciencia, entre diez y doce años, cómo se estaba produciendo algo que era injusto ¿no? mis padres iban a trabajar y ni siquiera cobraban, era lo que antes se llamaba suspensión de pagos, ahora se llaman expedientes de regulación de empleo (E7)*

En este sentido, la vivencia de determinados contextos históricos de injusticia y represión constituye en sí misma un caldo de cultivo para la participación y el compromiso social, tal como describe una de las personas entrevistadas. La tradición asociativa de su lugar de origen, unida a unas circunstancias sociopolíticas concretas (un estado dictatorial en el que se da además una guerra colonial, la coincidencia temporal con los movimientos estudiantiles de mayo del 68, la difusión del pensamiento marxista en los círculos universitarios de la época) provoca de una forma prácticamente natural la necesidad de participar e intervenir para mejorar esa realidad circundante, siguiendo una cierta corriente generacional mayoritaria:

*yo viví en una región fuertemente agraria, con una larga tradición asociativa, esto es [no se entiende], con muchas asociaciones culturales, recreativas, la mayor parte de ellas funcionando como resistencia, eeeh, pillé, entré en la universidad en el año 66, pillé las noticias de mayo del 68, la represión aquí en Portugal y por tanto la represión política, y después mi generación estaba muy marcada por la guerra colonia (...) era una generación que eeeh, eeeh, que era muy [no se entiende] por otro lado la aproximación a la vida universitaria también me hizo tomar contacto con el marxismo, con, los libros prohibidos, con toda una formación de izquierda (...) todos estos condicionantes hicieron un caldo de cultivo eeeh, que nos hacía intervenir, y sobre todo en una dirección, una dirección, tenemos ideas y tenemos el futuro en nuestras manos, que el mundo puede mejorar, y no mañana sino hoy (E11)*

La descripción de este entorno de resistencia y luchas sociales, que actúa como estímulo a la participación, contrasta con la ofrecida por otra de las entrevistadas, cuya motivación se enmarca en el contexto actual de apatía y consumismo. Si en el primer caso la movilización se percibía como parte de una tendencia generacional, en esta ocasión ese mismo impulso surge a contracorriente, como forma de oposición a una inercia que se percibe como generalizada:

*quiero cambiar la apatía que existe hoy en la sociedad, quiero cambiar esa pasión tan vacía de la que está llena hoy la vida, creo que la gente de mi generación, que la gente joven se está nutriendo hoy de una felicidad muy vacía de cosas importantes, todo el mundo quiero pasárselo bien, pero en realidad no se sabe muy bien las cosas que a uno les hace feliz porque están rodeados de miles de ideas, de información, de presiones, de consumismo...(E19)*

La indignación constituye a su vez un fuerte motor de la implicación ciudadana. Una indignación que surge como reacción ante el sufrimiento, especialmente el ajeno, causado por la desigualdad, la dominación y la injusticia. La compasión (en el sentido de “padecer con”), la capacidad de sentir como propio el dolor de otros, nos aleja de la manada tanto como de la tribu, nos humaniza, y es el fundamento de una solidaridad esencial, contraria a la indiferencia:

*para querer algo, para querer cambiar una situación tiene que dolerte ¿no? y... yo es que creo que uno de los avances de la humanidad es que te duela, que te duelaaa... a diferencia de lo que te decía la manada ¿no? la manada pues, si tienen que salir de estampida y tienen que dejar a un... que pisotear a varios ¿no? y... (no se entiende) pues ya está, y la manada sale corriendo, yo creo que lo que nos diferencia de otros animales es justamente esa... no sé, la compasión, la indignación, la preocupación por el otro ¿no? es que si no, más allá de que sea sangre tuya ¿no? de que sea tu padre, tu hijo, o tu, lo que*

*te indigna la, la situación que está viviendo alguien que no conoces de nada pero que sabes que está sufriendo al otro lado del mundo (E7)*

*también tiene que ver con la rabia que te den las cosas, y con las obsesiones de cada uno, entonces a mi eh...me obsesionaba que no hubiera...a mí me gustan mucho los árboles, me molestaba mucho que, que en determinados espacios eliminaran parques, o no, a a mí por ejemplo, algo que me molesta mucho es la desigualdad (E8)*

La propia identidad, entendida como conjunto de identificaciones grupales de naturaleza plural (tal como se describe en el capítulo 5), se encuentra en la base de esta solidaridad que nos impulsa a involucrarnos en causas que, de “ajenas”, pasan a sentirse como “comunes”. Nos identificamos con un colectivo específico –por ejemplo, el colectivo de “las mujeres”- o con unas determinadas asunciones compartidas –principios de justicia e igualdad social- que forman parte de la propia auto-representación; el ataque a los grupos y/o principios con los que nos identificamos puede afectar a nuestra identidad de forma tal que se convierte en un imperativo para la acción:

*porque toca con tu identidad de una manera que es que yo no puedo seguir pensando que soy la persona que soy si no digo... y si no me junto con gente y si no me siento identificada con la gente que está gritando no a la guerra, ooo, o contra el despido de la fábrica de al lado mío, injusto, que le han hecho a una mujer o a un hombre, entonces, yo como tengo una idea de mí, de que soy una persona que cree en la justicia o en la igualdad social, pues como tengo esa idea de mí, yo no puedo dejar de formar parte del grupo de gente que grita esto. Entonces yo creo que cuando toca tu identidad en ese sentido, en el sentido de todo el conjunto de representaciones que una tiene de sí misma, entonces si yo soy mujer y están apaleando a una mujer, tengo que ir ahí a defenderlo porque si no no podría seguir viéndome a mí como mujer (E2)*

Las creencias en torno a ciertos principios y valores funcionan igualmente como elementos impulsores de la práctica ciudadana. En algunos casos se describen como ideales, grandes teorías que representan modelos globales de sociedad, metanarrativas cuyas imágenes impulsan y orientan la acción:

*lo más importante es la base teórica de hacia dónde quieres que vaya el mundo y qué es lo que quieres construir en este mundo ¿no? Para mí eso es lo que me mueve, la imagen que yo tengo de eso (E5)*

*metanarrativas, la metanarrativa del socialismo, eeeh, por tanto nos movieron valores globales de transformación social, de construcción de una sociedad nueva, de, eeeh, y por tanto eso está muy presente en mi generación, eehhh, en una generación que, eeehh, que fue un caldo de cultivo de globalización, de participación, sí, de participación política, eeh, no tanto religiosa, son momentos de participación cívica muy fuertes (E11)*

Otras personas otorgan a estos principios orientadores de la acción un carácter relativo y contextual; se encuentran vinculados a determinadas “formas de ser”, a capacidades específicas, a sensibilidades que van construyéndose y desarrollándose a partir de las propias vivencias, y que sólo *a posteriori* son conceptualizadas:

*son valores, son cosas que me parecen importantes que a lo mejor tienen que ver con la forma en que yo soy y que le doy importancia porque a lo mejor yo soy capaz de hacer eso ¿no? Que para mí son prioritarios y entonces aunque las circunstancias me lleven a otro lado, yo creo que no me muevo ahí (E1)*

*que te vas construyendo tú también una cierta noción de justicia social... sin conceptualizarlo tanto ¿no? pero empiezas a distinguir,*

*primero de una manera muy simple, muy dual, que no me gusta, muy occidental entre el bien y el mal ¿no? y a partir de ahí pues... tienes una cierta sensibilidad cuando ves una situación injusta, de apuntarte a esa causa o, o hacer lo que esté en tu mano paraaa, para apoyarla, para estar ahí ¿no? (E7)*

Hay quienes declaran actuar motivados por un análisis lógico y racional de las distintas opciones de convivencia, cuyo resultado les conduce a escoger valores como la responsabilidad, la reciprocidad, la solidaridad y la cooperación como principios necesarios para la supervivencia de los seres humanos, frente a la violencia y el predominio del más fuerte,:

*porque vivimos en conjunto, puedes no optar por ser responsable, pero yo creo que si tu no eres responsable, tu no puedes exigir que otros te puedan cuidar a ti, es como un pacto de solidaridad entre todos, podemos optar por matarnos y maltratarnos, esa es otra opción, pero yo creo que si queremos sobrevivir es mejor la cooperación, claro está esa otra opción de sálvese quien pueda y el más fuerte(E8)*

*hoy por ti mañana por mí, es, estamos en una situación parecida, lo que me pasa a mí te puede pasar a ti mañana y viceversa, entonces es lógico (E4)*

Por último hay un fuerte componente motivacional en diversos factores afectivos relacionados con la satisfacción de necesidades, la proyección de inquietudes y el desarrollo personal:

*la ayuda, trabajo, hacia los demás, eso es lo que a mi en un principio hizo que me llamara la atención, y puede que incluso fuese un acto egoísta, veía en esa gente como una autorrealización a la que yo nunca había llegado y en ese sentido me veía muy vacía, y yo quería desarrollar esa faceta de mi que estaba,(...) Me mueve la pasión de*

*enseñar, me mueve mucho el momento en el que la persona que oye, que está delante de ti, que aparentemente está acompañada de mil cosas, profesional, afectiva..., de momento está delante de ti y cree que tienes algo que aportar, me mueve ese momento de enganche (E19)*

*Era una forma de poder proyectar nuestras inquietudes. Y cubría esa necesidad que tenemos de hacer y replantearnos construir cosas diferentes (E16)*

Todo ello en un tejido de interacciones diversas, reconocimientos y complicidades. Este carácter relacional de la ciudadanía aflora también como un componente motivacional importante; la participación en grupos, redes y comunidades que comparten principios y valores y que se construyen sobre la base del reconocimiento y la valoración de las personas, la experiencia de la horizontalidad de las relaciones y de la capacidad de incidir en la transformación del entorno, constituyen en sí mismas un motor para el ejercicio de la ciudadanía:

*tiene que haber también una cuestión emotiva, de habilidades, de otra naturaleza. Sí, yo ahora me doy cuenta de que... aparte de tener un espacio como para dar... expresiones a mis inquietudes personales y, si tú quieres,... sí, personales o no personales... ha habido otro elemento que tiene más que ver con la confianza, la amistad, la capacidad de relaciones, de... e interacciones horizontales (E18)*

*una necesidad vital de sentirme aceptada por otros... una necesidad muy vital de sentirme reconocida por otros, y... valorada por otros, entonces en los grupos en los sitios en los que ya te vas sintiendo cómoda o que vas construyendo son aquellos que te aceptan, que te sienten valorada, que sienten que lo que haces tiene una trascendencia para alguien, eso es lo que me mueve (...) te vas acercando a otros en*

*los que sientes eso, que eres aceptada, que eres valorada, que eres reconocida, que los demás sintonizan contigo en eso que vamos a llamarle principios, que valoran cosas parecidas a las que tú valoras, que cuando tocas algo ese algo produce un efecto, y que se generan pues muchas... que sé yo, complicidades y demás ¿no? Que te permiten pues eso... pero sobre todo es el reconocimiento y la aceptación y la valoración (E1)*

*se basa mucho en la percepción social, incluso mucha gente en busca reconocimiento, ¿no? Y después yo creo que hay un valor práctico de, de lo que siente una persona, de la parte sentimental, de la parte de estímulos y de sentirse parte de algo... entonces yo creo que la motivación fundamental es, eh, eh... dejar un mundo mejor, ¿sabes? para los que queden aquí. Eso yo creo que, a mí es lo que más me mueve (E21)*

Nuestros entrevistados nos ofrecen un mapa de factores motivacionales que entrelaza la satisfacción de determinadas necesidades afectivas (aceptación, reconocimiento, valoración) con la realización de principios y valores específicos (justicia social, igualdad, reciprocidad, solidaridad) a través de la puesta en práctica de nuevas reglas relacionales (horizontalidad, reciprocidad, complicidad, capacidad de influencia) y la vivencia de experiencias colectivas de resistencia, lucha y transformación social.

## **8.2. Referentes personales y simbólicos**

Las personas entrevistadas nos han hablado de sus referentes en relación con la ciudadanía, a veces respondiendo a una invitación directa en este sentido y en ocasiones a través de evocaciones espontáneas relacionadas con sus experiencias de aprendizaje. En su mayor parte estos referentes son

personales, aunque en algún caso se mencionan otro tipo de referencias ideológicas o simbólicas, como el Estado del Bienestar o contextos históricos concretos asociados a avances en la extensión de la ciudadanía:

*el que en Suecia nadie se plantee que está pagando un 40% de lo que gana en impuestos para que cualquier niño sueco pueda estudiar en la universidad, me parece que es un ejemplo claro de tener sentido común, porque cuanto más gente tenga posibilidades de ir hacia delante por ejemplo en el sistema educativo, y digo posibilidades, no digo la obligación de, ni la meta necesariamente... mejor va a funcionar nuestro modelo social (...) el Estado del Bienestar, me parece que es un modelo de ciudadanía, mmm... colaborativa y ajustada a las necesidades de mucha gente al mismo tiempo, que eso me parece que es difícilísimo de hacer ¿sabes? (E13)*

Personas muy cercanas, padres, madres y otros familiares, vecinos, son recordados frecuentemente como los primeros modelos de ciudadanía debido a su implicación social, su intolerancia ante la injusticia, su activa militancia política, su capacidad para asumir su poder o para la “ciudadanía”, para ocuparse con generosidad de las necesidades de otros:

*mi padre, mi padre, y mi madre, mi madre en el plano más sentimental, más afectivo, mi padre en el plano más social, más político, yo creo que el compendio de esos dos ingredientes fueron los que hicieron en mi tener unas inquietudes que venían acompañadas y creo que bastante bien equilibradas sobre cómo debía de ser una persona social-mente-activa (...) el hecho de que mi padre no se callara cuando escuchaba una injusticia, el hecho de que él siempre decía lo que quería y lo que sentía en el momento en el que lo sentía dando igual quién estaba delante (...) respecto a mi madre, tener esa humanidad tan de estar pendiente de las necesidades de la persona que está al lado, de ver desde lo más profundo de su corazón lo que necesita la*



*otra persona y cargar, cargar toda su vida de esa amorosidad y generosidad de la que cargaba sus acciones (E19)*

*mi familia, sobre todo. Así como figuras concretas, mi madre fue siempre, es, una mujer que no tiene una formación académica pero que tiene mucha preocupación cultural, siempre la ha tenido y le gusta mucho discutir. Mis tías, también, han sido muy importantes para mí en esto, desde muy pequeño. Mis tías fueron, digamos, sindicalistas en el franquismo, represaliadas políticas, exiliadas y que luego, pues durante la época de la transición tuvieron también una [actividad] importante (E14)*

*mi vecino A. (...) que estaba siempre en asociaciones de barrio, pues en la época de la transición y así pues para, mí cuando tú me preguntas determinadas cosas es el primer referente que yo pienso: jo, claro, pues es que allí yo me hice consciente de que la gente tomaba el poder, o sea que aunque dijeran que podías ir a la cárcel o que eso no se podía, ellos se agrupaban en una asociación y montaban una escuelita que era como una escuela de adultos pero en realidad era una asociación política de vecinos pero (...) había gente que se ofrecía muy a fondo, que se comprometía mucho (E1)*

También personas que se erigen en modelos por sus logros específicos respecto al desarrollo comunitario, capaces de llevar a cabo proyectos cuyo impacto sea visible. Entre estas personas se cita a una académica capaz de emprender proyectos de investigación con un marcado carácter ético y reflexivo, uniendo teoría y práctica para alcanzar mejoras concretas que afectan a grupos desfavorecidos:

*ella de una manera increíble, bueno no increíble pero si de una manera sorprendente, casi siempre ha logrado... hacer trabajos muy concretos con las personas con las que trabaja. Generalmente, grupos de*

*mujeres, grupos de campesinos, que tienen que ver con el manejo de recursos naturales y que logra hacer este trabajo de impactar a través de algunos proyectos específicos, en la mejoría de las personas con las que trabaja; lo cual ya es suficiente ¿no?, con que tenga efectos y consecuencias directas... sobre estas personas y que, además, tenga la capacidad de visibilizarlos en diferentes espacios como ejemplos de hacer y, luego, escribir libros, escribir artículos, reflexionar sobre estas cosas. Es un caso importante para mí del que yo he aprendido mucho, de lo que significa llegar a un punto muy cercano a lo que es la disminución de la diferencia entre lo que es un académico y un ciudadano (E18)*

Y se cita igualmente como referente por sus logros cotidianos a una persona que, desde una portería madrileña, teje redes de cooperación entre los vecinos, ejerciendo de forma espontánea como agente comunitario y transformador del barrio en el que habita:

*la señora de aquí que está en la portería es una agente comunitario de la zona impresionante. Esta mujer transforma la vida cotidiana de la gente que vive aquí, todos los días. No es una señora académica para nada. Pero te ve a ti con un cartón de leche y ella sabe que a la señora que vive en el 4º le cuesta, no tiene coche, no se puede mover, sabe que esa leche está más barata en el Eroski y te pide que le traigas un par de ellas más. Claro, cuando esta señora va a tener una dificultad, porque va a tener una demanda y no tiene abogado, claro, pues yo le echo un cable. Yo me conecto con mi bloque a través de ella. Si yo pretendiera que esta señora fuera una transformadora del barrio, si milita en no sé qué espacio, si tiene este lenguaje, si... entonces no me voy a enterar nada de nada de lo que pasa en el barrio (E14)*

Otros ejemplos de ciudadanía se encuentran en ciertos colectivos capaces de generar conciencia social desde el ejercicio de la honestidad, de la cooperación,

de la solidaridad y de la generosidad, como los educadores sociales, ciertos grupos de religiosos, o simplemente políticos municipales con una clara orientación comunitaria:

*En educación no formal, ahí yo veo colectivos como el de los educadores sociales que sí que tienen una mayor conciencia de ciudadanía, conciencia de colectivo, necesidad de cooperación y que además la llevan a la práctica (E13)*

*Los curas de S.C.B. hacen esta, esta labor social en un barrio obrero, donde bueno pues la gente ya desahuciada de ese barrio obrero pues directamente ya están en el límite de, de, deee de expulsión social (...) ahí que duda cabe que... que más que un debate ideológico sobre estas cuestiones lo que hay es una puesta en marcha de una práctica, de una realidad ¿no? de una realidad social de...de apoyo, de solidaridad, de... de entrega a los demás, que en buena medida pues es resultado de... creo yo, de unos espíritus enormemente generosos de algunas personas ¿no? que contagian (...) eso es ciudadanía en grado sumo, esas son las máximas expresiones de (...) también una expresión de ciudadanía es la de aquel alcalde que se dedica a, a, a hacer los deberes, por su, por su pueblo y que en lugar de estar especulando y haciendo barbaridades como tantos, pues se dedica realmente a hacer un buen centro de atención a los mayores, a hacer un buen centro de atención a los niños, hacer una buena guardería para los pequeñines y que las mujeres puedan ir a trabajar. Pueblos como el deeee... eeeh, este pueblo andaluz, M., donde han hecho unas cooperativas, todo el mundo trabaja, todo el mundo tiene su casa, todo el mundo se la construye (E6)*

Compromiso, asunción del propio poder, rebeldía ante lo injusto, solidaridad, cooperación, cuidado del otro, constituyen los principios y prácticas por las que estas personas y colectivos se convierten en referentes para las personas

entrevistadas. La coherencia, la capacidad de implicación y participación, la valentía y la dignidad son también características distintivas de aquellos que se perciben como ejemplos en el ejercicio de la ciudadanía:

*personas de las que me nutro y que por supuesto podrían considerarse ciudadanas activas porque creo que viven, o por lo menos lo intentan, intentando ser coherentes con sus principios y lo demuestran cada día a otros, se preocupan también por los demás (...) para mí una persona realmente referente es aquella que es coherente con lo que piensa, y lo demuestra, tanto en el ámbito privado como en el público (E19)*

*hombre yo pienso en la referencia, el tema de los ejemplos, alguien que da ejemplo de lo que es participar, lo que es ser ciudadano, lo que es convivir, eso es una referencia (E24)*

*gente que ha reivindicado su dignidad, ¿no? Gente que se ha apropiado de los medios..., bueno ¿de los medios?, sí... de todos los medios. Gente con menos miedo a no tener dinero, que va perdiendo el miedo a hacer cosas y que retoma las riendas de su vida (E16)*

Finalmente destacamos como referente educativo la figura clásica del maestro, evocada por uno de nuestros entrevistados como esa persona capaz de comunicar y provocar el amor por el aprendizaje y el conocimiento crítico y riguroso desde el entusiasmo y la entrega:

*ese maestro que todo el mundo aspira a tener, que trasmite la, la, eeh, el amor por el aprendizaje, por el conocimiento, por el conocimiento y además por el conocimiento crítico, por el... por las cosas bien hechas, por el esfuerzo por los demás, por el sacrificio, ta, ta, ta, ta, todo eso,... y además con la máxima profundización ¿sabes? en lo que haces, en cómo lo haces, pues también he tenido la suerte de encontrármelos, no en la carrera pero sí al acabar la carrera (E6)*

### **8.3. El aprendizaje de la ciudadanía**

*No es posible conocer sino lo que se hace. Nuestro ser humano es una continua creación humana. Todo conocer es hacer. Todo hacer es conocer.*

(Varela y Maturana, 1984: 97)

La primera reflexión que destaca en el discurso de las personas entrevistadas se refiere al vínculo esencial, ya apuntado, entre aprendizaje y vivencia. Dado que al hablar de ciudadanía nos estamos refiriendo fundamentalmente a un ámbito relacional es sólo desde la experiencia y la práctica desde donde podemos construir su sentido:

*la ciudadanía yo creo que se aprende sobre todo ejerciéndola o sea desde la práctica y no tanto desde lo que uno lee que es la ciudadanía ¿no? (E7)*

*ejerciéndolo, no no, simplemente ejerciéndolo empezó (E8)*

*hay varios tipos de poderlos aprender: desde la familia, desde el momento que tu vas a la escuela, pero creo que en el momento que tú los prácticas más es cuando le das otro tipo de significado (E9)*

Es por ello que se evocan aspectos de la propia biografía, entendida no como sucesión de circunstancias vitales sino como producto de la interacción compleja de la persona con su contexto, para ilustrar algunas de las formas de este aprendizaje vivencial:

*es algo biográfico más que racional, de hecho desde pequeña he estado siempre inventando cosas para hacer, nunca me conformé con la realidad, es algo biográfico, de personalidad, y después también porque siempre me acuerdo... de... para conseguir los objetivos que era preciso había que organizar a las personas porque los recursos no eran muchos, eeh, había siempre necesidad de juntar los escasos recursos, en la escuela, en la familia, en el barrio, en la calle, y siempre como característica necesaria porque yo vengo de una familia con muchas personas donde era preciso aprender a organizar el dinero, a organizar los recursos para poder comer, y entonces esa, digamos, esa educación muy primaria en la propia familia (...) desde muy joven participé en asociaciones, la primera asociación más que una asociación es un elemento natural, o era natural para mí, hasta el punto que ahora pertenezco a varias asociaciones más y también soy voluntaria, muy activista siempre en asociaciones, fue para mí un ambiente natural, el de asociarse (E12)*

*Eso fue en el año 70 y ahora coincide con la efervescencia política que había en aquellos tiempos...y que tenía tiempos, mi madre es la mayor de siete hermanos. Y lo que pasó a todos los jóvenes de aquella época, pues estaban no sé si por modas o por compromiso real implicados políticamente por lo que había...y ese ambiente lo vives. El mero hecho de trabajar en el scoutismo, trabajar en grupos pequeños, de tomar decisiones, desde como comprar todo el tema de la comida del fin de semana, uno se encarga del material...de ese tipo de cosas. El tener que contribuir hacia un fin común en grupos pequeños yo creo que me ha ido marcando bastante. Y luego claro, dentro del contexto de efervescencia social y política que yo enseguida, rápidamente entro con 16 o 17 años, entro en contacto con movimiento sociales alternativos, más bien del orden del ámbito antimilitarista, movimiento objeción de conciencia, ese tipo de cosas...y otras organizaciones (E24)*

Se insiste en la relevancia de los referentes, especialmente los tempranos y muy próximos, respecto a esta vivencia de la ciudadanía. En el entorno familiar se producen las primeras experiencias que orientan el sentido de la construcción biográfica propia; estas experiencias podrán conducir al desarrollo de una ciudadanía transformadora en la medida en que promuevan la conciencia de “ser en relación”, la apertura a los otros y la participación social:

*yo creo que viéndolo, viendo a tus padres, a tu alrededor, a tus amigos, a tu... a la gente que vive contigo, viendo (E4)*

*yo creo que en mi caso confluyen varias cosas, por un lado yo creo que hay un componente personal y familiar muy importante, yo creo que esa herencia familiar ahí la tengo, y luego por otro lado yo creo que hay un proceso educativo en mi caso que también ha influido... o sea como que en un momento determinado tienes las bases porque te vienen de familia o... lo que sea. O sea a nivel educativo familiar pues sí que te van creando una serie de criterios ahí, y luego por otro lado es que yo a nivel educativo, y digo educativo en lo formal y en lo no formal ¿no? Desde muy joven he estado militando en miles de cosas, desde... pues eso, desde grupos de montaña... que he sido monitora, o sea como que he tenido ahí... luego, empecé a militar a nivel político, empecé a conocer las cosas sociales, llevo desde muy jovencita, yo creo que desde los 18 años metida en esto (...) toda esa educación que te va generando te va haciendo participar en... hombre, la base ya la tenía de por sí, ¿no? Yo creo que eso, yo lo analizo en mí misma y creo que es de donde viene (E5)*

*hay una gran parte que creo que tiene que ver con la educación familiar, lo que tú aprendes en los primeros años de vida y cómo tu familia es un modelo para ti y te dice cómo hay que hacer las cosas, y propicia... a base de métodos conductistas muchas veces, el que tú*

*hagas lo que tiene que hacer un buen ciudadano, yo creo que es básico, eso es una base necesaria. Incluso en términos muy básicos, muy primarios, o sea, el que no tengas lo que quieres cuando quieres, y cosas por el estilo, eso es una base de ser un buen ciudadano, que es: no estoy pensando solamente en lo que yo quiero y en cuando lo quiero, sino que también tengo en cuenta las necesidades de otros, las circunstancias del contexto y cosas por el estilo ¿no? (E13)*

El aprendizaje de la ciudadanía es fundamentalmente un aprendizaje ético. Se entiende como un proceso permanente de vivencia, experimentación, construcción y priorización de valores de vida, de lo que algunas de las entrevistadas denominan “ciudadanía”, y que consiste fundamentalmente en el cuidado de sí, del mundo y de los otros, así como en el establecimiento de relaciones humanas desde el reconocimiento y la solidaridad:

*esos valores están en las personas con las que me voy cruzando en mi vida (...) cuando a esa persona se le da la oportunidad de verlos, de tocarlos, de sentirlos, creo que se van haciendo más protagonistas, y creo que la gente que es capaz de verlos también es capaz de priorizarlos, pero creo que ese es un proceso largo, no de un día ni de dos (E19)*

*hay un aprendizaje, hay una construcción de valores digamos, en la parte ética... La construcción de ese marco no se da... o no se da simplemente a través de una lectura ¿no?, sino se da en los hechos (...) El aprendizaje de la solidaridad pues tiene que ver con el aprendizaje del amor, del apoyarte, del ofrecerse respaldo, etcétera; y yo creo que es un... ser humano puede ser solidario mientras más solidaridad ha recibido uno, más cariño, pues más oportunidades tiene uno de irradiar cariño hacia fuera (E17)*



*Son dos palabras muy fáciles, ¿a qué me comprometo?, y ¿qué necesito?, pero la necesidad va a ser muy básica, va a ser tan básica como el sentirme querido, el sentirme escuchado, el sentirme identificado, acompañado, ¿a qué me comprometo? A que el otro, a que la ética, ¿en? Esa ética del cuidado obligadamente (E20)*

*“ciudadanía”, o sea, el poner en el centro la vida entendida como el cuidado de la vida del medio ambiente, del entorno, de otras personas, de ti misma. O sea, el poner en el centro no lo económico, no lo monetario, sino las personas, el que las personas estén bien y se puedan realizar (...) educar en estar en esta sociedad para ser feliz, siendo consciente las necesidades que tiene el resto, que tiene tu entorno... (E16)*

*se habla en esos periodos de que lo más importante, es la socialización de los niños, el que estén todos juntos, el que salgan de su casa, el que se encuentren ahí en un espacio, y, yyyy... lo óptimo sería que, que esos valores de igualdad, y de, y de todos cogidos de la mano cantando y aprendiendo las mismas cosas y... bueno, pues que, que fueran valores que pudieran seguir acumulándose y dando un producto cada vez mejor ¿no? (E6)*

Este aprendizaje es un proceso de intercambio, en el que se recibe y se devuelve constantemente información significativa sobre esa particular manera de “ser en relación”; en este sentido es fundamental “sentirte parte”, percibir que aportas y que esa aportación es útil y valiosa para los otros:

*sentir que realmente estaba aportando algo, que servía a otros, eso fue para mi un punto de inflexión en mi vida, y sobre todo de darme cuenta que realmente podía hacerlo y que era muy valioso, rico de un montón de cosas que lo hacían importante, ese fue quizá para mi un punto de inflexión importante (...) cuando la gente empieza a recibir esa mirada*

*una y otra vez, esto puede hacerse, tú eres parte de, es posible..., entonces, al final, te das cuenta de que te estás convirtiendo en una mejor persona (...) Y uno tiene que sentirse protagonista activo de su vida para realmente poder cambiar algo (E19)*

*si tú a alguien le haces partícipe de lo que está pasando allí, de las decisiones que se toman, de lo que se hace o se deja de hacer, responde, en un alto porcentaje, siempre puede haber excepciones ¿no? Pero yo creo que sí... ¿cómo se aprende a ser ciudadano? Siendo parte de la comunidad (E3)*

La ciudadanía se aprende escuchando, observando, analizando y analizándose, comprendiendo y comprendiéndose como un ser situado en un contexto:

*observando, empapándome del grupo, analizándome a mi misma en el grupo, y también pensar en cómo era la M que tenía esa edad, qué quería, qué necesitaba... e intentar comprender desde la cercanía (E19)*

También siguiendo un proceso, en cierto sentido, inverso, es decir, distanciándose de uno mismo y del propio contexto, relativizando modelos y patrones, matizando clichés, reflexionando desde la apertura y la asunción de distintas perspectivas de análisis:

*Esa capacidad para ver y creer que otros tipos de vida son posibles (...) la capacidad de relativizar patrones culturales que están impuestos, aquí y en Pequín, pero eso te hace sentir que esos patrones son construcciones, construcciones que deberían de analizarse porque no son para nada neutras(E19)*

*si hubo un proceso de aprendizaje de ir matizando cosas, de ir desmitificando y de ver qué, pues así como hay campesinos*

*comprometidos y honestos, también los hay de otro tipo. Y... viceversa, en organizaciones donde uno pienso que son... que sólo existe una lógica de acumulación de poder o de acumulación de riqueza o de manipulación o de control, etcétera..., llegando no sé, hasta el Banco Mundial; aún en esas organizaciones pues uno aprende que existen también equipos que están con la pila muy prendida y muy comprometidos en... dar su aporte por hacer lo mejor posible hacia un cambio de México, para la sociedad y para el planeta (E17)*

*la reflexión y al distanciamiento por tanto de nuestra propia manera de comportarnos y a partir de ahí poder vernos y valorarnos, o sea que requiere de una metodología bastante específica para enseñar esto, porque pasa por lo vivencial y pasa por el distanciamiento de nuestro propio comportamiento, de nosotros mismos (E2)*

En cualquier caso es fundamental sentirse concernido, no desentenderse, prestar atención a lo común, al espacio público, a lo que sucede alrededor, e implicarse, actuar:

*la construcción del aprendizaje de la ciudadanía implica que si ves una bolsa de basura no vas a tomarlo como una señal de que ya puedes tú también poner tu basura, sino de que esa bolsa de basura es una señal de que algo necesita cambiar en tu barrio, en tu colonia y de que tú puedes hacer algo. El no desentenderse del espacio público. Si hay algo que está sucediendo en esa calle... donde tú vives o a la vuelta de la esquina, es asunto tuyo, no es asunto de otros. O también es de otros, pero tomarlo como que es tuyo...(E17)*

Siempre a través de la vivencia en común, “haciendo con otros”, experimentando, asumiendo riesgos en unos casos y aprovechando la experiencia previa siempre que sea posible. Es preciso aprender de lo vivido,

saber reconocer aquellas experiencias que son significativas y reflexionar críticamente sobre ellas para extraer conocimiento y aprendizajes:

*aprender a hacer cosas juntos, eso es parte del aprendizaje (...) a los ciudadanos no nos queda otra para aprender a ser ciudadanos que haciendo cosas sobre la marcha. Si tiene uno la suerte de encontrarse a alguien que tiene más experiencia pues mejor (E18)*

*aprender a ser críticos con lo que hacemos, analizar las prácticas que llevamos a cabo (E10)*

*no creo que haya que inventar algo... nuevo, sino que eso viene sucediendo, dándose otro modelo. Lo que uno debe de tener claro es y tratar de tener mayores elementos como para reconocer y reflexionar sobre esa práctica. Cuando lo haces de una u otra manera..., hay que tratar de generar esos ideales de que haya una reflexión entre todos los participantes y pues ahí va surgiendo el aprendizaje...(E18)*

El aprendizaje de la ciudadanía, en línea con el componente de subversión presentado en el capítulo 5, puede implicar en ocasiones ser capaz de identificar normas, situaciones o actuaciones injustas y rebelarse contra ellas, bien denunciándolas, aún desde una posición difícil, o bien actuando en contra de ellas:

*esa fase difícil donde muchas veces es, lo importante es saltarse las normas (E21)*

*Para mí también ciudadanía es rebelarse contra algo con lo que no se está de acuerdo, también plantear tu opinión aún sabiendo que va a ser, eeeh, contradicha. Criticada, o incluso puede que ridiculizada (E9)*

## 8.4. Estrategias y propuestas educativas

¿Cómo promover esta forma de aprendizaje de la ciudadanía? Las propuestas aportadas están intrínsecamente relacionadas con las propias experiencias de las personas entrevistadas como educadoras y aprendices, las mismas que acabamos de analizar. Una primera idea se centra en la necesidad de promover el conocimiento recíproco y la empatía hacia los otros. Para ello se propone el abordaje de estereotipos y prejuicios a través de estrategias educativas que coloquen a los estudiantes ante situaciones inesperadas y desconcertantes, que les ayuden a cuestionar y des-esencializar sus creencias:

*Primero conocimiento del otro, no se puede compartir con miedo, no se puede compartir decisiones si tienes miedo al otro, y eso pasa mucho (...) Entonces, conocimiento del otro (E15)*

*Es preciso hacer un trabajo profundo en cuanto a la construcción de reglas y de conocimiento recíproco (E10)*

*parte de mi trabajo como profesora, es crear situaciones inesperadas a las personas, o también crear situaciones en que ellos estén desarmados, desarmados un poco de estos preconceptos (...) codificar que forman el preconcepto, qué es el estereotipo, cómo funciona, nosotros funcionamos a través de eso (...) desesencializar, y después es recorrer la distancia que permite a las personas colocarse en la piel de los otros, hay muchas maneras de... trabajar mucho la empatía profunda (E12)*

Priorizar una educación integral, orientada a la formación de personas y no de recursos humanos, es otra de las propuestas aportadas. Desde esta perspectiva, el currículo obligatorio no suele recoger algo que resulta de la

mayor importancia: el cuidado del ámbito relacional más cercano. Esto implica atender a cómo se desarrollan las relaciones en los grupos de los que formamos parte y abordar los conflictos que surgen en ellos de forma prioritaria sobre otros contenidos:

*formar a la gente como persona, más que el formar a la gente como... como estudiante... que tiene que alcanzar una meta para prosperar en la vida. Yo creo que era un poco como darse cuenta de la diferencia entre lo importante y lo obligatorio, entonces lo obligatorio quedaba en un segundo plano porque estaba por delante lo importante (...) es que a mí las ecuaciones de segundo grado me parecen accesorias comparado con el que tú respetes al tío que tienes al lado (...) a lo mejor vamos a empezar a hacer otras historias que sirvan para que vosotros os conozcáis mejor, para que os ayudéis unos a otros, para que... incluyáis dentro del grupo al que se está quedando al margen, para que ese que lleva todo el rato la voz cantante de vez en cuando le paréis los pies también que no viene mal, quiero decir, o sea, a lo mejor es que hay que coger y... pasar de ciertas cosas y centrarse en lo verdaderamente importante que es la formación como personas (E13)*

De igual modo, una educación en la creatividad, basada en el constructivismo social y en la toma de conciencia de los sujetos respecto a su papel de actores en la conformación de la realidad. Es preciso educar y educarse en la asunción de nuestro poder y de nuestra responsabilidad, en el ejercicio constante del pensamiento crítico, en la ruptura con las rutinas e inercias y en la disposición al cambio personal como primer paso para lograr la transformación social:

*educar en que haya una creatividad, una inventiva. Como que la sociedad no está ya hecha, o sea la sociedad la crea la gente que forma parte de ella. Motivad desde pequeñitos y pequeñitas a que tú puedes crear la sociedad que quieres. Y la puedes ir tú creando desde*

*el círculo más cercano y eso se va fortaleciendo. O sea, cómo te comportes y te relaciones y cuáles sean tus valores en tu día a día, por mucho que los medios te vayan imponiendo cosas, que no sea sólo ese tu camino o forma de relación social, sino el que sea el qué quiero yo hacer en este mundo (E16)*

*se dice tanto de la impotencia de los sujetos frente a la globalización económica, pero la economía se basa en una serie de elecciones, si cambiamos nuestras elecciones podemos cambiar la realidad. Todo es transformable, pero tenemos que cambiar nuestros comportamientos, y ahí influyen razones de pereza, de egoísmo, de comodidad. Ahí están las teorías del decrecimiento: necesidad de una vida más sobria, de ser crítico con las rutinas, romper las inercias, si no, no es posible transformar nada. Nos movemos mucho entre cajas negras, no nos interesa cómo funcionan las cosas, sólo los resultados. Necesitamos pensar más críticamente (E10)*

La educación ciudadana ha de estar basada en la confianza en los otros, el mantenimiento y la transmisión de altas expectativas respecto a los poderes y las capacidades de las personas. Al mismo tiempo debe promover la creación de espacios en los que esos poderes puedan ponerse en práctica:

*crear en el otro, el buscar la complicidad del otro, me hace tan fuerte que de alguna manera ...cuando vivo, y ahí me gustaría revalorizarlo, cuando vivo desde el vicedecanato desde un sentido del deber que era darle el sitio a los estudiantes, darle autonomía a los estudiantes y organizar una trayectoria de actividades culturales, de actividades académicas, que ellos fuesen protagonistas (E20)*

*la educación para la ciudadanía es la manera de decirle al chaval, a la chavala que tiene capacidad de tomar decisiones, que tiene capacidad de implicarse en la realidad (E15)*

Es preciso educar en la autonomía, promoviendo el desarrollo del pensamiento complejo, así como la formación de juicios y criterios propios, no reproductores, y la capacidad para formularlos con valentía:

*hablar en primera persona, no buscar de alguna manera el consentimiento de que la otra persona se expresa mejor que ella (...) se trata mucho de repetir o de reproducir los contenidos de las personas que en un momento determinante, en una determinada relevancia en un mundo de las ciencias (...) el pensamiento complejo tiene que ser autónomo, es una de las primeras características. Para ser autónomo tengo yo que emitir criterios, tengo que ser capaz de tener criterio y de emitir juicio (E20)*

Y ha de ser una educación en la convivencia, tanto desde la conciencia y apropiación de los derechos como desde la asunción y puesta en práctica de los poderes, capacidades y responsabilidades colectivas:

*la militancia en diversos movimientos ambientalistas, también en los scout, creo que estos grupos aportan la base de lo que es la vivencia en común, y cómo debe haber un equilibrio entre derechos y deberes, los derechos y deberes son sociales, son colectivos (E10)*

*la necesidad de que el que el chaval o la chavala entienda que el tener derechos implica también tener obligaciones (E15)*

Articular conocimientos y vivencias, vincular práctica y teoría desde la combinación de acción y reflexión, son ejercicios que forman parte del aprendizaje de la ciudadanía y que deberían ser el eje de la formulación de cualquier tipo de currículo. Esta propuesta de investigación comprometida surge en el ámbito universitario, aunque puede ponerse en práctica en cualquier espacio educativo:



*en el caso de los estudiantes de licenciatura, insistimos muchos en que... hagan lo que llamamos una investigación vinculada, vayan a comunidad, no lleven un tema, platicuen con la gente, traten de identificar iniciativas que ya se estén moviendo aunque sea a nivel primario, a nivel muy... incipiente... y júntense con esas personas que tienen esa iniciativa y ofrézcanles... los vamos a acompañar, los vamos a apoyar (...) tratar que los estudiantes perciban estas relaciones no sólo a través de las lecturas, sino en la reflexión sobre procesos en los que ellos están participando activamente, directamente, personalmente, en comunidades concretas. Entonces, esta idea de... articular el conocimiento teórico con el... o los conocimientos teóricos que vienen de los libros y que viene quizá de los sabios locales como una apuesta de la conformación de una visión a partir de las cosmovisiones, la apuesta por un aprendizaje que sea vivencial, que estos chavos se dediquen a... impulsar iniciativas concretas...(E17)*

La transversalidad de la ciudadanía implica un abordaje integral de múltiples áreas, tales como educación medioambiental, afectivo-emocional, del consumidor, mediática, etc. Es esencial combatir la fragmentación del conocimiento, presentar cada área del saber y cada perspectiva de análisis en relación con las demás, mostrando las relaciones e interdependencias entre los fenómenos y promoviendo un pensamiento complejo:

*mostrar más claramente las interrelaciones entre las cuestiones ambientales, sociales, culturales, políticas (E17)*

*porque hay todo un campo como se le puede denominar ya cada vez más consolidado de lo que significa hacer educación ambiental y, para mí, hacer educación ambiental es hacer, formar ciudadanía. O sea, igual si voy y trabajo con un grupo alrededor de un tema que tiene que*

*ver con la ciudad, con los ejidos, con las organizaciones, pues digo, seguramente yo voy a sacar el tema de lo ambiental tarde o temprano ¿no? Porque vamos, es algo como que... es la manera que yo tengo de entrarle a esa parte que se conecta con todas las demás problemáticas, pues porque tengo más experiencia ahí. Pero cuando llego a trabajar directamente con personas sobre temas ambientales, ambientales no puedo dejar de trabajar el tema de lo que significa la formación ciudadana (E18)*

*Educación del consumidor... Ok, puedes ir al súper porque te facilita las cosas, ok, pero qué compras. Ves que es un producto que viene de Chile o si esa lenteja viene de Guanajuato o compras cualquier tipo de lenteja... pues no es un asunto ajeno a ti. Es parte de lo que te toca a ti para construir un país más igualitario, más... diríamos que son espacios que aparentemente se encargan otros... aprender que son espacios donde tú puedes tener un poder a lo mejor minúsculo pero en el poder molecular a lo mejor reside ese tránsito hacia una ciudadanización de la sociedad, la construcción de ese espacio público en las esferas (E17)*

*Es una educación en la que transmitir la asertividad, la empatía, la escucha, el amor...Una educación emocional y sexual... Una importancia más a lo relacional. A crear relaciones buenas o sanas, o como queramos (E16)*

Se plantea la necesidad de incorporar la consideración de nuevas capacidades y competencias en todos los ámbitos educativos, de forma destacada la competencia mediática, imprescindible para avanzar hacia la sociedad del conocimiento, y la intercultural, como capacidad para articular la diversidad:

*que desde la experiencia en educación hay unaaa, hay unaaa, parte competencial y de lo que uno entiende por ciudadanía muy importante*

*¿no? yo creo que tendría que haber una reflexión, en la educación formal y en la no formal, decir bueno, o sea así como está el mundo, ¿qué es lo que hace falta para ser ciudadana o ciudadano? Bueno, por lo menos decir que tiene que haber una serie de competencias que hoy en día no se tienen muy en consideración (...) la competencia mediática, por decirlo así ¿no? que ese esa capacidad, no sólo de analizar críticamente toda la información, esa sobredosis de información que tenemos (...) poder analizar y aprehender, con hache, toda esa... toda esa información que nos viene, que nos puede desinformar todavía más, hacer ecología de la información (...) también está la competencia intercultural (...) el mundo es cada vez más un mundo de ciudades, un mundo urbanizado, muy multiculturales y poco interculturales ¿no? poco capaces de articular esaaa, esa interacción (...) es algo que tenemos que aprender empezando por los propios, por los propios educadores y educadoras (E7)*

## **8.5. El lugar de la educación para la ciudadanía**

¿En qué lugar o lugares se han de poner en práctica las propuestas educativas aportadas por las personas entrevistadas? De sus reflexiones y de la discusión en torno a sus experiencias surge un claro acuerdo respecto a que la ciudadanía se aprende desde la experimentación, la vivencia y la práctica de la misma en todas las relaciones e interacciones humanas. Esto implica considerar que las personas no nos educamos “para llegar a ser” ciudadanas – perspectiva que respondería a la visión de la ciudadanía como un modelo de comportamiento prefijado a alcanzar-, sino “desde” el reconocimiento de que lo somos y de que a través de la educación, entendida como proceso permanente, hemos de re-construir colectivamente el significado y la práctica de la ciudadanía para alcanzar la mejora social a la que aspiramos. Por tanto, es

preciso conjugar creativamente enseñanza y aprendizaje, creando ámbitos en los que sea posible ejercer una ciudadanía transformadora:

*yo creo que la condición de ciudadano se aprende en todos los sitios y a todas las horas (E13)*

*los ámbitos donde la ciudadanía debería enseñarse son los ámbitos donde la ciudadanía se puede ejercer (E1)*

*la ciudadanía se tiene que vivir, se tiene que vivir desde todos los puntos ¿no? Cualquiera puede educarnos, de hecho cada día nos educamos unos a otros (E3)*

Desde nuestra perspectiva, se da una cierta paradoja entre esta asunción y el confinamiento actual de lo que se considera educativo en determinados espacios sociales, básicamente los que forman parte del sistema educativo formal. La responsabilidad en la formación ciudadana de la educación no formal, a la que se da un carácter asistencial y de ocio, se minimiza circunscribiéndola a colectivos específicos, mientras prácticamente se exime de responsabilidad educativa al resto de agentes sociales implicados en la construcción de la ciudadanía (familia, medios, sistema político y social). Estas son quizá parte de las razones que subyacen al hecho de que las personas entrevistadas hayan centrado en la escuela gran parte de la discusión sobre el lugar que ocupa la educación para la ciudadanía. De igual modo, la coincidencia en el tiempo de la implantación en España de la asignatura de educación para la ciudadanía con la realización de cierto número de entrevistas.

Predomina una visión crítica del papel que la escuela como institución está realizando en el aprendizaje de la ciudadanía. Se percibe como un espacio poco o nada democrático, donde la participación de los estudiantes está muy limitada, y en la que contenidos fundamentales de una educación ciudadana, especialmente los que se refieren a cuestiones relacionales, están ausentes. Se

fomenta una ciudadanía pasiva y acomodaticia, poco crítica, nada creativa y carente de carácter transformador:

*está ausente en los colegios. Se enseñan matemáticas, pero no se enseña a cómo relacionarse si tienes un problema con tu amiga, o no cómo hacer si no estás de acuerdo con eso, o no si tienes una inquietud cómo lo puedes hacer desde tu grupito de amigas. Es un aprendizaje que si te toca un profesor que sea majo puedes aprender, pero no es algo que esté en la conciencia del sistema educativo (E16)*

*yo creo que la parte de educación formal... pues a veces forma, a veces deforma, esa es mi sensación (E13)*

*en los ámbitos donde uno debería automáticamente aprender a ser ciudadano porque debería formar parte del propio currículum, que es lo formal, justo a lo que se aprende es a la otra forma de ciudadanía, a estar quieto parado en un sitio, a aprender las reglas de juego y a no moverte de eso, que es la escuela, que es el instituto, que es... la universidad(E1)*

*la escuela, la escuela... aaah... Yo no creo que se pueda hablar de democracia en la escuela, porque no es una estructura democrática, no, no (...), yo lo que abogo es porque, justamente, se le dé participación a los alumnos, y, y, y abogo por la búsqueda de esos maestros... pues que realmente trasladen entusiasmo a los alumnos con lo que hacen ¿no? Y les hagan, y les hagan... eeeh, fácil o difícil, y un poco el paradigma aquel de los alumnos de la, de los maestros, de los viejos maestros formados en la Institución Libre de Enseñanza, las viejas líneas de Piaget y los pedagogos de principios del s. XX y que dio lugar pues a esos, a ese tipo de maestro pues que bueno, es capaz de hacerse respetar sin utilizar la violencia (...) y es capaz de hacer, que los niños se entusiasmen con la, con la con la... formación (E6)*

De igual modo, la inclusión de una nueva asignatura en el currículo escolar específicamente dedicada a la educación para la ciudadanía se recibe con escepticismo y bastantes dudas respecto a su coherencia y utilidad en un escenario social que no permite sentirse plenamente ciudadano. Se señala la necesidad de un planteamiento general más flexible en la educación formal, que permita adaptar el currículo al contexto y priorizar cuestiones de formación ética ciudadana sobre contenidos curriculares. Se cuestiona igualmente el uso que pueda hacerse de ella en lo que afecta a la evaluación de los estudiantes:

*el tema de la asignatura yo no lo veo nada claro, o sea creo que eso tiene que ser una cuestión de... que haya un planteamiento general en la educación formal mucho más flexible de lo que es la educación, flexible en términos de: me da igual... las matemáticas, la enseñanza bilingüe, san pito pato, hasta el punto de eso, de decir bueno pues que a lo mejor si tengo que dar clase de conocimiento del medio en inglés a niños de primero y más de la mitad no son capaces de enterarse de nada, pues lo siento mucho, pero debemos dedicar el tiempo a hacer otras cosas (E13)*

*¿qué es lo que me están vendiendo, una asignatura de ciudadanía, unas unidades didácticas para convertirme en ciudadano? Pues si el escenario social no me permite realmente sentirme ciudadano, pues es que es falso (E1)*

*cómo se aprende ¿explicándolo en las escuelas? Pues no lo tengo yo muy claro, no sé si tiene algo que ver esta entrevista con ese tema, esa asignatura no la tengo yo muy... muy clara, no creo que sea la escuela el único lugar donde se deba impartir, una asignatura que demás no sé yo si se pondrá nota o no se pondrá, si valdrá para selectividad y estas cosas tan curiosas que hacemos a veces los docentes (E3)*

Algunas personas matizan este punto de vista, considerando que la asignatura permite al menos visibilizar la importancia de la ciudadanía y proporciona una excusa para plantear el debate, para hablar de ciudadanía, lo cual se percibe como un avance positivo. La utilidad de ese espacio dependerá de cada docente y de la distinta orientación que éste le dé, y en cualquier caso los contenidos previstos aportarán un conocimiento básico a los estudiantes que puede contribuir a la apertura de futuras perspectivas de intervención y transformación:

*la verdad es que en principio me suena un poco aaa... clase de ética o clase de tutoría o clase de tal, quee... qué, depende mucho del profesor que te toque, si consigue hacer de esa hora un espacio de reflexión, de debate, de pensar, de que, eeeh, el grupo ponga temas sobre los que quiere reflexionar y tal, o de la convivencia en el centro o de su ciudad, y que sirva para algo (E2)*

*cómo se aprende la ciudadanía, yo creo que en una asignatura, no lo sé ¿eh? A lo mejor la asignatura puede... puede... ayudar a hablar sobre estas cosas y eso es un primer paso (E4)*

*yo no entiendo, yo te soy sincera no entiendo la polémica política de esa disciplina, ni su relación con la religión, se me escapa por lo que te estoy contando, es que no hay incompatibilidad para nada desde la perspectiva que yo la.., yo creo que consiste en simplemente en saber en qué consiste todo el armazón legal que te protege, todo lo que tú puedes hacer para ayudar a los demás, para proteger tu entorno, para hacer que haya mayor bienestar, es decir es conocimiento, luego ya está la libertad de cada uno, ejercerlo o no ejercerlo, pero creo que primero tienes que conocerlo y saber cuánto, además esto es una cuestión de imaginación, si tú llegas a un lado y descubres ciertas cosas, tú puedes ir más allá, porque las usas y transformas y generas otras, eso es la ciudadanía, por eso decía intervención, transf...,*

*gestión y transformación de lo público, o sea no te quedas cerrado, es que vas más allá (E8)*

Se insiste, sin embargo, en que la educación ciudadana no puede confinarse al ámbito de una asignatura, ni del sistema escolar, sino que ha de ser una responsabilidad compartida por toda la sociedad:

*yo creo que la ciudadanía, los contenidos que yo creo que se pueden impartir en esa asignatura, no sólo se debe dar en la escuela, no se debe poner esa asignatura porque entonces los papás ya van a pensar que toda esa parte que les corresponde a ellos, se va a dar en la escuela, el vecino del quinto como decimos también es parte de la educación de los niños, entonces: ya te lo habrán explicado en la escuela, no, no, no, todos esos valores que antes se daban en la familia, en la tribu, en el entorno más inmediato y en el entorno más grande a través de los medios de comunicación (...) no debe cargarse más a los centros escolares con, con asignaturas, con áreas de este tipo. Se debe dar a través de todas las asignaturas, el profesor, o sea la persona que está allí, el padre, el tendero, el cura, de la religión que sea, el representante religioso de la religión que sea, me da igual, educan, educamos todos, como miembros de una comunidad (E3)*

## **8.6. Resumen**

Hallamos la motivación para el ejercicio de la ciudadanía descrita en una compleja combinación de necesidades, razones, principios y vivencias que aúnan los deseos de mejora con la confianza en la capacidad de logro. Se evocan como referentes personas y colectivos que comparten y contagian estos deseos y esta confianza.



La ciudadanía se aprende experimentándola y practicándola, a través de sucesos que expresan una lógica y una ética determinadas de las relaciones humanas. Una educación desde la ciudadanía debe articular conocimientos y vivencias, acción y reflexión, e integrar áreas y perspectivas distintas desde un enfoque intercultural.



**CAPÍTULO 9.**  
**OBSTÁCULOS Y TENSIONES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA**  
**CIUDADANÍA**

---



*El espacio termina donde empieza el miedo  
El miedo de los que vuelan se hace horizonte  
El miedo de los inmóviles se hace guardián en la casa cerrada  
El miedo de los que huyen se hace prisa hacia lo oscuro  
El miedo de los correctos se hace dogma plano  
El miedo de los que confían se deshace*

Patricia Losada. *Llegar afuera*  
(documento inédito)

Una parte importante de la discusión de las personas entrevistadas se ha orientado a la identificación de obstáculos para el aprendizaje y el ejercicio de la ciudadanía. Esta cuestión forma parte de los objetivos específicos de la tesis, y se ha formulado como uno de los temas generadores en la realización de las entrevistas. Las respuestas han sido en general certeras y precisas en la descripción de barreras y limitaciones: éstas son tan numerosas y potentes que dibujan un escenario en el que la práctica ciudadana se concibe como un ejercicio de resistencia u oposición ante un modelo sociopolítico dominante que se impone globalmente, y cuyas lógicas y dinámicas operan en abierta confrontación con los presupuestos y objetivos más básicos de la ciudadanía.

De ahí que comencemos por caracterizar este modelo desde el discurso de los entrevistados para analizar a continuación cómo éste invade el imaginario y las relaciones entre las personas, y entre éstas y las instituciones, consolidando su hegemonía. Todo ello sobre un tejido de tensiones diversas que se formulan partiendo de la delicada articulación entre lo individual y lo colectivo, y que dejan abiertas cuestiones complejas cuyas soluciones, siempre incompletas, sólo pueden hallarse en un consenso fruto del propio ejercicio de la ciudadanía.

## 9.1. El modelo socioeconómico como obstáculo

Al abordar las reflexiones de las personas entrevistadas sobre el papel que están desempeñando los distintos actores y agentes en la construcción de la ciudadanía, en el capítulo 6, pusimos de manifiesto su percepción en torno a la influencia negativa del modelo sociopolítico hegemónico, heredero del liberalismo y fuertemente marcado por el economicismo y la razón instrumental. Un gran número de los obstáculos que perciben para la práctica y el aprendizaje ciudadano constituyen principios básicos de este modelo; entre ellos destaca una fuerte tendencia al individualismo y la consecuente desvalorización de la participación y de lo comunitario:

*hace 50 años cuando estaba... el tema de la dictadura de Franco era muy complicado que la gente pudiera adquirir conciencia de ciudadano. Ahora mismo que yo creo que sí que hay un momento... políticamente favorable, también es verdad que a lo mejor culturalmente no está tan favorecido por la tendencia a la individualización de la gente y cosas por el estilo, que dificulta muchas veces el tema de la condición de ciudadano (E13)*

*Yo veo que ahora mismo a nivel social, si tú ... miras a tu alrededor sin mucho más análisis, sí que los valores de participación, o de comunidad, o de ciudadanía no son valores que sean prioritarios dentro de esta sociedad, sino que mucho más a lo que se tiende es al individualismo (E5)*

En estrecha conexión con el individualismo se produce un repliegue a lo privado, acompañado de una creciente desconfianza hacia el vecino; desaparecen los espacios comunes de encuentro y se va minando la articulación social. Lo público se identifica con la prestación de ciertos servicios

básicos por parte del Estado, que son valorados y consumidos pasivamente por ciudadanos-clientes:

*Las plazas públicas ya no funcionan, se mira con recelo al otro, ya no se lleva eso de llamar a la puerta para pedir la sal, las urbanizaciones se construyen cerradas (...) Me parece que estamos pasando al modelo anglosajón. Y creo que para eso es muy importante el urbanismo, los espacios de encuentro son fundamentales (...) creo que nuestras ciudades cada vez están menos articuladas, tienen mejores infraestructuras, pero están menos articuladas, en lo social, en el ser humano (...) está propiciando eso, que la gente consuma los servicios y no que los cree, yo creo que además los tiene que crear (...) nos estamos desvertebrando y eso es uno de nuestros grandes problemas. (E15)*

*las comunidades rurales se están vaciando, que a lo mejor están haciendo mucho esfuerzo para el desarrollo socio-económico pero no hay un esfuerzo para ello, para el desarrollo social (...) pero el tejido social que es lo que realmente da vida a una comunidad, pues se está perdiendo (E24)*

*la sociedad lo que está haciendo es lo contrario, es decir, todo en casa, todo hacia el interior, el miedo que nos da usar la calle, con todo el tema de inseguridad ciudadana, entonces como que todo se queda dentro de las cuatro paredes de casa ¿no? (E5)*

El neoliberalismo y su estrategia globalizadora tratan de legitimar e imponer un modelo económico en el que se prioriza la especulación y la acumulación de capital sobre los valores de vida. El dinero invade todas las esferas, también la del poder político, y anula de facto cualquier pretensión democrática:

*también como que haya un valor predominante de acumulación del capital. España está orgullosa de que E., el B.S. sean unas superpotencias económicas. O sea que, si son las grandes superpotencias habría que ver qué están haciendo para lograr ese dinero. Están viendo que eso da muchísimo dinero y no se plantean nada más. Como que se prioriza el valor económico y no el valor de vida (E16)*

*en la sociedad en la que vivimos actualmente en la que el dinero tiene tanto protagonismo, donde tanto tienes tanto vales y donde la belleza, la juventud... esos valores que se han ido imponiendo porque son muy fáciles de imponer (E19)*

*la riqueza en el mundo es la que es, si tú tienes el 70% el otro tiene el 30% (...) los mercados... fíjate que con esto de la crisis han surgido cosas que nadie sabe quiénes son y que tienen que tener un poder inmenso porque han doblegado a muchos gobiernos. Los mercados ¿Qué son los mercados? Los mercados doblegan a... ¿Qué son los mercados? ¿Quiénes son los mercados? Las agencias de calificación, ¿quién está detrás de una agencia de calificación? (...) lo que está claro es que nuestros gobernantes no pueden ponerle una correa al mercado global, no han sido capaces y no tienen el poder necesario (E15)*

Junto a estos limitadores sistémicos, se identifican oposiciones y resistencias directas a la participación; ésta es conceptualizada negativamente desde las instituciones, ya que se percibe como una amenaza, una pérdida de control y poder, y en consecuencia se bloquea sistemáticamente:

*Es que la participación en ese crear nuevas cosas se toma como disidencia negativa, como un peligro desde las instituciones. En vez de decir, "pues claro, es la población a la que estamos representando.*



*Vamos a escuchar”. O sea, no hay una relación real entre las instituciones que toman las decisiones con la acción. No sólo no hay relación, sino que desde arriba se impide, se bloquea, ¿no? (E16)*

*[refiriéndose a un proceso de participación de los estudiantes promovido por la entrevistada] me pregunta el Rector de la este... dice “es que eso políticamente es revolucionario, es dar demasiado poder a los estudiantes”(E20)*

Para obstaculizar el desarrollo de los procesos participativos, las administraciones ponen en práctica estrategias diversas. Una de las más frecuentes consiste en utilizar los mecanismos de financiación pública a asociaciones y colectivos como forma de intervención orientada a controlar y dirigir el sentido de sus actividades. El efecto es la pérdida de autonomía de los grupos, y su desmovilización:

*yo conozco a miles de asociaciones, pequeñitas, ¿sabes? Que se han empezado a construir desde lo... propositivo de los barrios, y ante las necesidades que empiezan a crecer, y de repente para poder subsistir a nivel económico tienen que entrar en el ritmo de subvenciones ¿no? Entonces ya, una vez que entras en eso, la gente deja de movilizarse por sacar la asociación propia, y sin embargo a nivel político se ponen trabas para todo, para poder ejercer todo lo que tú hacías antes, ¿no? Entonces ahora te doy la subvención, entonces si tú tenías un grupo de chavales con los que hacías montaña, senderismo, bailes, reuniones de grupo y no sé qué, ahora te doy solamente la subvención pa montaña, porque ahora a mí no me viene bien que se hagan grupos de no sé qué (E5)*

La cooptación es también frecuentemente utilizada para simular procesos ficticios de participación ciudadana allí donde la legislación prevé la existencia de figuras participativas, especialmente en los municipios:

*prácticamente todas las leyes tienen figuras o espacios previstos para la participación ciudadana. Pues... a ellos les tocaría impulsarlos ¿no?, pero... cuando lo hacen, lo hacen de una manera poco... con poca convicción y, prácticamente, en muchos casos, evitando que realmente eso suceda. Se instalan los consejos de participación ciudadana, las comisiones ciudadanas, los comités... que pues tienen generalmente procedimientos poco claros para su conformación ¿no? Acaban los funcionarios pues invitando a gentes conocidas para que se forme... para que se le dé la formalidad para constituirse en tal espacio ciudadano y entonces hasta ahí llega... Llegan, se toman la foto y no pasa nada (E18)*

La manifestación más extrema de los efectos de este modelo sociopolítico se relaciona con los procesos de exclusión social que definen la contemporaneidad. Si bien la exclusión es una constante en la historia humana, se nos presenta en la actualidad con una extensión y una gravedad inusitada y creciente, debido a la progresiva homogeneización de las sociedades causada por la hegemonía del proyecto de globalización neoliberal, que trata de imponer un único modelo social, económico y cultural a nivel planetario destruyendo saberes y formas de organización adaptadas a contextos diversos:

*en tiempos como los que vivimos ahora, ese problema se ha trasladado a nivel planetario, entonces ahí, donde no hay derechos de ciudadanía no es así en este lugar del mundo, que aquí pueden estar más o menos mitigados porque haya veinticinco cadenas de televisión y un apalancamiento social excesivo. Donde se plantea el problema gravísimo ahora mismo es a nivel planetario, donde lo que hay es continentes que están, están explotados sencillamente (...) ahí cómo vamos a hablar de ciudadanía donde lo que no tienen es para comer (E6)*

*es una globalización cultural que viene a justificar una prácticas de exclusión, a muchos niveles, de exclusión a nivel planetario porque nunca ha pasado en la historia de la humanidad que tres cuartas partes de la población mundial queden fuera y sean excluidas de hecho (E7)*

Un análisis de fondo nos lleva a identificar la ausencia de democracia como una de las principales causas que subyacen a este proceso, apoyado por la normalización de la exclusión y la pasividad que su aceptación genera. Gran parte de las personas que habitan el planeta son despojadas de los recursos básicos para una vida digna y se ven sistemáticamente ignoradas como sujetos de ciudadanía, condición que les es negada de hecho:

*la democracia, que es uno de los componentes centrales de la ciudadanía o es así tal y como yo veo la... la ciudadanía ¿no? y que también es un debate del siglo XXI, o sea la exclusión de tres cuartas del planeta se puede hacer porque no hay democracia, si le preguntaran a esas tres cuartas partes del mundo si quieren estar excluidos seguramente te dirían que no, o que si quieren pasar hambre ¿no? Entonces la respuesta es que no hay, no hay democracia ¿no? Ni siquiera órganos como las Naciones Unidas que deberían ser como ese foro de todos, de todo el mundo, de esa ciudadanía global, no son eeh, todo lo democráticos ni son todo lo representativos que deberían ser (E7)*

*hemos llegado a una sociedad en la que hemos aprendido a convivir con la injusticia y a verla y no cuestionarnos ni siquiera el por qué esas personas tienen esa situación, estamos en un punto peligroso, para mí todas esas personas están en una posición de no ciudadanos porque no se les da ni voz ni voto, y ni siquiera derechos, ni obligaciones, porque en el momento en el que se le están quitando las obligaciones se le están quitando también los derechos, y bueno, yo creo que mucha gente está en ese saco y conforme vas creciendo y vas*

*madurando te vas dando cuenta cómo es tan injusta la jerarquización de nuestra sociedad (E19)*

Las diferencias de todo tipo se utilizan para legitimar los principios jerárquicos que rigen la organización social y justificar la desigual distribución de los recursos y bienes. Una vez iniciados los procesos de exclusión de determinados grupos, ésta se consolida, se retroalimenta y se reproduce a sí misma, trazando barreras prácticamente insalvables para las personas:

*hoy en día es muy fácil segregar a gentes por su aspecto, por sus carencias económicas, o por su estrato social, hoy en día desgraciadamente el círculo de esas personas que no son consideradas como personas es bastante grande, es un saco bastante grande, pues todos aquellos que no tienen papeles, aquellos inmigrantes o personas que pertenecen a culturas que nosotros desconocemos (E19)*

*Yo no puedo hablar de una ciudadanía desde donde no esté hablando de ese reparto equitativo de recursos...si los niños van feos, van oliendo mal al cole, el profesor no le... no le anima, porque están al final, están retirados, luego no pueden ser ciudadanos, volvemos otra vez de nuevo a Roma. Hay ciudadanos de primera, de segunda y de tercera, no ciudadanos (E20)*

*ese tipo de gente que no es la que más participa, que no es la más formada, que no ejerce sus derechos ni sus obligaciones como ciudadanos, porque están preocupados en otras cosas, fundamentalmente su calidad de vida física y sus situaciones personales hace que no puedan ejercer sus derechos como ciudadanos (...) no es verdad que haya posibilidad para todos, alguien que trabaja 16 horas y que luego tiene que ir a casa, limpiar la casa y*

*cuidar de sus hijos no es eso, eso es una vida... y eso pasa con muchísimas mujeres todavía hoy en España (E15)*

## **9.2. La ciudadanía como paradoja**

Nos referimos en el capítulo 5 a ciertas connotaciones del término “ciudadanía” que nos remiten a su utilización como categoría excluyente. Se analiza la paradoja que soporta la propia idea de ciudadanía, imbricada en una tensión constante entre su carácter emancipador y su utilización como factor de regulación social. La metáfora del dios Jano<sup>1</sup> sirve a una de las personas entrevistadas para ilustrar esta tensión entre ciudadanía y exclusión:

*las caras de Jano, Jano, un dios pienso que griego, o romano, que tiene dos caras, y que por tanto esa metáfora era una metáfora que aplicaba al concepto de ciudadanía, al mismo tiempo de regulación, era sobre el estado de construcción de ciudadanía en las escuelas, al mismo tiempo de regulación, de los inmigrantes, de los extranjeros, etc., más también podía ser de emancipación, con la supresión de algunas de las condiciones de marginalidad, eeh, de algunos de esos grupos, y por tanto la ciudadanía es un poco como este dios griego que tiene dos caras, una cara capaz de ser de inclusión, emancipatoria, más puede ser también de regulación (E11)*

Paralelamente a esta perspectiva bifronte de la ciudadanía se identifican dos formas de exclusión muy distintas: la que se impone a los “diferentes” frente a aquella en la que se refugian voluntariamente los considerados como “privilegiados”. Ambas impiden igualmente el desarrollo de la ciudadanía:

---

<sup>1</sup> Jano, dios romano sin homólogo griego, bifronte, una cara mirando al pasado y otra al futuro.

*¿es ciudadano un chico de el V. que su padre vende drogas, que su madre se prostituye para poder comer, y que cuando va a la escuela huele mal porque en su casa nadie lo levanta a tiempo? De alguna manera... ¿es ciudadano una persona que lo tiene todo, todo absolutamente, y que además hace ostentación de lo que tiene, me voy a los dos niveles, hace ostentación de lo que tiene y en ningún momento se compromete con la realidad donde está viviendo? (E21)*

Hasta qué punto la reconstrucción ético-política de la ciudadanía puede revertir los procesos de exclusión es una cuestión que se encuentra en la misma raíz de esta tesis, y también en el propio origen del concepto, cuyo surgimiento y evolución histórica se analiza como un proceso permanente de reinención y reconceptualización movido por el afán de extender sus beneficios a un número cada vez mayor de personas y grupos:

*un concepto que se comienza con la revolución francesa y que un autor que trabajo mucho que es Wallerstein (...) dice que en esta revolución por primera vez un poder que era considerado divino, pasa a ser una construcción del pueblo, y el pueblo en la revolución francesa es el de los hombres blancos, propietarios, etc. Después es un proceso de adquisición de ciudadanía primero de derechos para las mayorías blancas (...) por tanto el proceso de construcción de ciudadanía es un proceso en constante mutación, sobre todo intentando incluir más que excluir, limitando lo más posible las cuestiones de exclusión (E11)*

Es interesante señalar las diferentes aproximaciones a esta tensión ejemplificadas en las distintas reflexiones de las personas entrevistadas. Por una parte, se constatan los límites a los que nos enfrentamos en la lucha contra la exclusión, definidos por el predominio de egoísmos e intereses particulares; la “sociedad para todos” se coloca así como un horizonte ideal:

*yo creo que la capacidad humana es muy limitada, es decir es muy limitada en cuanto a que realmente seamos capaces de hacer escenarios o movidas sociales para todos, pero porque todos nosotros, aún siendo ... muy similares en muchas cosas luego lo que funciona socialmente es realmente, no solamente afinidades, sino intereses muy particulares (...) yo me coloco aquí pues para poder usar los recursos mejor o antes que tú (...) pero simplemente eso es constatar lo que pasa, otra cosa es que tengamos que funcionar con ese ideal, o sea el ideal de pensar que nadie debería de estar fuera de juego (E1)*

Por otra parte, se incide en la necesidad de situar la ciudadanía en el punto de partida, reconociendo de entrada esta categoría para todas las personas y trabajando por crear las condiciones que permitan su ejercicio efectivo:

*hay que tener cuidado con eso de definir ciudadano como aquel que ejerce los derechos. Yo creo que ciudadanos somos todos y lo que tenemos que propiciar toda la sociedad es que todos tengamos capacidad y posibilidades de ejercer nuestros derechos y nuestras obligaciones (E15)*

La tercera postura aboga por una reconceptualización de la ciudadanía como “planetaria” o global, en la línea que expusimos en el capítulo 7, tratando de eliminar, junto a las fronteras físicas, aquellas otras de carácter simbólico que determinan la exclusión de los “diferentes”:

*unos amigos que trabajan esta cuestión para huir de esta paradoja de inclusión y exclusión han desarrollado el concepto de ciudadanía planetaria, que están ligado al Instituto Paulo Freire, como forma de retirar las fronteras nacionales, incluir a inmigrantes, incluir a todos en esa...frontera (E11)*

Por último, se propone un enfoque de la ciudadanía como práctica relacional y solidaria que se ejerce al margen de los condicionamientos normativos y formales que implica esta categoría:

*hay gente a la que se la considera sin patria y sin lugar ¿no?, pero nadie hay sin patria, ni, ni sin hogar, todos somos ciudadanos, todos podemos hacer algo por los demás, y los demás pueden hacer algo por nosotros (E21)*

### **9.3. Lógicas burocráticas, incertidumbre y espacios de posibilidad**

Partiendo de las reflexiones de las personas entrevistadas en torno a su percepción del modelo sociopolítico hegemónico como un obstáculo para el aprendizaje y la construcción de una ciudadanía transformadora, identificamos una serie de lógicas y racionalidades que han penetrado de tal forma en el imaginario colectivo que han pasado a formar parte “natural” de la propia estructura social e institucional. Se trata de lógicas de control, cuyo carácter regulador nos permite englobarlas bajo el calificativo de “burocráticas”. La racionalidad autoritaria, que se manifiesta en la asunción normalizada de la verticalidad y la jerarquía, es una de ellas:

*Ni siquiera cuando voy y trabajo en otro nivel, digamos, en mi institución actual, la Universidad, o cuando voy con una organización no gubernamental, una asociación civil, no están planteadas de entrada, de tal forma que el ejercicio del poder y la toma de decisiones sea de por sí horizontal... A eso me refiero, o sea que ahí mismo a veces tenemos esas condiciones que a veces [pasan] inadvertidas. Tú cuando llegas ya hay un director, ya hay un presidente... un coordinador... (E18)*



*un líder, la figura de un líder, la figura de un patrón (...) el culto a la palabra del líder, el silencio para escuchar un líder, el respeto debido, no sabemos porqué pero no importa, al padre, al patrón, al jefe, al director, todas estas figuras que implican una cierta mentalidad de racionalidad autoritaria, tú no discutes, tú no te enfrentas, no sé... yo veo eso muy común y fuertemente constriñendo la participación (E12)*

*normalmente se hacen las cosas de arriba a abajo y no de abajo a arriba (E7)*

La lógica burocrática, en forma de rigidez e insustancialidad, invade igualmente muchos aspectos de la vida cotidiana, haciendo incomprensibles o inaccesibles los mecanismos de comunicación, cambio o mejora social, y dificultando una acción positiva o propositiva:

*hay una, hay una... estructura administrativa, escolarizante que a veces no se deja tan fácil (E18)*

*los trámites... (...) digamos cómo que estabaaa... normativizado de una manera que te hace sentirte fuera de ese proceso y no entenderlo (E2)*

*siento que los canales burocráticos aquí son además más complicados, entonces como que empezar a aprender, para una cosa tan concreta como esa, cuáles son los canales adecuados y a qué persona tengo que ir ¡me cuesta tanto tiempo! (E4)*

Por otra parte, la inercia es frecuentemente el principio motor del funcionamiento social e institucional; una inercia contraria a la participación y tendente a la atomización social, que por tanto dificulta el propio desenvolvimiento de la ciudadanía:

*las instituciones en general que tienen poder son inerciales y por tanto contrarios a la participación que les puede hacer perder ese poder. Como conjunto, las instituciones funcionan así (E10)*

*hay unos usos y costumbres y una cultura de la no ciudadanía que te puede y que te lleva la inercia, o sea que realmente yo creo que está organizado el chiringuito de la vida para que uno se preocupe... para que las, las... eeh, las preocupaciones, todos los temas individuales de tu casa, tu hijo, el colegio, el trabajo, los amigos, al final se resuelvan de una manera más atomizada (E2)*

La apatía, el conformismo, la ignorancia y la indiferencia son algunos de los ingredientes que aderezan este discurrir inercial. Hay una falta de reflexión creativa que ofrezca “espacios de posibilidad” capaces de movilizar a las personas; parte de la responsabilidad a este respecto se sitúa en el efecto deconstructivo de la teoría crítica y el postmodernismo, que, si bien ahondaron en la denuncia y la concienciación social, han fallado en la configuración de alternativas de transformación:

*ahora hay una apatía de la sociedad muy grande porque nos están convenciendo de que cualquier movimiento se convierte en insignificante desde el mismo momento en el que se piensa (...) otra barrera importante que es cuestionar realmente lo que pasa, aquí nos conformamos muy fácilmente con lo que pasa (...) el problema es que la sociedad actual está dormida, yo creo que en la sociedad actual parece que hay un gusto por la ignorancia, es como si dijeras no sólo no sé nada sino que es que además me siento orgulloso de no saber porque es que no me importa (E19)*

*la ignorancia, yo pienso que muchas veces hay una ignorancia muy grande para la construcción democrática, eeh, las personas estudian*

*poco, conocen poco, leen poco, reflexionan poco, y esto resulta en la ignorancia, hay una ignorancia acerca de uno mismo, de los otros, del país, de las condiciones en que se vive (E12)*

*tenemos es un déficit de reflexión alternativa, esto es, eeh... ah, indudablemente en la educación un déficit enorme (...) se pueden realizar otro tipo de prácticas educativas, es un enorme déficit y ahí la responsabilidad es también mucho de la teoría crítica que no generó, o no es capaz aún de construir espacios de posibilidad, al ser muy rica en crítica, en deconstrucción, pero no crea espacios de posibilidad luego no es movilizadora, por tanto yo sólo movilizo a alguien cuando creo un espacio de posibilidad cuando yo no creo un espacio de posibilidad no es posible la movilización (...) también puede haber una influencia muy grande de algunos movimientos posmodernistas, que abandonaron propiamente la transformación social... (E11)*

La combinación de estas lógicas autoritarias, jerárquicas, burocráticas e inerciales se encuentra en la base de un déficit educativo en la construcción de ciudadanía. Las personas inciden en la falta de experiencias ciudadanas, y por tanto de espacios de aprendizaje, en sus contextos. Esta carencia está en parte condicionada por una herencia política no democrática y en parte por la propia configuración del sistema, dotado de mecanismos que intencionalmente debilitan, neutralizan o anulan cualquier iniciativa participativa o transformadora:

*yo no he aprendido mucho a confiar en los que no conozco, digamos que mi educación, en mi familia, ... luego la vida me ha enseñado otras cosas pero en principio he visto que en mi educación... nunca he visto que mis padres acudieran a nada, también yo he crecido cuando era pequeña, yo he crecido en una sociedad diferente ¿no? Era una sociedad franquista, y,... y la... lo que he aprendido de mi madre es: no levantes la voz, si piensas diferente no se te ocurra decirlo, entonces*

*eso va contra la ciudadanía porque si hay algo que a mí no me gusta y no pudo... no puedo ni siquiera expresarme, pues tú fíjate ¿no? (E4)*

*si no tienen a lo mejor la capacidad o la oportunidad de expresarlas, por lo que te decía, yo estoy, eeh... estoy muy convencido de que la gente no está preparada para expresar sus necesidades (E7)*

*no es suficiente con que haya información, con que sepamos que a todos nos afecta tal y cual cosa, y que... no es suficiente para que nos mueva a hacer algo, porque mucha gente está informada de lo que está pasando pero no todos tienen la opción, la oportunidad de hacer algo ¿no?, aunque quieran. Pues no es fácil ¿no? A eso me refiero cuando digo que los espacios mismos de participación ciudadana..., no tenemos experiencias al respecto; tal vez ni desde el nivel familiar, desde el nivel escolar, ni desde el nivel más inmediato, pues carecemos de esas, de esas experiencias muchas veces ¿no? (E18)*

*no hay experiencia democrática ni participativa... Entonces es muy complicado (...) este ejercicio democrático de ida y vuelta es lo que no está... No está habituado, no tenemos esa experiencia, ¿no? Ya se han encargado de que no la tengamos. Entonces hemos jugado a una parte de la democracia. Lo otro se tiene que llevar pero es que lo tenemos que empezar a hacer en las comunidades de vecinos, de propietarios de la propia casa. Lo tenemos que hacer en el barrio en las fiestas (E23)*

*no hemos tenido un proceso de hábitos de participación, de hábitos democráticos, tenemos el discurso democrático pero sin hábitos (E24)*

Hay un cultivo social en el que interrelacionan de forma compleja las lógicas que componen el imaginario limitador y las huellas que éste imprime en la

ciudadanía, de modo que ambas se desarrollan sin apenas disonancia. Algunas de estas marcas adoptan la forma del desencanto y la sensación de impotencia:

*llega un momento en que te desencantas, y dices bueno por mucho que grite nadie me va a hacer caso entonces para qué voy a gritar... (E13)*

*en educación uno ve claramente que la gente quiere, quiere, pero que les han vendido la moto de que no se puede (...) creo que la gente está como auto convencida de que las cosas son así y que poco se puede cambiar con su implicación social (E19)*

*ahora cuando estamos trabajando estamos tratando de influir un poquito en las políticas, aunque vemos que es muy difícil, a veces imposible, o se, yo creo que, o sea me creería más ciudadana si me viera más capaz y posible de influir en las políticas, en las políticas comunes, pero de verdad que me veo muy, je, je, muy poco capaz, lo veo muy poco posible (E4)*

Pero la huella más generalizada se expresa a través del miedo, miedo a nosotros mismos y a los demás, miedo a no ser valorados y aceptados. Este temor nos impide frecuentemente implicarnos, unirnos a otros a los que vemos como más capaces, más inteligentes, más hábiles, más seguros. Algunas de las mujeres entrevistadas relacionan sus miedos con la percepción de que son las cualidades tradicionalmente asociadas a lo masculino las que se valoran preferentemente en cualquier grupo o colectivo social:

*parece que si no tienes un discurso muy elaborado, pues no se te va a escuchar igual. Igual también por eso da un poco de miedo el acercamiento inicial, porque si no tienes ese discurso súper-elaborado, o esa seguridad al expresarlo... pues no sé, que es algo como más enfocado a lo masculino que a lo femenino (...) cuando lo ves desde*

*fuera, te parece que las personas que hay dentro saben mucho más. Te parece que los que están dentro están más preparados, con mayores habilidades, de relaciones, de hacer amigos, intelectuales (E16)*

*me he sentido muchas veces, en estas estructuras o movidas vecinales, la universidad o el cole, que tú eras una pieza, pero una pieza, pero una pieza de la que no se esperaba... nada (E1)*

Hay también un enorme y extendido miedo al cambio en cuanto que éste va siempre acompañado de incertidumbre. Tememos a la pérdida, a lo desconocido por venir, probablemente por falta de confianza en nuestra capacidad colectiva para la mejora. Este tipo de temor se retroalimenta fuertemente a sí mismo ya que, como señala una de las personas entrevistadas, el miedo es enemigo del riesgo y por tanto bloquea la imaginación, impidiéndonos proyectar alternativas creativas y convincentes:

*la gente ha llegado a un punto en el que está muy desgastada porque al final tienes que darle de comer a tus hijos, tienes que pagar la hipoteca... se han creado tantas necesidades y las personas están tan cargadas de responsabilidades y de tanto miedo a perder esas comodidades que quizá la transformación se hace más difícil o inexistente (...) esos miedos, que es lo que hace que llegues a inmovilizarte (...) ese es un límite muy claro, y un límite muy humano, porque probablemente yo pensaría de forma muy diferente si tuviera dos hijos y una hipoteca que pagar, y por eso pretendo tener el menos número de compromisos posibles materiales (E19)*

*Otra cosa es el miedo, el miedo al cambio, a la transformación. Hay muchos procesos importantes parados por miedo, porque la transformación conlleva siempre algo de inédito, algo que no conoces, y muchas veces aquello que no se conoce provoca un poco de recelo*

*(...) el miedo no sólo está en las personas sino también en los procesos, y es natural tener miedo, si se trata de algo que va a transformar, que va a afectar a tu vida, tú vas a tener un poco de miedo, pero hay también un miedo inducido por las políticas (...) por tanto es un miedo que es provocado para impedir participar, para impedir tomar decisiones arriesgadas, para impedir imaginar, y esto es muy importante, el miedo provoca la falta de imaginación, ¿cómo voy a cambiar las cosas si no alcanzo a imaginar una cosa diferente? (E12)*

#### **9.4. Tensiones entre lo individual y lo colectivo**

Subyace a la idea de ciudadanía una tensión básica entre lo individual y lo colectivo, sobre la que se articulan tensiones diversas que implican interrelaciones no binarias, sino múltiples y complejas entre distintos principios: igualdad, diversidad, reconocimiento, desigualdad, autonomía, solidaridad, poder, liderazgo. Estas tensiones han sido en alguna ocasión formuladas como tales por las personas entrevistadas, aunque lo más frecuente es que se muestren como paradojas o debates abiertos a partir del proceso de comparación llevado a cabo en el análisis de las entrevistas.

Las tensiones entre lo individual y lo colectivo se manifiestan, en algunos casos, a través de la percepción del riesgo de anulación del individuo en el interior del colectivo, bien porque éste quede oculto dentro de la estructura grupal o bien porque se olvide de sí mismo al dar prioridad a la comunidad. Se ponen de relieve formas muy distintas de posicionarse en esta tensión entre el individuo y el grupo; se dan intentos de “personalización” del colectivo, imprimiendo en éste la huella individual, pero también se trata buscar un equilibrio entre el cuidado de sí y el cuidado de los otros:

*te enseñan que solo no se puede hacer cosas que hay que hacer colectivamente. Entonces claro entonces es aquello de o tú te metes en la estructura o la estructura se te engulle a ti. Entonces es mejor meterte y adaptarte tu estructura a tu forma de hacer, ¿no? De hecho yo, en todas las estructuras que he estado al final he acabado haciendo mi propio estilo en todo lo que he hecho (E23)*

*trabajando así colectivamente pues puede haber una tendencia, como así “por el bien del colectivo yo me sacrifico”; además es un sacrificio de militancia, por mucho tiempo, así “yo me sacrifico por la transformación social” y no me tengo en cuenta. Y a las mujeres nos han educado mucho en el cuidado de las otras personas, por lo que yo no me tengo en cuenta el cuidarme a mí misma porque me voy con los demás. Y yo creo que ahí, el tener en cuenta lo que tú deseas, tus necesidades, y cómo quieres cuidarte a ti misma... pero es que cuidándote a ti misma la sociedad va a estar mejor. Es que todo es interrelación. No estás aislada en un zulo ahí o en medio del mar...(E16)*

Se discute la articulación de los intereses particulares y el interés general. Subyacen a ésta algunas cuestiones, entre otras: ¿Es la suma de los intereses particulares equivalente al interés general? ¿De qué modo pueden coincidir o converger el interés general y el particular? ¿Puede el interés general mover a determinados individuos a ejercer más poder que el resto? ¿Es legítima la definición individual de lo que constituye el interés general? ¿Es legítima en este caso esta apropiación del ejercicio del poder? Y así, la transformación social, ¿puede lograrse desde la suma de acciones individuales?

*no es solamente de las estructuras administrativas sino que también de las concepciones personales de la gente que participa en esto ¿no? Es un poco se lo toma como si fuera su propio proyecto personal, proyecto político, acción individualizada para realizarse como individuo. Y*



*entonces claro eso es complicado. Ahí se junta una serie de intereses que olvidan continuamente que si estás ahí es para hacer algo por los demás ¿no? O porque los demás hagan algo por si mismos, que es de lo que se trataría por no decir la transformación social (...) Primero existe la palabra egoísmo. Yo vivo conmigo. O sea, entonces toda la estructura política técnica administrativa. Todo el mundo que ahí... bueno todo el mundo. Yo he tenido experiencias de bastante mundo que está ahí que es egoísta. Mira yo soy concejal y voy a hacer lo que yo quiera. Yo soy técnico y yo hago lo que yo pienso. O sea, todo el mundo hace lo que él cree, piensa y tal. Volvemos a lo del interés general (E23)*

Lo individual, además de al individuo como ser en sí, refiere a la autonomía como principio de autorregulación. Un principio que puede resultar equívoco, ya que en ocasiones se identifica erróneamente con la pretensión de una independencia absoluta de la voluntad individual:

*autónomo es que es una palabra con trampa, quiero decir, uno es autónomo en la medida en que conoce sus limitaciones y pide ayuda cuando la necesita, autónomo no es: yo me lo guiso y yo me lo como y no quiero saber nada de nadie, pero hay veces que se malinterpreta yo creo, el ser autónomo con ser egocéntrico, individualista, el no querer saber nada de nadie, entonces si entendemos la autonomía como conocimiento de uno mismo, saber hasta dónde puede llegar, poner en marcha todos sus recursos para conseguir sus metas, y cuando sabe que no puede llegar a algo... ajustar también un poco sus metas y pedir ayuda para conseguir un paso más, me parece que, que se puede combinar perfectamente con lo que decías ¿no? de la participación, si lo que estamos hablando es de ser individualista e ir a su rollo, eso no creo que tenga mucho que ver con la condición de ciudadano (E13)*

La autonomía también se concibe en tensión, vinculándose tanto a la cuestión de la libertad de actuación y sus límites, como al contrapeso de los deberes ante la primacía de los derechos. La libertad individual se ejerce en ocasiones limitando las libertades de otros, y en este sentido estaría negándose a sí misma. La libertad para hacer y actuar, en consonancia con la ciudadanía, ha de ser considerada “en relación”, teniendo en cuenta tanto a los otros como sujetos igualmente libres, como las consecuencias de nuestros actos y acciones:

*muchas veces desde movimientos críticos siempre se habla de “lo colectivo”, “lo colectivo” y desde hace un tiempo, se habla también de lo individual, lo personal, o sea, como respetar tus espacios, tus inquietudes... como que antes no hubieran tenido un espacio propio. Eso es una cosa y otra es como la sociedad de ahora, en la que todo es individual: esto se permite porque es un tema de la “libertad individual”, pero se maneja un sentido muy perverso de la palabra libertad, porque es libertad para hacer lo que te dé la gana sin tener en cuenta las consecuencias que tienen tus actos, tus acciones, ¿no? Y luego no es libertad para hacer cosas las personas que realmente implican libertad...(E16)*

*yo creo que la gente tiene que ser autónoma, y tiene el derecho de actuar libremente, de una forma... rigiéndose a través de sus propios valores, sus propios criterios, a tener su propio proyecto de vida, que no sea necesariamente dirigido por otros, etc., pero también creo que falta el que todo eso lo acaben... mmm, haciendo real después de poner en común con mucha otra gente, otros proyectos de vida, otras ideas, otras formas de hacer las cosas. O sea vamos a ver, la gente que como es libre de hacer lo que quiere, él va con sus orejeras y no quiere saber nada de nadie, ese tipo de autonomía a mí no me vale, y el tema de la gente que no sabe qué hacer con su vida, y como... todo el mundo va para allá, pues yo también voy, tampoco me va (E13)*

Por otra parte, el ejercicio de los derechos se encuentra siempre en tensión con el cumplimiento de los deberes. El desequilibrio entre ambos impide el desenvolvimiento de la ciudadanía; concebir la autonomía como libertad particular inclina la balanza a favor del ejercicio de los derechos sin la necesaria asunción de las obligaciones, generando así ciudadanos pasivos y “cautivos”:

*no es una casualidad que a partir de los noventa empezáramos todos a trabajar científicamente la ciudadanía otra vez, porque era como un como un concepto totalmente vaciado de contenidos y reducido al voto, ese es el problema, entonces ehh... lo que nos hemos dado cuenta si nosotros nos creemos solo ciudadanos porque depositamos una tal papeleta en un determinado momento y el resto lo dejamos en manos de otras personas pues somos totalmente cautivos... de un sistema que no nos permite otro tipo de opciones (...) Pero la ciudadanía como que tiene dos dimensiones, primero están los deberes y por otro lado están los derechos (...) entonces yo tengo la sensación que si tú no aceptas a la vez los deberes con los derechos hay algo que no funciona (E8)*

*el cruzar la ciudadanía con las tendencias individualistas supone una... una exaltación de los derechos y una minimización de los deberes, y al revés, a veces cuando se anula lo individual y se prioriza solamente lo colectivo, pues se encuentra uno con muchos deberes y muy pocos derechos, como puede haber, como pudo haber en su momento en las dictaduras comunistas y eso, entonces estamos en un momento en España en el que sí puede haber el puntito ese de equilibrio en el que se podría, pero hay mucha influencia yo creo hacia el individualismo, que está muy asociado a la política liberal, claro (E13)*

*¿Ciudadanía? Pues primero que eres portador de derechos, que eres un ciudadano que te respalda no solo la Constitución, sino que vives en*

*común con otras personas, que tienes derechos y que puedes ejercerlos libremente, y que otras personas también tienen otros derechos que pueden ejercer libremente y que tienes que convivir con ellas y que tienes que aceptar que hay diferencias de todo orden, de sexo, de género, de procedencia, de opinión...y que hay que armar todo eso, por un lado...y luego puesto que hay un bien común un algo que hay que administrar porque desde el tema del alcantarillado hasta los servicios sociales, se crea un esfuerzo común entre muchas personas (...), eso hay que construirlo entre todos. Claro y luego eso hay que conciliarlo con la pluralidad de opiniones, con las diferentes percepciones de las cosas (E24)*

Las tensiones que atraviesan lo individual y lo colectivo se manifiestan también, desde la perspectiva de las personas entrevistadas, en el juego de relaciones entre diferencias, desigualdad y solidaridad, marcadas por el enfrentamiento entre los intereses particulares y el bien común:

*ahí es donde creo yo que está la pelea, entre los valores tendentes más a lo liberal y el estado del bienestar, yo creo que se llevan mal porque es que el estado del bienestar no parte de la calidad, sino de conseguir ver al otro como igual y yo pongo el dinero para todos, y sirve para que mi hijo por mucho que esté ganando vaya a la universidad, y para que tu hijo también vaya a la universidad si tiene la posibilidad, y ya está, y no me planteo si tú ganas más o menos que yo, yo pago mi porcentaje, tú pagas el tuyo y tan ricamente, eso me parece que es mucho más sensato que el decir: no, no, no, no, yo que tengo el dinero me permito que mi hijo haga esto, pero el tuyo tú te buscas la vida (E13)*

*¿Qué es la libertad individual de una persona de tener tres casas gigantes vacías en M., porque es tu libertad y eso no se puede...? O la sociedad tiene que decir, “no, esto no se puede permitir, porque es*

*más el derecho a tener casa". El abuso del derecho de libertad en alguna gente repercute de forma negativa en miles de personas. Entonces yo creo que eso está muy mal entendido. El bien común es el bien cuando las necesidades de las personas están satisfechas. Entendiendo como necesidades la vivienda, la salud, el ocio, la creatividad...(E16)*

*yo creo que aquellas personas que son capaces de enfrentarse a los poderosos, instituciones, comercio, personas con poder... son capaces de enfrentarse contra eso para realmente sacar del agujero a aquellas personas que menos visibles son a la sociedad, y eso se tiene que tomar colectivamente pero creo que tiene que partir desde la individualidad de una persona, es decir, yo no puedo pensar colectivamente, sino individualmente, y esa individualidad hacerla patente en la colectividad y quizá desde ahí la voz sea más fuerte, pero claro! cómo salir de sus propios intereses, yo creo que eso es lo que despunta de una persona o de un grupo valioso, el ser capaz de superar sus propios intereses y tomar decisiones importantes que quizá es de lo que más carecemos, personas que sean capaces de decir hasta aquí!!(E19)*

#### **9.4.1. Igualdad, diversidad y reconocimiento**

Igualdad, diversidad y reconocimiento son otros vértices de la tensión entre lo individual y lo colectivo. Cómo conjugar la diversidad en la comunalidad, qué retos y dificultades plantea la igualdad en la diversidad, qué significa y qué implica el reconocimiento, y cómo, de nuevo, conjugarlo con la igualdad y la diversidad, evitando la confusión entre igualdad y homogeneidad, son cuestiones que se encuentran abiertas en las reflexiones que nos plantea una

de las personas entrevistadas en relación con su propia experiencia de participación en una cooperativa:

*como todo se metía en la bolsa de lo colectivo, pues esto no se percibía. Queremos que a la gente se le reconozca lo que hace, no desde el punto de vista económico, sino que se le reconozca, pues esta es la gasolina que nos sirve para caminar (...) gente que tiene mucha capacidad, no ver reconocida su labor... pues al final se va a cansar. Entonces se va perdiendo a gente muy potente; en la medida en que uno va adquiriendo experiencia, y va gestionando bien su trabajo, y no es un trabajo reconocido (...) Puede llevar a que al final sólo entre en un espacio cooperativo la gente que es igual que yo. Y necesitamos gente muy diversa (...) mantengamos la solidaridad con los compañeros, esto va a permitir que confiemos los unos con los otros y que el criterio para decidir quién va a tener margen para decidir las cosas más concretas sea la persona más capaz (E14)*

Cómo articular el reconocimiento es un interrogante fuerte, que remite a otras cuestiones no menos complejas: ¿Es posible valorar a algunas personas como “mejores” o “más capaces” que otras? ¿Desde qué instancia o posición se realizaría esa valoración? En caso de establecerse esa mayor capacidad, ¿legitimaría ésta un mayor poder de las personas “más capaces” en la toma de decisiones? Ahondaremos en estas cuestiones abiertas en el próximo epígrafe, al abordar otro aspecto de la tensión entre lo individual y lo colectivo, el que se sitúa entre el poder, la autoridad y los liderazgos.

Se incide en la constatación de la no igualdad en cualquier grupo humano, y en cómo no hacer explícito este hecho puede contribuir a profundizar en la desigualdad y la jerarquía oculta. La igualdad formal no implica igualdad real; lograr una igualdad real, paradójicamente, puede implicar un tratamiento desigual en forma de discriminación positiva:

*Porque todos sabemos que no somos iguales, que hay gente a la que se le escucha más y a otras se les escucha menos. Como nos movemos en una situación de igualdad, en el fondo corre el riesgo de ser mucho más jerárquico. Esto es un problema clásico de las asambleas de okupas de principios de los 90. Decían “aquí todos somos iguales” y tú ibas a las asambleas un rato y decías: “ese es el jefe 1; ese es el jefe 2 y ese es el jefe 3”. Y esos eran los primeros que decían “aquí todo el mundo somos iguales” (...) esto genera ese tipo de dificultades que al final nos hacen vivir la ilusión de que todos somos iguales. Y no es verdad (E14)*

*tú no puedes actuar con todo el mundo por igual, no puedes establecer medidas iguales para todos, yo no creo en esa igualdad, yo no creo en todos somos iguales ante la ley porque ¡¡es mentira!!, porque el que más tiene más poder tiene y más cerca está de la igualdad, o de la desigualdad positiva (E19)*

Por otra parte, ¿cuál es el espacio de la diversidad? ¿Ha de circunscribirse a lo particular, entendiéndose como diferencia circunscrita al ámbito personal privado? ¿Qué papel juega en la construcción de lo común, y cómo articular las diferencias en este proceso? En las reflexiones de las personas entrevistadas se aprecia claramente la tensión entre lo común, que suele identificarse con una serie de valores éticos mínimos y “compartidos” (concebidos incluso como “universales”), y lo particular, las diferencias, asociadas al conflicto como factor de cambio:

*todo el mundo tiene derecho para elegir su forma de vida y nadie tiene derecho a meterse en la forma de vida que haya escogido. Hay que meterse en las cosas que consideremos éticamente universales, buenas o no, pero en la forma de vida de la gente no. Eso es lo que nos iguala, practicamos la diversidad (E14)*

*partimos de la parte de respeto hacia lo diferente, lo que tenemos que aprender es a buscar puntos de acuerdo, o puntos comunes, en donde podamos confluir y aprender a ser ciudadanos iguales ¿no? O sea yo digo que cuando tú hablas de construir algo, no construyes, o por lo menos mi idea no es construir un mundo todo igual, en el que todos pensemos lo mismo, ni tengamos la misma ideología, ni las mismas creencias, ni las mismas ideas,...es decir una sociedad basada en una serie de valores, que yo creo que sí que son, o que deberían de ser, importantes para todo el mundo, y luego a partir de ahí, el vivir el conflicto, la diferencia como valor positivo y aprender a regularlo y a saber cómo construimos desde ahí ¿no? (E5)*

Se constata también, sin embargo, la escasa valoración social de la diferencia y el disenso, a la que subyace una consideración negativa del conflicto. El sistema social es extremadamente resistente al cambio, y por tanto ha de serlo a cualquier factor capaz de provocar una alteración; es por ello que la ciudadanía crítica se coloca frecuentemente en los márgenes o fuera del sistema, tal como hemos argumentado anteriormente:

*la sociedad no contempla... la diferencia, es decir el que tú tengas una opinión diferente o un problema contra esa norma, es decir... si las normas son estas... y si sólo se puede ir contra las normas desde fuera del sistema pues vaya ciudadanía (...) para mí no es ciudadanía, no es ciudadanía democrática (E4)*

*Cuando uno es distinto termina estando rechazado por la comunidad. Cuando es muy distinto, cuando no cumple ninguna de las normas. Porque claro, a partir de que tienes intereses comunes, cuando hay varias personas y se intenta hacer cosas distintas tiene que haber unas normas (E3)*



Una de las entrevistadas sitúa estas resistencias a lo distinto en lo que considera el núcleo mismo de la cultura europea. El eurocentrismo pone límites a la diversidad, admite únicamente lo similar pero rechaza lo opuesto, e incapacita por tanto para profundizar en el significado de la interculturalidad:

*si yo no comparto un núcleo importante de la cultura europea la relación intercultural está comprometida, yo pienso que la cultura europea es poco tolerante a todo lo que esté... realmente enfrente, no cosas parecidas, realmente enfrente (...) a mí me encanta, la cultura europea es tremendamente diversa, qué fantástica cuando nosotros somos así... en Europa hay seis alfabetos en circulación, seis alfabetos diferentes, usados, porque no son alfabetos antiguos, son lenguas vivas, usadas, con alfabetos diferentes. La mayor parte de los europeos exclama: ¿seis? ¿Cómo seis? Porque la propia autoimagen de Europa es una imagen que es: blanca, alfabeto... alfabeto romano, numeración árabe (...) Europa recreó una cultura un poco monolítica, más resistente a la diferencia en sí, dentro de sí, y para fuera, sobre todo en cosas que son relativamente diferentes (...) aún así, habiendo mucha diversidad nosotros aún tenemos patrones bastante homogéneos de concepción del mundo, de la persona, de la naturaleza (...) en Europa, sobre todo en el contexto que conozco mejor, no sé en otros lugares, en que interculturalidad es básicamente un límite (E12)*

Por último, destacamos como parte de la tensión entre igualdad y diferencia las aportaciones de algunas entrevistadas en relación con el género y la peculiar relación que encuentran entre diferencias de género y ciudadanía. Éstas están marcadas por la lógica patriarcal dominante y la profunda desigualdad de recursos y poder entre hombres y mujeres, que ha implicado históricamente la exclusión de éstas de la condición de ciudadanas, reconocida, aún hoy en día, sólo local y parcialmente:

*Evidentemente vivimos en un sistema patriarcal, y negar eso sería absurdo, pues no es lo mismo ser ciudadano que ser ciudadana, otra cosa es, en todo el trabajo que hacemos las mujeres, en toda la participación, en cómo nos las buscamos nuestros espacios, yo creo que nos vamos sintiendo cada vez más ciudadanos, también, ¿no? Pero que evidentemente vivimos en un sistema patriarcal donde el trabajo, la posición o el papel de los hombres, no es igual que el papel de las mujeres, yo creo que negar eso sería absurdo, no es lo mismo ser ciudadano que ser ciudadana... (E5)*

*todos los trabajos que hacemos los enfocamos en que haya un cambio en la relación de género, ¿no? La desigualdad en nuestra sociedad, de que los hombres tradicionalmente han mantenido más poder sobre las mujeres, o sea, han mantenido más poder que las mujeres y sobre las mujeres... (E16)*

Pero se incide también en las aportaciones específicas que las mujeres como colectivo (“forzadamente constituido”, en palabras de una de las entrevistadas) hacen en la reconstrucción de la ciudadanía; la no jerarquización, la cooperación, la empatía, el cuidado, son principios que forman parte del imaginario femenino tanto como de una “manera de sentir” que se encuentra en la base de la ciudadanía transformadora:

*El eco feminismo en el desarrollo es tener otros valores distintos, cuando yo hablo de desarrollo, yo debería de hablar de una no jerarquización (E20)*

*siento que por tradición y por historia las mujeres tenemos más facilidad para cooperar que competir, para sentirnos parte de una comunidad (...) las mujeres tienen facultades, potencialidades para desarrollar esa manera de sentir (E2)*

*Yo creo que aportamos muchísimo más, incluso que los hombres, y que tenemos otra visión del mundo, tenemos otras cualidades, tenemos otra forma de hacer las cosas, tenemos una parte también interesante de saber empatizar con otras personas (...) Todo el tema del cuidado, todo el tema de la escucha (...) su visión de la ciudadanía es mucho más de poder, mucho más de otra manera, y la nuestra es mucho más de construcción desde pequeños ¿no? Y de... escuchar a los vecinos, de hablar con la vecina, de saludar a los vecinos...(E5)*

Una manera de sentir relacionada con la capacidad de ver el mundo desde varias ópticas y no con “un ojo solo”, como pone de manifiesto esta cita que parafrasea la perspectiva de una mujer timorense:

*hay una mujer en Timor que decía una cosa, decía para criticar el machismo, como la palabra machismo no existe en la lengua de ella y por tanto ella no puede pensar esta palabra, ella decía que los hombres tenían un ojo solo, porque solo conseguían ver de una manera el mundo, ella decía que lo importante era un ser que tuviera dos o más ojos, y ella te explicaba, es fundamental, estamos en una edad en que hay que tener dos o más, esta frase es perfecta, perfecta para hablar de esto...(E12)*

#### **9.4.2. Poder, autoridad y liderazgos**

La discusión de las personas entrevistadas aporta distintos enfoques del liderazgo, reflejando perspectivas diversas del juego de tensiones entre poder y autoridad, igualdad y reconocimiento:

*en una toma de decisiones colectiva, entre gente que se conoce o está acostumbrada a funcionar de una manera conjunta, el rol que juega*

*cada uno dentro de ese grupo, el prestigio que tiene adquirido dentro de él, la... tendencia a veces también un poco a... no sé cómo decirlo, a que haya ciertos grupos de presión dentro de ese tipo de cosas, yo creo que eso son cuestiones de influencia. Que lo suyo sería que esto se pudiera hacer en términos equitativos y que el peso de la opinión de cada persona valiera lo mismo y cosas por el estilo, pues sí, pero luego lo que pasa es que entran... entran factores como la experiencia de cada uno, cosas por el estilo, y al final acaba determinando o empujando mucho el peso de esa decisión (E13)*

Algunas de estas perspectivas señalan la necesidad de liderazgos personales; según este punto de vista, es preciso contar con la figura de un líder que ha de poseer ciertas características extraordinarias, y sobre todo la capacidad para concentrar y orientar las fuerzas de un colectivo en una dirección determinada:

*hace falta un líder, porque un grupo es potente cuando un líder es capaz de aunar todas esas fuerzas porque esas fuerzas están pero necesitan ser conducidas y yo creo en eso porque si no la fuerza se dispersa y al final se cae en el error de mucho ruido y pocas nueces (...) necesitamos personas que aporten modelos diferentes tanto económico, cultural, educativo... gente que sea capaz de salirse del tren este que va sin frenos y sin fin, que se tire y que se tire con todas las consecuencias, y creo que en eso consiste el cambio, en que gente valiente tire y esa gente existe, como ha existido toda la historia, gente revolucionaria, gente grandiosa mentalmente y grandiosa sentimentalmente, porque creo que la unión de una poderosa mente con un poderoso corazón son las personas que hacen grandes cosas, Gandhi o Che Guevara (E19)*

El liderazgo surgiría de una tendencia natural de algunas personas, una preocupación por lo social y una disposición a la participación que habría que potenciar educativamente a través del desarrollo de competencias específicas:

*yo antes no creía en el tema de los liderazgos, y no héroes, no me gustan los héroes, pero sí que pienso que hay gente que es líder, que tiene más tendencia a participar (...) puedo hacerlo o no puedo hacerlo, pero hay gente que tiene tendencia a ser líder, que está preocupada por el bien común o por lo social, si tu le facilitas técnicas que existen para participar...sería lo de siempre las competencias, eso de los conocimientos, las habilidades, las actitudes...(E24)*

Una posición opuesta incide en cuestionar el liderazgo y abogar por la horizontalidad y la visibilización de todas y cada una de las personas involucradas en un proyecto ético democrático. Se rompe igualmente con la idea del experto: no hay personas comparativamente más capaces que otras para este tipo de proyecto. Cualquier función delegada se entendería, desde esta perspectiva, como una “misión” que entraña sobre todo una obligación hacia la comunidad, tal como muestra el ejemplo del funcionamiento del liderazgo en el movimiento zapatista, sintetizado en el lema “mandar obedeciendo”:

*la reflexión sobre lo que significa el poder, desde lo que sería una organización ciudadana ya tendría que cuestionar que haya un líder, a menos que fuera designado y, prácticamente, obligado por los demás. Y esto es lo que yo creo que deberíamos aspirar, o sea, yo creo que, yo lo... este ejemplo que te doy es un ejemplo que conocí de poblaciones indígenas oaxaqueñas en donde ahí, la comunidad elige quién se va a encargar de hacer las cosas en bien de la comunidad y no le queda de otra. A veces él, tal vez no quiere pero la única opción que tiene es irse de su comunidad porque no acepta la misión que la comunidad le encarga. Es algo bien, bien... fuerte si tú te pones a pensar desde el punto de vista de cómo en nuestra sociedad el libre albedrío de la persona es el que vale (...) Es muy importante para mí esto, haber aprendido cómo se trabaja en un espacio horizontal, de*

*toma de decisiones en donde inclusive, a veces, es ahí donde te das cuenta de que ese lema de los zapatistas de “mandar obedeciendo” pues sí, sí he tenido ocasión de constatar que es la mejor manera ¿no? Cuando en un grupo surge un liderazgo o se designa un liderazgo para llevar a cabo tal actividad o tal misión (E18)*

*yo tengo que romper la idea de experto, romper la idea de liderazgo, por supuesto tenerlos cuenta, absolutamente, no, no, no se puede perder ningún efectivo, pero cuando hablo del proyecto ético democrático, es un proyecto de visibilizar a cada una de las personas que conforman una realidad, y en esa visibilidad aparece ese factor de la, de...de...de buscar los...las historias de vida, el tema de desarrollo humano(E20)*

Una tercera posición señala la importancia de la idea de liderazgo, pero señalando que éste no debe entenderse como una tendencia o capacidad propia de los individuos, sino como una suma de potencialidades y capacidades colectivas que se encuentran dinámicamente distribuidas en los grupos humanos. Se habla por tanto de liderazgos en plural; éstos no tienen un carácter permanente sino que en cada contexto, en cada situación, pueden encontrarse localizados en diferentes personas o grupos, cuya posición concreta en un momento determinado les permite captar más adecuadamente el sentido de la acción y formular las propuestas más adecuadas a la especificidad de ésta:

*el liderazgo es muy importante en los procesos participativos, porque el liderazgo es parte de los hechos movilizados, catalizadores de los conflictos, de la responsabilidad de pacificar los conflictos, y al mismo tiempo un liderazgo visionario también puede captar esas diversidades y ser capaz de dar sentido y hacer propuestas para avanzar, pero los liderazgos no pueden ser de una persona, los liderazgos están en una comunidad, son liderazgos políticos en sentido formal, liderazgos*

*conectados, liderazgos académicos, eeh, pienso que son fundamentales para... dar legitimidad al proceso(...) tenemos que aprender a separar el liderazgo del líder, el liderazgo no tiene que ser identificado con un líder, no tiene que ser una persona, ni tiene que ser autoritario, el liderazgo lo componen en cada situación, según mi entendimiento, las personas que están mejor capacitadas para interpretar la situación y hacer propuestas, no siempre son las mismas personas (...) saber quién en cada momento está mejor, con más instrumentos para dar un paso al frente, y... y aceptar que pueden ser personas diferentes en circunstancias diferentes las que asumen el liderazgo, el conjunto de personas que son en aquel momento más capaces, y eso también produce una... unas relaciones, tanto en la educación como en la sociedad, unas relaciones mucho más en red, (...) hay que pensar es en el tejido social, buscar los liderazgos donde habitualmente no lo hacemos, no los vemos... quiénes son los que hacen más, quiénes son los que en un barrio donde hay problemas solucionan los problemas (E12)*

Esta idea de los liderazgos se relaciona con la visión de la comunidad como una red relacional compleja que analizamos en el capítulo 7. Para construirse y manifestarse, estos liderazgos plurales precisan de un entorno comunicativo en el que la información, los saberes y las experiencias se compartan y circulen fluidamente en toda la red:

*el Proyecto Gestión de Saberes que era una apuesta para fortalecer a las redes ciudadanas en cuestiones del manejo de la información y del saber, la circulación, cómo circula o no circula el saber, cómo se construyen los liderazgos pues a partir de la administración del saber y de la información, y cómo se pueden construir dentro de las organizaciones y de las redes –estábamos ya más interesados en las redes- mecanismos para que fluya la información, para que fluya el*

*saber, para que se sistematiza la experiencia, para que se comunique la experiencia.(E17)*

## **9.5. Resumen**

La ciudadanía se reconceptualiza y reconstruye en un contexto de obstáculos planteados por los modelos y lógicas sociales dominantes, y tensiones diversas que parten de una tensión básica entre individuo y colectivo. Esta malla de tensiones resulta fundamental para la comprensión de la ciudadanía, como pondremos de manifiesto en las conclusiones de esta tesis.



**CAPÍTULO 10.  
CONCLUSIONES**

---



### **10.1. Hacia un marco comprensivo de la ciudadanía desde el enfoque intercultural**

Uno de los propósitos de este estudio se orienta a avanzar en la comprensión de la ciudadanía tomando en consideración el sentido y los significados que le atribuyen las personas desde sus experiencias de aprendizaje y práctica. Nuestros resultados inciden en señalar que, desde esta perspectiva, estamos asistiendo a una *profunda reconceptualización y reconstrucción de la ciudadanía*, que afecta a sus significados tanto como a sus prácticas, y que se está llevando a cabo desde el desarrollo de una *multiplicidad de lógicas, propuestas y alternativas* (saberes y “haceres”) *de convivencia y organización social*, que cuestionan tanto la necesidad como la posibilidad de adoptar modelos únicos, y ponen de manifiesto la inadecuación en el contexto actual de algunos de los contenidos tradicionales de la ciudadanía (entre otros, su vinculación a un territorio y una nacionalidad, su consideración como relación entre el individuo y el Estado, o su función como garante pasiva de derechos).

Esta “nueva ciudadanía” es un *discurso-práctica que pretende transformar la sociedad de abajo a arriba, de lo micro a lo macro, de lo local a lo global*. No hay por tanto patrones del “buen ciudadano”, sino vínculo y compromiso, creatividad y experimentación desde diversos presupuestos que coinciden en mostrar el *carácter ético, crítico y participativo de la ciudadanía*.

La *reconstrucción y consolidación de los vínculos sociales* es al tiempo una condición y una finalidad de la ciudadanía, que se torna prioritaria en un contexto de creciente individualización. Vínculos que se encuentran igualmente en la base de las motivaciones para ejercer la ciudadanía: se

piensa, se activa y se ejerce siempre en una peculiar relación con otros, basada en la confianza, y que implica intercambio, colaboración y acción colectiva.

La construcción de la ciudadanía se lleva a cabo en el *ámbito de lo local y lo cercano conectado a lo global*. Lo local cobra una importancia extraordinaria como “vivero de pequeñas democracias” (Martínez Rodríguez, 2005), lugar de creación y experimentación de formas alternativas de relación con los otros y con el medio, tanto como de resistencia a los “globalismos localizados” y los “localismos globalizados” definidos por Santos (2002). El pensamiento y la acción local, sin embargo, no se desarrollan aisladamente, sino que tienden a la articulación con lo global, configurando un nuevo ámbito que empieza a denominarse “glocal”.

La ciudadanía es una *categoría política* en tanto que refiere a la actividad de las personas en el ámbito colectivo, pero se nos presenta además como un *sistema específico, complejo e integrador de articulación social de necesidades y demandas humanas*. Se configura, por tanto, como una peculiar forma de vivir en sociedad que incide en el carácter político, colectivamente construido, de la realidad social.

La especificidad de la “nueva ciudadanía” radica en su propuesta relacional. Se interpreta como una categoría que tiende a situar a las personas en un plano de horizontalidad y reciprocidad (es decir, equivalencia y correspondencia mutua) en el espacio público, y que implica la participación de todas ellas en la formulación y realización de un proyecto de sociedad. La ciudadanía se fundamenta en la consideración del ser humano como “ser en relación”. La relación entre los seres humanos es una experiencia originaria: no es en este sentido, algo que se “inventa” o “construye”. Construimos su forma y su sentido, pero la relación en sí es un hecho que se manifiesta en la interdependencia

humana. Independientemente de mi voluntad, mi trayectoria vital está necesariamente unida a la de los demás seres humanos, de modo que nos desenvolvemos en un ámbito inevitable de influencia recíproca, en el que las acciones (y las omisiones) de cada uno tienen consecuencias sobre las vidas de los demás. Así, la ciudadanía incide en la *construcción participativa y no jerárquica de las relaciones humanas, desde el reconocimiento del otro y la conciencia de la interdependencia y la corresponsabilidad mutua.*

La ciudadanía constituye un sistema complejo porque se desenvuelve en el dominio del conflicto, concebido como el medio natural en el que ocurren las relaciones humanas. Las distintas necesidades y demandas de las personas se manifiestan, interrelacionan y “negocian” en el conflicto. La necesidad se refiere a impulsos tanto como a carencias; la demanda implica tanto una solicitud como una búsqueda. La ciudadanía se concibe así como un sistema que *articula socialmente el conflicto natural entre carencias, impulsos, solicitudes y búsquedas de reconocimiento, de pertenencia, de autonomía, de expresión, de creación y de participación.*

Es igualmente compleja porque, *en su significado y en sus prácticas, la identidad, la pertenencia y la participación se encuentran estrechamente vinculadas.* Una identidad que se conjuga en plural, y que se desarrolla en relación con pertenencias también múltiples, las cuales a su vez generan compromisos e implicación, y por tanto participación. A su vez, la extensión y densificación de la participación incide en el desarrollo de identidades y pertenencias capaces de construir vínculos ciudadanos. Así, la diversidad de cuestiones que afectan a la particular interrelación y la armonía de estas tres dimensiones, identidad, pertenencia y participación, tienen implicaciones a distintos niveles, tanto formales y legales como culturales y de práctica.

Por último, su complejidad se relaciona también con el hecho de que se *conceptualiza y se pone en práctica en un marco de tensiones abiertas* entre lo colectivo y lo individual, la diversidad y la homogeneidad, lo público y lo privado, lo global y lo local, y *condicionada por limitaciones y obstáculos personales y sistémicos*. La remoción de estos obstáculos y la explicitación de las tensiones requieren del *ejercicio del pensamiento crítico y de la acción colectiva*.

Su carácter integrador se relaciona con el hecho de que *su propósito transformador alcanza a todos los ámbitos y contextos sociales, cuestionando la fragmentación de éstos en esferas separadas* (la política, la económica, la laboral, la educativa, la familiar) en las que las relaciones y las acciones humanas puedan sustraerse a la reflexión ética y la construcción política. En este sentido, el desarrollo de la ciudadanía implica una *progresiva ampliación de la esfera pública, del espacio de corresponsabilidad y participación del “nosotros”*.

| <b>CIUDADANÍA ÉTICA, CRÍTICA, PARTICIPATIVA Y TRANSFORMADORA</b>                   |                   |   |
|--|-------------------|---|
| <b>Sistema de articulación social y política de necesidades y demandas humanas</b> | <b>Específico</b> | <p>Construye relaciones participativas y no jerárquicas</p> <p>Se sitúa en el conflicto entre las distintas carencias, impulsos, solicitudes y búsquedas humanas</p> <p>Vincula cuestiones relativas a la identidad, la pertenencia y la participación, y atiende a sus múltiples implicaciones formales, culturales y en la práctica</p> |
|  | <b>Complejo</b>   | <p>Se desenvuelve en las tensiones entre lo individual y lo colectivo, lo público y lo privado, la diversidad y la homogeneidad, lo global y lo local</p> <p>Se enfrenta a potentes obstáculos sistémicos y personales</p>  |
|  | <b>Integrador</b> | <p>Afecta a todos los ámbitos, esferas y contextos de lo social, incidiendo en su carácter político, es decir, colectivamente construido</p>  |

Figura 2. Ciudadanía ética, crítica, participativa y transformadora

## **10.2. Propuestas educativas para la construcción de una ciudadanía ética, crítica, participativa y transformadora**

Son muchas y variadas las propuestas que emergen del estudio realizado. Las experiencias y saberes de las personas entrevistadas, unidas a las aportaciones de estudios e investigaciones previas, ofrecen un extenso repertorio de prácticas concretas en distintos ámbitos educativos, así como orientaciones en torno al sentido de las transformaciones a

emprender. Nos proponemos profundizar, en un futuro cercano, en todas y cada una de ellas; no obstante, para los propósitos de esta fase del estudio nos hemos centrado en la presentación de seis propuestas, a partir de las cuales desarrollaremos nuestros trabajos futuros. Las tres primeras se formulan como condiciones de posibilidad, cambios profundos de perspectiva que se revelan necesarios para abordar la construcción educativa de la ciudadanía. Por su parte, las tres siguientes se plantean como ejes fundamentales de la intervención educativa en este mismo sentido.

**1. *Pensarnos y pensar a los otros desde una ética de la diversidad, el reconocimiento y la solidaridad***

Es preciso fundamentar cualquier relación educativa en un discurso y una práctica militantemente comprometida con una ética basada en la diversidad, el reconocimiento y la solidaridad. El reconocimiento, como defiende Honneth (2007), remite a la experiencia originaria de descubrimiento y relación con la alteridad; no se trata de un reconocimiento abstracto o formal sino de la manifestación de una experiencia y una práctica de convivencia (Fornet-Betancourt, 2006). No es un reconocimiento de la diferencia, sino de la humanidad y la diversidad. Desde el reconocimiento no es posible reificar y reificarnos, pensarnos y pensar a las demás personas como objeto, construirlas y conocerlas como “diferentes”, instrumentalizarlas, o ignorar el dolor y el sufrimiento humano. Reconocer a los otros nos obliga, del mismo modo, al replanteamiento constante de las cuestiones relativas a la justicia distributiva.

La solidaridad se basa en el reconocimiento para exigir implicación, compromiso con el otro, y por tanto la asunción de responsabilidades y auto-obligaciones en esta relación. El reconocimiento y la solidaridad subyacen a las motivaciones de las personas para comprometerse y



actuar. Proporcionan una respuesta a la pregunta: “¿por qué me importa lo que pueda ocurrirle a otros a quienes no “conozco”, con circunstancias y experiencias distintas, y a veces también distantes, a las mías, y cuyos sufrimientos y dificultades no parecen afectar directamente al discurrir de mi vida o a mi entorno cercano?”. Porque, como argumentaba una de nuestras entrevistadas, mi identidad como ser humano se ve “tocada” por lo que le ocurre a otro ser humano, porque “re-conozco” (pre-conozco) al otro en la vivencia de una humanidad común tanto como en la diversidad de su experiencia vital. Una diversidad que nos obliga, como señala Abdallah-Preteille (2001), a respetar la complejidad, la no-transparencia y las contradicciones del otro tanto como las propias, situando la reflexión ética en la horizontalidad y reciprocidad de la relación, y no en la acción en relación al otro.

Construir ciudadanía implica abordar educativamente esta reflexión ética. Una reflexión que, en las actuales circunstancias, exige desmontar y desaprender paciente y sistemáticamente creencias y comportamientos muy arraigados que construyen diferencias y naturalizan desigualdades, que dividen a las personas y fragmentan los saberes y los espacios sociales, fragmentando y neutralizando al mismo tiempo las posibilidades de ejercicio del poder de la ciudadanía.

## **2. *Combatir los procesos de individualización, así como la fragmentación del conocimiento y de los ámbitos sociales***

Todo proyecto social y educativo debería plantearse desde y hacia la reconstrucción y fortalecimiento de los vínculos entre personas, saberes y ámbitos de acción social, en una perspectiva relacional compleja que ha de ser a la vez global y concreta, general y específica, mundial y local.

La doctrina del individualismo (fundamentado igualmente en la idea de un individuo abstracto, inexistente en la experiencia humana) y su manifestación en los procesos contemporáneos de individualización se ha identificado como uno de los principales obstáculos al desarrollo de la ciudadanía. Combatir este proceso implica, en primer lugar, sustituir en el discurso y en la práctica educativa al individuo abstracto por el ser humano concreto, como “ser situado” y “ser en relación”. Esta operación tiene numerosas implicaciones.

Desde esta perspectiva, se hace necesario cuestionar las acciones, programas, estrategias o actividades educativas en cualquier ámbito basadas en la consideración de grupos homogéneos en función de categorías identitarias, tanto culturales como generacionales, de género, o cualesquiera otras. Es preciso evitar que estas categorías simples determinen los procesos educativos y vitales de las personas concretas, y partir del reconocimiento y la valoración de la diversidad humana, sin etiquetas. Éstas, como hemos argumentado anteriormente, responden a una simplificación y a una violencia en la caracterización de las personas. Como señala Benhabib (2006: 135), “las categorías de la identificación de sí mismo y de otros en la vida pública deberían ser tan complejas y tan texturadas como la propia realidad social”.

La configuración de grupos “homogéneos” en educación es, por otra parte, directamente contraria a la construcción de la ciudadanía y a la propia democracia. Cualquier restricción de las interacciones a las que ocurren entre grupos de “afines” sólo conduce a la polarización, al reforzamiento de posiciones extremas, a la incapacidad de comprender lo distinto, a “ver el mundo con un solo ojo”, como nos advertía una de nuestras informantes. La democracia se basa en la confrontación constructiva entre posiciones distintas, y ésta sólo es posible desde las vivencias comunes, desde las experiencias compartidas con los otros diversos. Proponemos por ello reflexionar crítica y permanentemente sobre la necesidad y la

pertinencia pedagógica de los agrupamientos “homogéneos” y de la definición de grupos objeto de “iguales”. Así, es preciso cuestionarse, por ejemplo, si planificar de forma sistemática actividades educativas distintas y separadas para jóvenes y para personas mayores, educar a niños y niñas en espacios diferentes, crear aulas o grupos específicos para personas “inmigrantes”, o centros de excelencia que acojan exclusivamente a los estudiantes con mejores resultados, son estrategias adecuadas para construir ciudadanía y cohesión social.

Resulta igualmente necesario partir, en todo proceso educativo, de las necesidades, expectativas, capacidades y experiencias de las personas concretas, lo cual implica cuestionar los objetivos prefijados y estandarizados. Esto no significa renunciar a establecer fines y objetivos educativos: más bien al contrario, implica formularlos y construirlos como proyectos colectivos, concretos y globales a la vez, y no como “retos-embudo” a superar individualmente. Los fines constituyen tanto el sentido (el hacia dónde) como el fundamento (el porqué) de la acción educativa. En este sentido, es prioritario abordar con todas sus consecuencias el debate, la reflexión pública y la reconstrucción común de los fines educativos, así como hacer explícita la relación entre fines, medios y logros, en una línea de búsqueda de coherencia y des-fragmentación. Esta tarea ha de enfrentarse necesariamente desde la participación como principio y desde los “contextos singulares” de reflexión y acción involucrados, ya que “el sentido será siempre de alguna manera reconstruido, reinterpretado, reubicado por los sujetos” (Monarca, 2009: 14).

La fragmentación de los conocimientos y saberes es otro de los factores que contribuyen al desempoderamiento de la ciudadanía. En el marco de

un proyecto desarrollado por el Grupo INTER<sup>1</sup>, el padre de un estudiante compartía con nosotras la siguiente reflexión:

*yo estoy ahora en primero de ESO con mi hijo y está estudiando otra vez como siempre, geografía física por un lado, geografía política por otro, e historia por otro, no se entiende si no se ponen juntos... el hablar de ríos... ahora ríos de África, qué cultura.... Al final son un montón de conocimientos que no se pueden intrincar, que cuando tiene que hacer un día una discusión o entender algo que está pasando... si no sabe... porque sabe que Egipto, pero no sabe que el Nilo va por ahí... y que una cultura, que si las pirámides, pero todo... como que va en compartimientos estancos, no hay comunicación digamos horizontal, aquí es la verticalidad...(..) tu coges un libro por ejemplo de primero de eso de naturales, y empieza... el universo, de pronto para, dos lecciones... y empieza mapa físico... y empieza los prehistóricos, y los prehistóricos acaba en Grecia, por qué acaba en Grecia no se sabe, pero acaba en Grecia.*

(Entrevista con un padre. Proyecto INTER, 2004)

Como argumenta Mazo (2010) en nuestro sistema educativo (y en la intervención socioeducativa en general) predomina la compartimentación y la híper-especialización de los conocimientos, lo que comporta una pérdida de la perspectiva global y por tanto la incapacidad de comprender la realidad en que se vive. La híper-especialización genera un saber concreto, reducido y sin conexión con la totalidad, que promueve la formación de ciudadanas y ciudadanos poco críticos, con escaso compromiso, alejados de lo político, conformistas y, en definitiva, “aptos para su dominación” (p. 115). Facilita además la clasificación de “los saberes que se consideran útiles para el mercado, marginando a los

---

<sup>1</sup> Proyecto “Guía INTER: una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela”, financiado por la Comisión Europea a través del programa Comenius (2002-2005)

inútiles” (p. 114). La fragmentación del conocimiento contribuye así al abandono de la que se supone es la principal finalidad de la educación: el desarrollo máximo e integral de las capacidades y potencialidades humanas.

Combatir la fragmentación del conocimiento exige, entre otras cosas:

- Combatir la instrumentalización del sistema educativo en todas sus etapas: éste no ha de estar al servicio de los intereses del mercado a través de la formación y pre-selección de recursos humanos especializados y altamente cualificados, sino trabajar para el logro del máximo desarrollo humano y el beneficio de la sociedad en su conjunto.
- Desafiar la diferenciación precoz de itinerarios educativos, así como la estructuración descontextualizada de contenidos que proponen, por ejemplo, las editoriales de textos escolares.
- Apostar por una construcción crítica y progresiva del conocimiento que parta de las necesidades y demandas de las personas, que considere sus trayectorias y experiencias, y cuyo desencadenante sea la búsqueda de soluciones a problemas concretos o la creación de proyectos colectivos, vinculados a los contextos cercanos, y socialmente comprometidos;

### **3. Valorar la incertidumbre y la ambigüedad como ámbitos de posibilidad y de encuentro**

En un mundo de absolutos y evidencias, dice Fernet-Betancourt (2006), no es posible pensar y actuar interculturalmente. Los absolutos y evidencias, podemos añadir, suponen la negación de la libertad y la suspensión de toda posibilidad democrática. Excluyen las alternativas posibles y las disponibles (el “No” y el “Todavía-No” de Bloch recuperados por Santos)

para construir en su lugar, desde una “razón totalitaria”, un “conocimiento desmundanizante”, en términos de Fernet-Betancourt.

La incertidumbre y la ambigüedad, por el contrario, constituyen ámbitos de posibilidad en los que imaginar, crear, experimentar y poner en comunicación diferentes saberes, cosmovisiones y experiencias. Sólo a partir de la confrontación con lo distinto, con lo otro, con lo complejo, es posible que tomen forma alternativas de pensamiento y de práctica que se configuren como espacios (“lugares”) de transformación social. Y la confrontación con lo distinto sólo es posible en un marco de pluralidad que exige la ausencia de certezas.

Es preciso por tanto enfrentarse al pensamiento único, a los mitos en torno a la idea del “fin de la historia”, y cuestionar los modelos universales de pensamiento, organización y acción. Educativamente hemos de aprender a valorar la incertidumbre, a hacerla visible y a generar a partir de ella espacios de construcción colectiva de conocimiento y de intercambio cultural, es decir, de diálogo entre saberes y experiencias diversas, tanto como de creación y experimentación de alternativas posibles.

#### 4. Introducir la educación mediática como un contenido educativo básico



La expansión de los medios de información y comunicación en los últimos años supone una auténtica revolución en el ámbito de las relaciones humanas, algunas de cuyas implicaciones se han puesto de manifiesto en este estudio. Sus posibilidades como instrumento democratizador son muchas, aunque también lo son sus riesgos. La aceleración del tiempo y la reducción del espacio, el crecimiento exponencial de la cantidad de informaciones, la abundancia de imágenes, son fenómenos que están condicionando cambios importantes en las relaciones humanas, en la relación del ser humano con su medio y en su capacidad de comprensión de la realidad social. El abordaje educativo de este fenómeno desde una perspectiva crítica se revela urgente. En un escenario de enfrentamiento entre “apocalípticos” e “integrados” (Linde Navas, 2009), los esfuerzos educativos se están orientando prioritariamente a la extensión y mejora del acceso a los medios, relegando a un segundo plano la reflexión profunda sobre sus oportunidades y sus amenazas.

La desinformación provocada por el torrente descontrolado de información sin filtrar es uno de los efectos más señalados de esta revolución mediática; sobre ello ironiza El Roto en la viñeta anterior, coincidiendo con la sensación expresada por una de las personas entrevistadas:

*Creo que tenemos mucha información, que en el mundo de la información nos hemos convertido en personas desinformadas, porque hay tanto, que nadie es capaz de diferenciar ni de filtrar, una mentira se puede convertir en verdad por salir en un periódico digital o en una página de Internet o en un foro. Un e-mail mandado 10.000 veces es un hecho y eso genera mucho ruido, y demasiado ruido además hace que los mensajes importantes no lleguen, entonces creo que estamos perdiendo parte de nuestra capacidad de ciudadano (...) porque la información está ahí, pero es tan difícil llegar porque hay tanta que muchas veces no sabes lo que pasa.*

(Entrevista 15)

Ramonet (2011) destaca la multidireccionalidad de la información, que fluye ahora en todos los sentidos, ya no sólo de forma vertical, sino también circular y horizontalmente. Se impone una nueva lógica de “*work in progress*”, que no concibe la información como un producto terminado sino como un proceso dinámico, un diálogo. Esta democratización de la información, sin embargo, puede dar lugar tanto a una sabiduría colectiva como a un embrutecimiento generalizado, convirtiendo a los humanos en “ignorantes saturados de información”. Paradójicamente, junto a los riesgos de la sobreabundancia de información sin filtrar, Sunstein (2003) señala la amenaza que implican para la propia democracia las posibilidades ilimitadas de filtración que ofrecen las tecnologías, y que permiten configurar una especie de “mundo a medida” del consumidor: éste puede fácilmente seleccionar entre multitud de medios, canales o redes aquellas que responden a sus preferencias, aislándose de cualquier



contacto con experiencias o puntos de vista diferentes. Ante estos y otros riesgos, Ramonet (2011) defiende la necesidad de desarrollar una ecología de la información, basada en el decrecimiento y la descontaminación de la misma desde un ejercicio independiente de la suma de los intereses políticos, económicos y financieros. Internet no es sólo un medio de comunicación y consumo, es una sociedad, un espacio en el que nos conectamos y relacionamos con los demás, y en el que de nuevo hemos de replantearnos cómo queremos construir esas relaciones, desde una perspectiva de ciudadanía democrática.

Es urgente, por tanto, no sólo reflexionar críticamente sobre el papel educativo de los medios, sino incluir la educación mediática como un contenido básico en todos los ámbitos educativos, y de forma específica en la educación obligatoria. Se trata de promover un aprendizaje que fomente el análisis crítico de los distintos tipos de mensajes y sus posibles manipulaciones (Linde Navas, 2009). Este aprendizaje mediático debe integrar audiovisuales, multimedia y también medios verbales, incluyendo aquellos que son portadores de mensajes largos y complejos, como los libros: se trata de evitar que la capacidad multitarea potenciada por la Red nos aleje de formas de pensamiento que exigen reflexión y concentración (Ramonet, 2011). Por otra parte, y dada la relevancia actual de la cultura visual, ha de incluir la “educación de la mirada” (García González, 2008; Pandora Mirabilia, 2009), una alfabetización audiovisual que implica comprender el papel que éstos están desempeñando actualmente en la construcción de la realidad social y aprender tanto a decodificar sus mensajes como a producir los propios, haciendo un uso crítico de los medios.

## **5. Educarnos en el conflicto**

Las relaciones humanas se desarrollan permanentemente en un escenario de conflicto, en el que las diferentes demandas y necesidades se negocian

y se articulan. Negar o ignorar el conflicto sólo contribuye a reforzar los mecanismos de desigualdad, dominación y explotación como instrumentos de “resolución” de las situaciones conflictivas. Es preciso, por el contrario, no dejarlas pasar, hacer visibles de forma constante estas situaciones desde su inicio, aprender a reconocer y hacer explícitas también las demandas y necesidades, razones y experiencias que las sustentan, facilitando una negociación participativa y equitativa. Sólo de esta forma es posible aprovechar el potencial creativo del conflicto y avanzar en la transformación de las relaciones humanas en el sentido aportado por la ciudadanía.

Una observación de aula realizada en el marco de un proyecto del Grupo INTER<sup>2</sup> ejemplifica de forma sencilla cómo abordar educativamente esta tarea:

*Los niños se sientan en dos mesas de ocho, cada mesa comparte dos botes con pinturas y lapiceros. Colorean un dibujo y S., una de las alumnas, pide una pintura gris que no tiene entre su material a un compañero de la mesa de al lado, quien rehúsa dársela; S. empieza a protestar. La profesora se acerca y pregunta qué sucede. S. lo explica. Entonces la profesora le pregunta al niño la razón de su negativa y él contesta que A., otra compañera de la mesa de S., no ha devuelto una pintura que le prestaron otro día. La profesora le pide a Sara que responda; Sara dice que ella no es A., y le asegura que le devolverá la pintura. La profesora anima al niño a discutir el tema con A., quien finalmente devuelve la pintura prestada el día anterior. Entonces el niño le deja a S. la pintura gris.*

(Observación en una clase de inglés en segundo de Primaria)

---

<sup>2</sup> *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria. Validación de un modelo explicativo causal.* Proyecto I+D financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología, referencia BS02003-04401 (2003-2006)

El abordaje del conflicto debe considerarse como una prioridad transversal en todos los procesos y acciones educativas. En este sentido, resultan especialmente significativas las experiencias de mediación socioeducativa, cuyas estrategias preventivas, creativas y rehabilitadoras (Malik, 2010) constituyen un referente orientado a desarrollar un nuevo marco de relaciones entre las personas, en línea con la construcción de una ciudadanía transformadora.

## **6. Educarnos desde la participación**

*En una democracia el acuerdo no es esencial; la participación sí*  
(Gene Brown, citado por Martínez Rodríguez, 2005)

Una de las reflexiones más frecuentemente compartida en los resultados de este estudio incide en el ejercicio de la ciudadanía como un proceso educativo en sí. A participar sólo puede aprenderse participando; en este sentido es preciso que los procesos educativos se desarrollen como progresos participativos, es decir, vivencias y experiencias orientadas a incrementar y extender las oportunidades de sentirse parte, de tener y tomar parte en la construcción social y cultural.

Desde la perspectiva de la construcción de una ciudadanía transformadora la participación se plantea como un fin, pero sobre todo se configura como el medio en el que ha de desarrollarse todo tipo de intervención educativa, en cualquier ámbito o nivel. Los agentes educativos han de crear espacios de participación, e intervenir intencionalmente atendiendo a la complejidad de su desarrollo. Como se ha puesto anteriormente de manifiesto en este estudio, es preciso considerar sus distintos grados y, sobre todo, las condiciones en las que se lleva a cabo. Esto exige analizar y reflexionar sobre cuestiones relativas a la diversidad y la equidad, e incorporar estas reflexiones a la práctica a través de una planificación cuidadosa de los procedimientos, las actividades y las técnicas más adecuadas en cada

caso para generar una participación densa y significativa, que considere las diversas formas de comunicación y expresión, así como las distintas posiciones sociales y experiencias de las personas.

---

Consideramos los resultados y conclusiones de este estudio como un estímulo y un punto de partida para el desarrollo de trabajos futuros en esta misma línea. El desarrollo y análisis de las entrevistas nos confirma el interés y la relevancia de la ciudadanía como un discurso-práctica potencialmente transformador, educativa y socialmente. Avanzar en el desarrollo de un marco comprensivo de la misma es el primer objetivo que se nos plantea; para ello consideramos esencial ampliar y diversificar nuestro análisis, ya que, como hemos puesto de manifiesto con anterioridad, las entrevistas ofrecen una información muy valiosa pero que ha de ser contrastada y matizada a través de un estudio más profundo y prolongado. El proyecto I+D en curso en el que se enmarca esta tesis se plantea entre sus objetivos identificar y analizar los procesos, experiencias y prácticas a través de los cuales se construye, ejerce y aprende la ciudadanía. En esta línea estamos elaborando, desde un enfoque metodológico participativo, la historia de vida de una persona vinculada al movimiento asociativo vecinal en Madrid. La investigación narrativa es una de las vías metodológicas que pretendemos explorar de forma inmediata; las historias y relatos a través de los cuales reconstruimos nuestras vivencias nos permiten avanzar en la comprensión de los fenómenos sociales desde las experiencias particulares, y contribuyen a la generación de aprendizajes y conocimiento significativos. Nuestro objetivo en este caso es profundizar en las trayectorias educativas personales, ahondando en los referentes, las motivaciones y los contextos favorecedores de la reflexión, la implicación y la participación ciudadana.

La participación, con sus implicaciones metodológicas y prácticas, es otra de las líneas de investigación futuras que se nos abre a partir de este estudio. Por una parte, identificar y analizar los espacios de participación existentes en distintos ámbitos, tanto los formalmente institucionalizados como aquellos otros con un carácter preformativo, instituyente, que se plantean en el contexto actual (movimientos sociales, redes). Por otra, profundizar en las metodologías de investigación participativa en educación (investigación-acción participativa, sistematización de experiencias), así como en el desarrollo de métodos y técnicas participativas aplicadas a la intervención socioeducativa. Los objetivos de esta línea se vinculan tanto a la necesidad de rescatar y aprovechar la amplia experiencia social acumulada, en el sentido aportado por Boaventura Santos, como a la importancia de experimentar nuevas propuestas en la construcción de ciudadanía.

Por último, un ámbito temático fundamental para la indagación futura se relaciona con la cuestión general de cómo afecta la revolución mediática al ejercicio de la ciudadanía: qué tipo de relaciones favorece o dificulta la Red, qué calidad democrática tiene la participación en la sociedad virtual, con qué criterios se forman los grupos y redes, cómo se contemplan la diversidad y la igualdad, qué nuevas formas de exclusión pueden generarse, son algunos de los temas específicos a abordar



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah-Preteille, M. (2001). *La Educación Intercultural*. Barcelona: Idea
- \_\_\_(2006). Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad. Conferencia presentada en el *Congreso Internacional de Educación Intercultural, Formación del Profesorado y Práctica Escolar*, celebrado en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, Madrid, del 15 al 17 de marzo de 2006. Disponible en: [http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/inicio\\_espanol.htm](http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/inicio_espanol.htm)
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill
- \_\_\_(coord.) (2006). *Educación Intercultural: necesidades de formación de profesorado desde la perspectiva europea / Intercultural Education: Teacher training needs from a European perspective*. Madrid: UNED
- \_\_\_(2009). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En T. Aguado y M. del Olmo (coords.), *Educación intercultural: perspectivas y propuestas* (pp. 15-29). Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces / UNED
- \_\_\_(2010). Escuelas para todos. En T. Aguado (coord.), *Diversidad e Igualdad en Educación* (pp. 163-189). Madrid: UNED
- Aguado, T.; Gil Jaurena, I. y Mata P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: MEC / CIDE / FETE-UGT / Los Libros de La Catarata.
- Aguado, T.; Gil Jaurena, I. y Mata P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, vol. 19, nº 2, 275-292.

- Alfaro, S., Ansión, J. y Tubino, F. (2008). *Ciudadanía intercultural: conceptos y pedagogías desde América Latina*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú
- Ander-Egg, E. (1997). *Métodos del Trabajo social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- \_\_\_ (2000). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Madrid: Editorial CCS.
- Andréu, J.; García-Nieto, A. y Pérez Corbacho, A. M. (2007). *Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas
- Aranguren, L. (2008). Participación. En A. García Inda y C. Marcuello (coords.), *Conceptos para pensar el siglo XXI* (pp. 187-218). Madrid: Catarata
- Argibay, M.; Celorio, G; Celorio, J. y López de Munain, A. (2011). *Educación para la ciudadanía. Informe sobre la situación en ocho comunidades autónomas*. Bilbao / San Sebastián / Vitoria: Universidad del País Vasco / Hegoa
- Arpini, A. (2007a). Acerca de las condiciones de posibilidad para la integración y el diálogo entre culturas diversas. En A. Sidekum y P. Hahn (org.), *Pontes Interculturais* (pp. 61-76). Sao Leopoldo: Editora Nova Armonía.
- Arpini, A. (2007b). *Ciudadanía e interculturalidad. Sobre transformación de las prácticas educativas en clave intercultural*. Disponible en: [http://ffyl.uncu.edu.ar/IMG/pdf/Arpini\\_1\\_.pdf](http://ffyl.uncu.edu.ar/IMG/pdf/Arpini_1_.pdf)
- Avritzer, L. (2002). Globalização e espaços públicos: A não regulação como estratégia de hegemonia global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63: 107-121.
- Aymard, M. (2004). Does one represent reality or does one explain it? En I. Wallerstein (ed.), *The modern world-system in the longue durée* (pp. 209-218). Londres: Paradigm Publishers.



- Banks, J. A. (1996). *Multicultural Education, transformative knowledge and action: historical and contemporary perspectives*. New York: Teachers College Press.
- Bartolomé Pina, M. (coord.) (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Benedicto, J. y Morán, M.L. (2003). Los jóvenes, ¿ciudadanos en proyecto? En J. Benedicto y M.L. Morán, *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes* (pp. 39-64). Madrid: INJUVE.
- Benhabib, S. (2006a). *Another Cosmopolitanism*. Oxford: University Press
- \_\_\_ (2006b). *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires: Katz Editores
- Bertely, M. (2007). *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México: ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. México / Lima: CIESAS, Universidad Católica Pontificia del Perú
- Biesta, G. y Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, vol. 36, nº 2, 63-79
- Biesta, G.; Lawy, R. y Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4 (1), 5-24
- Bobbio, N. (1991). *El tiempo de los derechos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bora, A. y Hausendorf, H. (2004). *PARADYS, Participation and Dynamics of Social Positioning. Final Report to the European Commission*. Informe de investigación inédito. Disponible en: <http://wwwedit.uni-bielefeld.de/iwt/personen/bora/Projekte/PARADYS/final-report-update.pdf>
- Brand, U. (2006). The World Wide Web of anti-neoliberalism. Emerging forms of post-fordist protest and the impossibility of global keynesianism. En D.

- Plehwe, B. Walpen y G. Neunhöffer (eds.), *Neoliberal hegemony. A global critique* (pp. 236-251). Londres y Nueva York: Routledge
- Buck, A. y Geissel, B. (2009). The education ideal of the democratic citizen in Germany: Challenges and changing trends. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4 (3) , 225-243
- Cabrera, P. J. (2002). Cárcel y exclusión. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, nº 35, 83-120
- Cabrera, F.; Marín, M.A.; Rodríguez, M., Y Espín, J.V. (2005). La juventud ante la ciudadanía. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 1, 133-172.
- Capella, J.R. (2005). *Los ciudadanos siervos*. Madrid: Editorial Trotta
- Carbonell, F. (2005). *Educación en tiempos de incertidumbre*. Madrid: CIDE, MEC / Los Libros de la Catarata.
- Castoriadis, C. (2007). Democracia y relativismo: *debate con el MAUSS*. Madrid: Trotta.
- Castro-Gómez, S. (1993). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 246-). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/castro.rtf>
- Cefaï, D. (2003). Acción asociativa y ciudadanía común. ¿La sociedad civil como matriz de la res publica? En J. Benedicto y M.L. Morán (eds.), *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes* (pp. 91-115). Madrid: INJUVE.
- Céspedes, A; Vegué, E. y Blanco I. (2007). Educación social y Políticas Sociales. *Revista de Educación Social*, nº 6. Disponible en: <http://www.eduso.net/res/?b=9&c=78&n=217>
- Ciriza, A. (2003). Las paradojas de la ciudadanía bajo el capitalismo global. De consensos y violencias. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, año 8, nº 22, 67-83

- Comisión de las Comunidades Europeas (2008). «*Europa a debate*»: *construir a partir de la experiencia del Plan D de democracia, diálogo y debate*. COM (2008) 158 final
- Comité de las Regiones (2008). *Fomentar la ciudadanía activa de los jóvenes a través de la educación* (2008/C 105/05).
- \_\_\_ (2009). *Política de integración y diálogo intercultural* (2009/C 76/01)
- Comité Económico y Social Europeo (2010). *La aplicación del Tratado de Lisboa: la democracia participativa y el derecho de iniciativa de los ciudadanos* (2010/C 354/10)
- Consejo de Europa (2007). Recomendación del Comité de Ministros del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática. *Transatlántica de Educación*, vol. IV, 91-98
- Corbo, D.J. (2005). La construcción de la ciudadanía democrática en el Uruguay. El papel central de la educación y la tensión entre los principios de monoidentidad y poli-identidad como matrices constitutivas de la cultura cívica. En M. Oraisón (coord.), *La construcción de la ciudadanía en el s. XXI* (pp. 69-124). Barcelona: Octaedro / OEI
- Da Silveira, P. (2009). Educación cívica: tres paradigmas alternativos. En J. Rubio Carracedo, J.M. Rosales y M. Toscano (dirs.), *Democracia, ciudadanía y educación* (pp. 201-220). Madrid: Akal / Universidad Internacional de Andalucía.
- DeJaeguere, J.G. (2009). Educación ciudadana crítica para una sociedad multicultural. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, vol. 2, nº 2, 225-240. Disponible en: [www.ried-ijed.org](http://www.ried-ijed.org).
- Dekker, H. (1991). Political socialization in Europe. En H. Dekker y R. Meyenberg (eds.), *Politics and the European younger generation* (pp. 317-349). Oldenburg: BIS. Disponible en: <http://oops.uni-oldenburg.de/volltexte/1999/677/pdf/kap13.pdf>
- De la Peña, G. (2007). Derechos indígenas y ciudadanía étnica. En J.L. Calva (coord.), *Derechos y Políticas Sociales* (pp. 142-158). México: UNAM.

- Del Olmo, M. (2003a). *Second thoughts on the concept of culture*. Documento inédito.
- \_\_\_(2003b). La construcción de la confianza en el trabajo de campo. Los límites de la entrevista dirigida. En Margarita del Olmo (ed.), *Problemas metodológicos en Antropología. Monográfico de la Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 58-1 (pp. 191-212). Madrid: CSIC.
- \_\_\_(2009). El negocio de las diferencias. Una propuesta para entender las ventajas del racismo. En T. Aguado y M. del Olmo (coords.), *Educación intercultural: perspectivas y propuestas* (pp. 143-157). Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces / UNED
- \_\_\_ (ed.) (2010). *Dilemas éticos en antropología. Las entretelas del trabajo de campo etnográfico*. Madrid: Trotta
- Dietz, G. (2002). Cultura, etnicidad e interculturalidad: una visión desde la antropología social. En G. González y R. Arnaiz (ed.), *El discurso intercultural: prolegómenos a una filosofía intercultural* (pp. 189-236). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- \_\_\_ (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad
- \_\_\_(2008). ¿Interculturalizando la educación superior desde la antropología? Un estudio de caso mexicano. En M. Jabardo, P. Monreal y P. palenzuela (coords.), *Antropología de orientación pública: visibilización y compromiso de la Antropología* (pp. 93-111). Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3081019>
- Dietz, G. y Mateos, L. (2010). La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano. *Cuicuilco*, nº 48, enero-junio, 107-131
- Dobson, A. (2003). *Citizenship and the environment*. Oxford University Press.
- Dussel, E. (1993). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*.

- Perspectivas Latinoamericanas* p. 246. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/dussel.rtf>
- Eagleton, T. (2001). *La idea de cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Estivill, J. (2003) *Concepts and strategies for combating social exclusion*. Ginebra: International Labour Office.
- Fairclough, N.; Pardoe, S. y Szerszynski, B. (2006). Critical Discourse Analysis and Citizenship. En H. Hausendorf y A. Bora (eds.), *Analysing Citizenship Talk* (pp. 98-123). Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins Publishing Company
- Faulks, K. (2006). Education for citizenship in England's Secondary schools: a critique of current principle and practice. *Journal of Education Policy*, vol. 21, nº 1, 59-74
- Fernández Durán, R. (2001). Capitalismo global, resistencias sociales y estrategias de poder. En J. A. Zamora (coord.), *Radicalizar la democracia* (pp. 175-260). Estella, Navarra: Editorial Verbo Divino
- Feyerabend, P. (1996). Contra la inefabilidad cultural. Objetivismo, relativismo y otras quimeras. En Giner, S. y Scartezzini, R. (eds.), *Universalidad y Diferencia*. Madrid: Alianza Universidad
- Folgueiras, P. (2005). *De la tolerancia al reconocimiento: programa de formación para una ciudadanía intercultural*. Tesis Doctoral, Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/2351>
- Folgueiras, P.; Massot, I.; Sabariego, M. (2008). La ciudadanía activa e intercultural en alumnado de la ESO. *REIFOP*, 11 (3), 19-28. Disponible en: [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1240849893.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240849893.pdf)
- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Madrid: Trotta.

- \_\_\_ (2006). Interculturalidad o barbarie. 11 tesis provisionales para el mejoramiento de las teorías y prácticas de la interculturalidad como alternativa de otra humanidad. *Comunicación*, nº 4, 27-49
- Foucault, M. (1978). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta
- Furtado, E. (2008). Mulheres, democracia e representação política. En T. Cunha y C. Santos (org.), *Das raízes da participação* (pp. 115-127). Santa Maria da Feira: ajpAZ
- Francisco, A. (2008). *Educación para la participación: desarrollo de un currículum alternativo en la ESO sobre ciudadanía y medios de comunicación*. Tesis Doctoral, Departament de Periodisme i de Ciències de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/4208>
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Ediciones Morata / Fundación Paideia Galiza
- Fundación Foessa (2008). *VI Informe sobre Exclusión y Desarrollo social en España*. Madrid: Cáritas Española Editores.
- García, C. (2001). Solidaridad, sociedad civil y derechos humanos. En J. A. Zamora (coord.), *Radicalizar la democracia* (pp. 63-91). Estella, Navarra: Editorial Verbo Divino
- García Amilburu, M. (1997). *Aprendiendo a ser humanos. Una antropología de la educación*. Ediciones Universidad de Navarra.
- García Canclini, Néstor (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa
- García Castaño, F.J.; Pulido, R.A. y Montes del Castillo, A. (1993), La educación multicultural y el concepto de cultura. Una visión desde la antropología social y cultural. *Revista de Educación*, 302, 83-110.
- García Castaño, F.J.; Granados Martínez, A. y Pulido Moyano, R. (1999). Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia. En F. J. García Castaño y A. Granados (eds.), *Lecturas para educación intercultural* (pp.15-46). Madrid: Editorial Trotta

- García González, A. (2008). *Clases de cine. Compartir miradas en femenino y masculino*. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Igualdad
- García Guitián, E. (2003). La repercusión política del pluralismo valorativo. En P. Badillo (coord.), *Pluralismo, tolerancia, multiculturalismo. Reflexiones para un mundo plural* (pp. 107-124). Universidad Internacional de Andalucía / Akal.
- García Inda, A. (2008). Los derechos de Robinson (algunas reflexiones en torno a derechos y responsabilidades). En A. García Inda y C. Marcuello (coords.), *Conceptos para pensar el siglo XXI* (pp. 9-24). Madrid: Catarata
- Gil Jaurena, I. (2008). *El enfoque intercultural en la educación primaria: una mirada a la práctica escolar*. Tesis Doctoral inédita, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I, Facultad de Educación, UNED
- Gómez Granell, C. (coord.) (2008). *Informe de la inclusión social en España*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya. Obra Social
- Gould, C. Diversity and Democracy: Representing Differences. En S. Benhabib (ed.), *Democracy and Difference: Contesting the boundaries of the political* (pp 171-186). New Jersey: Princeton University Press.
- Grupo INTER (2006). *Guía INTER: guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: MEC / CIDE / CREADE
- Grupo INTER / Aguado Odina, T. (coord.) (2007). *Racismo: qué es y cómo se afronta. Una guía para hablar de racismo*. Madrid: Pearson
- Guarro, A. (2005). El curriculum democrático y los retos de la escuela del siglo XXI. En J.M. Escudero, A. Guarro, G. Martínez Cerón y X. Riu, *Sistema educativo y democracia. Alternativas para un sistema escolar democrático*. Madrid: MEC / Ediciones Octaedro / Fundación de Investigaciones Educativas y Sindicales
- Guilherme, M. (coord.) (s.f.). *INTERACT, Intercultural Active Citizenship Education. Final Activity Report*. Informe de investigación inédito. Disponible en:  
[http://www.ces.uc.pt/interact/documents/final\\_activity\\_report.pdf](http://www.ces.uc.pt/interact/documents/final_activity_report.pdf)



- Habermas, J. (1996). Three normative models of democracy. En S. Benhabib (ed.), *Democracy and Difference: Contesting the boundaries of the political* (pp 21-30). New Jersey: Princeton University Press.
- Hausendorf, H. y Bora, A. (2006). Communicating citizenship and social positioning. En H. Hausendorf y A. Bora (eds.), *Analysing Citizenship Talk* (pp. 23-49). Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins Publishing Company
- Heater, D. (2007). *Ciudadanía. Una breve historia*. Madrid: Alianza Editorial
- Hobsbawm, E. (2009). *Guerra y Paz en el siglo XXI*. Madrid: Diario Público
- Honig, B. Difference, dilemmas and the politics of home. En S. Benhabib (ed.), *Democracy and Difference: Contesting the boundaries of the political* (pp 257-277). New Jersey: Princeton University Press.
- Honneth, A. (2007). *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz
- Husserl, E. (1991). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Barcelona: Crítica.
- Ikeda, S. (2004). Imperial subjects, national citizenship and corporate subjects: cycles of political participation/exclusion in the modern world-system. *Citizenship Studies*, vol. 8, nº 4, 333-347.
- Jara, O. (2008). *Desafíos de la educación para el cambio social*. Documento electrónico. Disponible en: <http://www.kaidara.org/es/recurso/103>
- Jiménez Frías, R. y Aguado Odina, T. (2002). *Pedagogía de la diversidad*. Madrid: UNED.
- Junco, C.; Pérez Orozco, A.; del Río, S. (2006). Hacia un derecho universal de ciudadanía (sí, de ciudadanía). *Libre Pensamiento*, nº 51, 44-49.
- Kiviniemi, M. (1999) Profiles of citizenship: elaboration of a framework for empirical analysis. En E. Bussemaker (ed.), *Citizenship and Welfare State Reform in Europe* (pp. 114-130). Londres: Routledge
- Knight Abowitz, K. y Harnish, J. (2006). Contemporary Discourses of Citizenship. *Review of Educational Research*, Vol. 76, No. 4, 653–690
- Kubow, P.; Grossman, D. and Ninomiya, A. (2000). Multidimensional citizenship: Educational policy for the 21st century. En John Cogan y



- Ray Derricott (eds.), *Citizenship for the 21st century: An international perspective in Education* (pp. 131-150). Londres: Kogan Page
- Küng, H. (2006). *Proyecto de una Ética Mundial*. Madrid: Editorial Trotta
- Kymlicka, W. (1996). Three forms of group-differentiated citizenship in Canada. En S. Benhabib (ed.), *Democracy and Difference: Contesting the boundaries of the political* (pp 153-170). New Jersey: Princeton University Press.
- Levitas, R. et al (2007). *The multidimensional analysis of social exclusion*. Disponible en: <http://www.familieslink.co.uk/download/july07/The%20Multidimensional%20Analysis%20of%20Social%20Exclusion.pdf>
- Linde Navas, F. A. (2009). ¿Demonios o chivos expiatorios? (Sobre los efectos de los medios audiovisuales en el desarrollo cognitivo y moral). En J. Rubio Carracedo, J.M. Rosales y M. Toscano (dirs.), *Democracia, ciudadanía y educación* (pp. 253-276). Madrid: Akal / Universidad Internacional de Andalucía
- Lizcano, E. (2006). *Metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Madrid: Ediciones Bajo Cero / Traficantes de Sueños
- Luque, E. (2003). Cómo se forman ciudadanos: de la confianza a los saberes. En J. Benedicto y M.L. Morán (eds.), *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes* (pp. 65-90). Madrid: INJUVE.
- Maitles, H. y Deuchar, R. (2009). "We don't learn democracy, we live it!" Consulting the pupil voice in Scottish schools. *Education, Citizenship and Social Justice*, vol. 1 (3), 249-266
- Malik, B. (2010). Mediación social en ámbitos educativos. En T. Aguado (coord.), *Diversidad e igualdad en educación* (pp. 157-182). Madrid: UNED
- Markoff, J. (2005). La problemática historia de la ciudadanía democrática. *Revista Electrónica de Historia Constitucional*, nº 6. Disponible en: <http://hc.rediris.es/06/articulos/html/Numero06.html?id=04>

- Marshall, T.H. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza
- Martínez Rodríguez, J.B. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Ediciones Morata
- Mata, P. (2009). Ciudadanía y participación democrática. Sobre las condiciones de posibilidad de una sociedad intercultural. En T. Aguado y M. del Olmo (coords.), *Educación intercultural: perspectivas y propuestas* (pp. 31-46). Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces / UNED
- Mata, P. y Del Olmo, M. (2009). Agreements and disagreements on Intercultural Education concepts. Is it possible to reach a consensus? En *Celebrating the European year of intercultural dialogue: Theory and Practice in Intercultural Education*. Actas de la Conferencia de la INTER Network celebrada en Varsovia, del 30 junio al 3 julio de 2008. Disponible en: [http://internetwork.up.pt/sites/default/files/conference\\_warsaw\\_2008\\_disclaimer.pdf](http://internetwork.up.pt/sites/default/files/conference_warsaw_2008_disclaimer.pdf)
- Mata, P. y Ávila, A. (2011). Informe global de Análisis de Necesidades. En B. Malik, L. Lobo, V. Espinosa y A. Ávila (coords.), *Un Master en Educación Intercultural para Europa y América Latina: necesidades, currículo e implantación* (en prensa)
- Mato, D. (2007). Interculturalidad y Educación Superior. Diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas. *Nómadas*, nº 27, 62-73
- Mazo, F. (2010). *Miedo a pensar. El eterno presente*. Madrid: Editorial Popular
- McCowan, T. (2010). School democratization in prefigurative form: Two Brazilian experiences. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5 (1), 21-41
- McLaughlin, T.H. (2000). Citizenship in England: The Crick Report and Beyond. *Journal of Philosophy of Education*, vol. 34, nº 4, 541-570
- MEC (2006). Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *BOE* nº 5 de 5/1/2007, 677-773.

- Mendoza Zuany, R. (2009). Gestión intercultural en el ámbito de los derechos humanos en México: retos de la Universidad Veracruzana Intercultural. *Cuadernos Interculturales*. Año 7, N° 13. Segundo Semestre 2009, pp. 125-140 Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55212234009>
- Merleau-Ponty, M (1985). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta-Agostini
- Mezzaroba, O. (org.) (2005). *Gramsci: estado e relações internacionais*. Florianópolis: Fundação Boiteux
- Mignolo, W. (1993). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 246. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/mignolo.rtf>
- \_\_(2003). *Historias locales / Diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal Ediciones
- \_\_(2005). *The idea of Latin America*. Blackwell Publishing
- Miliband, D. (2006) *Social exclusion: The next steps forward*. Londres: ODPM.
- Monarca, H. (2009). *Los fines en educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico*. Madrid: Narcea
- Mora Luna, A. M. (2009). Ciudadanía. Bosquejo impreciso a través de la historia. En R. Berruezo y S. Conejero (coords.), *El largo camino hacia una Educación Inclusiva. La Educación Especial y Social del siglo XIX a nuestros días. Actas del XV Coloquio de Historia de la Educación* (pp. 147-158). Navarra. Universidad Pública de Navarra, vol. II
- Moro, G. (2008). La evaluación de los ciudadanos de la participación pública. En *Evaluación de la participación pública en la elaboración de políticas públicas* (pp. 121-140). Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública / OCDE
- Mouffé, C. (1996). Democracy, power and the “political”. En S. Benhabib (ed.), *Democracy and Difference: Contesting the boundaries of the political* (pp 245-256). New Jersey: Princeton University Press.

- \_\_\_ (1999). *El retorno de lo político*. Barcelona: Paidós
- Mougán, J.C. (2009). Hacia una teoría de la educación para una ciudadanía democrática. En J. Rubio Carracedo, J.M. Rosales y M. Toscano (dirs.), *Democracia, ciudadanía y educación* (pp. 221-251). Madrid: Akal / Universidad Internacional de Andalucía.
- Munévar, G. (1998). Relativismo y universalismo culturales. En D. Sobrevilla (ed.), *Filosofía de la cultura* (pp. 213-223). Madrid: Editorial Trotta.
- Niens, U. y McIlrath, L. (2010). Understandings of citizenship education in Northern Ireland and the Republic of Ireland: Public discourses among stakeholders in the public and private sectors. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5 (1) , 73-87
- Núñez Hurtado, C. (2006). Desafíos éticos, técnicos y políticos de la participación social. En J. Recio et al. (coords.), *La pedagogía de la decisión. Aportaciones teóricas y prácticas a la construcción de las democracias participativas* (pp. 55-73). Madrid/Sevilla: CIMAS, Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible/ Delegación Participación Ciudadana, Ayuntamiento de Sevilla
- Olssen, M. (2004). From the Crick Report to the Parekh Report: Multiculturalism, difference and democracy - the revisioning of citizenship education. *British Journal of Sociology and Education*, vol. 25 (2), 179-191. Disponible en: [http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic162929.files/J.\\_Civic\\_Integration\\_US\\_and\\_Britain/On\\_ParekhReport.pdf](http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic162929.files/J._Civic_Integration_US_and_Britain/On_ParekhReport.pdf)
- ONU (1946). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- Oraisón, M. (2005). Representaciones y prácticas de la ciudadanía. Una lectura histórico-pedagógica del caso argentino. En M. Oraisón (coord.), *La construcción de la ciudadanía en el s. XXI* (pp. 13-68). Barcelona: Octaedro / OEI
- O'Shea, K. (2003). *Desarrollar una comprensión compartida. Glosario de términos de la educación para la ciudadanía democrática*. Disponible en: <http://www.oei.es/valores2/glosario.pdf>

- Osler, A. (2000). The Crick Report: Difference, Equality and Racial Justice. *Curriculum Journal*, vol. 11, nº 1, 25-37
- Ossenbach, G. (2002a). Génesis de los sistemas educativos nacionales en el mundo occidental. En A. Tiana, G. Ossenbach y F. Sanz (coords.), *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)* (pp. 21-43). Madrid: UNED.
- Osuna, C. (2009). Los demonios se olvidaron de mí. De racismo y experiencias en el proceso de cambio constitucional en Bolivia. En T. Aguado y M. del Olmo (coords.), *Educación intercultural: perspectivas y propuestas* (pp. 265-281). Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces / UNED
- Osuna, C. y Mata P. (2008). *Imágenes de la diversidad*. Informe de investigación inédito.
- Pandora Mirabilia (2009). *En plano corto. Guía para el uso del vídeo social en la educación para el desarrollo*. Madrid: ACSUR Las Segovias
- Pan-Montojo, J. (2000). Comentario al texto "Ciudadanía y exclusión", de José Babiano. En M. Pérez Ledesma (comp.), *Ciudadanía y democracia* (pp. 257-262). Madrid: Editorial Pablo Iglesias
- Pérez Ledesma, M. (2000). Ciudadanos y ciudadanía. Un análisis introductorio. En M. Pérez Ledesma (comp.), *Ciudadanía y democracia* (pp. 1-35). Madrid: Editorial Pablo Iglesias
- Phillips, N. y Hardy, C. (2002). *Discourse analysis. Investigating processes of social construction*. Thousand Oaks, CA: Sage
- QCA, *Qualifications and Curriculum Authority* (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools* (The Crick Report). London: Qualifications and Curriculum Authority. Disponible en: <http://www.teachingcitizenship.org.uk/downloads/crickreport1998.pdf>
- Quijano, A. (1993). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201-246). Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Anibal%20Quijano.pdf>

- \_\_(2000a). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research* VI, 2, 342-386.
- \_\_(2000b). *Colonialidad del poder, globalización y democracia*. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/37909154/QUIJANOColonialidad-Del-Poder-Globalizacion-y-Democracia>
- Ramonet, I. (2011). *La explosión del periodismo. De los medios de masas a la masa de medios*. Madrid: Clave Intelectual
- Revilla, M. (1994). Gobernabilidad y movimientos sociales, una relación difícil. *América Latina Hoy*, nº 008, 21-25. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=30800803>
- Room, G. (ed) (1995) *Beyond the threshold: The measurement and analysis of social exclusion*. Bristol: The Policy Press.
- Rosaldo, R. (2003). Ciudadanía cultural. Una categoría para pensar en los jóvenes. *Renglones*, nº 55
- Rubio Carracedo, J. (2003). Educar ciudadanos: el planteamiento republicano-liberal de Rousseau. En J. Rubio Carracedo, J.M. Rosales y M. Toscano (eds.), *Educar para la ciudadanía: perspectivas ético-críticas* (pp. 211-227). Málaga: Contrastes, Revista Internacional de Filosofía, suplemento 8.
- Salas Astrain, R. (2003). Problemas y perspectivas de la filosofía como diálogo intercultural. *Brocar*, 27, 275-294. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2240565>
- Sánchez Fontalvo, I. V. (2006). *Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia. Evaluación participativa de un programa de formación del profesorado de básica secundaria y media académica en la ciudad de Santa Marta – Colombia*. Tesis Doctoral, Departament de Mètodes D'Investigació i Diagnòstic en Educació, Facultat de Pedagogia, Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/2348>
- San Martín, J. (1999). *Teoría de la cultura*. Madrid: Síntesis.
- Santos, B. de Sousa (1999). A construção multicultural da igualdade e da diferença. *Oficina do CES*, nº 135.

- \_\_(2002) Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. *El Otro Derecho*, nº 28, 59-83
- \_\_(2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer
- \_\_(2004a). A critique of Lazy Reason: Against waste of experience. En I. Wallerstein (ed.), *The modern world-system in the longue durée* (pp. 157-197). London: Paradigm Publishers
- \_\_(coord.) (2004b). *Democratizar la democracia. Los caminos de la democracia participativa*. México: Fondo de Cultura Económica
- \_\_(2005). *La Universidad en el s. XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. Buenos Aires: Minho y Dávila / Laboratorio de Políticas Públicas
- \_\_(2006). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales / UNMSM / Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación social
- \_\_(2009). *Pensar el Estado y la sociedad: desafíos actuales*. Buenos Aires: CLACSO / Waldhuter Ediciones
- Santos, B. de Sousa y Avritzer, L. (2004). Para ampliar el canon democrático. En B. de Sousa Santos (coord.), *Democratizar la democracia. Los caminos de la democracia participativa* (pp. 35-74). México: Fondo de Cultura Económica
- Sarango, L. F. (2009). Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi». Ecuador / Chinchaysuyu. En Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 191-214). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC)
- Scartezzini, R. (1996). Las razones de la universalidad y la diferencia. En Giner, S. y Scartezzini, R. (eds.), *Universalidad y Diferencia*. Madrid: Alianza Universidad

- Schöller, O. y Groh-Samberg, O. (2006). The education of neoliberalism. En D. Plehwe, B. Walpen y G. Neunhöffer (eds.) *Neoliberal hegemony. A global critique* (pp. 171-187). London and NY: Routledge
- Schugurensky, D. (2003). *Three theses on citizenship learning and participatory democracy*. Disponible en: [http://www.oise.utoronto.ca/legacy/research/edu20/home.html?cms\\_page=edu20/home.html](http://www.oise.utoronto.ca/legacy/research/edu20/home.html?cms_page=edu20/home.html)
- \_\_\_ (2005). *Citizenship and Citizenship Education*. Disponible en: [http://fcis.oise.utoronto.ca/~daniel\\_schugurensky/courses/4.citizenship&citized.doc](http://fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_schugurensky/courses/4.citizenship&citized.doc)
- Schugurensky, D. y Myers, J.P. (2008). Informal learning through engagement with local democracy: The case of the Seniors' Task Force of Healthy City Toronto. En K. Church, N. Bascia y E. Shragge (eds.), *Learning through Community: Exploring Participatory Practices* (pp. 73-96). Springer. Disponible en: <http://www.oise.utoronto.ca/legacy/research/edu20/documents/seniorstaskforce.pdf>
- Schultz, W. et al. (2010). Initial findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Disponible en: [http://iccs.acer.edu.au/uploads/File/Reports/ICCS\\_10\\_Initial\\_Findings.pdf](http://iccs.acer.edu.au/uploads/File/Reports/ICCS_10_Initial_Findings.pdf)
- Seoane, J. (2003). Del moralismo que necesitamos y algunas de sus incomodidades. En J. Rubio Carracedo, J.M. Rosales y M. Toscano (eds.), *Educación para la ciudadanía: perspectivas ético-críticas* (pp. 229-244). Málaga: Contrastes, Revista Internacional de Filosofía, suplemento 8.
- Siim, B. (2000). *Gender and citizenship: Politics and agency in France, Britain and Denmark*. Cambridge: University Press. Disponible en: <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=hvV8F9XswN0C&oi=fnd&pg=PR7&dq=Siim+%282000%29.+Gender+and+citizenship.+Cambridge+>



[Univ.+Press&ots=BHQW4Js6Kf&sig=Kdj4NOTm9To9\\_bkfXGZzHdkVsA#v=onepage&q&f=false](http://Univ.+Press&ots=BHQW4Js6Kf&sig=Kdj4NOTm9To9_bkfXGZzHdkVsA#v=onepage&q&f=false)

- Sirvent, M.T. (1994). *Educación de adultos: investigación y participación. Desafíos y contradicciones*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho
- Stevenson, N. (2001). *Culture and Citizenship*. Londres: Sage
- Sunstein, C.R. (2003). *República.com. Internet, democracia y libertad*. Barcelona: Paidós
- Susín, R. (2008). Ciudadanía. En A. García Inda y C. Marcuello (coords.), *Conceptos para pensar el siglo XXI* (pp. 25-54). Madrid: Catarata
- Téllez, J.A.; Malik, B.; Mata, P.; Sutil, M.I. (2005). *Orientación intercultural*. Madrid: Sanz y Torres
- Teodoro, A. (2010). *Educação, Globalização e Neoliberalismo. Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas
- Trilla, J. (2004). *Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel
- Tomé, M.; Berrocal de Luna, E. y Buendía, L. (2010). Contenidos fundamentales para la formación del ciudadano intercultural. Propuestas del alumnado tras el primer curso de educación para la ciudadanía: un estudio exploratorio. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 425-444
- Thornberg, R. (2009). The moral construction of the good pupil embedded in school rules. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4 (3), 245-261
- Touraine, A. (1994). *¿Qué es la democracia?* Madrid: Temas de Hoy
- \_\_\_ (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC
- Turner, B. S. (1990) Outline of a Theory of Citizenship. *Sociology*, 24, 189-217
- \_\_\_ (ed.) (1993). *Citizenship and Social Theory*. Londres: Sage
- \_\_\_ (2001). The erosion of citizenship. *The British Journal of Sociology*, vol. 52, nº 2, 189-209
- UNESCO-IESALC (2008). Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (Caracas). Disponible

en:

<http://www.iesalc.unesco.org/ve/docs/boletines/boletinno157/declaracionres.pdf>

Van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, septiembre-octubre, 23-36.

\_\_\_(2008). *Discourse and Power. Contributions to Critical Discourse Studies*. Houndsmills, Basingstoke, Hamps, UK, Palgrave

Varela, J. A. (2009). "Porque la ciudadanía se consigue ejerciéndola..." *Una aproximación sociológica al proceso instituyente del movimiento de migrantes en Barcelona*. Tesis Doctoral, Departament de Sociologia, Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/5151>

Varela, F. y Maturana, H. (1984). *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Organización de Estados Americanos

Velasco, D. (2003). Ética y políticas para una ciudadanía universal. En J. A. Zamora (coord.), *Ciudadanía, multiculturalidad e integración* (pp. 13-58). Estella, Navarra: Editorial Verbo Divino

Velasco, J. C. (2000). Derechos de las minorías y democracia liberal: un debate abierto. *Revista de Estudios Políticos*, nº 109, 199-219.

Viejo et al. (2009). La participación ciudadana en la esfera pública: enfoques teórico- normativos y modelos de democracia. En M. Parés (coord.), *Participación y calidad democrática. Evaluando las nuevas formas de democracia participativa* (pp. 29-54). Barcelona: Ariel.

Vila Merino, E.S. (2004). Globalización, educación democrática y participación comunitaria. *Revista Iberoamericana de Educación* (De los Lectores). Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/639Vila.PDF>

Walsh, C. (2005) *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación UNICEF. Disponible en: [http://www.unicef.org/peru/files/Publicaciones/Educacionbasica/peru\\_educacion\\_interculturalidad.pdf](http://www.unicef.org/peru/files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf)

- \_\_\_(2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, nº 26, 102-113
- Walzer, M. (1997). *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zubero, I. (2008). Solidaridad: recuperar su sentido fuerte. En A. García Inda y C. Marcuello (coords.), *Conceptos para pensar el siglo XXI* (pp. 249-279). Madrid: Catarata