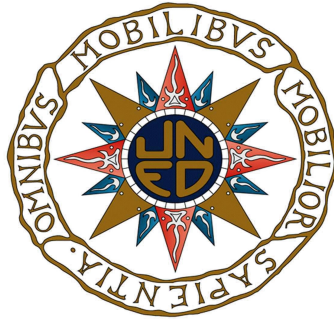


**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA**



Facultad de Educación  
**MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN I**

TESIS DOCTORAL

**EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA ACTIVA. REFLEXIONES Y  
PROPUESTAS A PARTIR DE HISTORIAS DE VIDA**

DAVID ABRIL HERVÁS  
Licenciado en Filosofía y Letras (sección Geografía e Historia)

Palma, Mallorca, 2012

Facultad de Educación  
**MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN I**

**EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA ACTIVA.  
REFLEXIONES Y PROPUESTAS A PARTIR DE HISTORIAS DE VIDA.**

Autor:  
DAVID ABRIL HERVÁS  
Licenciado en Filosofía y Letras (sección Geografía e Historia)

Directora de la tesis:  
Dra. M<sup>a</sup> TERESA AGUADO ODINA

A mis padres, que no tuvieron la oportunidad de estudiar, pero hicieron todo para que yo  
esté hoy aquí.

A Addaia, Adrià y Ulisses, mis hijos, por el tiempo que no les haya podido dedicar  
escribiendo estas hojas.

A Andrea, porque mi mirada es la suya, y está en esta tesis.

A Teresa, que siempre ha estado ahí, y al grupo Inter, que además de hacer honor a su  
nombre, me ha permitido crecer como investigador sin dejar de ser una morada de  
afectos.

A quienes han abierto de par en par la ventana de sus vidas para hacer posible este  
trabajo y las reflexiones que aquí se presentan, por su generosidad.

## ÍNDICE GENERAL

|   |     |
|---|-----|
| Lista de tablas y figuras   | ..5 |
| Introducción  | ..6 |
| Capítulo 1. Ciudadanía, ciudadanías   | .13 |
| Capítulo 2. Conexiones entre educación y ciudadanía. El aprendizaje de la ciudadanía                  | .20 |
| Capítulo 3. Los límites del modelo hegemónico de ciudadanía   | .32 |
| Capítulo 4. Otra educación para otra ciudadanía: la educación para la ciudadanía activa               | .42 |
| Capítulo 5. Justificación metodológica  | .57 |
| Capítulo 6. Contextos de las historias de vida  | .71 |
| Capítulo 7. Historias de vida de ciudadanas y ciudadanos activos: conectados por el compromiso social | .83 |
| 7.1. Nando  | .84 |
| 7.2. Fernando   | .93 |
| 7.3. Xavier   | 106 |
| 7.4. Jero   | 117 |
| 7.5. Neus   | 126 |
| Capítulo 8. Re-interpretando las historias de vida  | 137 |

|   |     |
|---|-----|
| Capítulo 9. Sobre la formación de la identidad ciudadana  | 141 |
| Capítulo 10. Dónde , cómo, cuándo... Interacciones y aprendizaje de la ciudadanía activa        | 151 |
| Capítulo 11. Los límites de la ciudadanía dominante y el poder formativo de las contradicciones | 173 |
| Capítulo 12. Conclusiones   | 188 |
| Bibliografía  | 198 |

**Anexos (en CD)**

- Tesis en formato pdf
- Transcripción de las entrevistas
- Archivos de audio de las entrevistas
- Material aportado por los relatantes

...

## LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Figura 1.- Paradigmas sobre ciudadanía y educación (p. 23)

Figura 2.- La educación para la ciudadanía en Europa (p. 25)

Figura 3.- El aprendizaje de la ciudadanía, tanto en educación formal, como no formal e informal (p. 26)

Figura 4.- Impactos de la Globalización sobre la ciudadanía y la educación (p. 35)

Figura 5.- El aprendizaje de la ciudadanía como “ciclo de cambio” (p. 49)

Figura 6.- Objetivos, contenidos curriculares y competencias en educación para la ciudadanía en Europa (p. 51)

Figura 7.- Competencias necesarias para la ciudadanía activa (p. 53)

Figura 8.- Competencias y conocimientos para la ciudadanía activa (p. 53)

Figura 9.- Dimensiones de la ciudadanía y conocimientos asociados (p. 54)

Figura 10.- Elementos temáticos para la investigación de las historias de vida (p. 62)

Figura 11.- Progreso en Educación Secundaria Superior en medio siglo, por países (informe OCDE) (p. 79)

Figura 12.- Nando junto a otro joven grafitero reivindicando una de sus obras (p. 84)

Figura 13.- Boceto de Nando para un encargo del Ayuntamiento (p. 88)

Figura 14.- Fernando en una rueda de prensa de la Federación de Asociaciones de Padres (p. 93)

Figura 15.- Artículo de Fernando en la revista de la CEAPA, 2009 (p. 99)

Figura 16.- Xavier acudiendo a votar con símbolos de protesta por la guerra de Irak, 2003 (p. 106)

Figura 17.- Fragmento del himno del colegio en el que Xavier cursó estudios (p. 108)

Figura 18.- Jero en la bodega familiar, en los años 80 y 60 (p. 117)

Figura 19.- Jero en Perú, 2005 (p. 122)

Figura 20.- Neus interviniendo en el IX Congreso de su sindicato (p. 126)

Figura 21.- Portada de una de las obras de Neus sobre lenguaje no sexista (p. 133)

Figura 22.- Propuesta de análisis de las historias de vida en este trabajo (p. 139)

Figura 23.- Matriz de análisis de interacciones y aprendizaje en las historias de vida (p. 154)

Figura 24.- Matriz de análisis de contradicciones, posicionamiento y elección en las historias de vida (p. 187)

## **Introducción**

## Presentación y justificación

El empeoramiento de la crisis global y sus tremendas consecuencias sociales y ambientales no ha hecho más que agravar, en los últimos años, la situación de millones de personas en Europa y en el mundo. La actual crisis sistémica, que empezó como una crisis económica y financiera, se ha revelado también como una profunda crisis civilizatoria, en la que las crecientes dinámicas de exclusión nos hacen plantearnos que de la misma manera que evidenciamos que este no es el mejor de los mundos posibles, tampoco lo es un modelo de ciudadanía en la que de poco sirve ser sujetos políticos de una democracia en decadencia, en la que las decisiones que afectan a nuestras vidas, tanto en el plano de lo local como de lo global, las toman grupos cada vez más reducidos.

Nadie nace siendo ciudadano, más allá de la naturaleza jurídica del término. Nos hacemos ciudadanos y ciudadanas, en la medida en que ejercemos como tales, como sujetos políticos en permanente proceso de construcción y revisión, que nos involucramos con mayor o menor motivación o intensidad en las cuestiones que nos afectan, a nosotros y a nuestra comunidad de referencia, una comunidad de referencia que hoy es global además de local, en la que todo está cada vez más interrelacionado, aunque como diría *El Roto*, queramos mirar hacia otro lado... Porque en el mundo de la Globalización no hay otro lado donde mirar (2003:60).

Ahí es donde entra en juego la educación, que va más allá de la escuela, aunque el sistema escolar sigue ocupando un lugar privilegiado en la formación de ciudadanos y ciudadanas autónomos, libres y conscientes del mundo que les rodea y de sus problemas y retos. La ciudadanía se aprende, pero la cuestión es ¿qué ciudadanía? ¿Una ciudadanía que se adapte a una situación de incertidumbre mientras se mantenga la certeza de la creciente exclusión social a todos los niveles, la destrucción del planeta y un poder financiero que ha secuestrado la democracia? Para ello necesitaríamos una educación que mirase hacia otro lado, que no se limitara a la reproducción social de la destrucción, y no es esa la perspectiva de este trabajo.



Partimos en nuestros planteamientos de una idea de educación como herramienta emancipadora de los seres humanos y del conjunto de la sociedad, que puede y ha de servir a la construcción de otro mundo posible, porque el que tenemos es imposible de sobrellevar. Una educación que sirva para entender un mundo cada vez más complejo, ya que de no ser capaces de comprender sus múltiples interrelaciones e interdependencias, nos convertiremos en los nuevos analfabetos del siglo XXI. Una educación fundamentada en valores hoy en día en retroceso, como la solidaridad, la igualdad y la responsabilidad, frente al individualismo, la competitividad o el consumismo; y en una ética de la dignidad humana. En definitiva, una educación en la que además de ser conscientes de las cosas que pasan, desarrolle nuestra voluntad y capacidad para transformarlas mediante la participación. Otra categoría compleja y discutida, como la de ciudadanía, pero que junto con el diálogo constituye la base de cualquier sociedad democrática y, es más, de nuestra perspectiva educativa.

Somos seres condicionados, pero no determinados, como señalaba Paulo Freire (1997:20). Hay muchas personas, en todos los ámbitos de la vida social, que no se han resignado a cumplir con el rol de consumidores que se nos ha asignado, y que trabajan cada día por realizar sus utopías cotidianas: en la acción social, en la escuela o en la Universidad, en un sindicato, en una organización no gubernamental... Personas que han aprendido a ser ciudadanos o ciudadanas pero sobre todo a ejercer su condición como tales, de manera activa y responsable. Aunque sea, desde la conciencia sobre la gravedad de los momentos en que vivimos, y como diría Antonio Gramsci, desde el pesimismo de la razón y el optimismo de la voluntad.

Y lo han aprendido en la escuela, en la familia, en el trabajo, en la sociedad civil... Por supuesto. En espacios formales y no tan formales. En contextos más o menos favorables. Con intensidades diferentes y motivaciones y niveles de desempeño diversos. Pero sobre todo, han aprendido a ser ciudadanas y ciudadanos desde la experiencia de la participación.

Su aportación es tan importante para este trabajo como lo es para Freire el papel de los educandos en el acto educativo: no hay docencia sin discencia. Por eso se ha optado por una metodología de campo basada en las historias de vida de cinco personajes cuyos relatos van a suponer una rica fuente de información, reflexión y con seguridad, de

potenciales propuestas educativas. La coherencia científica significa, en el análisis de un tema de investigación como es la ciudadanía activa como paradigma educativo en construcción, la necesaria apuesta por una metodología más cualitativa que cuantitativa, desde la conciencia sobre las limitaciones epistemológicas asociadas a este tipo de propuestas.

Las reflexiones y análisis aquí expuestos han sido alimentados mediante la participación, por parte del doctorando, en el proyecto de investigación sobre el aprendizaje de la ciudadanía<sup>1</sup> dirigido por la profesora y directora de esta tesis, Teresa Aguado Odina, cuyo principal objeto, el estudio de la construcción de ciudadanía activa en los procesos educativos, es compartido con este trabajo. A la participación en dos de los grupos de trabajo de este proyecto, uno dedicado a revisión documental y otro a estudios de caso, se debe el resultado de la primera parte de este informe de tesis, correspondiente al marco teórico-conceptual, así como la apuesta por una metodología de campo basada en el análisis de discursos de historias de vida.

Este informe de tesis también tiene como antecedente el proyecto de investigación del doctorando, elaborado para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados, enfocado a las competencias para la ciudadanía activa y la educación de jóvenes y adolescentes. Mi desempeño profesional como educador y facilitador de colectivos de jóvenes e inmigrantes excluidos en barrios deprimidos de Palma de Mallorca y en América Latina me llevó a interesarme e investigar sobre la ciudadanía y la participación como instrumentos de educación e inclusión social. También el trabajo de gestión y planificación en estos últimos años en áreas como la educación para el desarrollo y la educación ambiental, en este caso desde la administración pública, me han permitido acceder a diferentes experiencias, herramientas y miradas sobre la educación y sus retos en este mundo global, y esta tesis de alguna manera quiere recoger todo ese bagaje en forma de reflexión y de propuesta concreta (...).

En definitiva, nos proponemos identificar los elementos, espacios y conocimientos que hacen que determinadas personas desarrollen su condición ciudadana en un sentido de participación y compromiso social, es decir, la manera en que aprenden a ser ciudadanas y ciudadanos activos. Una propuesta que parte de la evidencia de que la ciudadanía se

---

1 Programa de I+D+i "Aprendizaje de la Ciudadanía Activa. Discursos, experiencias y estrategias educativas". Referencia EDU2009-09195.

aprende ejerciéndola, y por tanto de que en las experiencias del aprendizaje vital de nuestros personajes podemos encontrar las pistas que nos permitan implementar una propuesta educativa al servicio de una ciudadanía nueva, para una sociedad en la que todas y todos podamos vivir dignamente.

## **Objetivos de investigación**

La presente investigación tiene como objetivo general el análisis, mediante historias de vida, de los procesos de aprendizaje de la ciudadanía activa. El resultado que se espera obtener no es otro que la elaboración de reflexiones y propuestas de aprendizaje transferibles a la educación, tanto formal como no formal.

Los objetivos específicos planteados son los siguientes:

- Señalar las relaciones entre educación y ciudadanía.
- Identificar los límites del modelo de ciudadanía vigente.
- Acercarnos a la educación para la ciudadanía educativa como propuesta de cambio educativo y ciudadano.
- Analizar los procesos de aprendizaje de personas destacadas por su compromiso ciudadano.
- Identificar y clasificar los elementos de mayor incidencia en esos procesos de aprendizaje.
- Establecer conclusiones que faciliten la elaboración de propuestas educativas para el aprendizaje de la ciudadanía activa.

Las cuestiones de investigación que nos planteamos son, en correspondencia con lo expuesto hasta ahora, las siguientes:

- ¿Cuáles son los nexos entre educación y ciudadanía? ¿Cómo se aprende la ciudadanía?

- ¿Cuáles son los límites al modelo de ciudadanía dominante o hegemónico? ¿Es la educación para la ciudadanía activa un paradigma educativo válido? ¿Cuáles son los elementos articuladores de esta propuesta?
- ¿Podemos identificar y sistematizar el proceso de aprendizaje de la ciudadanía que ejercen determinados ciudadanos o ciudadanas que destacan por su nivel de compromiso y participación ?
- ¿Qué factores inciden en el aprendizaje de la ciudadanía activa? ¿Son susceptibles de ser transferidos en forma de propuesta educativa?

## **Estructura de la tesis**

Este informe de tesis está estructurado en doce (12) capítulos, distribuidos en tres grandes bloques, de la siguiente manera.

La primera parte del informe (capítulos I a IV) se corresponde con el marco teórico de nuestra tesis. En el primero de los Capítulos se aborda el carácter polisémico del concepto de ciudadanía, fruto en buena medida de dos factores: su multidimensionalidad y el hecho de ser una categoría constituida como construcción social y cultural, de lo que se deriva la existencia de diferentes paradigmas de ciudadanía.

En el Capítulo II se analiza la relación entre ciudadanía y educación, con énfasis en el proceso de aprendizaje de la misma, intentando identificar cómo se estructura su aprendizaje. En el Capítulo III se introducen los límites al modelo hegemónico de ciudadanía, y por último, en el capítulo IV, se presenta la educación para la ciudadanía activa como propuesta de nuevo paradigma educativo para el aprendizaje de una nueva ciudadanía.

En el segundo bloque de contenidos (capítulos V, VI y VII) pasamos a exponer los relatos

de vida de nuestros cinco personajes, cuyos perfiles se corresponden con el modelo de ciudadanía activa planteado en el último capítulo del bloque anterior, no sin antes plantear la justificación metodológica y la pertinencia del uso de historias de vida de cara a nuestro objeto de investigación, así como los contextos de los relatos de nuestros personajes.

Finalmente, en la tercera parte (capítulos VIII a XI), y a partir del análisis de los discursos de nuestros personajes en sus relatos de vida, intentamos abordar los elementos clave del aprendizaje de la ciudadanía activa a partir de tres categorías de análisis, que se corresponden con los tres últimos capítulos: la formación de la identidad ciudadana; las interacciones sociales; y las contradicciones a las que se enfrentan en en sus vidas relacionadas con nuestro objeto de estudio.

En el último capítulo (XII) se plantea una reflexión a modo de respuestas en relación a nuestras cuestiones de investigación planteadas al principio. Se valoran los elementos críticos y aportes de la metodología escogida, y a partir de las conclusiones extraídas en nuestro informe se presenta una propuesta educativa transferible tanto a la educación formal como no formal, sobre el aprendizaje de la ciudadanía activa.

## **Capítulo 1**

### **Ciudadanía, ciudadanías**

El debate sobre la ciudadanía no es nuevo, sino que se remonta a los propios orígenes del concepto, ligado a la democracia ateniense (Oliver & Heater, 1994). El propio Aristóteles se refería a la complejidad del tema recordando que “la naturaleza de la ciudadanía es una cuestión con frecuencia disputada: no hay un acuerdo general sobre una definición simple” (1994: 11). Podemos imaginar que si en un contexto histórico como el de la antigua Grecia, en el que además la condición de “ciudadano” estaba reservada sólo a una parte de la sociedad, ya requería atinar en la definición, más lo sería hoy en día, en tiempos de complejidad y de crisis civilizatoria, en la que en cualquier caso la pertinencia de ese debate está más que justificada (...).

No obstante, cuando buscamos el término “ciudadanía” o “ciudadano” en cualquier diccionario, suele aducirse a la pertenencia a un Estado o nación, identificándose con frecuencia con el término “nacionalidad”. En cualquier caso, podemos establecer aquí una primera aproximación al concepto de ciudadanía<sup>2</sup>, ligado a dos elementos ya presentes en sus orígenes ancestrales y recurrentes hasta nuestras sociedades contemporáneas. El primero es el concepto griego de *polis*, la ciudad-Estado como ámbito en el que se desarrolla la actividad ciudadana: la intervención en el espacio público más allá de los intereses individuales o particulares.

La *polis* es el espacio desde el que los ciudadanos (o de manera más exacta: aquellos que eran distinguidos como tales) se reconocen como iguales, dialogan y actúan por el bien común. Esa preocupación por los asuntos generales, de la polis, del Estado, es lo que luego los romanos llamaron *virtus*, el valor cívico o civismo, asociado al idea del “buen ciudadano”, una idea que se repetirá en el transcurso de la historia desde Tito Livio a Maquiavelo y su República, hasta los fundamentos de las Revoluciones de los siglos XVIII y XIX en Europa y América que dieron origen a los Estados modernos.

En tanto concepto socialmente construido, la idea de ciudadano/ciudadanía no ha sido

---

<sup>2</sup> Etimológicamente procede del vocablo latino *cives*, que hace referencia al lugar o la posición del individuo al interior de la *civitas*. De este modo, la ciudadanía, desde una perspectiva romana que influyó muchas de las definiciones posteriores, se vincula con “un *status* integrado por un núcleo compacto e indismembrable de derechos y deberes que definían la posición de las personas en la República” (Pérez Luño, 2007, p. 262-263).

ajena a las lógicas de relaciones de poder y a las dinámicas históricas de inclusión y exclusión que tienen lugar en cada período y territorio concreto: en Grecia, sin ir más lejos, las mujeres quedaban excluidas de esta categoría, que se reservaba sólo a una parte de los hombres en función de sus méritos, quedando excluidos igualmente esclavos y extranjeros. En Roma, sobre todo bajo el Imperio, se pusieron en evidencia también nuevas contradicciones, y en la medida en que el Imperio se expandía, se llegaron a reconocer jurídicamente categorías de ciudadanos “de segunda clase”, como los *civitas sine suffragio* (con ciudadanía legal, pero sin derechos políticos), una situación que nos recuerda a la de los miles de ciudadanos y ciudadanas de origen inmigrantes hoy en nuestra sociedad.

Por otra parte, la noción moderna de ciudadanía hasta Marshall retoma un concepto que de nuevo se remonta a la Grecia ateniense: la democracia, como sistema de gobierno desarrollada bajo Pericles, en el siglo V a.C., el gobierno del *demos*, del pueblo, identificado con los ciudadanos. Para Aristóteles, la democracia se presenta como un gobierno “de los más”, fundamentado en el diálogo sobre los asuntos comunes alrededor del espacio público.

Como nos recuerda Valcárcel (2002:78), Rousseau piensa que esa “soñada virtud antigua” debe ser de nuevo puesta en ejercicio, y es así como este precursor de la teoría política sobre el Estado moderno la recoge en su Contrato Social, advirtiéndole ya que para ello “deberá contar con su propia religión civil y con un nuevo fundamento: un ciudadano, a su vez nuevo, producto de una educación especial”.

Tenemos hasta aquí el sustento de las modernas sociedades llamadas democráticas: por un lado, con el recurso de las “buenas instituciones” (el Estado, las normas), y por otro el “buen ciudadano” y su virtud, la buena disposición de los ciudadanos a tomar parte activa en los asuntos públicos y a mantener ciertas actitudes y conductas consideradas “correctas” en el espacio público (Peña, 2003: 81).

Con este modelo de sociedad es con el que se corresponde el modelo o la idea de ciudadanía predominante definida por Marshall (1950:149), que distingue tres dimensiones del término: civil, política y social, de acuerdo con el imaginario del ciudadano o ciudadana como sujetos de derechos reconocidos y deberes establecidos



dentro de un contexto específico como lo es el Estado-nación. Las dos primeras, la ciudadanía “civil” y “política” aluden a un primer núcleo de derechos, los derechos civiles y políticos, llamados de primera generación, que se refieren, por un lado, a “los derechos necesarios para la libertad individual” –libertad de expresión, de pensamiento, religiosa, a la propiedad privada...- y, por otro, a la participación política, “el derecho a participar en el ejercicio del poder político” (Sojo, 2002:27).

La dimensión social de la ciudadanía se relaciona con la segunda generación de derechos: los derechos económicos y sociales que implican “desde el derecho al bienestar y la seguridad económica hasta el derecho a compartir con el resto de la comunidad la herencia social y a vivir la vida como un ser civilizado de acuerdo con los estándares prevalecientes en la sociedad” (Íbid.: 27). Derechos que no estaban totalmente contenidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, pero imprescindibles, según Marshall, para garantizar la igualdad social (y no sólo la igualdad jurídica, sobre el papel), ya que la viabilidad de la ciudadanía como institución en desarrollo, en el contexto de las sociedades occidentales del siglo pasado, depende de ese germen de igualdad, “presente incluso en las formas más tempranas de ciudadanía” (Marshall, 1950: 150-151). La ciudadanía, concluye Marshall, requiere de un sentido directo de pertenencia a la comunidad basado tanto en la lealtad a una “civilización”, a un sistema político, y de una universalización de los derechos que sólo puede darse bajo la democracia como forma de gobierno<sup>3</sup>.

Es así que Marshall concibe la ciudadanía, en continuidad con muchos de los argumentos anteriores, como estatus individual y, a la vez, como factor de igualdad y homogeneidad social, puesto 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” (Mata, 2009: 37). De este modo, la ciudadanía se configuraba en la encrucijada entre Nación y Mercado.

La preocupación de Marshall por la universalización de los derechos y sobre todo de la

---

<sup>3</sup> En este punto es interesante la revisión de trabajos como el de Juhász-Mininberg (2003) donde los conceptos de territorialidad y pertenencia a un Estado-nación son cuestionados y, por lo tanto, se presenta una ciudadanía como un campo representacional plural que no está vinculado a un espacio geográfico particular, a una lengua específica, ni a la pertenencia a un solo Estado-nación, como es el caso de los habitantes de Puerto Rico (...).

igualdad es compartida por Cohn (2003:22-23) cuando afirma que tomar la cuestión de la ciudadanía por el lado de los derechos representa un avance notable, pero advierte del riesgo de que esa universalización devenga abstracta e insuficiente, de la misma forma que “tomarla por el lado de las virtudes ofrece una contextualización inmediata, aunque conlleva el riesgo siempre presente de quedarse uno atado a lo tópico o puntual; en el extremo, de caer en el puro y simple relativismo”. Cohn plantea el término responsabilidad como forma de vincular esas dos dimensiones de la ciudadanía. Una responsabilidad entendida, no sólo en su significado más literal, como capacidad de responder frente a los retos de las sociedades democráticas; una responsabilidad que “antes de *responsabilidad-de* y de *responsabilidad-ante* es *respuesta-a*” (Pérez Tapias, 2006:197), respuesta ante y por los otros.

Cabrera (2002:87) lo expresa de otra forma, al distinguir entre la dimensión política y jurídica, asociada al estatus legal que exige el reconocimiento de derechos pero también de responsabilidades –no sólo ante las instituciones, sino también ante los conciudadanos-, y la dimensión psicológica, asociada a una identidad como ciudadano, “que le hace sentirse parte de una colectividad con la que se identifica y se reconoce. En este caso hablamos de ciudadanía como práctica deseable o como proceso”, en el que participan múltiples instancias y agentes.

Ambos componentes están interrelacionados hasta el punto que la ciudadanía sólo se ejercerá, sólo se desarrollará, si además de “reconocimiento” de la condición de ciudadano hay “conocimiento”, pero ese conocimiento sólo se pondrá en práctica, y activará los mecanismos del diálogo que sustenta la práctica ciudadana, la práctica democrática, si hay una identificación con el contexto, los problemas y los intereses del ámbito en el que se es y se puede ser ciudadano o ciudadana: si hay apropiación e interacción.

Esto nos conecta con el carácter de la ciudadanía no sólo como construcción social o histórica, sino como construcción cultural ligada al concepto de democracia: “La democracia es un tipo de cultura que, precisamente porque corrige pautas antropológicas profundas y arcaicas de interrelación, necesita constantemente un elevado monto de acción y discurso. En ese sentido la democracia es diálogo”<sup>4</sup> (Valcárcel, 2002:99).

---

4 Entendemos diálogo como un encuentro entre personas que reflexionan sobre su experiencia y la visión que cada uno tiene del

Esta ciudadanía entendida como construcción cultural se convirtió en uno de los fundamentos que permitió la revisión crítica de la ciudadanía como estatus y factor de igualdad, al reconocer la situación de exclusión a la que se enfrentaban diversos sectores sociales; es así que comienzan a esbozarse propuestas para la construcción de una ciudadanía desde la diversidad o, en términos de Bello (2009), de ciudadanía diferenciadas<sup>5</sup>. Dentro de dichos sectores se encuentran las mujeres que cuestionan la universalización homogeneizadora que oculta procesos desigualadores y excluyentes, además que el reconocimiento de derechos iguales no implica el mismo tipo de acceso para su ejercicio (Gutiérrez, 2008); la comunidad “lesbiana, gay, transgénero y bisexual” (LGTB) que promueve el derecho a la igualdad, pero también a la diferencia, velando por una ciudadanía que no sólo conlleve el acceso, inclusión, membrecía y pertenencia a un sistema político, sino también el derecho de participar en la definición de ese sistema – política cultural- (Ochoa, 2004); los y las jóvenes que, al ser vistos en un posición de semi-ciudadanía, ciudadanía de segunda clase, o ciudadanos en proyecto, quedan coartados en “su capacidad y legitimidad para influir en los procesos políticos y sociales de su comunidad” (Benedicto / Morán, 2003:42) (...).

Con todo lo anterior, y de la misma manera que Simone de Beauvoir afirmaba que “no se nace mujer, sino que se llega a serlo”, podemos sostener que nadie nace siendo ciudadana o ciudadano, sino que nos construimos como tales, en uno u otro sentido, en función de la cultura, del contexto y los valores dominantes de una sociedad. En palabras de Gimeno, la ciudadanía es una “modalidad de ejercicio de la sociabilidad culturalmente elaborado, que pertenece al ámbito de lo político y un modelo de individuo cultivado a construir” (Gimeno, 2001:162). No se nace, simple y llanamente, como ciudadano ni se es como una esencia dada e inmutable, sino que es un proceso socio-histórico y cultural en el que se va siendo día con día y en relación con otros. “Formar parte de la “comunidad” de los ciudadanos es una de las asociaciones culturales más elaboradas, complejas y comprometedoras de los individuos, que genera una red social que regula y acoge en su

---

otro; no como una mera confrontación entre un ‘ego cognoscente’ y un ‘otro pasivo’. Una interacción que no tiene final, puesto que “no conduce a una síntesis superadora de diferencias. Los puntos de vista múltiples no reducen sus distancias entre sí, no son asimilados” (Igartua, 1997:224). Es por esto que el diálogo, visto desde una perspectiva intercultural, “requiere del consentimiento y la aceptación mutua de la relación y no de una imposición afirmada en la creencia de que la sola relación o contacto provocará efectos positivos o benéficos para el otro” (Bello, 2009:65).

5 Esta tercera generación de derechos viene a completar a la segunda al afirmar una serie de derechos culturales más orientados hacia el carácter colectivo, es decir, que no pueden realizarse plenamente a nivel individual sin reconocer el colectivo o las interacciones sociales que “producen” sus contenidos (Bello, 2009).

seno a otras formas de relacionarse con los demás con las que debe ser compatible. La idea de ciudadanía delimita el medio ecológico en el que el sujeto se crea, crece y se ejerce como actor social y no sólo como individuo agregado a otros” (Íbid.).

Nos toca entonces explorar, en el siguiente capítulo, las conexiones entre ciudadanía y educación.

## **Capítulo 2**

### **Conexiones entre educación y ciudadanía.**

#### **El aprendizaje de la ciudadanía**

Ser reconocido como ciudadano o ciudadana no tiene mucho sentido si nosotros mismos no tenemos conciencia sobre lo que significa. Aprender a ser ciudadanos significa, sobre todo, aprender a ser sujetos sociales, adquirir conciencia de lo que implica, politizar(nos) como individuos para pasar a ser actores de la *polis*. En este sentido, el aprendizaje “se adquiere en el uso, la práctica o el vivir de uno y por sí mismo” (Gimeno, 2001, p. 36), por lo tanto, es un proceso constante y nunca completamente acabado.

Ciudadanía y educación son dos conceptos fuertemente ligados no sólo desde una concepción de la educación como práctica política, formadora de sujetos libres y críticos, en la línea de la pedagogía de Paulo freire. El propio Rousseau es el primer pensador de la Ilustración que no sólo aborda la educación del ser humano y la del ciudadano (como actor político), sino que las hace converger “en una síntesis ponderada de ambos aspectos irrenunciables, el del individuo liberal y el ciudadano republicano” (Rubio, 2003:212). Por ello el *Contrato Social* y el *Emilio o de la Educación*, las dos obras por excelencia de Rousseau, son absolutamente complementarias.

Como nos recuerda Gimeno (2001:155), “la ciudadanía (que salvaguarda al individuo y posibilita el ejercicio de la democracia, de la versión republicana de origen ateniense) y la educación se necesitan y se vivifican recíprocamente. La participación en la vida social requiere ser alimentada por la educación para que la vida democrática sea una cultura enraizada en la mente y en los corazones de los ciudadanos, sin lo cual quedaría reducida a una carcasa de procedimientos de participación formal”. No puede limitarse a la instrucción en contenidos específicos, sino que tiene que posibilitar experiencias concretas y significativas.

En la misma línea, Valcárcel reconoce la importancia de la educación para la ciudadanía para mantener la cohesión social y la supervivencia de la democracia: “Una democracia necesita para su complejo sistema de funcionamiento un nivel muy elevado de saberes en común, de prácticas de transmisión de lo relevante, de diálogo, en suma, que es como la filosofía ha dado en llamar últimamente a ese sustrato. La relativa y a la vez necesaria cohesión social se sustenta y se logra mediante una prolongada estabulación escolar de

todos y cada uno de los futuros ciudadanos. Sin embargo, así que la educación y la cultura se hayan convertido en la horma de la ciudadanía y las proveedoras del horizonte común social, moral y político, desbancando a la religión que lo fue en el pasado, esto no deja de provocar tensiones” (2002:82).

La autora se está refiriendo al conflicto implícito entre la doble función que han jugado y juegan los sistemas educativos y con ellos, la universalización de la educación ciudadana: reproducción y resistencia. Los Estados modernos se han servido de la educación y el sistema escolar no sólo como instrumento de inclusión social, en aplicación del principio de igualdad defendido por Marshall, sino también como una herramienta para homogeneizar a los sujetos, para inculcar a los individuos la conciencia del “bien común”, para “fabricar ciudadanos”, siguiendo la terminología de Durkheim (2007).

De hecho, hemos de ser conscientes de que “educación, cultura, democracia y ciudadanía son construcciones en las que podemos intervenir seleccionando contenidos y ordenando las prácticas en una determinada dirección”, como señala Gimeno (2001:151). Es decir, que para empezar, hablar de educación para la ciudadanía implica interrogarnos primero sobre qué tipo de ciudadanía, y en qué sentido (Schugurensky, 2005:9ss.), ya que ni tan siquiera en un mismo momento histórico ha habido consenso sobre lo que la ciudadanía es o debería ser; y, luego, “abrir la escuela a la comunidad” en un especie de “alquimia del intercambio” (Terrén, 2003:272ss.), es decir, reconocer que las construcciones anteriores no son independientes, sino que están íntimamente relacionadas y requieren cooperar para transformarse.

Se nos presentan, entonces, diferentes paradigmas sobre cómo plantear la educación para la ciudadanía en función de las diferentes tradiciones de pensamiento, entre las cuales los autores suelen contraponer dos modelos: el comunitario (ligado a la tradición republicana) y el liberal (con énfasis en los derechos individuales).

Gimeno (2001:166-167) sintetiza esos dos modelos contrapuestos y propone un tercer modelo, que tenga en cuenta los defectos de los dos anteriores, analizados también por Da Silveira (2003:160, y que denomina “la ciudadanía republicana como pluralismo democrático y cultural”).

**Fig. 1.- Paradigmas sobre ciudadanía y educación. Adaptado de Gimeno (2001)**

| <b>Ciudadanía liberal</b>   | <b>Ciudadanía en el pluralismo democrático y cultural (o republicanismo cívico)</b>   | <b>Ciudadanía comunitaria</b>  |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- Sólo la vida de los individuos tiene valor. El individuo como referencia prioritaria.</li><li>- Las entidades colectivas han de servirle a él; son válidas en tanto tengan esa prioridad.</li><li>- Primacía de los derechos individuales. Deberes mínimos.</li><li>- Lazos débiles con los demás.</li><li>- Importancia de su autonomía y de su privacidad.</li><li>- Pluralismo ético y cultural universal.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Compatibilidad de los derechos individuales y los deberes hacia la comunidad a la que hay que sentir como cercana y propia.</li><li>- Importancia del bien común.</li><li>- Deberes para los individuos.</li><li>- Democracia participativa y comunicación a través del diálogo entre individuos diferentes para construir el bien común.</li><li>- La ciudadanía como práctica.</li><li>- Identidades múltiples.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Importancia de las obligaciones con los demás, de los deberes hacia ellos.</li><li>- La entidad colectiva con derechos previos a los individuos.</li><li>- La identidad enraíza en el compromiso con otros.</li><li>- Ciudadanía activa.</li><li>- Comunidad en torno a valores compartidos, a la cultura.</li><li>- Posible ciudadanía diferenciada según culturas.</li></ul> |

Los tres enfoques conllevan no sólo diferentes concepciones de fondo sobre la ciudadanía, sino también imaginarios y pedagogías diferentes, aunque cada uno de ellos puede presentarse en función del contexto con variantes también diferenciadas. Así, la ciudadanía liberal, además de enfatizar al individuo, puede ir desde la defensa de la libertad individual a la ortodoxia que negaría la posibilidad de enseñar, en el ámbito de lo público, como sería el caso de la escuela, los valores asociados a una sociedad igualitaria, como la solidaridad, por considerarlos de carácter “ideológico”<sup>6</sup> y por tanto, relegados al ámbito privado.

Por su parte, el paradigma comunitario también puede ir desde la práctica negación del Estado en favor de la comunidad “tradicional”, prácticamente en la frontera con el paradigma liberal, a un relativismo cultural que dificultaría la gestión de la diversidad en nuestras sociedades actuales, profundamente multiculturales<sup>7</sup> (Íbid.:181).

<sup>6</sup> Es el sentido en el que se pronunciaban hace muy pocos años los detractores de la introducción de la Educación para la Ciudadanía como materia en la Educación obligatoria en el Estado español.

<sup>7</sup> Como ejemplo, pueden verse los intentos recientes realizados en América Latina por establecer Estados plurales, pluriétnicos, multiculturales o plurinacionales que cuestionan un tipo de comunidad política “forjada desde la imposición, construida desde arriba, por un grupo específico de la sociedad o a partir de un consenso activo y hegemónico” (Bello, 2009:59); para optar por



El tercer modelo propuesto como síntesis por Gimeno, también denominado republicanismo cívico, intenta salvar la aparente contradicción entre individuo y sociedad –entendida aquí como comunidad- que esbozan las principales tradiciones de pensamiento, planteando la necesidad de abordar la complejidad de las identidades individuales y colectivas, así como un papel activo de los individuos como sujetos de una democracia “enraizada”, con mejores cimientos que las actuales democracias liberales o representativas.

Hablar hoy de educación para la ciudadanía en el contexto europeo significa asegurar que el sistema educativo se cerciore que los jóvenes se conviertan en ciudadanos activos y responsables competentes para contribuir al desarrollo y bienestar de la sociedad en la que viven... Según la Comisión Europea (ver tabla más abajo), esto implica un aprendizaje que comprenda en términos de conocimientos: (a) la alfabetización política, (b) el desarrollo de un pensamiento crítico y valores y actitudes en consonancia y (c) la participación activa de los alumnos (Eurydice, 2005:10). A fin de cuentas, la “escuela llega a ser democrática no sólo por los procesos (participación, gestión horizontal) puestos en juego, sino también por los resultados que obtiene (una buena educación para todos), como consecuencia de la realización de determinados valores (equidad e integración)” (Bolívar / Luengo, 2008:11).

La educación para la ciudadanía es asimilada en el conjunto de la Unión Europea a la llamada educación cívica o educación en valores cívicos o democráticos. Trazada desde un enfoque de conocimientos sobre la ciudadanía (y no tanto para la ciudadanía, a pesar de su denominación formal), con frecuencia se concreta en la implementación de una materia que versaría sobre el funcionamiento y valores del sistema democrático, la convivencia ciudadana, los derechos humanos o las instituciones de la sociedad de referencia y su funcionamiento (...). En el caso del Reino Unido, o de países anglosajones fuera del ámbito europeo, como Canadá y Australia<sup>8</sup>, la educación para la ciudadanía va

---

procesos de inclusión ciudadana donde, en tanto entidades colectivas y actores sociales, “desean ser reconocidos a partir de la diferencia o con base a sus identidades sociales, y desde ahí reivindican recursos como tierra y agua, autonomía, derechos colectivos y la apertura de mecanismos de participación en la vida nacional” (Íbid.:69). No obstante, hay que distinguir entre proyectos que buscan integrarse al Estado, transformarlo o negarlo promoviendo formas propias de vida, gobierno y aún educación (e.g. Bolaños, 2009).

<sup>8</sup> Para ver una propuesta de Educación para la Ciudadanía en América Latina, se aconseja la revisión del texto de C. Cox, R. Jaramillo & F. Reimers (2005). *Educación para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: una agenda para la acción*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.

más allá e integra en el currículum formal la participación de los alumnos en actividades tanto de voluntariado como de toma de decisiones a nivel de la comunidad, y está presente no sólo en la educación obligatoria, sino en la educación permanente y la educación de personas adultas<sup>9</sup>.

**Fig. 2.- La educación para la ciudadanía en Europa (Eurydice, 2005)**

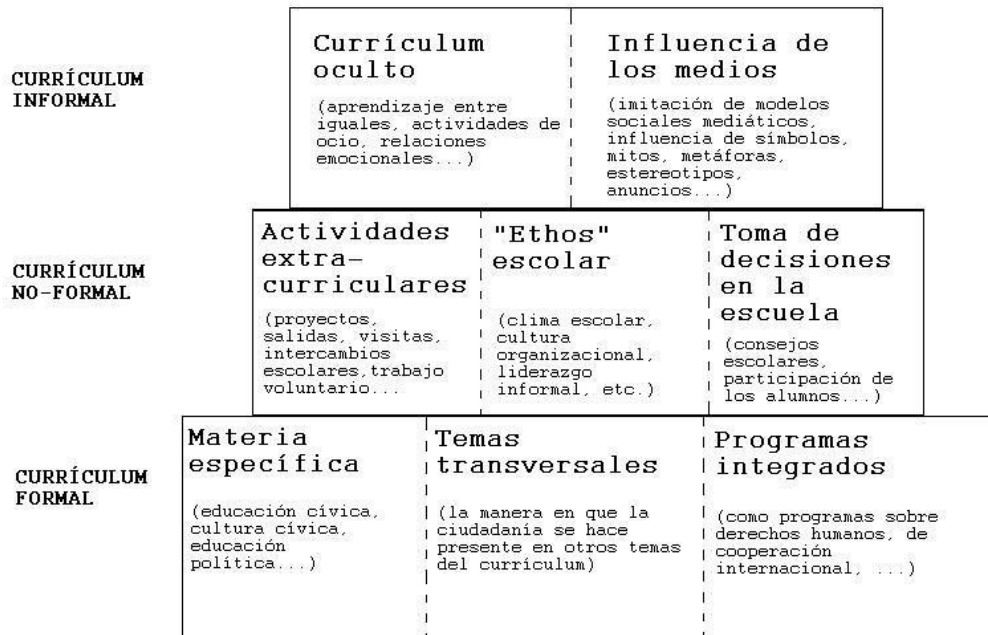
| <b>Alfabetización política</b>   | <b>Desarrollo de pensamiento crítico y determinadas actitudes y valores</b>  | <b>Participación activa de los alumnos</b>   |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- El conocimiento de las instituciones sociales, políticas y cívicas, así como de los derechos humanos.</li> <li>- El estudio de las condiciones que garantizan la convivencia armónica de la sociedad, con temas sociales sobre problemas de actualidad (...).</li> <li>- Enseñar a los jóvenes sobre las constituciones nacionales para que estén mejor preparados para ejercer sus derechos y responsabilidades.</li> <li>- Promover el reconocimiento del patrimonio cultural e histórico.</li> <li>- Promover el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de la sociedad.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La adquisición de las habilidades necesarias para la participación activa en la vida pública.</li> <li>- Desarrollar reconocimiento y respeto por uno mismo y por los otros, en la perspectiva de un mayor entendimiento mutuo.</li> <li>- Adquirir responsabilidad social y moral, autoestima y comportamiento responsable hacia los otros.</li> <li>- Fortalecimiento del espíritu solidario.</li> <li>- Construcción de valores, asegurando perspectivas sociales puntos de vista diferentes.</li> <li>- Aprender a escuchar y a resolver conflictos de forma pacífica.</li> <li>- Aprender a contribuir a un medio ambiente seguro.</li> <li>- Desarrollar estrategias efectivas para luchar contra el racismo y la xenofobia.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilitar a los alumnos para que se involucren más en la comunidad, en sentido amplio (a nivel internacional, nacional, local y escolar).</li> <li>- Ofrecerles experiencias prácticas sobre democracia en la escuela.</li> <li>- Desarrollar su capacidad para comprometerse con los otros.</li> <li>- Animarlos a desarrollar proyectos e iniciativas con otras organizaciones (como asociaciones comunitarias, organizaciones públicas e internacionales), así como proyectos que impliquen trabajar con otras comunidades.</li> </ul> |

No obstante, es necesario no obviar que la escuela no es el único ámbito de socialización en el que se educa (o se intenta educar) ciudadanas y ciudadanos. Tan importante como

<sup>9</sup> Sirva como referencia el proyecto *Democracy through Citizenship*, implementado en Inglaterra, un proyecto experimental de educación para la ciudadanía ejecutado en la ciudad de York, dirigido a los jóvenes.

el sistema escolar y el currículum oficial lo es el contexto extra-escolar, que van más allá de los contenidos señalados.

**Fig. 3.- El aprendizaje de la ciudadanía en el currículum, tanto formal como no-formal e informal (Adaptado de All European Study on Education for Democratic Citizenship at School in Europe, 2004)**



Asimilada también bajo el formato de educación cívica, o educación en valores cívicos o democráticos, la educación para la ciudadanía en el sistema escolar en Europa se implementa, como vemos en la figura anterior, en tres grandes bloques de aprendizaje que se corresponden con estrategias diferentes pero, en la mayoría de ocasiones, complementarias:

- la educación para la ciudadanía como materia específica del currículum
- la educación para la ciudadanía como cuestión transversal al currículum, es decir, presente en el conjunto de los contenidos, actitudes y habilidades en la educación obligatoria
- la educación para la ciudadanía integrada en programas específicos, como podrían

ser programas sobre derechos humanos, diversidad, programas de cooperación internacional entre centros, y otros.

No obstante, la propia Comisión Europea es consciente de la importancia que tienen otros ámbitos de socialización, que podríamos definir como “los otros currículos”, para el aprendizaje de la ciudadanía, y que condicionan en unos casos, limitan en otros, y a veces complementan el currículum formal que estaría conformado por las estrategias anteriores. Siendo así, esos otros ámbitos de socialización tendrían que configurarse también como espacios que promuevan una participación activa de los individuos, entendida no sólo como el estar incluido y participar en los distintos productos culturales sino, a la vez, de la mayor cantidad de procesos sociales en los que se crea la cultura (Mata, 2009). Para esto, se requiere un proceso de activo reconocimiento de la legitimidad del otro como distinto denominado interculturalidad.

El llamado currículum no-formal, que conforma el segundo escalón de la pirámide de la educación para la ciudadanía, se corresponde con aquellos aspectos del funcionamiento escolar que afectan de manera directa o indirecta, sin ser considerados en el currículum formal, incluiría tres cuestiones: (a) las actividades extracurriculares y “salidas” de la escuela, tales como excursiones guiadas, campañas, intercambios y otros; (b) el clima escolar, comprendiendo éste cuestiones como la cultura organizacional, el liderazgo informal o las relaciones interétnicas, y (c) el proceso de toma de decisiones del centro o, dicho de otra manera, la calidad democrática del centro y la implicación de los diferentes miembros de la comunidad educativa, empezando por los educandos.

En el caso español, la educación para la ciudadanía, siempre presente en todas las Leyes educativas anteriores como objetivo del sistema escolar (la consecución de ciudadanos y ciudadanas responsables, críticos y comprometidos, con diferentes adjetivaciones en los diferentes textos) se recoge en la última Ley orgánica, más allá de la controversia sobre la inclusión en el currículum de una nueva materia específica sobre educación para la ciudadanía en algunos cursos de la educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato, y según indica su preámbulo, sin entrar en contradicción “con la práctica democrática que debe inspirar el conjunto de la vida escolar y que ha de desarrollarse como parte de la educación en valores con carácter transversal a todas las actividades escolares. La nueva materia permitirá profundizar en algunos aspectos relativos a nuestra

vida en común, contribuyendo a formar a los nuevos ciudadanos”<sup>10</sup>.

Bolívar utiliza el término competencias ciudadanas, que ocupan un lugar fundamental como parte de las competencias básicas (o *key competences*) en la educación obligatoria en España y en Europa como "aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria, para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida"<sup>11</sup> (2008: 54).

De cualquier manera, considerar el currículum formal y, por extensión, el sistema escolar, como la base del aprendizaje de la ciudadanía (tal y como refleja la figura anterior) es un planteamiento que puede alejarse en muchos casos de la realidad cotidiana, en la que otros ámbitos de aprendizaje, sobre todo correspondientes al ámbito señalado por el *Eurydice*<sup>12</sup> como currículum informal (el currículum oculto y la influencia de los medios de comunicación en sentido amplio).

En este sentido, Kymlicka (2003:341) nos recuerda que la educación para la ciudadanía incluye la adquisición de disposiciones prácticas que no pueden transmitirse meramente a través de la enseñanza escolar. No puede confiarse en primera instancia a la escuela y el sistema escolar la responsabilidad absoluta del aprendizaje de la ciudadanía. En la misma línea se pronuncia Peña (2003:103), cuando afirma que “la buena ciudadanía no está en modo alguno limitada a los procesos e instituciones estrictamente políticos (es decir, referidos al gobierno y la administración): en las comunidades locales, los centros de trabajo, las asociaciones cívicas, las reuniones y manifestaciones a propósito de problemas y cuestiones de interés de los ciudadanos, se hace ciudadanía”. Es así que Alonso (2005) indica que el bienestar, la educación, la salud e incluso el consumo – elementos a veces considerados ajenos a lo político-, son también “facetas de la ciudadanía” y, por lo tanto, requieren también atención en los procesos más extendidos de

---

10 Ley Orgánica 2/2006 de Educación, p. 6, publicada en el BOE nº 106.

11 Cox (et al, 2005:12) también habla de competencias ciudadanas en Colombia, en las que reconoce cuatro principales: competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras que, articuladas entre sí y con ciertos conocimientos y actitudes, posibilitan que el ciudadano esté dispuesto a actuar—y actúe—de manera constructiva en la sociedad democrática. Estas competencias ayudan a que los ciudadanos contribuyan activamente a la *convivencia pacífica, participen responsable y constructivamente* en los procesos democráticos y comprendan la *pluralidad* como oportunidad y riqueza de la sociedad, tanto en su entorno cercano (familia, amigos, aula, institución escolar), como en su comunidad, país o a escala internacional. Por esta razón, están articuladas en el marco del respeto, promoción y defensa de los derechos humanos.

12 El Eurydice es una red institucional de la UE para el estudio, seguimiento, proceso, mejora y comparación de la información sobre los sistemas educativos y las políticas públicas educativas en Europa. Sitio web: <http://www.eurydice.org>.

planificación y participación en la toma de decisiones.

En definitiva, aprender la ciudadanía implica un complejo proceso de aprendizaje e interacción con los otros y con la *polis* entendida en su sentido más amplio, esto es, como todo espacio de interacción social (y por tanto político), entre los cuales destaca la escuela, pero hay otros: la familia, el centro de trabajo, el espacio público...

Cabrera (2002:98) se refiere a la sociedad civil como escuela de ciudadanía, un espacio comunitario que en consonancia con la complejidad de nuestras sociedades, se convierte en un espacio revalorizado como marco educativo “ideal para el desarrollo de una identidad colectiva a diferentes niveles y en contextos diversos”. La sociedad civil, los movimientos sociales o la comunidad, expresado en términos más generales, representa más allá de los contenidos asociados a la educación para la ciudadanía un ámbito pertinente para el desarrollo de valores y actitudes ligados que representen la “virtud cívica” mencionada anteriormente, aprendidos desde la participación democrática en la vida social. Esto implica el impulso, en la mayor cantidad de espacios posibles, de los dos componentes fundamentales de la ciudadanía activa, según Benedicto y Morán (2002): presencia y protagonismo, es decir, no sólo un estar dentro, sino un estar implicados en procesos de diálogo, discusión y tomas de decisión.

En un informe sobre el papel de la sociedad civil en la formación para la ciudadanía activa encargado por el Consejo Nacional de las Organizaciones de Voluntariado<sup>13</sup> del Reino Unido señala la importancia que las asociaciones de voluntarios y organizaciones comunitarias juegan en la vida de sus comunidades, tanto en lo que a compromiso social se refiere como en proyectos de ayuda mutua, actividades de ocio y tiempo libre o simplemente, luchando por causas comunes sobre el territorio. En la función social de contrapeso que juega la sociedad civil frente al Estado y el mercado como grandes instancias de poder, se destaca la importancia de la participación horizontal en este ámbito, y su aporte por tanto a la formación democrática de los ciudadanos y la gobernanza (Jochum et al., 2005:10ss.).

Otras experiencias de educación para la ciudadanía, en este caso que parte de lo local,

---

13 National Council for Voluntary Organizations (NCVO).

son las llamadas ciudades educadoras<sup>14</sup>, un movimiento que tiene sus orígenes en Brasil, ligado a la educación popular de Paulo Freire, pero que ha tenido su influencia en todo el mundo y también en Europa, con ciudades como Barcelona adheridas a la Carta de Ciudades Educadoras. Se trata de una propuesta que parte de la potencialidad de la ciudad y el espacio público como escuela ciudadana, y que pretende por una parte aprovechar al máximo las conexiones entre la escuela y la ciudad en la que ésta se ubica, por una parte, no sólo en un sentido de significatividad, sino de participación democrática. Y por otra, la reapropiación de la ciudad por parte de sus habitantes, los ciudadanos y ciudadanas (...).

Existen incluso algunas experiencias de las cuales los movimientos sociales han hecho bandera, como las Escuelas de Ciudadanía Solidaria (Martín / Rodríguez, 2008), que partiendo de la necesidad de transformar el concepto de ciudadanía, que consideran bajo un proceso “de desarticulación y transformación”, explotan al máximo las posibilidades de las metodologías participativas desarrolladas a partir de procesos de desarrollo comunitario en barrios, pueblos y ciudades, en una perspectiva de construcción colectiva de conocimiento a partir de la formación de actores locales<sup>15</sup>.

Queda claro, pues, qué se entiende por educación para la ciudadanía, cómo y dónde se plantea su aprendizaje. Desde la teoría política, Mougan (2003:164-165), plantea que “los análisis sobre el concepto de ciudadanía parecen converger de manera creciente en la necesidad de incorporar como un dato central de sus propuestas que ser ciudadano exige la adquisición de un conjunto de virtudes, la identificación con un conjunto de valores sin los que el mantenimiento de un orden social liberal y democrático se hace insostenible. La tesis supone una revisión profunda del concepto de ciudadanía tal y como lo entendió la tradición liberal, para el que la ciudadanía consistía en la posesión de un estatus legal que convertía al individuo en miembro de una comunidad política. Más aún, una parte significativa de la tradición liberal considera que se podría asegurar una democracia liberal sin la necesidad de que los individuos fueran especialmente virtuosos”.

---

14 En 1990 se aprobó también en Barcelona el manifiesto “Ciudades educadoras”, revisado en Bolonya en 1994. Se puede acceder al documento en: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=94&doc=8163&mid=2>

15 Para considerar algunas otras experiencias de ciudadanía pero, en este caso, más enfocado a la juventud, es posible revisar el último capítulo –“Experiencias de desarrollo de la ciudadanía activa entre jóvenes” del libro de Benedicto y Morán (2002), donde analiza tres casos concretos: a) el programa “Discovering Democracy Civics and Citizenship Education” en Australia; b) el programa “Youth Action Plus” en Inglaterra; y c) la Asamblea Ecuatoriana de los Derechos de los Jóvenes en Ecuador.

Una apreciación que de alguna manera pone en evidencia una de las principales contradicciones que explican la crisis democrática y ciudadana -y civilizatoria- en la que nos hallamos y que nos obligan a revisar la idea dominante de ciudadanía. Profundicemos en ello.



## **Capítulo 3**

### **Los límites del modelo hegemónico de ciudadanía**

Si nuestras democracias actuales pueden sobrevivir sin una ciudadanía comprometida que comprenda, exija y practique la democracia, está claro que hay un problema. El debate sobre la ciudadanía sigue abierto, y probablemente con más razón de ser que en otros momentos históricos, ya que la crisis vigente no sólo nos plantea la necesaria revisión del concepto tradicional de ciudadanía, sino su superación como clave para recuperar el sentido de unas sociedades democráticas en decadencia.

El propio T. S. Marshall denunciaba en sus escritos sobre ciudadanía y clases sociales hace más de medio siglo las tensiones entre ciudadanía democrática y sistema capitalista, llegando a afirmar que “en el siglo XX, la ciudadanía y el sistema capitalista de clases han estado en guerra” (1950:154). La pugna entre Estado y mercados (¡tan actual en los países del sur de Europa en estos días!) no puede saldarse en favor de los segundos, ya que el desarrollo de derechos sociales fundamentales, como la propia educación, dependen de un papel activo del Estado, comprometido con sus ciudadanos, y viceversa.

¿Pero qué ha pasado para que lleguemos hasta este punto? ¿Por qué están en crisis las democracias representativas? ¿Cuáles son las repercusiones para la educación? ¿Puede ser la educación una herramienta para superar esta situación, a partir de la revisión del concepto hegemónico de ciudadanía?

Cuando hablamos de “modelo hegemónico” de ciudadanía nos estamos refiriendo al sentido de “hegemonía” sostenido por Gramsci, como ideología y práctica social dominante. Por “hegemonía” entendemos, como nos señala McLaren desde la pedagogía crítica, “un marco cultural de significados, una casa-prisión del lenguaje y las ideas, en el que “libremente” entran tanto opresores como oprimidos”, en aras de mantener el poder de los primeros (McLaren, 2003:203). Un concepto que encaja en la descripción de la actual deriva de la ciudadanía como construcción cultural y como práctica social, que en esta etapa de la llamada Globalización dista cada vez más de lo expuesto desde el principio en este marco de referencia, en lo que a ciudadanía, democracia y educación se refiere.

El papel de los ciudadanos en la sociedad actual se ha venido reduciendo cada vez más

al papel de consumidores dentro de un momento histórico en que se conforman “estilos de vida –e incluso gobiernos- absolutamente dependientes de los dictados y los planteamientos de rentabilidad de las empresas transnacionales” (Alonso, 2005:107). Esto, como se observa en la cita, no sólo sucede en el plano del consumo de bienes, sino incluso en el plano de la *polis*: consumimos “servicios” cada vez más cuestionados que el Estado provee (como la propia educación, mutada de derecho a servicio en el Tratado de Lisboa), o incluso en la llamada “fiesta de la democracia”, las convocatorias electorales, consumimos una u otra oferta electoral, cuando es el caso (...).

Kymlicka (2003:373), citando las tesis de David Held, vuelve a recordarnos la importancia de ser conscientes de los impactos que la Globalización conlleva para la ciudadanía, advirtiendo de nuevo que “si las personas quedan insatisfechas con el papel que desempeñan como ciudadanos, podría erosionarse la estabilidad de los sistemas políticos democráticos”.

Algunas implicaciones, sintetizadas en la siguiente figura, advierten que se trata de cuestiones, afectaciones y repercusiones relacionadas entre ellas, que no se trata de impactos aislados, ya que justamente una de las características de la Globalización es la creciente interconexión e interdependencia entre los hechos y fenómenos sociales. Estos impactos hacen visibles las contradicciones y los límites de ese modelo hegemónico de ciudadanía que responde a unos determinados intereses y relaciones de poder, y hacen más evidente la distancia entre el concepto de ciudadanía defendido desde los ámbitos sociales y educativos y la práctica política, económica, cultural (...).

**Fig. 4.- Impactos de la globalización sobre la ciudadanía y la educación (elaboración propia).**

| <b>Impactos de la Globalización</b>  | <b>Cómo afecta a la ciudadanía</b>   | <b>Repercusiones en educación para la ciudadanía</b>  |
|--|--|---|
| 1. Crisis de representatividad de la democracia. Estado y sociedad civil retroceden frente a los mercados. | <i>Desafección de la ciudadanía con respecto al Estado y la política, incluyendo las instituciones de la sociedad civil.</i>                 | <i>Cuestionamiento de los sistemas educativos, considerados como "servicio". Pérdida de referentes políticos y por tanto, de modelos ciudadanos.</i>  |
| 2. Creciente diversidad como fruto de las migraciones y cambios culturales.                                | <i>Ciudadanía multicultural, actitudes de rechazo a la inmigración, xenofobia, nuevas subcategorías de ciudadanos y ciudadanas.</i>          | <i>Dificultades para trabajar en la diversidad. Contradicciones entre el sentido "igualador" de la educación y la tendencia a la "homogeneización" cultural.</i>  |
| 3. Influencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información.                    | <i>Exceso de información y complejidad condicionan y dificultan comprensión de la realidad.</i>  | <i>Compartimentación del conocimiento incompatible con la interdependencia y la complejidad. Pérdida de influencia como espacio de socialización frente a los medios de comunicación.</i>                 |
| 4. Crisis ambiental: consumo de recursos insostenible e impactos ambientales como el calentamiento global. | <i>Lo privado se convierte en un ámbito político, de responsabilidad: sentido político del consumo.</i>                                      | <i>Educación y sociedad incapaces de corregir la deriva de los ciudadanos/as como consumidores/as.</i>  |
| 5. Ética individualista: tener más que ser (...).  | <i>Ruptura de las solidaridades tradicionales y modelos sociales contradictorios.</i>  | <i>Individualismo y pérdida de solidaridad choca con valores asociados a la ciudadanía. No sólo la escuela, sino otros espacios de construcción de ciudadanía, como la sociedad civil, se desmoronan.</i> |
| 6. Pérdida de territorialidad de los espacios de pertenencia.  | <i>La gente no se identifica con la "polis" y surgen nuevas identidades y espacios de pertenencia, como las comunidades virtuales (...).</i> | <i>Redefinición del contexto educativo. Confusión entre lo local y lo global. Pérdida de significatividad.</i>  |
| 7. Crecimiento de la pobreza y la desigualdad, tanto en el Sur como en el Norte.                           | <i>Sin la disposición de unas mínimas condiciones materiales no se puede desarrollar la ciudadanía.</i>                                      | <i>Sin equidad no es posible una educación</i>  |
| 8. Feminización de la pobreza.   | <i>Las mujeres empeoran sus condiciones de vida tanto en el Sur como en el Norte y retroceden en términos de poder.</i>                      | <i>Retroceso de la coeducación. Igualdad de género ocupa un lugar secundario en la educación para la ciudadanía.</i>  |

El primero de los impactos que planteamos es el de la crisis de la democracia, que se manifiesta como una crisis de representatividad. La globalización de la toma de

decisiones política y económica, la cesión de soberanía de los Estados a instancias superiores, como la Unión Europea en nuestro caso, o incluso a instancias financieras multilaterales poco o nada democráticas ni en base a su naturaleza ni a su funcionamiento, abre un bucle en el que las ciudadanas y ciudadanos no se sienten representados por los políticos que eligen. No se trata sólo de una crisis de representatividad institucional o política, sino que afecta también a parte de la sociedad civil, sobre todo a los movimientos sociales tradicionales, como los sindicatos, o las asociaciones de vecinos, que se traduce en declive de la participación, desconfianza ciudadana y “desinterés de cada vez más individuos, ante el alejamiento de la política de los problemas que les afectan cotidianamente” (Gimeno, 2001:151).

Un alejamiento entre ciudadanía y política que incluso ha desembocado en protestas y movimientos alternativos, como el llamado “15-M” en España, que parte de la reivindicación de una democracia “real”, en el sentido de que la ciudadanía sea tomada en cuenta, y a la cual la educación no es ajena: no lo es primero, porque como señalábamos anteriormente, la imagen de una democracia “con camisa de fuerza” (Fernández-Liria, 2007:226) nos obliga a replantear el papel de la educación, que no pueden alienarse a seguir reproduciendo los mismos esquemas, porque toda crisis democrática es también una crisis de la educación o como señala Cussiánovich, toda crisis educativa es una crisis de lo político. Cuando hablamos de los problemas de la educación hoy, estamos hablando de los problemas de la democracia. La escuela tampoco puede ser ajena a las críticas a las insuficiencias democráticas del sistema político y económico, porque en lo que a funcionamiento democrático de aulas, centros y dinámicas educativas en general, hay todavía demasiados claroscuros.

Una segunda cuestión que no han sabido gestionar ni las sociedades occidentales ni los sistemas escolares es la multiculturalidad. La diversidad, aunque ya estaba presente en nuestras sociedades (y para botón de muestra, baste la pluralidad cultural y lingüística del Estado español), se ha convertido no sólo en una realidad sino en un fenómeno mucho más visible con la inmigración, percibida en demasiadas ocasiones como un problema. Las personas inmigrantes, en nuestras calles y nuestras aulas, lejos de ser vistas como una riqueza cultural y una oportunidad de aprendizaje, han sido objeto de toda clase de estereotipos y rechazos, en una Europa que ha pasado del discurso sobre una ciudadanía cosmopolita e inclusiva, favorecedora de una identidad europea que acompañara el

proyecto de la Unión de Estados, a un retroceso en términos de esa idea de ciudadanía, con una vuelta a modelos de ciudadanía cerrados y excluyentes, basados en las identidades nacionales, en paralelo al ascenso de la extrema derecha en la mayoría de los países (Innerarity / Grau, 2010).

En el campo educativo, los paradigmas educativos dominantes, desde la asimilación al multiculturalismo, no han sido capaces de generar frente a esa nueva diversidad dinámicas inclusivas e interculturales, de romper la tendencia a la estratificación ciudadana, en este caso, en función del origen o la identidad cultural. Es por esta razón que Bello (2009:63), menciona que “mientras el multiculturalismo es una respuesta al “problema de los migrantes” (...), la interculturalidad asume la diversidad que genera la migración como un hecho valorable que genera la migración como un hecho valorable, que contribuye al enriquecimiento social y cultural de una nación que debe estar sujeto al cumplimiento de derechos”.

Otra cuestión a tener en cuenta es lo que Edgar Morin (2001:25) llama la “ceguera del conocimiento”, en referencia a las dificultades de comprensión de la complejidad que caracteriza nuestro entorno. De forma paradójica, una de las cuestiones que se nos pueden presentar como positivas de la Globalización es la llamada “sociedad de la información” o “sociedad-red” en términos de Castells: nunca tuvimos acceso a tanta información y de formas tan diversas. Además de periódicos, radio o televisión, existe internet, la retransmisión vía satélite y tantos otros. Eso sí: cada vez más concentrados en manos de unos pocos. Un enorme potencial informativo que no se corresponde con la lógica causa-efecto que a simple vista nos puede venir a la mente: en este caso, más información no necesariamente implica más conocimiento, ni tampoco más comprensión. Al contrario, puede significar más “ruido” que nos aleje del objetivo inherente a cualquier proyecto educativo como es la comprensión. Sobre todo si tenemos en cuenta que la influencia de los medios como espacio de socialización omnipresente, de formación de nuestra visión del mundo pero también de nuestra construcción como ciudadanos, es mucho mayor que el de la propia escuela u otros espacios.

Por otra parte, los problemas ambientales no sólo tienen que ver con grandes catástrofes como un vertido de gasóleo en el Golfo de México o un accidente en una central nuclear. Tienen que ver como señala Dobson con nuestro consumo: nuestro rol como ciudadanos,

decíamos antes, se está reduciendo al de consumidores. Lo que hace falta es dar sentido político al consumo, que en un mundo globalizado es un acto político en tanto que tiene consecuencias incluso al otro lado de la *polis* global; con lo que sostenemos que ni “el consumo es algo ajeno a la ciudadanía”, ni “la ciudadanía ha muerto a manos del consumo” (Alonso, 2005:108). No obstante, la ciudadanía y su aprendizaje no sólo no tiene en cuenta esto, que en el mejor de los casos se enmarca en proyectos de centro, proyectos específicos de educación ambiental o campañas de sensibilización. Además, se enfrenta a la dificultad que buena parte de nuestro quehacer ciudadano desde una óptica ambiental se desarrolla en el ámbito privado e incluso doméstico, no en el espacio público de la *polis* (Dobson, 2001:185). Se trata por tanto de promover una especie de gestión privada de los riesgos, generando conciencia –y responsabilidad- en un individuo que a través de un consumo más responsable podría contrarrestar –mínimamente- los efectos no deseados de un modelo de producción cada vez más imposible de detener.

Pero si hay un elemento que sustenta el modelo hegemónico de ciudadanía y en parte, la Globalización como proyecto neoliberal en su conjunto, es el individualismo como motor de una civilización en la que como nos recordaba ya Eric Fromm a mediados de los años setenta en un intento de caracterizar la sociedad postmoderna, ha triunfado el tener por encima del ser: “La alternativa entre tener que se opone a ser, no atrae al sentido común. Parece que tener es una función normal de la vida: para vivir, debemos tener cosas. Además, debemos tenerlas para gozarlas. En una cultura cuya meta suprema es tener (cada vez más), y en la que se puede decir de alguien que “vale un millón de dólares”, ¿cómo puede haber una alternativa entre tener y ser? Al contrario, parece que la misma esencia de ser consiste en tener; y si el individuo no tiene nada, no es nadie” (Fromm, 1978). Si tenemos en cuenta que la preocupación de Fromm coincide en el tiempo con los primeros informes sobre los límites del crecimiento económico, como el llamado “Informe Meadows”, y después de décadas de explotación de los recursos naturales del planeta y nuevos problemas ambientales por causa de la actividad humana, como el cambio climático, convendremos en que no sólo no hemos sido capaces de corregir en lo más mínimo nuestro modo de vida, sino que además hemos aprendido a mercantilizarlo todo y a quererlo “todo y ya”, como insisten algunos *spots* publicitarios.

Y el efecto más nocivo de ese individualismo es la pérdida de las llamadas solidaridades tradicionales: la solidaridad familiar en sentido amplio, la solidaridad en el seno de una

comunidad, o en el centro de trabajo<sup>16</sup>. El liderazgo comunitario y los modelos sociales basados en el saber y el diálogo son sustituidos por modelos sociales basados en el “triumfo” rápido y el beneficio propio, chocando de forma clara con los modelos ciudadanos que todavía la escuela intenta defender a contracorriente. En esta situación de individualismo narcisista y posesivo se establece “la autarquía de un yo que se pretende soberano, dueño y señor del mundo de los objetos que le rodea, incluidos los otros reducidos ontológicamente a objetos bajo su (*mi*) dominio” (Pérez Tapias, 2006:199).

La *polis* se fragmenta en unos casos, y se globaliza en otros. La movilidad geográfica aumenta para todos y todas, sobre todo para aquellos que se ven forzados a migrar para mejorar sus condiciones de vida. Cada ciudad tiene su “norte” y su “sur” más allá de su sentido geográfico, así como sus “no lugares”, espacios que no pueden definirse ni como espacios de identidad, ni como relacionales, ni como históricos (Augé, 2000). “Espacios intercambiables, protegidos, desidentificados, anonimizados pero tremendamente confortables” (Alonso, 2005:97), como uno de esos centros comerciales a los que ahora preferimos ir a pasear, en detrimento del espacio público, del espacio común, de lo colectivo.

Se pierden los lugares de referencia, los espacios humanos, el barrio, el pueblo o la ciudad son, en muchos casos, lugares a donde llegamos a dormir, no donde desarrollamos nuestras vidas, puesto que “si es difícil crear lugares, ello se debe a que es aún más difícil definir vínculos”<sup>17</sup> (Augé, 1995:160). Esto afecta nuestra(s) identidad(es), la construcción de nuestra(s) identidad(es), y con ella también a todo lo que tiene que ver con la educación y sus maneras de llevarla a cabo. La escuela, incluso desde la voluntad de conexión con su contexto geográfico, no puede garantizar la significatividad de su proyecto educativo. Expresado en otras palabras, existen dificultades de identificación con lo que se pretende que se aprenda. Finalmente, la necesaria conexión entre lo local y lo global dista mucho de formar parte de la construcción del conocimiento ni de las prácticas

---

16 Esta situación de “pérdida” puede ofrecer, a la vez, una oportunidad para repensar la solidaridad en nuestro contexto socio-histórico específico. Es así que, hoy en día, es preciso hablar de una solidaridad que trascienda esos espacios “tradicionales”, en donde el ser humano sea capaz de salir de sí, de liberarse de aquello que lo encierra en un yo egoísta para mirar a otros, abrirse hacia los “otros” de modo que el “nosotros” se extienda lo más posible, “tomar a cargo al Otro... al que se encuentra sin protección ni seguridad de la institucionalidad vigente” (Dussel, 1994:69).

17 Para documentarse aún más acerca de la indefinición o transformación de los vínculos humanos en esta época de (post)modernidad –o sobremodernidad como la denomina Augé-, es posible revisar el texto de Zygmunt Bauman (2007), “Amor Líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos”, en el que el autor establece cómo se ha generado una especie de miedo al establecimiento de relaciones duraderas, optando por las meras conexiones fundadas o pensadas sólo en términos de costos y beneficios, bajo la influencia de la esfera comercial en una sociedad de mercado cada vez más fuerte.



educativas mayoritarias.

No podemos menospreciar tampoco el crecimiento de la pobreza en los últimos años, que alcanza a la mitad de los 7.000 millones de habitantes del planeta, fruto de un modelo de desarrollo global<sup>18</sup> que también está generando grandes espacios de exclusión e inequidad no sólo en los países empobrecidos, sino cada vez más en el Norte, y en Europa. Peña (2003, p. 101) nos recuerda que para que pueda desarrollarse una buena ciudadanía, hay una condición previa de la virtud cívica: un cierto grado de igualdad material: “sólo sobre la base del disfrute real de las condiciones materiales de una vida digna puede darse el sentimiento de pertenencia que hace posible la disposición a participar en las tareas colectivas”. Dicho de otra manera: sin equidad no hay ciudadanía. Y en una sociedad moderna y democrática, quien no es educado es excluido (Gimeno, 2001:158). El papel inclusivo que ha tenido la educación obligatoria en las democracias occidentales, como avance material hacia la equidad, está más cuestionado que nunca: primero, por el ataque de los “mercados” a la educación pública, el actual cuestionamiento de la educación pública frente a los “mercados” y el llamado “fracaso escolar” que cuestiona el cumplimiento de los objetivos educativos de construcción de ciudadanos está más cuestionado que nunca.

El último de los impactos, en relación directa con algunos de los anteriores, es el que relaciona ciudadanía y género (Agra, 2007). El vínculo entre ciudadanía y masculinidad se ha reforzado con el proceso de globalización, y se hace visible tanto en los rostros de quienes toman las grandes decisiones (que siguen siendo hombres), como en la feminización de la pobreza a escala planetaria, con mujeres que están sosteniendo en solitario a comunidades enteras en el Sur, a mujeres inmigrantes que cuidan a nuestros mayores y niños en el Norte a miles de kilómetros de su propia familia y dando lugar a nuevas formas de relación familiar. También en el contexto europeo son las mujeres quienes soportan la carga que supone el desmantelamiento del Estado del bienestar en forma de cuidado de las personas dependientes añadido a su carga laboral. La igualdad de género y los conflictos de poder entre sexos, la discriminación que todavía sufren hoy

---

18 Para una crítica al modelo o “aparato del desarrollo” desde América Latina, véase el trabajo de Escobar (2007), quien, desde una perspectiva de tintes postestructuralistas, no sólo trata de deconstruir la noción de “desarrollo” y analizar cómo este modelo ha conducido a distintas formas de inestabilidad ecológica y ha generado serias desigualdades sumiendo en la miseria a amplios sectores poblacionales. No obstante, ofrece también lo que él considera que podrían ser “alternativas” al desarrollo –en lugar de un “desarrollo alternativo”- alrededor de la acción colectiva de los movimientos sociales y la creación de (nuevos) lenguajes derivados de culturas híbridas.

las mujeres independientemente del contexto en el que viven, frente a los hombres, ocupa hoy un lugar secundario tanto en los debates sobre la ciudadanía como en la educación para la ciudadanía, como si la equidad de género fuese ya una realidad conquistada. Un indicador del retroceso en esta materia en nuestro propio país es la vuelta en los últimos tiempos a la educación diferenciada, a la segregación escolar entre niños y niñas, que gana adeptos en la opinión pública en paralelo a modelos de “excelencia educativa” basados en la selección y los itinerarios diferenciados que chocan con la inclusividad asociada a los modelos compensatorios.

Unos impactos que revelan enormes contradicciones entre lo que es y lo que debería ser la ciudadanía: es la pugna entre lo instituído y lo instituyente (Castoriadis, 2005:45ss), entre aquello que está asumido como práctica social dominante y aquello que está por venir, y que tiene como punto de partida también prácticas sociales, minoritarias e invisibilizadas. Pistas sobre por dónde empezar a revisar la ciudadanía y su aprendizaje, en la búsqueda de otra educación para otra ciudadanía.

## **Capítulo 4**

### **Otra educación para otra ciudadanía. La educación para la ciudadanía activa.**

Partiendo de los límites e insuficiencias del modelo hegemónico de ciudadanía, es evidente que no sólo es necesaria una reforma del mismo, sino de las prácticas educativas que lo hacen posible, y que también tienen la posibilidad de cambiarlo. La educación para la ciudadanía activa es, por tanto, una propuesta que viene a complementar a la educación para la ciudadanía tal y como la hemos definido anteriormente, con vocación de trascenderla.

De nuevo, aquello que entendemos por ciudadanía activa varía en función del contexto: en el Reino Unido, fue en los años noventa del siglo pasado que en ámbitos conservadores, los *tories* impulsaron la ciudadanía activa (y su aprendizaje) como estrategia para compensar el desmantelamiento del llamado estado del bienestar como consecuencia de la aplicación de políticas neoliberales bajo el gobierno de Margaret Thatcher (Davies, 2011 / Oliver y Heater, 1994). De esta manera, una mayor implicación de los ciudadanos y ciudadanas podía compensar el vacío dejado por el Estado, pero ello sólo era posible con una mayor implicación y por tanto, con educación ciudadana.

En el ámbito de la cooperación internacional al desarrollo, organismos multilaterales como el PNUD<sup>19</sup> incluyen la ciudadanía activa tanto en sus programas de lucha contra la pobreza, como en aquellos de fortalecimiento de los sistemas democráticos en países en desarrollo, asociado al término “empoderamiento<sup>20</sup>”, referido a concientización, a ganar control sobre la propias vidas y capacidad de intervención en la sociedad (Cabriolé, 2004:21). En América Latina, los procesos de cambio social y político de los últimos años, en los que los pueblos indígenas han ganado terreno frente a una situación histórica de discriminación y de exclusión social y política, la ciudadanía activa se refiere en este caso a la construcción de los grupos indígenas como sujetos sociales activos (Leal, 2006:12).

En la Unión Europea, la ciudadanía activa en el ámbito de las políticas públicas educativas se define como una práctica social: “la ciudadanía activa incluye la apropiación (*empowerment*) de los individuos, haciendo que se sientan cómodos en la cultura

---

19 Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo: [www.undp.org](http://www.undp.org)

20 Traducido del inglés *empowerment*.

democrática y que sientan que pueden cambiar las comunidades en las que viven”<sup>21</sup>. Bolívar (2008:101-104), desde la preocupación por la viabilidad y el sentido universalizador de la educación obligatoria y compensatoria, sostiene que “lo que da coherencia a la educación pública es aprender a vivir en común, con el conjunto de conocimientos que posibilitan el ejercicio activo, así como con "virtudes públicas" que dan estabilidad y vigor a las instituciones democráticas. Por eso, la educación para la ciudadanía activa y responsable es hoy una preocupación común en los sistemas educativos, situándose en la agenda actual de reformas, incluida nuestra Ley Orgánica de Educación”.

En el terreno educativo se trata de un término desarrollado y con más tradición sobre todo en el mundo anglosajón, ligado en ocasiones a la educación formal, en otros a la educación de personas adultas, como en Australia, país en el que la ciudadanía activa forma parte de las políticas educativas desde finales de los ochenta: “un ciudadano activo es... alguien quien no sólo cree en el concepto de sociedad democrática, sino que además está dispuesto y es capaz de convertir esa creencia en acción”<sup>22</sup>. Es con este tipo de ciudadanía que se puede hacer que la política ya no resida únicamente en las instituciones formales, sino que se entremezcle con la trama social en experiencias concretas; logrando una “ciudadanización de la política”, es decir, “la recuperación de la política como una capacidad propia de los ciudadanos” (Lechner, 2000), y no sólo como el desempeño de quienes se dedican a la política profesional.

Se trata, por tanto, de una propuesta pedagógica comprometida con el cambio, y que comparte objetivos y metodologías con otros conceptos afines, como el de educación democrática o educación para la ciudadanía democrática defendido por Terrén (2003:5) como “aquella que posibilita el que todos los individuos puedan pensar y comportarse de forma autónoma, racional, creativa y solidaria, es decir, es ese tipo de educación que ofrece a los individuos los conocimientos y las competencias necesarias para juzgar por sí mismos, construir su proyecto de vida y gestionar su realización junto con los proyectos de los demás”. Otro concepto equivalente al de educación para la ciudadanía activa es el de educación para la ciudadanía responsable, defendido por la Comisión Europea. Según el Eurydice, la educación para la ciudadanía responsable debe basarse en tres pilares: la alfabetización política; el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de valores y

---

21 Comisión Europea (2005): “Learning for Active Citizenship: a Significant Challenge in building a Europe of knowledge”.

22 Gobierno de Australia (1989), citado por Arthur y Davison (2003)

actitudes positivas; y finalmente, la participación activa, ofreciendo a las y los jóvenes la oportunidad de experimentar la democracia en la escuela, así como facilitando su implicación en organizaciones sociales y proyectos comunitarios.

Para Schugurensky (2005), el componente “activo” de la ciudadanía es definitorio del modelo de ciudadanía a construir, pero no puede ser separado del resto de dimensiones del ser ciudadano o ciudadana. Esto es, además de:

(a) la ciudadanía como estatus, como condición aparentemente estática pero tampoco exenta a las dinámicas de inclusión y exclusión de la sociedad

(b) la ciudadanía como identidad, como pertenencia o identificación con un territorio, cultura o grupo, y

(c), la ciudadanía como valores cívicos, es decir, como aquello que se espera de los “buenos ciudadanos”,

Schugurensky considera una cuarta dimensión de la ciudadanía para que esta sea plenamente realizada, una dimensión (d) que define como “*agency*”, sin un equivalente en castellano, y referida a la acción, el compromiso, y el ejercicio del poder (2005:4-6). La noción de “*agency*” indica ese componente activo de la ciudadanía que supone reconocer que la acción social ocurre en un contexto marcado “por un juego constante de autonomía y dominación, de fuerzas liberadas y de estructuras de control, de posibilidad y de limitación”. Para este autor, que trabaja desde el campo de la educación de personas adultas y la pedagogía crítica, sólo puede desarrollarse el componente activo si el resto de dimensiones de la ciudadanía se reorientan también en un sentido diferente al hegemónico:

(a) el estatus se refiere a una ciudadanía inclusiva

(b) la identidad se plantea en términos de pluralismo

(c) los valores cívicos permiten la visión crítica y a una ética del “cuidado”, solidaria.

Por tanto, se nos reclama una visión integral de la educación para la ciudadanía activa, ya que de plantearse como un recurso o un complemento al paradigma dominante de educación para la ciudadanía, sólo se abundará en las contradicciones mencionadas anteriormente, como nos recuerda Valcárcel en su crítica a los discursos contradictorios

sobre la ciudadanía:

“Incúlquense en las aulas hábitos democráticos, respeto por la dignidad ajena, decisiones argumentadas -hágase esto incluso cambiando substancialmente las mismas formas jerárquicas de transmitir los saberes, lo que no es poca cosa- y todo se fragilizará si en el sistema global aparece el “ruido” suficiente: si lo que se oye allí, se niega en las prácticas familiares y se ridiculiza en las mediáticas. Cuando varias instancias normativas compiten con mensajes diferentes, ¿a quién se creará? Aparece aquí el tema clásico de la anomia, que le debemos a Durkheim...” (2002: 94).

En cualquier caso, es necesario señalar que la educación para la ciudadanía ha de ser considerada como un enfoque que implica unas determinadas prácticas educativas, por tanto es probable que nos encontremos en más de una ocasión con experiencias de educación para la ciudadanía (sin adjetivos) que se correspondan en objetivos, estrategias y acciones con aquello que hemos definido hasta ahora como educación para la ciudadanía activa.

Lo que da coherencia a las diferentes propuestas es una concepción de fondo basada en la defensa de la democracia como modelo de relaciones sociales y de poder basado en el diálogo y no en un mero procedimiento, en el que es imprescindible formar ciudadanas y ciudadanos que hagan posible esta utopía, en el sentido defendido por Harvis y otros autores, como Rawls (Harvis, 2008). La democracia es un proyecto utópico porque su objetivo, el gobierno de todos, es un fin deseable pero irrealizable de forma plena, y por ello la sociedad democrática es una sociedad del aprendizaje, entendiendo este aprendizaje, el aprendizaje de la democracia, como un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, más allá de la educación formal.

Desde esas diferentes prácticas y propuestas, podemos identificar toda una serie de características comunes que constituirían el enfoque de educación para la ciudadanía activa en una perspectiva transformadora:

- La importancia (frente a otros conocimientos, habilidades y actitudes) del componente experiencial, que ya se ha citado anteriormente: la participación<sup>23</sup> es

---

23 Participación, como indica Mata (2009, p. 34), implica tres aspectos esenciales: “ser parte de es pertenecer, es ser y

esencial en el aprendizaje de la ciudadanía activa: se aprende a ser ciudadano ejerciendo como ciudadano, desde la interacción con los otros y con el entorno, ya sea en la escuela, en la familia, en la sociedad civil o... en una comunidad virtual<sup>24</sup>. Las referencias a la pedagogía de Dewey son constantes en este punto, desde defensa de la democracia no sólo como forma de gobierno, sino como modo de vida (Harvis, 2008:164).

- Esa experiencia práctica, real, además de democrática, se ha de fundamentar en el diálogo: es una pedagogía dialógica (dialéctica), frente a la educación “bancaria” rechazada por Freire (1999:85) estaríamos ante una educación problematizadora, en la que las estrategias, metodologías y contenidos deben ser consecuentes con ese objetivo de democracia plena, también en las relaciones entre los actores educativos.
- Se requieren estrategias de aprendizaje basadas en situaciones y problemas reales, sobre la comunidad real (Davison y Arthur, 2006:8), ligados al contexto, siendo conscientes de las dificultades en desligar lo local y lo global, como nos recuerda “El Roto” al afirmar en una de sus viñetas que en un mundo globalizado, “no podemos mirar hacia otro lado porque no hay otro lado donde mirar”.
- El proceso de aprendizaje es un proceso de formación de sujetos políticos activos que en base al diálogo democrático, modifican las relaciones de poder en un sentido equitativo (con otros), ganando en autonomía personal (en el sentido de “empoderamiento” mencionado antes) (Kymlicka, 2003:363); y en comprensión y capacidad de incidencia sobre el propio entorno.
- Aprender a ser ciudadanas y ciudadanos activos implica un proceso de construcción de un bagaje de competencias multidimensional sobre lo que esto supone, tanto a nivel de conocimientos, como de habilidades, actitudes y valores.

---

sentir parte de la comunidad; tener parte es tener igualdad de acceso a los recursos y bienes sociales; tomar parte es contribuir a la vida pública, a la construcción de lo común, de una forma activa, es tener la capacidad, la voluntad y el poder de actuar”

24 A manera de ejemplo acerca del uso de Internet que conlleva tanto nuevas formas de comunicación y participación ciudadana como nuevas formas de exclusión y exigencias de derechos, véase Lozada (2004), quien trata de analizar el papel que juega el sentido común y la acción colectiva en la Red, además de los límites y posibilidades de construcción de ciudadanía y de una esfera pública en la Red desde América Latina y, en concreto, Venezuela.



- Y finalmente, como se ha mencionado antes, la educación para la ciudadanía activa necesita de un enfoque integral, conectado con otros ámbitos de aprendizaje, en conexión con el contexto, y de los diferentes actores del proceso educativo.

Un enfoque, pues, que implica la idea del proceso de aprendizaje como un “ciclo de cambio”, en el que la ciudadanía se concreta como compromiso en la dirección de los valores aprendidos en la línea sugerida por el *Institute for Citizenship*<sup>25</sup>, recogido en la figura nº 5. Un ciclo de cambio en el que los sujetos del proceso educativo, los alumnos o educandos, se sitúan en el centro; el contexto y sus desafíos son el marco de referencia de la ciudadanía, recogido en el currículum, las políticas locales y nacionales, y otros, como los valores que se transmiten; las competencias, sobre todo habilidades por la investigación, el debate y el diálogo, acompañado de conocimientos sobre el sistema político y social y cómo estos operan. Las conexiones se refieren a las metodologías e interacciones: participación, compañerismo, inclusión, empatía, reflexión... Todo ello desemboca en un cambio: los sujetos (los jóvenes, en este caso), ejercitan sus capacidades para cambiar su entorno, en el que “los que toman las decisiones”<sup>26</sup> se sumarán en un diálogo respetuoso y constructivo con los jóvenes.

Este esquema que sintetiza la educación para la ciudadanía activa como un proceso de aprendizaje y de cambio es válido no sólo para la educación formal, ya que si sustituimos los jóvenes o educandos por “sujetos de ciudadanía”, es aplicable a otros ámbitos de aprendizaje, eso sí, todos ellos. La ciudadanía se aprende en tanto que los jóvenes, en este caso, participan de y para el cambio.

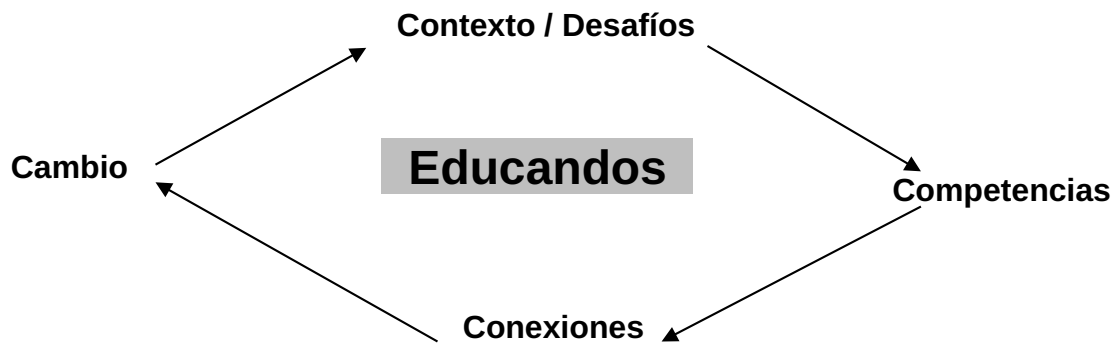
---

25 El *Institute for Citizenship* (Instituto para la Ciudadanía), en el Reino Unido, desarrolla desde hace años un proyecto de educación para la ciudadanía democrática, el *York Project*, que trabaja de manera asociada con jóvenes, escuelas, institutos y grupos de la comunidad para desarrollar oportunidades y mecanismos para que los jóvenes se conviertan en ciudadanos más activos. Sitio web: <http://www.citizen.org.uk/Democracy/democracy.html>

26 Cita literal (...).

**Fig. 5.- El aprendizaje de la ciudadanía activa como ciclo de cambio**

(Adaptado del original del Institute for Citizenship).



El contexto es la primera variable a tener en cuenta, ya que el proceso de aprendizaje y cambio se va a dar desde ese mismo contexto, sobre algún aspecto de su realidad. Además, es recomendable que el estudio y conocimiento del contexto comunitario sea incluido en el currículo o en el proyecto educativo de los propios centros, no sólo como un fin en sí mismo, sino como un importante aporte de significatividad. Por último, las acciones a desarrollar van a requerir de estrategias diferenciadas para un mismo objetivo, dependiendo del contexto de los jóvenes.

El objetivo de trabajo, tendiente a cambiar una situación (desde un problema en el aula o el centro, una necesidad del barrio, o la elaboración de una propuesta para influir en la política local), debe ser definido colectivamente. Se pasa de pensar sobre un problema, a aprender y hacer algo, participando. Las fórmulas más habituales pasan por los debates, e incluso la realización de pequeñas investigaciones por parte de grupos de jóvenes, en lenguajes cercanos a ellos, como el audiovisual. Lo que en el gráfico se denominan “conexiones”, podríamos entender que son estrategias para abordar el objetivo de cambio mediante la participación.

Independientemente de los objetivos, siempre habrá unos mínimos resultados evaluables, el propio desarrollo de la acción de los jóvenes ya es un cambio en sí mismo. La evaluación, como la planificación, también debe ser protagonizada por los propios jóvenes, y esa valoración colectiva es importante no sólo para visibilizar los efectos de la acción de los jóvenes, sino para mantener la motivación individual y colectiva en un contexto cambiante y, sobre todo, teniendo en cuenta el tipo de actores con los que pretendemos trabajar, cuyos interés e inquietudes varían fácilmente (AA.VV., 2005 (2):5)<sup>27</sup>.

Como recoge un reciente estudio de casos de experiencias en educación para la ciudadanía activa promovido por la UE, la elección y uso de un buen método es uno de los factores de éxito más reconocidos: “El análisis ha demostrado que la mayor parte de prácticas se basaban en una combinación de métodos centrados en la motivación de los participantes, tales como simulaciones, aplicación a problemas reales, y otras formas de aprendizaje interactivo. Debería ser mencionado el hecho de que muchos de los métodos utilizados no están formalizados o carecen de una base científica (muchos fueron desarrollados *ad-hoc* o contruidos sobre las necesidades del grupo y las metas del proyecto” (AA.VV., 2007:38).

Ahora bien, ¿cuáles serían los contenidos de este aprendizaje? ¿Qué conocimientos o competencias son necesarios para llegar a ser ciudadanas y ciudadanos activos?

Ya nos hemos referido antes al Eurydice, estudio de la Comisión Europea sobre la educación para la ciudadanía en Europa en contextos formales que sitúa el horizonte de la educación obligatoria como instrumento para la consecución de jóvenes ciudadanas y ciudadanos activos y responsables -en correspondencia con las definiciones de *active citizenship* y *responsible citizenship*-, capaces de contribuir al desarrollo y bienestar de la sociedad en la que viven (Eurydice, 2005:10). Sin embargo, a partir del mismo informe podemos constatar que en la mayoría de países del viejo continente, los conocimientos por adquirir son parte integral de los objetivos educativos o, dicho de otra manera, la

---

27 Algunas de estas ideas y estrategias pedagógicas son también impulsadas por Cox, Jaramillo y Reimers (2005) en un tercer apartado titulado “Estrategias educativas para una ciudadanía activa”. También en el capítulo 6, “Las actividades propuestas de Ciudadanía activa” elaborado por el (Grupo Escuela y Ciudadanía Global) en el texto del Proyecto Atlántida (2008), donde se enumeran una serie de actividades de aprendizaje para el sexto curso de educación primaria y para el segundo curso de la educación secundaria.

ciudadanía tiene carácter “transversal”, lo que no siempre es garantía de su cumplimiento.

En el siguiente cuadro, por ejemplo, podemos observar el importante *decalage* que se produce entre las recomendaciones de la misma Comisión Europea, sobre los contenidos y competencias que deberían ser incluidas en la educación para la ciudadanía, y lo que es la realidad, hoy por hoy, de los países del entorno comunitario.

**Fig. 6.- Objetivos, contenidos curriculares y competencias para la educación para la ciudadanía, en Europa (elaboración propia, a partir de Eurydice, 2005)**

| <b>Objetivos</b>   | <b>Recomendaciones Comisión Europea</b>   | <b>Contenidos curriculares países UE</b>  | <b>Competencias asociadas</b>  |
|--|---|---|--|
| <b>Alfabetización política (political literacy)</b>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizaje sobre las instituciones sociales, políticas y cívicas, así como sobre Derechos Humanos;</li> <li>- estudio de las condiciones para la convivencia armónica, temas sociales y problemas sociales en auge;</li> <li>- enseñar a los jóvenes sobre las constituciones nacionales para que estén mejor preparados para ejercer sus derechos y responsabilidades;</li> <li>- promover el reconocimiento del legado histórico y cultural;</li> <li>promover el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de la sociedad.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Transmisión de información y conocimientos recordando la Historia y Geografía del país, principios constitucionales, patrones organizativos del sistema político-institucional de los países.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión de los mecanismos de funcionamiento de la sociedad;</li> </ul>  |
| <b>Pensamiento crítico, actitudes y valores (attitudes &amp; values)</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adquirir las habilidades necesarias para participar activamente en la vida pública;</li> <li>- desarrollar el reconocimiento y respeto sobre uno mismo y hacia los demás procurando el</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Actitudes y valores personales del alumno de acuerdo con el sistema de valores comúnmente aceptado y compartido por la sociedad de referencia.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo de una actitud personal que conduzca al “buen juicio” / valoraciones sobre la vida en sociedad.</li> </ul> |

|   |  |  |                                       |
|---|--|--|---------------------------------------|
|   | <p>entendimiento mutuo;<br/>- responsabilizarse en lo social y lo moral, incluyendo la propia autoestima, y aprender a compartir responsabilidades hacia otros;<br/>- fortalecer un espíritu solidario;<br/>- construcción de valores, desde posiciones diferentes y diferentes puntos de vista;<br/>aprender a escuchar y – a resolver conflictos pacíficamente;<br/>- aprender a contribuir a preservar el medio ambiente;<br/>- desarrollar estrategias más efectivas para luchar contra el racismo y la xenofobia.</p> |  |                                       |
| <p><b>Participación activa (active participation)</b></p> | <p>- facilitar que los jóvenes se involucren en la comunidad, a diferentes niveles,<br/>- ofrecerles experiencias prácticas de democracia en la escuela;<br/>- desarrollar su capacidad para dialogar entre ellos y cooperar;<br/>- animarlos a desarrollar iniciativas y proyectos comunitarios con otras organizaciones e instituciones.</p>   | <p>- Habilidades para un comportamiento cívico en el aula y fuera de ella, animando a diferentes tipos de iniciativas, explotando lo aprendido en cuanto a alfabetización política y actitudes y valores. Ejercicio de derechos y deberes.</p> | <p>- Habilidades de participación</p> |

Audigier, en otro informe desarrollado en 1997 en el marco de un proyecto de educación para la ciudadanía democrática, introduce lo que denomina núcleo de competencias necesarias, pero destaca las divergencias entre los autores que defienden un catálogo de esas competencias, y quienes lo rechazan “porque ese listado de competencias siempre sería provisional” (Audigier, 2000, p. 21-25). Esta es la clasificación propuesta:

**Fig. 7. - Competencias necesarias para la ciudadanía activa (elaboro a partir de Audigier, 2000)**

|   |   |   |
|---|---|---|
| <b>Competencias cognitivas</b>  | Competencias de naturaleza legal y política   |   |
|   | Conocimiento del mundo presente   |   |
|   | Competencias de naturaleza procedimental  |   |
|   | Conocimiento de los principios y valores asociados a los derechos humanos y a la ciudadanía democrática |   |
| <b>Competencias afectivas y competencias relacionadas con los valores y la acción</b> | Competencias éticas y elección de valores (libertad, igualdad, solidaridad)                             |   |
|   | Capacidades para la acción<br>( <i>social competences</i> )   | Capacidad para vivir, para cooperar                               |
|   |   | Capacidad para resolver conflictos en una perspectiva democrática |
|   |   | Capacidad para participar en cuestiones y debates públicos        |

De manera similar a la propuesta de Audigier, se encuentra la propuesta de Cox, Jaramillo y Reimers (2005), quienes esbozan, a partir de una experiencia colombiana, cuatro tipos principales de competencias, así como las capacidades y conocimientos que cada una de ellas requiere para su desarrollo:

**Fig. 8.- Competencias y conocimientos para la ciudadanía activa (adaptado de Cox, Jaramillo y Reimers, 2005).**

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| <b>Competencias cognitivas</b>    | Capacidad de descentración, coordinación de perspectivas, generación de opciones ante conflictos, pensamiento crítico ante afirmaciones ajenas y propias, identificación de consecuencias de una decisión, etc.  |
| <b>Competencias emocionales</b>   | Capacidad de identificar emociones propias y ajenas y de dar respuesta constructiva ante ellas.  |
| <b>Competencias comunicativas</b> | Capacidad para establecer un diálogo constructivo con otras personas. Escucha activa, argumentación racional y precisa, expresión con distintos sistemas simbólicos, asertividad, disposición a que las voces de todos sean escuchadas en igualdad de condiciones y a considerar distintas alternativas para la construcción de consensos. |

|                                  |   |
|----------------------------------|---|
| <b>Competencias integradoras</b> | Capacidad para articular, en la acción misma, las demás competencias y los conocimientos necesarios para el ejercicio de la ciudadanía.   |
| <b>Conocimientos</b>             | Información —teórica y práctica— que las personas deben saber y comprender acerca del ejercicio de la ciudadanía. Los conocimientos sobre la constitución de cada país para compartir los ideales sociales plasmados en ella. |

Otro tipo de clasificación es la propuesta en el mismo informe por R. Veldhuis, que distingue entre conocimientos sobre la ciudadanía de acuerdo con un modelo multidimensional de ciudadanía, de diferentes espacios y maneras de vivir en sociedad, estas son:

**Fig. 9.- Dimensiones de la ciudadanía y conocimientos asociados (elaborado a partir de la propuesta de Veldhuis, en Cox, Jaramillo y Reimers, op. Cit.)**

|   |   |
|---|---|
| <b>Legal y política</b>                             | Derechos y deberes respecto al sistema político y la legalidad, actitudes democráticas y capacidad para participar, ejercer responsabilidades a todos los niveles de la vida pública.                       |
| <b>Social<br/>(relaciones entre los individuos)</b> | Conocimientos sobre la fundamentación de las relaciones sociales y cómo funcionan en sociedad.  |
| <b>Cultural</b>                                     | Representaciones e imaginarios colectivos y valores compartidos. Competencia histórica, conocimiento de la “herencia común”. También se incluyen las competencias básicas lingüísticas y de lectoescritura. |
| <b>Económica</b>                                    | La esfera del trabajo y cómo se organiza, los frutos del trabajo y su distribución. Competencias sobre el funcionamiento del mundo económico.   |

Existe, pues, un patrón común en estas y en otras propuestas de “competencia ciudadana”, aunque como podemos apreciar, se trata de propuestas genéricas:

- En términos de conocimientos, se apuesta por el conocimiento de la sociedad de referencia, así como de sus mecanismos de funcionamiento, las normas y valores establecidos.

- En cuanto a actitudes, las propuestas oscilan entre la valoración (en el sentido de aceptación) de la sociedad de referencia y sus valores, al desarrollo de una actitud crítica frente a la misma.
- Finalmente, en lo que respecta a habilidades, se habla de participación en el sentido de capacidad de actuar en diferentes contextos y frente a situaciones sociales diversas.

Existen, sin embargo, insinuados en las anteriores y desarrolladas en otros estudios e investigaciones, otros conocimientos complementarios a lo expuesto hasta ahora. En la educación de personas adultas (EPA), sobre todo en lo que se refiere a las acciones dirigidas a jóvenes, se habla de alfabetización social (*social literacy*), como el conjunto de habilidades sociales, conocimiento y valores que permiten el desarrollo positivo y la actuación responsable de los jóvenes, en una gama de situaciones sociales marcadas por la complejidad (Arthur y Davison, 2006:2). La alfabetización social está íntimamente ligada al aprendizaje, pues, de la ciudadanía activa, que necesita de determinadas competencias básicas para su óptimo desarrollo.

En correspondencia con los límites del modelo hegemónico de ciudadanía recogidos en el capítulo anterior, hay otras competencias que deben ser mencionadas también, como competencias necesarias para abordar el ejercicio de la ciudadanía en su complejidad, de acuerdo con dos características de las sociedades actuales: la multiculturalidad y la sociedad de la información.

En un estudio reciente promovido también por la Comisión Europea (AAVV, 2007) se señala que es prioritario en el fomento de la ciudadanía activa en el actual contexto europeo enfatizar los temas socioculturales, incluyendo la integración de los inmigrantes y las minorías étnicas, y el multiculturalismo. De manera mucho más clara lo expresa Aguado, que sitúa también entre las competencias para la ciudadanía democrática la competencia intercultural, entendida como el desarrollo de actitudes que nos permitan vivir en sociedades multiculturales como lo es cada vez más la nuestra (Aguado, 2003:173).



Desenvolverse, por otra parte, en una sociedad en la que los medios de comunicación *median* en nuestra aprehensión del mundo, se requiere de lo que algunos autores han venido en denominar una alfabetización mediática (Potter, 2005:22). Es decir, aprender a deconstruir los mensajes de los *mass media* mediante el desarrollo de determinadas competencias que nos permitan una interacción activa, consciente, con ellos; así como la construcción de nuestros propios mensajes y productos mediáticos (...).

En otras palabras, se trata de que en nuestro quehacer ciudadano seamos capaces de desarrollar las competencias que nos permitan identificar conceptos clave, establecer conexiones entre una multitud de ideas, formular preguntas pertinentes, elaborar respuestas, identificar falacias que conforman el verdadero cimiento tanto de la libertad intelectual como del ejercicio de ciudadanía plena en una sociedad democrática (Center for Media Literacy, 2003:2).

Todos estos elementos pueden contribuir a la construcción de un bagaje de competencias que hagan de nosotros ciudadanos y ciudadanas a la altura de los desafíos del siglo XXI, en un proceso de aprendizaje que ha de desarrollar, como indica Mata (2011:389) una multiplicidad de lógicas, propuestas y alternativas (saberes y “haceres”) de convivencia y organización social.

## **Capítulo 5**

### **Historias de vida, educación y ciudadanía. Justificación metodológica**

## 1. Antecedentes y referencias bibliográficas

Mi primer acercamiento a las historias de vida como metodología de investigación social y educativa se produjo por doble vía, con unos pocos años de diferencia. Primero desde el contacto durante una estancia en Colombia con aquellos a los que cariñosamente llamo mis amigos los antropólogos y sociólogos colombianos, alumnos y profesores de la Universidad Nacional, discípulos en su mayoría de Orlando Fals Borda, defensor de una sociología “sentipensante”, puesta al servicio de la transformación social.

Ellos me hicieron descubrir la obra de Fals Borda, y la de otros autores latinoamericanos, que llenaban de sentido algunas acciones de campo que por aquel entonces poníamos de forma simultánea en práctica con jóvenes de barrios marginales en Europa y en América Latina, mediante la cartografía social<sup>28</sup>. Pero también la de otros intelectuales europeos de diferentes disciplinas, como Maurice Halbwachs o Paul Thompson. El primero desde el desarrollo del concepto de memoria colectiva y el segundo desde la historia oral defendían la importancia de la aportación de quienes hasta entonces no habían tenido voz ni protagonismo alguno en la oficialidad de la construcción de la historia de las sociedades. Su obra daba cuerpo teórico a un trabajo sobre el terreno constante y comprometido, en proyectos sociales de naturaleza muy diversa, siempre bajo la premisa de dar voz a los “sin voz” en los procesos sociales, y utilizar la reconstrucción colectiva de la memoria como proceso de empoderamiento.

El reencuentro con las historias de vida vino más recientemente, mediante la participación en el proyecto de investigación del Grup Inter sobre Aprendizaje de la Ciudadanía Activa, en el que a uno de los grupos de trabajo, concretamente el de entrevistas para el trabajo de campo, iniciamos el trabajo a partir de la reflexión sobre un texto de Fernando Sabirón y Ana Arraiz, profesores de la Universidad de Zaragoza y también miembros del mismo grupo de trabajo. En el texto, “Una historia inacabada de las historias de vida” (Arraiz y Sabirón, 2011), los autores repasaban los fundamentos de la llamada Escuela de Chicago y sus aportaciones a las historias de vida como herramienta de trabajo en la investigación

---

28 Proyecto de Investigación-Acción Participativa “Barrios del Mundo: historias urbanas”: [www.quartiersdumonde.org](http://www.quartiersdumonde.org).

social, destacando el valor epistemológico de cada caso, así como la comprensión de los significados sugerida por el interaccionismo simbólico.

A partir de la lectura y los intercambios sobre aquel texto y desde el convencimiento de que como hemos visto en capítulos anteriores, y sin ánimo de adelantar conclusiones, el aprendizaje de la ciudadanía activa está directamente relacionado con la participación y la vivencia de esa implicación, consideré más que pertinente la utilización de historias de vida para el trabajo de campo de este trabajo de tesis, pues “el sentido de ciudadanía que nos interesa es construido socialmente, y buscamos incluso lo que puede haber de oculto en el aprendizaje compartido” (Arraiz y Sabirón, 2011:13).

Así pues, fui investigando más sobre las historias de vida, lo que me llevó al estudio de diferentes autores y estudios a partir de los puntos de partida mencionados. La bibliografía analizada sobre las historias de vida analizadas las podríamos clasificar en tres grandes bloques: el de la historia oral y la historia social; el de la investigación educativa aplicada; y el de la discusión metodológica sobre la científicidad y los defectos y virtudes de este método. No se trata de una clasificación homogénea, ya que esas tres cuestiones se entrecruzan y entrelazan, de manera que voy a exponerlos de acuerdo con aquello que han significado de aporte a la fundamentación de este trabajo de investigación.

Paul Thompson (2004: 15), desde su larga experiencia como historiador social y referente de la historia oral, es un firme partidario de la interpretación de la historia, las sociedades y las culturas en proceso de cambio a través de la escucha y registro de las memorias y experiencias de sus protagonistas. En este sentido, podríamos definir el contexto en el que se inscriben las historias de vida de este informe como un contexto de cambio de época, que necesita ser explicado más allá de la evolución de la prima de riesgo, de los valores de la bolsa o lo que dicen las agencias de calificación, noticias que inundan en la actualidad los medios de comunicación. Mientras tanto, es gente normal y corriente la que sufre las consecuencias de la crisis global, en forma de pobreza y exclusión, favorecido por el desmantelamiento del llamado Estado del bienestar. En ese contexto hay ciudadanas y ciudadanos que no se resignan, y que mantienen una actitud activa frente a la vida y los problemas sociales, implicados en su entorno y en transformar esa realidad. Esos testimonios son los que interesan a este estudio.

Thompson tampoco idealiza la historia oral, y de hecho defiende un método “que siempre ha sido esencialmente interdisciplinario, una especie de cruce de caminos entre la sociología, la antropología, la historia y los análisis literarios y culturales”, y que por otra parte advierte que no debería ser concebida como un método de trabajo “minuciosamente determinado y con reglas fijas, ni como una subdisciplina separada”. Para Thompson, la mejor investigación en historia oral es “aquella que abarca tanto la comprensión e interpretación de las vidas individuales como un análisis social más amplio, en otras palabras, la que articula los resultados de la investigación cualitativa con los de la investigación cuantitativa “ (2004:19). Por ello el siguiente capítulo se dedica al análisis del contexto local y global en el que se han registrado nuestras historias de vida.

Maurice Halbwachs, predecesor de Thompson, intenta conectar memoria colectiva e historia. Para Halbwachs (1998), “la memoria siempre un carácter social, ya que cualquier recuerdo, por personal que sea, siempre existe en relación a un conjunto de nociones que nos dominan más que otras, con personas, grupos, lugares, fechas, palabras y formas de lenguaje, incluso con razonamientos e ideas... es decir, con la vida material y moral de las sociedades de las que hemos formado parte”. Para este autor, es tan cuestionable reconstruir la historia recurriendo exclusivamente a fuentes escritas como que el hecho de que el historiador (o en nuestro caso, el investigador social) se coloque “deliberadamente fuera del tiempo vivido por los grupos que han asistido a los acontecimientos, que han tenido un contacto más o menos directo con ellos, y que puedan recordarlos” (1998:1-9).

En relación al debate sobre la científicidad del método, Annrup y Medina (2001) defienden que el antiguo problema del examen de las fuentes es desplazado a un nuevo terreno: el de las “formaciones discursivas”, lo que nos obliga a trabajar con una realidad en la que debemos ser conscientes de que los datos con los que trabajamos son construídos, frente a una “ilusoria sustancia histórica real” (2001:11-20).

Bertaux nos advierte, por su parte, de que “el sociólogo mismo cambia de actitud en el discurso de una investigación. Al principio, su postura es la del explorador. Más tarde busca contrastar sus interpretaciones, hacerlas desmentir, diferenciarlas, matizarlas, consolidarlas” (Bertaux, 1989: 136-148). El mismo autor, tomando como referencia el enfoque etnosociológico de la Escuela de San Francisco, considera la existencia de tres

fases en la investigación mediante historias de vida:

- Una primera fase “explorativa”, que cubra el “máximo de aspectos de la vida social, sin predeterminar cuáles van a ser relevantes”.
- Una segunda fase “analítica, momento de comparación y de verificación, en la que nos avisa que “la aprehensión de los fenómenos sociales toma su tiempo” y
- Una tercera fase, sintética, en la que se extraen conclusiones a partir de las informaciones aportadas por las historias de vida.

Bertaux tiene muy en cuenta la dimensión expresiva de las historias de vida, ya que “para quien se tome la molestia, hay tesoros de ideas en los relatos de vida. Se trata de chispas sobre un fondo narrativo oscuro. Pero es sin duda a partir de estos destellos que se construirá el discurso sociológico”. Para el sociólogo francés, no existe una manera única de utilizar un mismo relato de vida, dependiendo de la fase de la investigación en la que se inserte.

A Aceves (1999: 1-17) le debemos la distinción entre *life-histories* y *life-stories*, respectivamente historias de vida globales e historias de vida temáticas o focales, centradas en algún elemento o dimensión de la vida de sus protagonistas. Una opción, al de las *life-stories*, que sin perder la perspectiva global encaja de manera óptima con el análisis de procesos sociales y educativos como el que persigue este trabajo.

El mismo autor señala la posibilidad de una variante en este tipo de historias de vida, que serían las “historias de vida cruzadas” o “múltiples”, de personas pertenecientes a una misma generación, grupo, territorio, etc., “con el objeto de realizar comparaciones y de elaborar una versión más compleja y “polifónica” del tema/problema objeto del interés de la investigación. La reconstrucción de trayectorias personales en torno a un tema es también un factor de decisión para optar por estas variantes” (1999: 4). La interacción empática, la observación etnográfica y “de modo central” la entrevista en profundidad son las herramientas principales de la investigación mediante historias de vida, para Aceves.

Thompson, sobre la misma cuestión, destaca cuatro “fuerzas y potencialidades” en las investigaciones de la historia oral: (a) voces ocultas, (b) esferas escondidas, (c) tradición oral y (d) establecimiento de conexiones entre vidas...” (Op. Cit.: 21).

Por su parte Righetti (2006:101) defiende el también llamado método autobiográfico como un “claro ejemplo de la aplicación de una pedagogía orientada hacia lo social, método democrático que, dirigido al sujeto, no lo discrimina debido a su pertenencia de género, social o étnica, y ni siquiera por su edad”, al tiempo que defiende su potencial como “tecnología formativa”, es decir, como herramienta educativa, a partir de la auto-reflexión.

La polisemia del concepto historias de vida es tenida en cuenta por Sarabia (1985:171), al entender que nos referimos tanto a relatos de toda una vida como a narraciones parciales de ciertas etapas o momentos biográficos. Además, señala que el término se refiere “no sólo al relato en sí, sino a toda la información acumulada sobre la vida objeto de estudio; información procedente de etapas escolares, de fuentes sanitarias, etc., y obviamente, a la labor de análisis realizada por él, o los investigadores”. Pero de este autor nos interesa, sobre todo, que nos recuerda que

De Sarabia nos interesa también su referencia al fundador de la etogenia<sup>29</sup>, Rom Harré, a quien se refiere (Sarabia, 1985:176-177) para justificar la necesidad de que quien investiga maneje la “estructura cognitiva del evento en el que están envueltos”. Este autor apela también al método de Bruselas como posibilidad de reconstrucción autobiográfica “asistida” mediante un rol facilitador del investigador, de nuevo con referencias a Harré y De Waele (Íbid.: 181-182), de quienes toma su propuesta de “catálogo temático” como intento de sistematización de las historias de vida tanto desde un punto de vista sincrónico como anacrónica, desde su parcelación en temas, como se recoge a continuación.

---

29 Corriente crítica de la psicología social clásica, que comparte con el interaccionismo simbólico la importancia otorgada al papel mediador de lenguajes y significados.

**Fig. 10.- Elementos temáticos para la investigación de las historias de vida (elaboración propia a partir de la propuesta de Harré y De Waele, en Sarabia, 1985).**

| <b>Marco microsociológico</b>          | <b>Pautas psicosociológicas de la vida</b>                    | <b>Características individuales: sí mismo (self) y personalidad</b> |
|--|---|---|
| 1. Perspectiva temporal                | 4. Familias y grupos  | 7. Autodescripciones e interpretaciones                             |
| 2. Ecología social                     | 5. Pautas culturales de valores, normas, expectativas y roles | 8. Intereses; actividades ocupacionales y tiempo libre              |
| 3. Condiciones socioeconómicas de vida | 6. Situación institucional                                    | 9. Fines, aspiraciones y conflictos                                 |

De esa Harré (Harré y Davies, 1999: 215-217) también nos interesa especialmente el concepto de posicionamiento, relativo a la manera en que la identidad es construída no sólo en base a la asunción de roles (un concepto referido a aspectos más estáticos), sino en base a la posición que se adopta en cada momento y situación, frente a una realidad dinámica y cambiante. “El reconocimiento de la fuerza de “prácticas discursivas”, la forma en que la gente se “posiciona” en esas prácticas y la manera en que la “subjetividad” individual se genera a través del aprendizaje y el uso de ciertas prácticas discursivas se mide con la “nueva psicosociolingüística”, señala este autor. En relación con ese concepto de posicionamiento también nos interesan los conceptos de contradicción y elección, que marcan ese irse posicionando frente a otros y frente a diferentes situaciones en la vida (1999: 235-236).

## **2. Historias de vida e investigación educativa**

En un repaso a la bibliografía sobre investigación educativa basada en historias de vida, pronto nos damos cuenta de que la mayoría de lo publicado atañe al campo de la investigación sobre el trabajo docente y la mejora educativa basada en en análisis y la reflexión (y autorreflexión) sobre el quehacer de los profesionales de la educación.



Uno de los referentes en este campo es Ivor Goodson, y uno de los principales defensores del potencial que para la evaluación y revisión de la educación pueden presentar los relatos personales. Citando a Hargreaves, Goodson, que ha trabajado sobre todo desde el estudio mediante historias de vida de la profesión docente y su desarrollo a lo largo de la vida, afirma que “el reto para la investigación educativa de la posmodernidad consiste en vincular las narraciones locales de los estudiantes, docentes y padres dentro de su propia escuela con las imágenes que caracterizan las narrativas más amplias de los cambios educativos y sociales que tienen lugar 'allí fuera', más allá de las paredes del aula, de tal forma que incluso desde allí afectan directamente su propia vida” (Goodson, 2003: 737).

Del mismo modo que ocurre en la construcción de la ciudadanía, para Goodson el trabajo diario de los docentes se construye política y socialmente en relación a un contexto social más amplio en el que hay que trabajar para “desarrollar, en colaboración, nuevas perspectivas bien fundamentadas para la construcción de la enseñanza. De ese modo, las historias de la acción de los docentes pueden reconectarse con las 'historias del contexto” (Íbid: 740).

Rivas y Herrera introducen la importancia de la identidad como construcción personal en un contexto sociocultural: “la identidad se construye en relación, de acuerdo a la experiencia que cada sujeto tiene en contextos e instituciones determinadas” (2010:25). Citando a Gallagher, rememoran el concepto de “agentividad” o '*agency*' presentado en capítulos anteriores por Schugurensky (2005: 4-6) como sentirse causa de una acción. Para estos autores, en la relación entre individuo y colectivo, la identidad actúa hacia la integración en el sistema social y público, como resultado de la suma y relación de dos componentes: la filiación (sentido de pertenencia), y la “agentividad” (sentirse causa de una acción).

La cuestión de la complejidad en la construcción de las identidades en el momento histórico actual es abordado tanto por estos autores como por Arraiz y Sabirón (2011). Unos y otros nos hablan de las “identidades complejas”, si bien los primeros desde una perspectiva sumativa, referida a un proceso de construcción de identidad de creciente complejidad por la acumulación de nuevos elementos que dificultan su comprensión teórico explicativa; y los segundos, desde una perspectiva holística, entendiendo que

cualquier proceso de construcción de la identidad es un fenómeno complejo *per se*, ya que “Toda manifestación socio-cultural es, en sí misma, de naturaleza compleja porque nos resulta imposible aislar uno de sus elementos sin que desaparezca el conjunto; por analogía con la persona que, si bien es “desmontable” en sus partes físicas y comunes con el resto de los de su especie, desaparece como tal si se ve privada de su propia singularidad (recuerdos, vivencias, afectos, voluntad, autonomía, ...e identidad” (2011: 10).

Uno de los elementos de justificación presentes en todos los defensores de las historias de vida y las narrativas personales para la investigación social y educativa es la necesaria “reconciliación” entre sujeto investigado e investigador, desde la crítica a la segregación que de manera artificial se produce en muchas ocasiones en las investigaciones de corriente positivista. Rivas y Herrera defienden además que el uso de las biografías debe ser no sólo individualista, centrado en el sujeto, sino que interesa “comprender mejor la sociedad en que vivimos a partir de cada uno y cada uno de los que forman parte de ella”, para lo cual nos propone tres elementos que deben estar presentes en los proyectos de investigación en base a historias de vida (Rivas y Herrera 2010: 29):

- la posibilidad de compartir la construcción de los relatos y su sustento teórico, lo que implica un proceso de deconstrucción y de reelaboración
- que el proceso sea democrático y colaborativo, en el que los relatores tengan un papel activo
- facilitar la reflexión sobre los relatos tanto a los sujetos y a los investigadores, desde marcos ideológicos y cognitivos complejos.

Es decir, que se nos propone que se trascienda la mera descripción de las vidas hechas por los propios sujetos, y se facilite la interacción y la reflexión compartida entre todos los actores de la investigación y su contexto (...).

Los mismos autores nos aconsejan en cuanto a la presentación de resultados, advirtiendo que “la narración lineal característica de la investigación académica, no representa, ni puede hacerlo, la complejidad de la experiencia de la vida de las personas ni de los contextos en que viven” (2010: 30), por lo que justifican la necesidad de búsqueda de formas alternativas de presentar el trabajo de investigación.

Proyectos de investigación recientes, como un proyecto europeo sobre historias de vida del profesorado español en el que participaron diferentes universidades europeas (*Proyecto Europeo ProfKnow*, 2006) se propone un análisis temático categorizado para la presentación de resultados (en este caso, al tratarse sobre una investigación sobre desarrollo profesional y salud de los docentes, centrado en las condiciones de trabajo, el conocimiento profesional y las relaciones sociales en el ámbito laboral, y la posición social de los profesores), después de exponer los fundamentos teóricos de la investigación, los contextos de las historias de vida y un relato resumido de las historias de vida de las profesoras participantes en el proyecto.

Se trata de una estructura similar a la que se propone para nuestro informe de investigación, que obviamente necesitará de ajustes al no tratarse de una investigación sobre los docentes y su trabajo, sino sobre el aprendizaje de la ciudadanía activa, que como hemos acordado va más allá de la escuela.

Otras investigaciones, como la de Rivas y otros (2010: 187-209) pretenden reconstruir la experiencia escolar en base a las historias de vida de un grupo más o menos amplio de estudiantes de Pedagogía, para comprobar si la comprensión del mundo de cada sujeto está en efecto en función de los relatos a que tiene acceso y con los que interactúa, construyendo su propia interpretación a partir de las prácticas que desarrolla (...). Es decir, que se analiza el trinomio biografía-experiencia escolar-identidad. En este caso, se opta por estructurar en tres bloques las autobiografías docentes: en primer lugar, la experiencia, abarcando todo lo relativo a la actividad en el entorno educativo o generada desde el mismo; en segundo lugar, los modelos de gestión del poder, como gestión en el centro educativo y en el aula; y finalmente el conflicto, “en el que convergen buena parte de los análisis de los otros dos” (...) (2010: 195).

Algunos otros estudios, como el de Aguirre nos ofrecen una interesante perspectiva intergeneracional a la hora de reconstruir la historia del sistema educativo mexicano a partir de entrevistas a tres generaciones de lo que la autora denomina “constructores de historias” en educación, desde maestros de escuelas rurales a académicos de teoría e historia de la educación de su país. Una tarea que como la misma autora sugiere, “requería de un constante ir y venir a la caza de aquello que de sociedad existen en cada hombre y lo que de cada hombre existe en la sociedad; del entramado del o social e

individual, mediado por las generaciones y los grupos de pertenencia” (Aguirre, 1998: 28).

De Fasseur y Leroy (2010: 117-142) llama la atención el acercamiento entre historias de vida y educación popular que nos proponen, desde la consideración de las manifestaciones de arte urbano, como las pintadas, como una forma de narrativa política por analizar y descubrir, en el marco de un conjunto de interacciones que según estos autores confieren a la elaboración de historia de vida una intencionalidad y un potencial emancipatorios.

Estableciendo por nuestra parte un cierto paralelismo con el concepto de “buen ciudadano” o de “ciudadanía activa”, López nos recuerda desde el análisis de historias de vida de los “buenos profesores” que esta metodología “nos abre un camino inédito para comprender la pedagogía desde la propia historia de los involucrados y nos permite incursionar en terrenos existenciales que generalmente ignorados, advirtiéndonos al tiempo que en las historias de vida hay que tener en cuenta los hechos que llaman la atención en las transiciones y trayectorias vitales para diferenciarlos de un hecho puntual y asignarle significados (López 2009: 2-10).

### **3. Pertinencia de las historias de vida para este proyecto y breve memoria de campo.**

Todas estas aportaciones y muchas más han contribuido a la elaboración, estructuración y presentación de las historias de vida de este informe. La pertinencia de la metodología de las historias de vida para nuestro objeto de estudio, que no es otro que el aprendizaje de la ciudadanía activa, queda reflejada en lo expresado anteriormente, y de manera muy clara por Arraiz y Subirán (2011: 13) cuando señalan que

“nos interesa la participación de las persona más allá del nuestro propio objeto de estudio; es decir, de su ciudadanía. Porque, precisamente, el sentido de ciudadanía que nos interesa es el construido socialmente, y buscamos incluso lo que pueda haber de oculto en el aprendizaje compartido. Enfatizamos la narración porque nos refleja dos componentes básicos en el proceso de aprendizaje de la ciudadanía: de

una parte, el pensamiento, la emotividad y la acción percibida por el narrador; y en segundo término, no menos relevante para nuestro objeto de estudio, el cómo narro la vivencia construyendo así, de nuevo, el sentido de ciudadanía que quiero compartir”.

Por eso se escogieron cinco personajes que encajan con la definición de ciudadanos o ciudadanas activos expuesta en el marco de referencia, es decir, cinco personas que destacan por tener un compromiso cívico más allá de lo habitual. Personas implicadas en la transformación ya sea de su entorno profesional, comprometidas en un ámbito social determinado, en el sistema político o incluso en la comunidad virtual (...).

Se trata de cinco historias de vida cruzadas, en el sentido señalado anteriormente. Parten de la vida de Nando, un joven de 18 años vinculado al 15-M y al “*hacktivismo*”<sup>30</sup> y a las nuevas manifestaciones del arte urbano. El primer encuentro con él, el más joven de las personas entrevistadas, fue el que dio pie al resto de historias, que se fueron entrelazando: la de Fernando, el padre de Nando, un dirigente del movimiento asociativo de padres y madres en educación; la de Xavier, el profesor de ética y ciudadanía del joven; la de Jero, la madre de Xavier, una mujer religiosa, y a pesar de su edad muy comprometida con la acción social y la ayuda a las personas más necesitadas de su entorno; y finalmente la de Neus, vecina de Jero y maestra sindicalista a punto de jubilarse. Cinco historias unidas por un mismo contexto, el de la misma ciudad, y por un compromiso ciudadano presente en todas ellas. Pero en definitiva, cinco historias muy diferentes, ya que las vivencias de cada una de los personajes, aunque puedan en algunos casos compartir referentes sociales e incluso familiares, son muy diferentes, como lo son también las tres generaciones que abarca el abanico de las personas entrevistadas, de los 18 a los 68 años, citando a las de menor y mayor edad.

En la selección inicial de los personajes también fue de ayuda el trabajo de campo realizado tiempo atrás para el proyecto de investigación de este doctorando previo a la obtención del Diploma de Estudios Avanzados<sup>31</sup>, en el que había tenido la oportunidad de entrevistar, con otro formato y otros fines, pero compartiendo el objeto de estudio de la ciudadanía y su aprendizaje, a Xavier, el profesor, y al padre del joven Nando en tanto que

---

<sup>30</sup> Entendido como la utilización de medios y herramientas digitales para el activismo y la protesta con fines sociales y políticos.

<sup>31</sup> El trabajo de investigación de este doctorando, con el título “Jóvenes y... ¿ciudadan@s? Competencias para una ciudadanía activa” (2009) abordaba el aprendizaje de la ciudadanía activa en jóvenes y adolescentes desde un enfoque de competencias.

persona implicada como padre en la vida comunitaria de su centro educativo. Por ello, disponía de antemano de información sobre los personajes y su entorno social y familiar que me facilitó también la identificación de otros personajes, vinculados a los primeros y que fueran mujeres. Valedoras igualmente de la “etiqueta” de ciudadanas activas, y que me permitían además evitar que todos los relatantes fueran hombres, lo que hubiera resultado con toda probabilidad en vivencias y miradas diferentes y sobre todo, incompletas a la hora de abordar un tema complejo como es el de la ciudadanía.

Las personas entrevistadas, informadas desde el primer momento del objeto de la investigación y de por qué habían sido propuestas, fueron narrando sus vidas y apoyándolas posteriormente con diferentes soportes, tales como fotografías, artículos en revistas o incluso en la hoja parroquial, correspondencia y muchos otros. Las entrevistas (entre dos o tres encuentros por cada personaje, de un mínimo de dos horas de duración), realizadas entre los meses de junio y octubre de 2011, en los meses posteriores al movimiento de los “indignados” se registraron en audio en formato electrónico, y se encuentran transcritas entre los Anexos<sup>32</sup> de este informe, junto con el material aportado por ellos.

La primera versión de las mismas fue devuelta a cada uno de los entrevistados, que sugirieron algunas modificaciones, sobre todo de adición de alguna cuestión que tras releer los relatos, echaron en falta y fueron recogidas con posterioridad, por petición de los afectados.

Intenté en todo momento adoptar un papel de facilitador, sin demasiadas preguntas más allá de un guión bastante simple para la realización de las entrevistas, en las que lo importante era tan importante que los personajes aportasen información relevante para la investigación como el hecho de que gente que apenas conoces te cuenten su vida, incluyendo aspectos muy íntimos en algunos casos, con una grabadora delante. Debo reconocer que no fue una tarea difícil, ya que las personas entrevistadas colaboraron en todo momento, antes, durante y después de los encuentros, en la devolución de los relatos de vida y en la aportación de otros tipos de documentos y soportes para la investigación que reforzaran el rigor de aquellas historias. He intentado aprovechar al máximo aquello expresado de forma literal por nuestros personajes, que aparece en

---

32 Ver Anexos.

cursiva en los próximos capítulos, sin puntos aparte pero cosido de tal manera que en el contexto del texto es fácilmente identificable a quién nos estamos refiriendo en cada momento.

Y aunque había sido advertido en la abundante bibliografía existente sobre los dilemas y problemas epistemológicos en el uso de historias de vida en investigación, desde el punto de vista de este doctorando la mayor dificultad, más allá del análisis de los relatos, fue la del intento de sintetizar unas historias que eran contadas por otros y tenían que ser devueltas a esas mismas personas, desde el respeto al rigor científico pero también a la sensibilidad y las emociones de cada uno de los entrevistados.

## **Capítulo 6**

### **Contextos de las historias de vida**



Algunos elementos de análisis sobre la realidad y el contexto global han sido abordadas ya en el capítulo III, al abordar los límites al modelo hegemónico de ciudadanía, adentrándonos en cuestiones como:

- la crisis democrática
- la creciente diversidad humana y social
- la fuerte influencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información en nuestra sociedad
- la crisis medioambiental
- el peso de la ética individualista
- la ruptura entre espacios de referencia y de pertenencia
- el crecimiento de la pobreza y la feminización de este fenómeno, entre otras.

No obstante, vamos a dedicar algunas líneas a contextualizar más, sobre todo en el ámbito de lo local, en el Estado español y las Illes Balears, los relatos de vida de este informe. Vamos a hacerlo no sólo porque es la estructura que siguen otros proyectos de investigación basados en historias de vida, sino sobre todo por dos cuestiones que este doctorando considera relevantes para ello:

- primero por una cuestión epistemológica en relación al planteamiento de este trabajo: porque como nos recuerda Morin (2001:14), el conocimiento de las informaciones o elementos aislados -de los relatos de vida, en nuestro caso- es insuficiente, haciéndose necesario ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido.
- segundo, porque asumiendo las teorías de Vygotski, asumimos que el aprendizaje en general y el aprendizaje de la ciudadanía en particular se desarrolla en buena medida mediante de la interacción con nuestro contexto social.

## Contexto socio-político

### **Crisis económica, crisis política, crisis de ciudadanía**

Aunque las entrevistas abarcan prácticamente a tres generaciones, es importante el contexto de referencia en el que se han elaborado los relatos, sobre todo porque la mirada retrospectiva se construye también en relación a las referencias del presente (...). Y si en el presente de los últimos años hay una palabra de referencia en boca de todo el mundo, es la “crisis”, inicialmente económica, pero que ha puesto en evidencia “otras” crisis como veremos más adelante. Un concepto con múltiples significados del que este trabajo no escapa.

Las entrevistas fueron realizadas en el verano de 2011, al calor del llamado “movimiento 15-M”, que eclosionó en mayo del mismo año, un movimiento social espontáneo caracterizado por la crítica al sistema político por su cada vez menor representatividad en relación a las grandes decisiones que afectan al conjunto de la ciudadanía.

No obstante, movimientos similares se vivieron también, meses antes, en la llamada “primavera árabe”, y meses después se extendieron a otros lugares del globo, como el conocido “*Occupy Wall Street*”, protagonizado por jóvenes estadounidenses que “ocuparon” las inmediaciones de la Bolsa de Nueva York, “*Occupy London*” y muchos otros.

Un fenómeno en el que ante la fragmentación social han jugado y juegan un papel crucial las redes sociales, que han ganado importancia como espacio de socialización ciudadana, tal y como señala Innerarity (2011): “Una cierta debilidad institucional unida a un conjunto de factores sociales y tecnológicos ha desestructurado el espacio de la reivindicación y la protesta, que está tan desregulado como los mercados. En todo esto han jugado un papel decisivo las redes sociales, que han liberado grandes energías de movilización, comunicación e instantaneidad, pero que suelen ser un mundo desestructurado en el que cada uno se junta con quien más se le parece. De ahí que cada vez sean menos redes sociales, en la medida en que la confrontación con el diferente tiende a ser sustituida por

la indignación en compañía del similar, una emoción que se alimenta comunicando con quien comparte la misma irritación”.

Es decir, que paradójicamente, las redes sociales han servido en este caso no tanto para la evasión que se les suele atribuir, sino para el reencuentro ciudadano en el espacio público, en el espacio común.

La lectura de este fenómeno se nos antoja necesariamente más amplia, en el marco de una crisis global que ha supuesto una nueva vuelta de tuerca a la globalización económica y cultural de las últimas décadas, constituyendo lo que Ramonet (2011) denomina un nuevo “sistema-mundo”:

“Decimos que hay crisis cuando, en cualquier sector, algún mecanismo deja de pronto de funcionar, empieza a ceder y acaba por romperse. Esa ruptura impide que el conjunto de la maquinaria siga funcionando. Es lo que está ocurriendo en la economía desde que estalló la crisis de las *sub-primas* en 2007. Las repercusiones sociales del cataclismo económico son de una brutalidad inédita: 23 millones de parados en la Unión Europea y más de 80 millones de pobres... Los jóvenes aparecen como las víctimas principales. Por eso, de Madrid a Tel Aviv, pasando por Santiago de Chile, Atenas y Londres, una ola de indignación levanta a la juventud del mundo”.

Ramonet se refiere también al desconcierto de la ciudadanía ante la imposición del poder financiero (“los mercados”) al poder político, que ha puesto en evidencia a la democracia como sistema político y de organización social. Se trata de una crisis sistémica, fruto de la superposición de diversas crisis:

“En realidad, no estamos soportando una crisis, sino un haz de crisis, una suma de crisis mezcladas tan íntimamente unas con otras que no conseguimos distinguir entre causas y efectos. Porque los efectos de unas son las causas de otras, y así hasta formar un verdadero sistema. O sea, nos enfrentamos a una *crisis sistémica* del mundo occidental que afecta a la tecnología, la economía, el comercio, la política, la democracia, la guerra, la geopolítica, el clima, el medio ambiente, la cultura, los valores, la familia, la educación, la juventud, etc.”.

Otros autores, como Fontana, apuntan a los síntomas de un cambio de época y a las potencialidades revolucionarias a nivel mundial de las movilizaciones de indignados, que aunque se presentan como dispersas, se están produciendo de manera simultánea en todo el mundo, y en las que tienen un papel protagonista los jóvenes, arrojados por las dinámicas globales de exclusión social:

“Esta vez, además, el despertar de la protesta popular parece muy distinto al de otras ocasiones anteriores, y va a resultar más difícil contenerlo. No se trata de una repetición de las revueltas de 1968, que movilizaron a unos jóvenes que querían un mundo mejor y más justo, pero a los que el sistema, una vez derrotados, pudo recuperar sin demasiadas dificultades. Los jóvenes vuelven a ser la parte fundamental de estos nuevos ejércitos de protesta, pero su móvil es ahora mucho más directo y personal: en un mundo de desigualdad creciente, dominado por el paro y la pobreza, piden el derecho a un trabajo digno y a una vida justa, tal como se les prometió a sus abuelos cuando los llevaron a combatir a la guerra fría, no por la democracia, sino con el objetivo de asegurar el triunfo de la 'jerarquía global establecida'”. (Fontana 2011: 975-76).

En el mismo sentido, y justo un año después del 15-M, Monedero define este movimiento como “una metáfora. La del desencanto ante el incumplimiento de todas las promesas que construían la legitimidad de nuestra sociedad” (2012: 68-90).

(...).

En el Estado español la crisis económica se manifiesta de manera más rotunda que en otros países de nuestro entorno como consecuencia de la especulación inmobiliaria de los últimos años, y la quiebra de la llamada “burbuja inmobiliaria”, que ha arrastrado, junto al sector de la construcción, a buena parte de la economía. Esto ha provocado uno de los mayores problemas sociales de los últimos tiempos, que no es otro que un desempleo que se acerca ya a los 6 millones de personas sólo en nuestro país.

Por otro lado, para dar respuesta a la crisis económica se están imponiendo las llamadas políticas de ajuste que ponen en jaque el Estado del bienestar, una de las señas de identidad de Europa en intento permanente, desde los años 50 del siglo pasado, de mejorar el bienestar social y la calidad de vida de la población. Estas políticas afectan de

manera especial a países como España, en los que el desarrollo de los sistemas sociales en relación al entorno europeo es relativamente inferior, tal y como señala Vicenç Navarro (2004: 4), que denuncia un “déficit del gasto público social con el promedio de la UE-15 en todos los capítulos del Estado del Bienestar en España”, eso sí, salvo en el de “prestaciones por desempleo, que representan un porcentaje del PIB mayor que el promedio de la UE debido a que España tiene uno de los desempleos más altos de la UE”.

(...).

En las Illes Balears, que es la Comunidad en la que se han realizado todas las entrevistas, no es a pesar de ser un archipiélago un mundo al margen de lo comentado. La crisis económica, por la fuerte dependencia del turismo, ha situado los datos de desempleo en cifras históricas, un 25,20% de la población en el cuarto trimestre de 2011<sup>33</sup>, afectando a casi 150.000 personas, cuando esta Comunidad llevaba décadas situada en el cuasi-pleno empleo. Entre los sectores económicos más afectados, como en la mayoría del Estado español, se sitúa el de la construcción, que había crecido de forma insostenible al albor de la especulación inmobiliaria<sup>34</sup>.

No obstante, las Illes Balears no se han limitado a recibir las consecuencias de la globalización económica, sino que siempre han tenido un papel activo en la misma, mucho antes de la crisis. El alto volumen de visitantes (entre 15 y 18 millones de turistas de media al año en la última década) en relación a la población de hecho ha significado unos niveles de crecimiento económico que a pesar de la tremenda inequidad existente, han supuesto que esta Comunidad autónoma se sitúe desde hace años a la cabeza del llamado “fracaso” pero sobre todo del abandono escolar antes de finalizar la educación obligatoria, denunciados en decenas de informes y estudios, como veremos más adelante, al resultar hasta hace poco tiempo relativamente sencillo acceder a un empleo poco cualificado, ligado bien al turismo, bien a la construcción. Una situación muy similar a la que se produce en la costa levantina y otros destinos turísticos asimilables a nuestro contexto (Fernández E. 2010: 192-195).

---

33 Encuesta de Población Activa (EPA). Disponible en: [www.ine.es](http://www.ine.es).

34 El titular de El Mundo de marzo de este mismo año era bastante elocuente al respecto: “La construcción cae un 75% desde que empezó la crisis en 2007”. Disponible en: <http://www.elmundo.es/elmundo/2012/03/15/baleares/1331813022.html>

El desarrollo económico de esta Comunidad en los años 60-70 gracias a una fuerte apuesta por el turismo estacional y las infraestructuras y servicios que lo acompaña supuso una primera gran oleada de inmigración en estas décadas, proveniente sobre todo del sur del país. Ese modelo, caracterizado por su rápida implantación en el tiempo, estacionalidad, importación masiva de mano de obra y fuerte impacto ambiental, recibe el nombre de “balearización”. Una balearización que gracias a las plusvalías del turismo también se ha exportado a otros lugares de América central y Caribe, así como de la ribera sur y oriental del Mediterráneo<sup>35</sup> (Blázquez et. Alt., 2011).

La segunda gran oleada de inmigración en Balears, en este caso de origen extracomunitario, se produjo a partir de los años 90, y principios de la última década, asociada sobre todo al crecimiento urbanístico. En sólo una década, esta Comunidad Autónoma registró uno de los índices de población extranjera (favorecido también por la inmigración europea preexistente, ligada a la industria turística) más altos de todo el Estado español, una tendencia demográfica en regresión desde que se inició la crisis económica en 2008.

Los impactos de la actividad turística sobre las relaciones sociales en Malloca han sido estudiados por Barceló (2000), quien advierte que “todo este largo proceso ha supuesto un cambio radical en la sociedad mallorquina que todavía hoy se está produciendo. Las generaciones que hoy tienen menos de 35 años de edad fueron un conjunto social bien diferenciado de los de mayor edad. Mientras estos representan a la sociedad tradicional, entre los de menos de 35 hay mallorquines ‘de raíz’ e inmigrantes, su descendencia, y los que son consecuencia del mestizaje. Todo esto nos habla de unos ‘nuevos mallorquines’: son los que han vivido la opulencia de los años favorables y se han formado en una sociedad democratizada que les ha permitido unas libertades de las que otros no disfrutaron; han tenido acceso a la cultura gracias sobre todo a la Universidad, creada en 1977; pero también son los que tienen problemas de integración cultural y social, y tienen dificultades a la hora de buscar un trabajo estable. A medida que pasan los años este grupo avanzó en un espacio social que fueron dejando las generaciones anteriores y que poco a poco van ocupando –ya ocupan- los centros de decisión que marcarán el futuro de Mallorca” (2000: 45-46).

---

35 Existe abundante bibliografía e investigación al respecto en los últimos años, para empezar a introducirse en el tema, es recomendable la reciente publicación de Blázquez y otros (2011), *La balearización global: conflictos socio-ambientales de la construcción de hoteles baleares en El Caribe y Centroamérica* (ver bibliografía).

La inequidad social, a pesar de una alta renta por cápita, ha sido una constante en el modelo de desarrollo de las Illes Balears, y se ha incrementado en los últimos años con la crisis global, en los que las nuevas bolsas de pobreza no distinguen en el origen de quienes la padecen<sup>36</sup>. Esta comunidad registró en 2010 según la Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión social (EAPN) un total de 19.588 personas más en situación de pobreza y exclusión social respecto al año anterior a causa de la crisis, lo que supone un aumento del 2,2 por ciento hasta las 271.148 personas (el 25,8 % de la población) (Jorquera, 2011). Otros estudios hablan de un empobrecimiento claro de la sociedad balear y de un aumento sin precedentes de las desigualdades, aún más preocupantes puestos en relación con los mismos indicadores a nivel europeo.

## Contexto educativo

Ya se ha señalado anteriormente que “lo educativo” en este trabajo va mucho más allá de “lo escolar”. Que en un mundo globalizado, y entrados ya en el siglo XXI, otros espacios de socialización, además de la escuela, la familia o la comunidad, sobre todo los medios de comunicación de masas, tienen una importancia creciente, por no decir equivalente, a los anteriores.

No obstante, aquello que sucede en el ámbito escolar, educativo, es muchas veces un reflejo de lo que acontece en la sociedad de referencia. Así pues, si hubiera que sintetizar en unas pocas palabras la situación del sistema educativo español, en lo que a educación obligatoria se refiere, podríamos decir que es un sistema mayoritariamente público, que se ha implementado con muchos menos recursos que los que han dedicado a la educación la mayoría de países de nuestro entorno, y que en las últimas décadas se ha debatido entre dinámicas de inclusión y exclusión que han acompañado las políticas

---

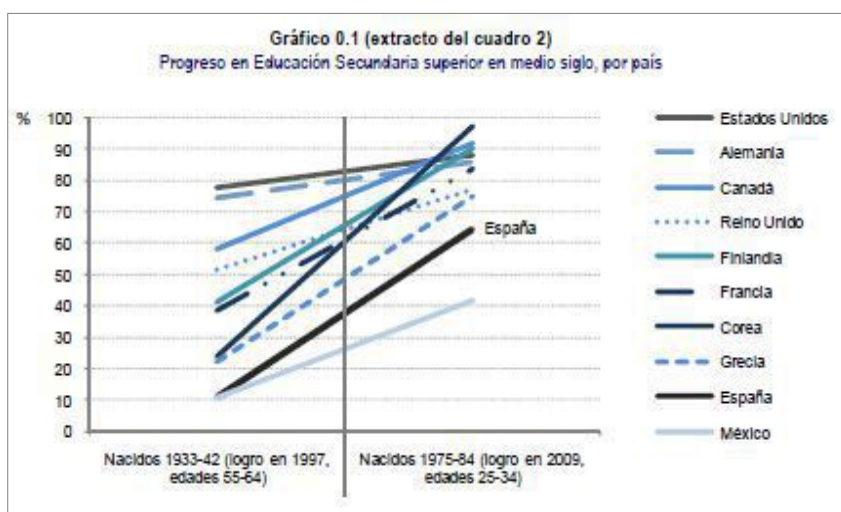
36 “La clase media isleña va al comedor social. El 15% de las personas que acuden a los servicios sociales son españoles que hace apenas tres años disponían de ingresos medios y que nunca esperaban necesitar de esta ayuda”, reza un titular de Diario de Mallorca, 16-02-2011. Disponible en: <http://www.diariodemallorca.es/mallorca/2011/02/16/clase-media-islena-comedor-social/645915.html>

educativas y las leyes de educación, con la LOGSE y la Ley de Calidad como paradigma de una u otra opción.

El Informe español sobre el panorama educativo de la OCDE, que resume los últimos 50 años de los sistemas educativos y sus resultados, puede servir de referencia, al incluir a las tres generaciones de personas cuyas historias de vida se relatan más adelante en este trabajo.

El siguiente gráfico, que resume la situación de este medio siglo de la educación secundaria superior en diferentes países, es muy elocuente en lo que a España se refiere:

**Fig. 11.- Progreso en Educación Secundaria superior en medio siglo, por países**  
(fuente: Informe español sobre el panorama educativo de la OCDE, 2011)



Partiendo de una situación mucho peor que la de nuestro entorno, equivalente a la de países como México, nos hemos aproximado a la media de países de la OCDE, pero sin embargo seguimos muy por debajo de países de nuestro entorno, como Francia y los países centroeuropeos.

El mismo informe señala que: “Conocer mejor el valor económico y social de la educación es esencial en estos años de crisis y convulsión de la economía global, de la influencia de los mercados y de los poderes públicos en el desarrollo económico y de incertidumbre en el futuro inmediato del bienestar de los individuos y de las sociedades. Hay un



convencimiento generalizado de que es necesario educar y formar ciudadanos bien preparados para encontrar empleo en este mundo globalizado, pero también para mejorarlo. Ciudadanos que pueden trabajar con dignidad, ejercer su ciudadanía y disfrutar de los derechos y libertades de las sociedades democráticas. Es fundamental, por tanto, valorar en qué dirección y hasta qué punto la educación por una parte, contribuye al desarrollo económico y al bienestar social, y por otra, aporta a los individuos beneficios que realmente compensan el esfuerzo de estudiar y formarse.” (2011: 23).

Un llamamiento que como nos recuerda Fontana (2010), no se corresponde demasiado con el ataque sin precedentes que los mencionados planes de ajuste están procurando a la educación pública no sólo en España, sino en el conjunto de Europa. Los llamados “recortes en la educación” esconden, en opinión de este autor, que “detrás de los argumentos de coste y eficacia, hay el propósito de combatir una enseñanza independiente y crítica, que se pretende reemplazar por otra que inculque valores patrióticos y conformismo social”.

Aunque una parte de los problema de la educación, que se manifiestan en el llamado “fracaso escolar”, en los resultados escolares y sobre todo, en el abandono escolar temprano, tienen que ver como hemos visto antes con el modelo productivo, Bolívar (2004:2) introduce también la reflexión sobre la manera en que las reformas han sido decididas, y lo que denomina, en referencia a la educación secundaria obligatoria en España, “la búsqueda de una inestable identidad”. O cuando en el mismo texto, citando a Viñao, recuerda que es un contrasentido apostar por la comprensividad en la educación (secundaria en este caso) sin al tiempo intervenir en los mecanismos sociales y económicos que generan desigualdad (Bolívar 2004:7).

De hecho, a los datos de fracaso y abandono escolar, en Balears hemos de sumar las tasas más bajas del Estado en acceso tanto a la Formación profesional como a estudios universitarios, de acuerdo con un modelo productivo centrado en el turismo que no necesita mano de obra cualificada. Un problema estructural<sup>37</sup> que va mucho más allá del sistema escolar, pero que en un momento de crisis económica en la que el mercado de

---

37 De hecho, la reciente propuesta de Pacto social por la Educación elaborada por el gobierno autonómico (2012) insiste en la vinculación –como documentos análogos de otros organismos como la OCDE- entre educación y modelo económico, ignorando que si no hay más y mejor formación, pero sobre todo una educación diferente, no será posible modificar un modelo económico y social que tiende cada vez más a la exclusión.

trabajo no es capaz de absorber a los jóvenes que abandonan el sistema, retorna al sistema con un impacto aún mayor, agravado por los recortes sociales.

A toda esta cuestión sobre las reformas educativas se ha cruzado también, en los últimos años, el debate social y político sobre la implantación (y desde el acceso al gobierno de los conservadores, sobre la supresión) de la asignatura de Educación para la ciudadanía, doblemente contestada. La oposición frontal a dicha asignatura vino desde la alianza entre la cúpula de la iglesia católica y los sectores políticos más conservadores, que llegaron a promover incluso una campaña de objeción de conciencia sobre la materia, aludiendo al carácter supuestamente ideológico de la misma, y a una defensa del papel prioritario de la familia en la formación en valores, frente a la escuela. Una contestación rechazada por los promotores de la Educación para la ciudadanía por su falta de rigor intelectual (Peces Barba, 2007).

La implantación de la Educación para la ciudadanía también fue contestada desde otras posiciones, en este caso docentes, por dos motivos: la disminución de horas de filosofía, rechazada por el colectivo de profesores de esta materia, que planteaban la compatibilidad de contenidos; y sobre todo, sectorizar en una materia el aprendizaje de la ciudadanía, los conocimientos, valores y habilidades asociadas a esta cuestión, que debería ser un tema transversal, que de aplicarse nos llevaría necesariamente a cambios en el modelo educativo, mucho más incómodos que la implantación de una nueva asignatura (...).

Para concluir, como reflexión válida tanto para el contexto local como el más general de nuestros personajes, podemos afirmar que si bien el sistema escolar ha contribuido en las últimas décadas en España a favorecer la inclusión social, esto no ha sido suficiente para frenar las crecientes dinámicas globales de exclusión social, que deberían interpelar a la educación (aunque no sólo a esta) sobre su papel, más allá de su función social de reproducción de una sociedad que necesita muchos cambios.

Los personajes cuyas vidas hemos intentado relatar en adelante son hijos de este contexto, que a la vez que les influye, es vivido de forma diferenciada en función de las trayectorias personales y vitales de cada uno: una pequeña muestra del país y del mundo reunida en un pueblo de una isla del Mediterráneo occidental.



## **Capítulo 7**

### **Historias de vida de ciudadanas y ciudadanos activos: conectados por el compromiso social**

## Nando

*“Por poco que podamos hacer es suficiente como para que se note en el total de la suma de mucha gente, entonces esa sensación de ser social, de ser partícipe de las cosas, yo creo que es lo que anima. Por ejemplo ahora con mi hijo, durante años lo intentas, ¿no? Lo ves en momentos en que tiene pequeñas crisis y demás, he intentado empujarle un poquito, que se tire a temas sociales, y no lo consigues...”*

(Nando visto por su padre, Fernando)



**Fig. 12.- Nando junto con otro joven grafitero reivindicando una de sus obras.**

NANDO tiene 18 años. Nació en Arrecife, en Las Palmas, y acabó en Mallorca a los tres años, después de pasar por Ibiza, siguiendo la estela de sus padres, que entonces trabajaban en turismo. Se separaron hace un año. Ahora vive en el campo a las afueras del municipio de Inca con su padre, que regenta una tienda y taller de reparaciones informáticas.

Participa desde hace meses en las asambleas del 15-M de Inca y de Palma y en el

movimiento Democracia Real Ya (DRY). Los grafittis y las redes sociales y el *hacktivismo* le apasionan y le ocupan buena parte del tiempo del que dispone, mientras espera poder reengancharse a la formación profesional, ya que este año se ha quedado sin plaza para el grado superior.

## **Entre la escuela y el Instituto**

Nando habla orgulloso de cómo su padre dejó el trabajo de la hostelería cuando él era un bebé, para poder cuidarlo. En Inca empezó la educación infantil en un colegio público, Ponent, que recuerda con cariño, aunque su carácter introvertido se pone en evidencia cuando la primera anécdota que menciona en el colegio es un caso de acoso:

*“Una vez yo iba caminando por el patio, y de repente vino un chico de los mayores, y me cogió del cuello y me empezó a arrastrar y después me soltó, y se lo conté a mi padre y después lo expulsaron... pero el recuerdo en general es bueno...”.*

De cualquier manera, su estancia en la escuela se sintetiza en un *“siempre estuve a gusto y bueno...”*, con *“unos buenos profesores muy humanos... Yo recomendaría esa escuela, no sé cómo está ahora”*, y enfatiza de nuevo la implicación de su padre, que *“siempre estaba allí”*, enredado entre la asociación de padres y las actividades extraescolares. De entre esas actividades, a Nando le gustaba especialmente el teatro, que le generaba una gran satisfacción. Siempre ha jugado con ventaja con el inglés, ya que su padre impartía extraescolares de lengua inglesa, y admite que aunque sus padres nunca le han dado *“mucha caña”*, siempre han intentado estimularlo, sobre todo en la lectura.

De la infancia recuerda con cariño las figuras de Pedro, un amigo de la infancia de su padre con el que aprendió a amar la naturaleza en las salidas a escalar, y a Mari Cruz y Raúl, con hijo e hija de la misma quinta que Nando, con los que pasaba buenos ratos. Todavía conserva amistades de la escuela, que mantiene sobre todo por internet, como la de un amigo de Ecuador que regresó hace unos años con su familia a su país.

El paso al Instituto de educación Secundaria no lo recuerda como un capítulo especialmente dramático, aunque aprovecha para hacer algo de autocrítica:

*“Cuando empecé en la ESO el primer año... Bueno, yo es que la ESO no la he aprovechado, no me he esforzado en estudiar nunca... El primer año se notó el cambio, se nota el nivel de exigencia un poco mayor.*

*El paso... Bueno, el paso... Tu vas con gente más o menos de tu edad, un año mayor o menor que tú y claro, se nota... Tú llegas allí a primero, y hay gente de tu edad, unos meses menor, pero puede haber una persona que si tienes 12 años, te puedes encontrar con gente dos o tres años mayor en tu clase, y en el pasillo no digamos... Hay una mezcla... Pero bueno, yo en general bien... El compañerismo y eso no he tenido problemas, sí que he hecho alguna trastada por allí...”.*

En el Instituto llegaron las primeras relaciones con las chicas y también alguna qué otra travesura, más de una con carácter de gamberrada, casi siempre en relación con el dominio que Nando demuestra tener sobre todo lo que tiene que ver con la informática.

De hecho, indeciso como tantos otros adolescentes sobre qué estudiar, cursó un grado medio de formación profesional en informática, y ahora espera poder acceder a un grado superior, combinando clases por la tarde y unas horas de trabajo con su padre por la mañana.

### **Experimentando con la participación social desde las redes y la acción visual**

Aunque reconoce la importancia de la implicación de su padre en la asociación de padres, tanto en la escuela como en el instituto, a Nando la implicación en la vida del centro nunca le atrajo demasiado:

*“En el Pau (instituto) mi padre siempre me había dicho que organizara la representación de los alumnos en el Consejo escolar, pero nunca me he motivado, ni ví ningún movimiento interesante...”.*

No obstante, explica orgulloso cómo organizó una ciber-acción contra su profesor de

redes y programación, al que Nando y sus compañeros de clase consideraban un incompetente, inundándole el correo electrónico con mensajes de protesta gracias a un programa informático que él mismo diseñó.

Ese deambular por las redes lo llevó al *hacktivismo*<sup>38</sup>, que abría a la dimensión política las travesuras informáticas de Nando, que reconoce los *hacklabs* y *hackmeetings*<sup>39</sup> como espacios de interacción y aprendizaje virtual pero que le han “*influido mucho y marcado un cierto rumbo*”. En esos mundos conoció por separado a Dídac y a Yerai, el primero músico y el segundo artista urbano que lo introdujo en la técnica del *stencil* y el graffiti<sup>40</sup>. Ambos son un referente para él.

Cuando le pregunto sobre qué siente cuando hace una pintada, sea en un espacio público o privado, me responde con contundencia:

*“Esto es un bien por la comunidad (...). Igual que luego hay otro chacho donde dice que siempre que sea un bien para mí y para los demás... ¿Por qué? Pues yo te voy a decir por qué: porque tal vez si yo... No suelo hacer pintadas de frases, pero si hago una pintada de una frase, que te hace pensar... Ahora tal vez no, pero dentro de cinco años, sí habrá hecho... será un granito de arena para que algunas personas reflexionen... ¿sabes? Porque al final todo es una suma de ideas, ¿no?...”*

Esas pintadas son para Nando un acto de libertad y de “*acción visual*”, tal y como él mismo la define, citando algunos sitios en internet repletos de las formas, colores y expresiones con las que que millones de jóvenes de entornos urbanos muy diferentes están inundando el planeta.

---

38

Según Wikipedia, acrónimo de *hacker* y *activismo*, referido a la utilización no-violenta de herramientas digitales ilegales o legalmente ambiguas persiguiendo fines políticos.

39 De acuerdo con la misma fuente, un *hacklab* o *hackspace* es un sitio físico en el que se pueden conocer, socializar y colaborar gente con intereses en “ciencia, nuevas tecnologías y artes digitales o electrónicas”. Según la misma definición, “puede ser visto como un laboratorio de comunidad abierta, un espacio donde gente de diversos trasfondos puede unirse” y en el que “suele utilizarse un sistema de organización y aprendizaje cooperativo y usando software libre debido a las libertades que ofrece (autoaprendizaje, conocimiento libre)”. “Existe un importante componente ideológico en la organización de hacklabs, sin embargo quienes organizan y quienes participan en hacklabs más que verlo como una militancia lo ven como un lugar para aprender y experimentar” (...).

40 Ambas manifestaciones de “arte urbano”, el *stencil* o estarcido, en castellano, se elabora mediante plantillas con dibujos o letras recortados que luego se aplican en aerosol en paredes y muros. El graffiti es una pintura libre, realizada sobre todo con colores en aerosol, de temáticas muy variadas y que cuando se reduce a una firma es denominada *tag*.





**Fig. 13.- Boceto de Nando para un encargo del Ayuntamiento de su municipio.**

El buenhacer de Nando con el graffiti le ha supuesto algún qué otro trabajo, más allá de la acción clandestina que forma parte del ritual de las pintadas. Uno de los últimos, la ilustración del muro de una plaza por encargo del Ayuntamiento, el disgusto de ser identificado por la policía, que se entretuvo en comparar el encargo “oficial” con otras pintadas del joven en espacios no destinados precisamente a esos fines.

### **En búsqueda de una ciudadanía “wiki” y una democracia de verdad**

No le interesa demasiado la política, aunque la crítica a los partidos políticos y a los vicios de la democracia representativa reproduce el discurso del movimiento 15M. Pronto hay elecciones y Nando está valorando si vota en blanco o se decanta por alguna opción política que de alguna manera deje claro esa queja por cómo funcionan las cosas, y aunque la primera vez que votó fue hace sólo unos meses, le quita cualquier trascendencia al acto de votar: “*Sí, voté, ejercí mi derecho, y ...no sé para qué*”. De hecho, buena parte de sus amigos ni siquiera van a votar, y su novia le dijo que votaría lo mismo que votara su madre... “*Ya ves...*”, valora.

Sin embargo, la curiosidad de Nando y su deambular por las redes sociales lo lleva a interesarse por conceptos como la “*democracia líquida*” o la “*democracia 4.0*”, en búsqueda de proyectos políticos y de participación que vayan más allá de los esquemas clásicos de unos partidos muy cuestionados en estos tiempos:

*“Democracia participativa y directa. Votas sobre todas las decisiones, pero si te quieres mantener al margen en algunas cosas, delegas tu voto en una persona o en un grupo... Pero hay gente que dice que no funcionaría porque habría gente que delegaría sus votos en otros y volveríamos a estar como estamos (...).”*

Nando se cansó pronto de las Asambleas del 15M y de DRY, considera que la después de las acampadas la cosa se fue disolviendo y es muy crítico también con el manejo que algunos han hecho de la información y las convocatorias en las redes sociales. Ni en el pueblo ni en la ciudad ha encontrado un colectivo o causa que le llevase a implicarse, él prefiere las comunidades virtuales, que se atreve a comparar con la comunidad “real”:

*“A ver, cómo funciona... Están los usuarios, que son las personas, y luego hay lugares, yo qué sé... un foro en el que la gente opina, que sería como reunirse y hacer un debate, supongo... Después hay veces que sí y otras que no, que unos usuarios tienen más privilegios que otros, y supongo que es igual que en la sociedad... ¿Que por qué? Porque hace falta que haya un control sobre toda la comunidad, sobre contenido y usuarios... Suele haber también reglas de contenidos, depende, hay otros sitios muy libres... de lo que puedes publicar o no, o hacer o no... y sería comparable a las leyes.*

*Y como hay un foro que viene a ser una plaza, también hay mensajería privada entre los usuarios... Depende... en cada ciudad hay temas y servicios diferentes”.*

Defiende con énfasis el papel de los *wikis*, espacios virtuales, como la enciclopedia virtual Wikipedia, en los que todos los usuarios generan y editan la información. Nando cree que otros espacios sociales deberían funcionar así, y también ha llevado esa nueva manera de construir conocimiento colectivo al estudio, que contrasta con la manera lineal (tal y como él la define) en que funcionan habitualmente las clases:

*“En segundo de informática nos mandaron un trabajo, tenías que crear tu*

*empresa, hacer un mapa de redes de la empresa... Todo el mundo hizo un trabajo tipo presentación, con los objetivos de la empresa, quiénes somos, etc. Yo hice una wiki... ¿Por qué? Le presenté al profesor un proyecto de todo el grupo en el que la colaboración del grupo era el proyecto de creación de la empresa, que hicimos entre todos con la wiki... No sé, qué quieres, una educación diferente...”.*

A pesar de tener una opinión formada sobre muchos temas de actualidad, y sobre la política a la que se refiere de manera constante y crítica, cuando le pido que me defina el concepto de ciudadanía, Nando recurre al “wikipedia” aunque inmediatamente le añade a esa definición colectiva pero estandarizada su propio sesgo personal:

*“Soy ciudadano, porque vivo en una ciudad. Y mi ciudad forma parte de la sociedad, ¿o la sociedad forma parte de la ciudad? Bueno, me da igual... Como ciudadano que soy, utilizaré la ciudad como medio de transporte, comunicación, manifiesto e incluso protesta de mis ideas y valores, que tal vez serán aceptadas por los demás o no. Porque nunca (remarca) todos estaremos de acuerdo en todo, y no por ello se han de frenar las ideas de cada individuo, ¿verdad?”*

*Soy ciudadano porque comparto un espacio común que es la ciudad con demás ciudadanos, y me preocupa la situación que vivimos todos y de alguna forma siempre hay que intentar mejorar las cosas, sean en el campo o en el aspecto que sea. En el momento en que te conformas, ya no hay mejoras, y no es que haya mejoras, es que si las cosas se tuercen y empiezan a ir mal, con el conformismo y la ignorancia tal situación en declive se agrava y es peor. Así que como ciudadano, pienso que todos los ciudadanos deberíamos pensar por el bien común, que después, se convierte también en un bien individual”.*

Nando entiende la ciudadanía no sólo como una condición, sino como una actitud y un proceso abierto, que se desenvuelve en el espacio público del pueblo o la ciudad, pero que tiene también una fuerte dimensión individual, que tiene que ver con el propio interés y con la libertad de acción que tanto le apasiona de las redes.

Todo ello le lleva también a hablar de la ciudadanía como “sentirse ciudadano”, para diferenciarlo de otras actividades de la vida cotidiana que pertenecen a la esfera privada:

*“Al margen de cualquier definición de ciudadano, o de ciudad, o de ciudadanía... Yo me siento ciudadano cuando.... camino por mi ciudad... cuando voy a votar... cuando hago un bien por la comunidad... Me siento ciudadano cuando ayudo a otro ciudadano... Me siento ciudadano cuando hago algo que creo que tarde o temprano, será bueno para mí, y todos los demás ciudadanos, o servirá para que se produzca un bien común.*

*Me siento ciudadano cuando comunico mi descontento con lo que sucede en mi ciudad, de igual forma cuando comunico mi satisfacción con las cosas que me parezcan bien. Me siento ciudadano cuando interactúo con otros ciudadanos y la ciudad...”.*

Además de los mencionados hasta ahora, Nando considera referentes de ciudadanía a gente como su padre, su profesor de ética en cuarto curso de la ESO, o a su tía Carmen, ya que todos ellos *“trabajan por el bien común de su entorno”*:

Su padre *“porque trabaja por la participación en la educación, es muy activo y tiene una carrera en ese aspecto bastante buena”*. A Xavier, el profesor de ética del que guarda un buen recuerdo, porque *“te hace pensar un poco y te hace pensar por ti mismo (...). Estás haciendo que una persona sea más independiente...”*. Y de su tía, que ha sido sindicalista y una de las primeras mujeres policía local de la isla, Nando destaca su compromiso social, y el recuerdo de haberla acompañado a más de una manifestación ciudadana.

Se trata de gente que en su opinión, transmite valores que dice haber aprendido algo en la escuela pero sobre todo en casa... Valores que define como *“ejemplos para actuar bien”*, como *“el respeto, la crítica, conformismo frente a inconformismo...”* y que en el Instituto dice no haber aprendido porque allí:

*“salvo en clases como las de Xavier que son diferentes, lo que te enseñan son... no sé, estudias historias, vas a un examen, pero no te llevan a la reflexión... No sé, en la revolución francesa puede haber valores, como bueno, hicieron aquello para luchar por unos derechos y tal, pero esa reflexión no se pone de manifiesto... El profesor no te enseña eso. En matemáticas tampoco, ni en lengua... No se inculcan valores ni nada de eso... No sé cómo expresártelo”.*

Del 15M, a pesar de haber dejado las Asambleas, Nando destaca que ha enseñado a mucha gente a involucrarse, a participar:

*“¿Hacia dónde va? Hacia concienciar a toda forma... Yo creo que cada vez hay más gente involucrada, aunque no se vea en las plazas con las acampadas. Si hay otra manifestación, cada vez irá más gente... Se ha conseguido algo... El otro día hicimos una acción de envío de correos, antes con este tipo de cosas éramos grupos de hack-activistas, y ahora son directamente los propios ciudadanos que participan en esas acciones, hace dos años eso no pasaba... Está participando gente más 'normal', gente que antes no participaba... La gente se despierta, ese es el paso importante.”*

Para Nando el potencial de las redes sociales en la difusión de las ideas y la concienciación de la gente es incuestionable y ha sido un factor clave en esa creciente participación ciudadana. Aunque para no dejarlo todo en el terreno de lo virtual, y aunque a veces no entiende lo que ha escrito, cada noche cuando se va a dormir apunta lo que le inquieta en una libretita, para seguir con su búsqueda al día siguiente.

## Fernando

*“Mi padre (es un buen ciudadano) porque trabaja por la participación en educación, es muy activo, y tiene una carrera en este aspecto bastante buena”*

(Fernando, visto por su hijo Nando)



**Fig. 14.- Fernando en una rueda de prensa de la Federación de Asociaciones de Padres de Mallorca.**

FERNANDO es el padre de Nando. Me advierte desde el principio que no voy a tener que sacarle la información, porque le encanta hablar. Y empieza directo al grano:

*“Fue en el 62, en Aranjuez. Una señora se puso de parto e hicieron con ella lo que se hace habitualmente... Se la llevaron a un hospital a Madrid, y nací allí. Los primeros 13 años los pasé en Aranjuez, era el mayor de cuatro hermanos, y además era el mayor por los pelos, en el barrio... Era un barrio popular, y eso marca, en el barrio, porque ser el mayor te da puntos...”.*

## Entre el barrio obrero, el “cura rojo” y el ambiente de protesta de los 70

Fue primero a “*una escuela privada y chiquitita, en el barrio, hasta cuarto de primaria, que era unitaria. Luego me pasaron a otra unitaria, pero más “prestigiosa”, que la llevaba una pareja, y él era superrestricto, y yo me llevaba fatal con él: capones, palmadas... Luego me dieron una beca y fuí a un colegio de curas, un colegio grande*”.

Buen estudiante pero sin esforzarse demasiado, como él mismo reconoce, Fernando, a quien no le falla la autoestima ha sido, citando a sus padres, “*precoz para muchas cosas*”, y un gran autodidacta gracias a la lectura, que le apasiona.

Sus padres, que todavía viven, son cristianos de base, él llegó a ser monaguillo, y por su casa pasaba gente de diferentes movimientos sociales clandestinos del Madrid tardofranquista de finales de los 60 y principios de los 70. Recuerda con especial cariño a Eugenio, el párroco del barrio, un “*cura rojo*”, de los que predicaba que la iglesia debía proteger a los pobres y acompañar a los trabajadores. Amigo de la familia, comía todos los días en casa, incluso se trasladó a la ciudad cuando su padre cambió de trabajo, y fue una influencia muy clara para Fernando en cuanto a implicación social.

Con Eugenio por supuesto no sólo hablaban de religión, sino que “*había política en casa, tal vez no una política excesivamente activa, pero se hablaba mucho en casa: oyes, escuchas, argumentas... Y eso ayuda a la hora de mojarte*”. Con él se fue a vivir mientras estudiaba el bachillerato en un instituto de San Blas, el mismo en el que Eugenio trabajaba, y los fines de semana regresaba con sus padres.

Vivir en la ciudad en compañía de Eugenio también fue clave en la adolescencia de Fernando:

“(San Blas) era un barrio obrero con mucho paro, y mucha delincuencia, un barrio duro de Madrid. De repente pasas a vivir de un pueblito donde todo encaja, a Madrid, y ahí viene el descubrimiento del mundo, otras realidades diferentes, en todos los sentidos...”.

Fernando no accedió a la Universidad, pero sí a la vida universitaria. Gracias a la cercanía del instituto a una delegación de la Complutense, cada día comía con un grupo de jóvenes universitarios que en plena efervescencia estudiantil y en la protesta que se prolongaba en los primeros años de democracia lo acabó integrando como parte de la pandilla. Aquello y la implicación en las protestas estudiantiles, también ocupa un capítulo relevante en su juventud:

*“El mundo clandestino, recuerdo que cuando hacíamos reuniones jugábamos a espías, sabíamos positivamente que la policía sabía cuándo y dónde nos reuníamos, y tenías que ir con mucho cuidado, pañuelos palestinos, parcas para que no se te viera la cara...”*

### **Juventud: rebeldía, curiosidad y experimentación**

Y así fue hasta que Fernando regresó con su familia, a Getafe, abriendo una etapa de crisis existencial, en la que jugueteó intensamente con las drogas *“pero no me tocaron, no me engancharon, pero he tenido amigos que han palmado, que se han destrozado la vida con caballo y cocaína”*. A los 18, después de pelearse con su padre por su opción por la objeción de conciencia, que todavía no era legal, prefirió irse a Canarias a hacer el servicio militar que quedarse en un cómodo destino que su padre le había procurado cerca del hogar familiar. Eran los años de la crisis económica de los 80 y de la llamada *“Movida madrileña”*.

Ya en las Islas Canarias, a los cuatro meses Fernando falsificó un permiso de pernocta para poder dormir fuera del cuartel, y empezó a compartir piso con un grupo de jóvenes maestros de una cooperativa que además pertenecían a un grupo humanista llamado *“la comunidad”*, germen del malogrado Partido Humanista, con el que había tenido ya algún contacto previo en Madrid. No por esa cuestión, pero sí por otras muestras de rebeldía, como saltarse guardias o insultar a sus superiores, pasó muchos meses del servicio militar en el calabozo.

Al acabar *“la mili”* se quedó allí, hasta que la pareja con quien estaba en ese momento aprobó unas oposiciones y la enviaron a Sevilla, nuevo destino también para Fernando mientras duró la relación. Después de aquello, que coincidía con los años de la entrada



de España en la Comunidad europea, se fue unos meses a Irlanda en un programa que no tiene muy claro para qué servía, pero que a él le sirvió de nuevo para encontrarse *“con gente de tu edad e otros lugares, de culturas y lenguas diferentes, y conoces de primera mano un lugar como Irlanda que tenía mucho en común con España, incluso en cuanto al carácter...”*.

Fernando también se fijó en *“el peso de la iglesia en ese momento allí que tenía un fuerte componente social: había mucha gente ayudando en comedores sociales, en ayuda de todo tipo... y a pesar de los vicios y virtudes de los irlandeses, resultaba muy estimulante...”*.

Para ganarse la vida, en aquellos años Fernando hizo de todo. Empezó a los 16 revendiendo billetes en el Metro de Madrid, bolsas de basura, seguros, enciclopedias y hasta un libro sobre la vida de Juan Pablo II... *“que fue el colmo de mis beneficios... Estrategia... es que aprendes... Si haces algo, procura hacerlo bien, búscate la vida y espabila”*. Avispado, de la misma manera que con la reventa del pase de metro en los controles de acceso para la gente que quería ahorrarse cola, la diana eran en este caso las familias saliendo de misa el domingo... A aquello le siguieron una empresa de jardinería de la que fue socio, un bar e incluso una escuela de náutica en la que trabajó haciendo de factotum.

Lo que para otra persona hubiera supuesto inestabilidad laboral e inseguridad para Fernando eran oportunidades que le permitían moverse de una ciudad a otra, trabajar intensivamente en determinados momentos, pero poder disfrutar de aventuras tras haber ahorrado en otros.

Trabajando en la hostelería, entre Canarias y Mallorca, ya a principios de los 90, encontró la estabilidad con Esperanza, la madre de Nando. En Canarias Fernando fue mejorando su posición laboral, y después de nacer su primer y único hijo, aprovechó un momento de cambios en la empresa para mejorar su destino en la misma, y es así como acabaron en Ibiza, y después regresaron a Mallorca, donde residía la familia de su compañera.

## **Del cuidado del hijo a la implicación en el movimiento de padres y madres de alumnos**

Aunque el trabajo en la hostelería le aportaba unos buenos ingresos, y una estabilidad hasta entonces desconocida, el estrés pero sobre todo el nacimiento de su hijo hicieron que Fernando hiciera un replanteamiento en su vida:

*“Lo de Ibiza fué horroroso; Dirigir un hotel en Sant Antoni me quemó tanto que cuando acabé la temporada me fuí a la central y les dije que me dieran algo en otro lado, y no lo hicieron por la política de la empresa, que no permitía “descensos”, así que acabamos en Mallorca, sin trabajo pero con unas reservas de fondos... Y mira que ganaba dinero, estamos hablando de principios de los 90 y ganaba 375.000 pelas limpias limpias, alojamiento pagado, coche, comida... Imagínate, pero no compensaba, era horroroso...”*

La decisión de la pareja de compartir la atención al niño, y que esta fuera completa hasta que cumpliera los 6 años trajo nuevos cambios:

*“Cuando el niño tenía 3 años dejé el trabajo para ocuparme de él, y Esperanza se puso a trabajar. Era para un año, pero fueron tres... Fueron años bonitos: colaboré con Deixalles (una fundación sin ánimo de lucro) para montar empresas de perfil social, de las cinco previstas sólo se montó una, no hubo dinero suficiente, pero me puse en contacto de nuevo con ese mundillo de lo social...”*

Esa pausa no sólo reconcilió a Fernando con su vida familiar, sino que como él mismo reconoce, le permitió reencontrarse con “lo social”, con el hilo que lo llevaba de nuevo a lo que había compartido de niño en su casa, en el barrio con el “cura rojo” y más adelante con “la comunidad”.

Se considera un privilegiado por haber hecho siempre “lo que me ha dado la gana”, algo que agradece al hecho de “no tener temor o que la seguridad económica te sea un problema...”. El dinero no es importante para Fernando, que dice tener unos pocos euros pero “no debo un duro a nadie”. De hecho, considera que “la depresión es un problema de las sociedades avanzadas” porque “todo es un mundo de expectativas, y luego resulta que no te llena...”.

Ese privilegio que en parte supuso también poderse hacer cargo de la crianza de su hijo lo llevó a la Asociación de Padres y Madres del colegio, donde:

*“Como por casualidad, vas un día a una Asamblea, y se piden voluntarios, y era un momento en el que tenía tiempo, y así acabé en la junta directiva... Al principio fue de muerte, tú podías tener muy buena voluntad, pero no sabías...”*

Después de “*aplicar criterios de gestión a la asociación*” y de la satisfacción por haber contribuido a la mejora de la escuela y la calidad de la educación, vino el “salto” a la Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Mallorca:

*“...de ahí a la Federación de APAs fue como automático. Eran años en que llevaba la gestión de pequeñas empresas, algo de energía solar... Lo que te decía: curiosidad y meter la cabeza”.*

Y de ahí a la Confederación Española de APAs (CEAPA), en la que como vicepresidente ha sido también durante tres años responsable de los temas relacionados con la formación, “*adquieres todo un bagaje que es real, y ahora sí sé cosas de eso...*”, aunque ya anuncia que “*en junio dejaré todos los cargos y quedaré como colaborador de la Federación, para darle un impulso a la formación en la FAPA*”.

Muy crítico con el “seguidismo” de las entidades y los sindicatos, su llegada a la CEAPA se produjo en un momento de fuertes desacuerdos con la presidenta, y eso motivó todavía más su implicación:

*“La vicepresidencia de CEAPA fue o mismo... A mí me puede la implicación.... Puede que aquí haya incluso un punto de soberbia, pero me cuesta decir que no y sobre todo quedarme quieto delante de las cosas... Si estás en una situación en la que puedes hacer algo para cambia las cosas, mejor lo cambio yo que sé lo que quiero que no dejarlo en manos de otros...”.*

Aunque pudo haber optado por la presidencia de la Confederación, prefirió la vicepresidencia a “*inaugurar pantanos*”, la metáfora que utiliza para criticar esa dinámica

institucionalista que no le convence del trabajo asociativo, porque “*como vice tenía mucho más margen, además las funciones no están definidas, podía también escoger un poco lo que convenía*”, y a Fernando le interesaban los temas de formación que es en lo que en definitiva se ha desempeñado en los últimos años.

## ¿Se dan las condiciones para alcanzar un pacto?



Fernando Martín Martínez  
Vicepresidente de CEAPA

Sobre este proceso, iniciado por el Ministro de Educación, están corriendo desde hace tiempos ríos de tinta, y prácticamente no hay entidad relacionada con la Educación que no haya manifestado ya sus posiciones de salida y sus preocupaciones al respecto. La pregunta, inevitable a estas alturas de la evolución de este proceso, es si se está avanzando en el camino hacia un posible pacto, y si realmente se dan las condiciones necesarias para alcanzarlo.

No debemos olvidar que ya en 1987 se firmó un documento titulado Declaración conjunta en favor de la Educación por la práctica totalidad de los agentes educativos, y que en 2004, paralelamente a la tramitación de la LOE, se convocó de nuevo a la gran mayoría de las organizaciones sociales con el mismo objetivo, sin que a la vista de los resultados haya servido ninguno de estos intentos para evitar que en España se siga haciendo un uso político de la Educación.

Un posible pacto debe ser en primer lugar social, escuchando a quienes son agentes educativos, valorando las debilidades y fortalezas que nuestro sistema tiene, considerando la evolución de la realidad social española y, sobre todo, las necesidades de los educandos, y una vez centrado el objetivo, debe ser político, para garantizar que los representantes de la ciudadanía respetan su voluntad, no expresada genéricamente, sino expresamente.

Si no se analizan en profundidad los fundamentos y vigencia de la actual escuela, evitando la premura que dan las urgencias y tomando la adecuada perspectiva, es difícil que el posible acuerdo que se alcance sea eficaz para dar al sistema la estabilidad que necesita. ¿La solución para recuperar la valoración social del profesorado es

hacerlo por decreto? ¿Vamos a lograr más atención del alumnado en las clases apelando a la cultura del esfuerzo? ¿Creemos en serio que la colaboración entre familia y escuela se limita a llevar y traer los niños al colegio y a una reunión informativa cada trimestre?

El derecho que toda persona tiene a una Educación de calidad, que le permita formarse a lo largo de toda su vida primero como persona, en segundo lugar como ciudadano de un mundo complejo y plural, y en tercero como profesional competente debería ser el objetivo de ese pacto, y el papel de los representantes políticos debe ser el de garantizar que, tras los años de existencia del sistema público de enseñanza, nuestra sociedad sea capaz de tener éxito en el empeño.

**“Si no se analizan en profundidad los fundamentos y vigencia de la actual escuela, evitando la premura que dan las urgencias y tomando la adecuada perspectiva, es difícil que el posible acuerdo que se alcance sea eficaz para dar al sistema la estabilidad que necesita”.**

Para eso son necesarias varias premisas: respeto a la opinión de otros y reconocimiento de su derecho a tener opinión distinta sin tratar de imponer la propia; confianza en la solidez de los valores que proclamamos sin temor a que el simple hecho de enunciar otros diferentes nos parezca una amenaza; apertura de miras para ver que somos una sociedad que evoluciona día a día y que ha de ofrecer a sus jóvenes las herramientas necesarias para que sepan sacar todo el partido a sus capacidades, las habilidades necesarias para su desarrollo integral y las oportunidades necesarias para lograrlo.

La otra pregunta, también inevitable, es: ¿Vamos a ser capaces de ello esta vez?

Fig. 15.- Artículo de Fernando en la revista de la CEAPA, 2009.

## **Viviendo la participación social, participando para conseguir metas**

Recordando la vida en el barrio, la convivencia con Eugenio y las movilizaciones de la transición política, Fernando valora la importancia del contexto y de los referentes personales que han supuesto su propia familia y aquel párroco:

*“Yo creo que estar en un ambiente en el que hay sensibilidad hacia el entorno, sensibilidad social, hacia la gente que tiene más necesidad... Te hace respirar la sensación de que las cosas se cambian no sólo protestando únicamente o quejándote de ellas, sino que si quieres hacer algo, no que tengas que hacer algo, la mejor manera es hacerlo tú, aportar tu grano de arena y demás...”*

Insiste en la importancia de “la vivencia del cada día” como constructora de conciencia y de coherencia, y por ello de Eugenio destaca que

*“era el cura rojo del pueblo no necesariamente por las ideas, sino porque en ese momento tenía planteamientos que estaban mal vistos: la defensa de los derechos sociales, los derechos civiles, el hecho de que fuese o tuviese un grupo de gente que actuaba desde la iglesia desde lo social, con Cáritas...”*

Fernando valora que en la transición había mucha implicación ciudadana, y aunque se confiesa votante socialista, critica que el primer gobierno de izquierdas y las expectativas de cambio generadas acabaron “con la ilusión por la participación en este país, y eso fue un daño muy grande”, porque “se pasó de la ilusión de un pueblo que recuperaba la democracia y entraba en la participación activa, la libertad... a la delegación... Nos convirtieron en borregos”.

La autonomía y la autoestima las considera fundamentales para implicarse “activamente” en la vida y en la sociedad:

*“No sé si autonomía, pero mis padres me criaron con fe en ti mismo y con que aunque sea poco lo que uno puede hacer hay que hacerlo... No me preguntes por qué...”*

*Por poco que podamos hacer es suficiente como para que se note en el total de la suma de mucha gente, entonces esa sensación de ser social, de ser partícipe de las cosas, yo creo que es lo que anima”.*

Unas herramientas que dice haber adquirido en parte, también en el movimiento humanista de “la comunidad” en el que militó a mediados de los 80, atraído por su filosofía de “*mejora tú y mejora tu entorno*”. Un movimiento que abandonó después de su transformación en partido político, el Partido Humanista, aunque hay elementos que “*he integrado como elemento vital, primero que hay cosas difíciles pero no hay nada imposible, si tú te propones algo, tarde o temprano lo conseguirás, de una manera u otra, en un grado más completo o no del todo. Segundo, que la acción es importante para el cambio, que no cambias nada quedándote quieto...*”, aunque reconoce que le cuesta distinguir si esos valores se deben en mayor o menor medida también a la influencia familiar.

En cualquier caso, Fernando insiste en que la participación, además de “creérsela”, debe tener un componente práctico y vivencial, de conseguir cosas, metas que la alimenten. Es una de las cosas que en su opinión hacen que el movimiento de las APAs sea de los que más gente consigue implicar, porque se consiguen éxitos muchas veces tangibles para los hijos:

*“el movimiento de padres y madres es de los más saludables, curiosamente es de los más saludables... No sé si es porque estamos cubriendo carencias que no cubren las administraciones y eso hace que la gente se implique más de la cuenta (...). En cualquier pueblito miserable, en la aldea más chica, hay dos o tres madres, o un tío, que se están dejando el pellejo para hacer algo en la escuela”.*

Tal vez por eso le molesta que no se fomente la participación del alumnado en las escuelas ni en las familias, a pesar de que considera que la escuela es:

*“el espacio más fácil donde aprender convivencia y democracia; esos dos conceptos, es en la escuela donde tienen su espacio más natural, y no puede ser que en la familia no seamos conscientes de ello, y que en la escuela tampoco se den los canales para ejercerlos y practicarlos. En la familia pones, digamos, la semilla ideológica, los*

valores; en la escuela es donde tienes la oportunidad de ejercer por primera vez y desarrollarlos”.

Echa de menos una política pública, una apuesta global desde la administración, para el fomento de la participación, algo que en su opinión no implicaría más recursos, sino sobre todo poner los medios para facilitar esa participación.

De hecho, confiesa que una de las experiencias más positivas que lleva en su mochila como persona implicada en ese mundo de las APAs son los programas de mediación y convivencia escolar, que desde que los descubrió hace unos años, se ha empeñado en fomentar:

*“Aquello, a mí me dio luz. Era cuando se empezaba a hablar del tema de convivencia escolar, y el hecho de que unos años después (...), el hecho de que ahora mismo haya unidades de convivencia funcionando en los institutos, el hecho de que haya una página web donde un chaval o una familia puede encontrar un contacto y llamar a la unidad de convivencia y decir mira, me pasa esto, y pedir una intervención o una orientación, y que eso se esté haciendo, y además se esté gestionando bien,... yo creo que funciona bien... ¿Qué nos queda por hacer? Queda mucho, porque nos queda integrar todo eso... Pero se está consiguiendo que un elemento como el de la gestión de la convivencia y los conflictos se aprenda practicándolo... Eso sólo se hace participando...”.*

Unos programas que comenta con satisfacción, señalando la importancia clave del protagonismo adquirido y vivido -insiste- por los alumnos:

*“cuando ves a los alumnos mediadores explicando cómo lo hacen, que tú ves que son chavales, que no son gente extraordinaria, que son gente normalita, pero los ves hablar, como tú o como cualquiera, la emoción que le ponen, el placer que sienten cuando te explican algo que les ha funcionado bien... Cuando los equipos directivos lo oían... Yo creo que eso ha tenido más eficacia, ese testimonio personal de esos chavales, que cualquier otro tipo de política que se haga”.*

A pesar de esos pequeños o grandes éxitos, Fernando reconoce que fomentar la participación y la implicación de la gente, de las familias en su caso, es uno de los temas que más tiempo y esfuerzos requiere y le lleva, y eso “partiendo de la base de que no hay un padre o una madre, salvo que haya algún problema grave, que no vaya a querer hacer lo mejor por sus hijos”.

La participación es un elemento necesario para la mejora de las cosas, y sobre todo un proceso complejo, que sintetiza en su primera experiencia en la asociación de padres:

*“En Ponent (la escuela) me encontré con una APA muy quemada, que se disgregaba, y un grupo de gente que empezábamos, con muy buena voluntad, pero tampoco sabíamos muy bien qué hacer y qué no hacer... Mi pequeña aportación o lo que pude dejar ahí fue superar las discusiones de si las ventanas estaban mal o no, aportar una visión un poco más amplia, darme cuenta de que había toda una serie de problemas que tenían un denominador común, y lo que había que atacar era el denominador común, y así diseñar una estrategia que tiene varios niveles, cada uno de ellos independiente, pero ligado a los demás...”.*

Se requiere, por tanto, una mirada global a los problemas y las cuestiones que envuelven a la participación, que cada vez están más relacionadas unas con las otras, y no pueden ser abordadas por separado sin tener en cuenta al resto:

*“Por ejemplo, si no mejoras la participación; si no mejoras la comunicación entre las familias, no va a mejorar la participación; si no mejoras la comunicación de las familias con el profesorado, no vas a facilitar la colaboración; si no mejoras la atención que se da a los alumnos no habrá satisfacción entre los padres, si no mejoras la relación entre los distintos miembros, no vas a tener discusión, debates ni facilidad de comunicación... Entonces, tienes que poner todos los elementos en conjunto...”.*

## **Valores, diálogo y visibilidad del cambio**

Los valores son clave para Fernando en la construcción de una ciudadanía activa. Unos



valores que él cree que sobre todo se aprenden en el ámbito familiar, y desde la condición de “*predicar con el ejemplo*”:

*“A un niño no hay que decirle que lo importante es la amistad, sino que hay que darle muestras de cómo la amistad es importante y cómo tú, tú y no el otro, pueda hacer, puedes sentirte bien con ese valor... Y enseñar con el ejemplo... ¿Cómo se transmiten? Pues igual, por el ejemplo...”*

Unos valores que lo tienen “difícil” en un mundo que él considera dominado por un “*egoísmo imbecil*” que hace “*que creas que tú tienes un beneficio o te estás protegiendo de agresiones, y lo que estás haciendo realmente es limitarte y perderte oportunidades*”.

Unos valores que en la escuela pueden ponerse en práctica, desde la implicación de los alumnos pero también desde la visibilización de que los cambios, en un sentido de mejora, son posibles:

*“...tienen que darse cuenta (los profesores, los equipos directivos) de que la mejor manera de que el concepto de ciudadanía se aprenda y se aprenda a ejercitar es haciéndolos participar... La ciudadanía es activa, por (exabrupto) es activa, y eso es lo que tenemos que conseguir ahora... ¿Que cómo? Pues a base de discurso, de repetir, de insistir, de soltar el mensaje en muchos espacios diferentes, y posiblemente a base de hacerlo en positivo... No hablar de cómo o por qué no funcionan las cosas, o de los inconvenientes de o los inconvenientes que tenemos, sino de cómo podemos mejorar lo que hay, hablar y enseñar, poner y hacer visibles esos sitios donde sí funcionan las cosas y sí que están cambiando”.*

Fernando advierte que “*no le he dado al diálogo la importancia.... De hecho, el diálogo es el aire, es el elemento clave... No hablamos del aire aunque si no lo tenemos, morimos. La palabra es lo que nos permite el intercambio de ideas y el debate lo que permite que ese intercambio además sea productivo y además... es que es el aire, el diálogo es la atmósfera de la participación... Sin conversación, sin intercambio, sin acción o sin recepción... no hay, no hay...”*

Mañana lo seguirá intentando:

*“En el futuro no sé cómo nos irá, va a ser duro... De hecho, mi granito de arena en este último año va a ser ese, intentar convencer a las administraciones de que tienen que hacer una política de fomento activo de la participación activa de padres y madres, del alumnado y... ¡ajo! Del profesorado...”*

## Xavier

*“A ver, no sé, un profesor que te hace pensar un poco y que te haga pensar por ti mismo, por ejemplo las clases de Xavier... Aunque a veces me dormía, pero bueno...”*

(Xavier visto por Nando)



**Fig. 16.- Xavier acudiendo a votar con símbolos de protesta por la guerra de Irak, en 2003.**

XAVIER tiene 35 años y es profesor de filosofía en un IES, en el que imparte también Educación para la Ciudadanía, una materia que el actual gobierno ya ha condenado a la extinción (...). Ha sido profesor de Nando, a quien recuerda y por quien pregunta con interés, al saber que ha sido al entrevistarlo a él que ahora es el turno de Xavier.

Como buen profesor de filosofía, y conocedor del objeto de la investigación, desde la sinceridad me advierte que él ya tiene un relato construido sobre su propia vida. Acaba de ser padre por primera vez de Quim, que ha tenido con quien es su pareja casi desde la adolescencia, Marta, maestra de educación infantil y algo más joven que él.

### **Luces y sombras entre una escuela y una familia tradicional**

Siendo el pequeño de la familia, Xavier empezó en la escuela algo más tarde que sus hermanos, ya que sus padres trabajaban en el negocio familiar, y él se la pasaba correteando por la bodega de venta de vinos que regentaban.

Estudió en un colegio, Santo Tomás de Aquino, que define como “la escuela de referencia, de prestigio social”, en Inca, una escuela privada dirigida por un viejo alcalde franquista que para Xavier simbolizaba “un cierto estatus que en casa realmente no teníamos”, pero que respondía de alguna manera tanto a las expectativas de sus padres, como al hecho de que su tía, que había estudiado para maestra, trabajaba allí.

Xavier que siempre fue un estudiante excelente, reitera la incomodidad de haber ido a aquella escuela en la que pronto empezó a darse cuenta de que

*“los amigos que tenías, sus familias, eran muy diferentes, a nivel de las actividades que hacían, o las cosas que manejaban... También porque en la escuela tal vez el modelo de educación que te daban a nivel académico no era demasiado diferente al de otras escuelas, pero sí que había una diferenciación grande en lo que respecta a los alumnos. Marcaban las diferencias, había actividades que no eran las habituales en otras escuelas, por ejemplo los campamento sde verano eran un poco “marciales”... Tú no eras demasiado consciente, pero yo sí veía las diferencias con los amigos”.*

Además eran los años en los que el negocio familiar empezaba a flaquear, y de hecho su padre tuvo que dejarlo e irse a trabajar a la costa, a la hostelería. Por ello Xavier alude a



la presión social para que sus padres lo mantuvieran a él y a sus hermanos en una escuela que no podían permitirse, y que además llevó a su hermano mayor a acabar la educación general básica en un internado en la ciudad, desplazado de alguna manera por unos métodos de enseñanza que no duda en calificar de “*violentos*”. Él se salvó de este trago por su condición de buen estudiante y sus excelentes resultados académicos, aunque reconoce que cuando hablan de la escuela con alguno de sus amigos que no fue tan brillante, “*su recuerdo de la escuela es malísimo, independientemente de que tenga buenos recuerdos sobre los amigos*”.

150.- HIMNO DEL COLEGIO

JUVENTUD, LA FRENTE ERGUIDA  
Y EN EL PECHO UN NOBLE AFAN,  
ENTONEMOS A LA VIDA  
LA CANCION VIRIL SENTIDA  
DE LA FE EN NUESTRO IDEAL,  
DE LA FE EN NUESTRO IDEAL.

SOMOS HOMBRES (MUJERES) DEL MAÑANA  
TRABAJEMOS EN UNION.  
NUESTRA LUZ DE AQUINO MANA  
CLARO SOL DE CIENCIA HUMANA  
Y DIVINA PROTECCION,  
Y DIVINA PROTECCION.

**Fig. 17.- Selección del himno del colegio en el que Xavier cursó estudios.**

En cualquier caso, advierte que cuando realmente fue consciente de esa condición de la escuela fue en el cambio al instituto, ya que él pasó a un instituto público, mientras sus antiguos compañeros de clase pasaban en su mayoría a un instituto privado, para estudiar el bachillerato. Ese sí era, según sus propias palabras, “*su mundo*”. De hecho, compara con su pareja y se da cuenta de que de la escuela, conserva pocos amigos, cosa que no pasa con el Instituto. Y a partir de ahí cambiaron bastante sus relaciones con la gente y de organizarse la vida. Jugaba al baloncesto, aunque seguía ayudando en el celler porque “*en casa a nosotros marcaron mucho para echar una mano en casa, en el negocio familiar siempre había algo que hacer*”.

No le costó dejar atrás una educación que no duda en calificar “*de élite*”, y que con unos valores que, aunque supuestamente católicos, chocaban con los valores también cristianos de su familia:

*“Te educaban para determinadas cosas, la disciplina era importante, pero te educaban sobre todo para triunfar, sobre todo si tenías un buen expediente... De todo aquello yo creo que pasé más o menos indemne, pero en casa éramos cristianos y había otro mensaje que no “cuadraba” con según qué, a pesar de que la escuela era formalmente católica. Claro, en la escuela a mí me ha pasado un poco eso: si no fuera por una fuerte vinculación al cristianismo en aquellos momentos, estabas destinado a salir de allí con una mentalidad muy diferente, y aquella escuela, que siempre había sido una escuela de élite, y durante el franquismo mucho más... Claro, allí no podía estudiar todo el mundo, era de una cierta exclusividad, y te orientaban hacia eso; las charlas con el director también iban en ese sentido”.*

Recuerda como ejemplos de aquella educación los “ejercicios espirituales” que valora como “*rancios*”, o las “*Asambleas*” que poco tenían de espacio de encuentro, diálogo o intercambio entre iguales, y que más bien eran monólogos del director, al estilo de las universidades de élite norteamericanas, sobre “*las cosas que supuestamente eran importantes para la vida*”.

### **Del compromiso local a la implicación global**

En el Instituto, que es el mismo en el que ahora Xavier ejerce como profesor, reconoce haber entrado en contacto con “*ciertos movimientos que pudiera haber a nivel de jóvenes, o del pueblo... De allí recuerdo las primeras manifestaciones en las que participé, y que allí mi tutor y el orientador me facilitaron toda la información cuando me planteé objeta*”.

Se implicó en la revista del instituto, en la que recuerda haber escrito sobre temas sociales, como por ejemplo la reivindicación del 0,7% del Producto Interior Bruto (PIB) para los países pobres, que en aquellos años fue clave para que más tarde se institucionalizaran la políticas de cooperación al desarrollo.

Otra de las actividades que ocupaban buena parte del tiempo “libre” del Xavier adolescente era su implicación como monitor de tiempo libre en un “*Club d'espla*” (un club de tiempo libre) ligado a la parroquia de su barrio. Todo partió de la ilusión de un grupo de jóvenes vinculados a la parroquia que practicaban el excursionismo y acabaron organizando este club.

Fue desde ese núcleo que Xavier, con sólo 16 años, lideró en el pueblo la acampada por el 0,7%, una muestra de compromiso global muy temprana, sobre todo a mediados de los años 90, cuando todavía todo el mundo de las Organizaciones No Gubernamentales (ONGDs) y la cooperación con los países del Sur era incipiente:

*“Una experiencia que se hizo en Inca, en mi juventud de las más interesantes... Además, vino gente de otros lugares, y a pesar de que la acampada era algo precaria y tal vez un poco “marginal” en relación a lo que se hacía en otros lugares del estado, no dejaba de ser nuestra experiencia posible”.*

Aquella experiencia posible tal y como Xavier la define, hizo que él y el resto de jóvenes que promovieron aquella movilización solidaria se sintieran parte de algo “superior”:

*“Compartías con otra gente, seguías la actualidad más de lo que la seguías habitualmente, para mí era habitual ver los informativos, pero tal vez el hecho de vivir aquello te invitaba a seguirlo de más cerca. Que tuviésemos más información sobre un mundo mayor que el mundo en el que habías vivido hasta ahora”.*

Alrededor de aquella experiencia se fue formando también un grupo de gente que tenía previsto viajar a Perú a colaborar en unas “Misiones” de los franciscanos, relacionadas con la educación. Y así es como después del último año de instituto, Xavier pasó tres meses en Guamachuco. Allí conoció a otros jóvenes mallorquines con intereses afines, y con algunos de ellos todavía conserva una gran amistad.

Perú supuso para Xavier, tal y como él reconoce,

*“una verificación muy grande de aquellas cosas que me habían preocupado en aquel año... No es que yo tuviera vocación misionera ni dada de eso, pero justamente aquel año (en referencia a las acampadas del 0,7%) te habías metido en ciertas preocupaciones e inquietudes... que acabas confirmando. Ves una realidad que sabías que existía y que había que intentar resolver, había que intentar cambiar... Pero allí la vives de manera inmediata. El viaje, claro, estaba muy ligado a las misiones de los franciscanos, que en general hacían un buen trabajo allí, con matices y tal, pero nos dieron una panorámica bastante completa de la realidad social que se vivió allí”.*

Entre parroquias de barrios obreros en Perú en las que estuvieron colaborando y el contraste social entre el lujo y la pobreza en aquel país, muy superiores a los de su pueblo, Xavier fue conformando su conciencia social, hasta tal punto que a pesar del buen recuerdo de aquella experiencia no deja de preguntarse *“qué fui yo a hacer allí”*.

La misma conciencia que le llevó a implicarse ya muy joven en un partido de izquierdas y en el movimiento estudiantil, en la Universidad, en la que estudió finalmente filosofía. Reconoce que el viaje a Perú, en ese sentido, le generó muchas dudas sobre su opción de estudios, ya que al ser testigo directo de las necesidades sociales que había por aquellos lares, pensó que podría ser mucho más útil que estudiara algo que condujera a resultados más tangibles, *“algo relacionado con lo sanitario, o con la arquitectura, por ejemplo”*. Por si las moscas, empezó a estudiar filosofía simultaneando con los estudios de educación social.

### **De la filosofía a la gestión, pasando por la hostelería**

Para su familia resultaba muy difícil poder costear la carrera de otro hijo fuera, y ese año su hermano el mediano empezaba arquitectura en Barcelona. Pero no fue sólo por eso que Xavier decidió estudiar filosofía:

*“por una parte, resumía mucho los intereses que había tenido en aquellos momentos y determinadas inquietudes... Me había pasado el BUP y el COU haciendo ciencias y queriendo hacer letras, interesándome por la historia... Tú tenías buenas notas y claro, te decían que tenías que estudiar ciencias. Y claro, en COU, a la hora de tener*



*que elegir, hice el cambio, ya la elección iba en serio... Y filosofía venía a resumir aquello..."*

El hecho de haber tenido buenos profesores en la materia que consiguieron reforzar su interés, y el sueño de ser profesor de Instituto, le volvía a ofrecer otra posibilidad real: *"explicar filosofía"*, un término que prefiere utilizar al de *"enseñar"*, sabiendo que entrañan implicaciones diferentes.

El negocio familiar acababa de cerrar puertas, y Xavier, además de impartir clases de repaso, se puso a trabajar de ayudante de cocina en hostelería, en la costa, para costearse la carrera y poder ayudar en casa. Piensa que aquella primera experiencia laboral, aunque dura, fue positiva porque:

*"sobre todo empezar a trabajar en las condiciones en que empecé a trabajar (...), y conviviendo con gente que desde mi perspectiva si quieres un poco ingenua, no tenía la otra parte de la vida que yo sí tenía con los estudios, que te ofrecían una cierta perspectiva"*.

De hecho, recuerda cómo esperaba con ingenuidad que la primera huelga en la que participó, en aquel ambiente de 60 horas de trabajo semanales, lo paralizara todo, pero *"no se paralizó en absoluto, justamente porque las condiciones de trabajo eran terribles"*.

En la Universidad, recuerda con cierta ironía la asociación de estudiantes que creó junto con otros compañeros y compañeras, en la que

*"no deja de ser gracioso, porque allí hacíamos lo que ahora hace la gente del 15-M: tener discusiones durante horas sobre cosas estúpidas y absurdas, pensando que eran de lo más trascendente"*.

En el pueblo y los alrededores también continuó implicado, en una organización de comercio justo que lanzaron: *"era una época de inicio de proyectos"*. En ella colaboraban de manera voluntaria un grupo de gente vinculada también a la parroquia y al grupo de tiempo libre, que empezó como acciones puntuales y se acabó consolidando como asociación:

*“Aquellos también implicaría toda una serie de actividades y dinámicas como abrir una tienda, que es un proyecto que nos ocupará bastante, y nos “absorberá” durante bastantes años, de hecho mi pareja y yo hace muy poco que nos hemos desvinculado”.*

Su militancia de izquierdas lo llevó también a cambios en lo profesional, y a media carrera se involucró en un cargo de gestión en el departamento de Juventud del gobierno autónomo, una experiencia que *“representaba mucha responsabilidad, pero era un perfil de trabajo institucional que no me motivaba”.*

De allí fue a parar a un proyecto de orientación laboral para jóvenes que se implementaba desde un sindicato, pero que terminó dejando por el mismo motivo, por estar más centrado en la gestión que en la acción social, y aquello *“no me hacía sentir a gusto... no acabé de encajar”.*

### **Cambios vitales y el intento por mantener la coherencia. Docencia con sentido y compromiso.**

Xavier empezó la relación con su pareja muy joven, y también se casó muy joven, él tenía 24 años y ella 22. Unos meses antes de la boda había muerto su padre, en medio de una situación difícil para Xavier, ya que hacía como un año que se había separado de su madre, unos hechos que vivió intensamente, ya que era el único de los hermanos que quedaba en casa.

Pronto aprobó las oposiciones para profesor de filosofía, y empezó una etapa que en su propia clasificación de su vida, se prolonga hasta la actualidad, una etapa de

*“consolidación, los años que he vivido con más madurez con mi pareja, años en los que te has de colocar y recolocar en la vida y en el tiempo libre, componer tu vida personal, y en el ámbito del trabajo pues eso, ha sido un trabajo bastante satisfactorio, era el que yo esperaba desde que me había decidido sobre lo que quería hacer con mi vida desde que acabé en el instituto”.*

Xavier disfruta de su trabajo, y cree que la filosofía *“es una especialidad que se presta, que es gratificante, que hay toda una serie de preocupaciones que tienes tú y que te interesan, y que es relativamente fácil trasladarlas a las clases”.*

Ha pasado por muchos centros para acabar ya con plaza definitiva en el mismo instituto en el que él estudió, aunque tiene buenos recuerdos para todos y cada uno de ellos, pero también hay una excusa para el traslado al siguiente. Comparando unos con otros, si pudiera elegir se quedaría con institutos no demasiado masificados, y con claustros en los que todos los profesores colaboren, porque conoce por experiencia la parte “dura” de la gestión, que dejó en el último instituto en el que estuvo. En aquel centro fue jefe de estudios, y cuando todo apuntaba a que sería el director, pidió el traslado porque después de una baja por depresión que había sufrido anteriormente, no le convenía más tensión. Pero reconoce que su insatisfacción también tenía que ver con la naturaleza del trabajo directivo, porque lo que Xavier tiene muy claro que le motiva y apasiona es la enseñanza.

Puso en marcha una bitácora en internet sobre filosofía con el que interactúa con sus alumnos, que tiene un poco abandonada porque en el centro en el que está es más accesible según dice la red interna. En la presentación de esa bitácora avisa que “Soy contingente, ¿qué le vamos a hacer? Os podéis orientar por este blog, mejor o peor, a partir de la entrada ‘Guía para perplejos’ del 26 de enero de 2008”.

En esta bitácora nos hacemos una idea de la concepción de tarea docente que Xavier maneja, y que lo muestran como un profesor comprometido con sus alumnos y a la vez con el rigor de los contenidos que imparte:

*“En primer lugar, me intentaré justificar: ¿por qué un blog? ¿Por qué no un acceso desde la web del IES a través del departamento? Primero, por una razón metodológica: reo que el tipo de trabajo que permite esta bitácora es más enriquecedor, en la medida en que está abierto a un cierto diálogo (es decir, os permite participar en la construcción del mismo) y en la medida en que no se reduce a los materiales que os pueda aportar, sino que también se pueden plantear temas tangenciales o marginales, no necesarios para “aprobar la asignatura” pero sí para “aprender la asignatura”. En segundo lugar, por una razón estructural: la organización (o desorganización) del blog es más flexible y menos impositiva. Es decir, la filosofía no puede reducirse a una serie de materiales que sean estudiados, sino que requiere varias lecturas y una elaboración propia del estudio...”*

El nombre del blog específico que maneja para los alumnos de bachillerato, <http://alternativaccio.blogspot.com> (traducido al castellano, *alternativa-acción*) intenta poner sobre la mesa algo que Xavier reivindica, y es que la filosofía y el pensamiento sirven para eso: para plantear alternativas de mejora social y de acción ciudadana.

Reconoce que está en un momento vital en el que necesita una cierta estabilidad, en el que *“he medurado más mi participación en los diferentes espacios. Todos los frentes se habían multiplicado, y necesitaba estar más centrado. Nunca me he desvinculado de los compromisos sociales que considero esenciales, pero sí que he intentado un trabajo personal de distinguir entre aquello prioritario”*.

Y la docencia, la filosofía y su componente transformador son lo prioritario en este momento para Xavier, que además esperaba con muchas ganas el nacimiento de su primer hijo..

Empeñado en mejorar lo que hace, está estudiando un máster en filosofía contemporánea, y ha estado muy implicado en la Asociación Filosófica de Baleares, que califica de *“muy interesante, no es como los colegios oficiales, tan corporativos, ni tampoco quiere ser un sindicato estúpido”*. Un colectivo que ha defendido paradójicamente que la introducción de la educación para la ciudadanía no conlleve una pérdida de horas en filosofía, la materia que Xavier tanto ama.

### **Aprender ciudadanía desde la mirada de un profesor de ciudadanía**

Xavier considera que *“la escuela, el trabajo, y los movimientos sociales son los ámbitos esenciales para el aprendizaje de la ciudadanía”*, y se atreve a valorar pensando en su propia experiencia que en ese aprendizaje:

*“la época más clave es la adolescencia, aunque haya muchas cosas previas, por ejemplo con la asignatura de ciudadanía, como profesor, yo veo que hay muchas tensiones metidas, porque claro, desde la escuela siempre se hace un enfoque muy académico, aunque se intenta cambiar, pero en el fondo, uno mira lo que hay y claro, el enfoque es muy insuficiente. A los más jóvenes, a los de 2º de ESO, cuando vas a hablarles de ciudadanía, como no sea desde un planteamiento muy experiencial y claro... El problema es que no tienen espacios de continuidad entre aquello que tú les planteas en clase, que les puede parecer una “currolla” del profesor de ciudadanía, que en tan sólo discuten en clase... En bachillerato es diferente, porque ya son más maduros, pero su grupo de iguales tampoco son precisamente un ejemplo de compromiso ciudadano, por mucho interés que lleven”*.

Aprendizaje desde la experiencia, continuidad entre lo que se enseña en las aulas y lo que se aprende fuera de ellas, referencias personales y grupales, son condiciones para ese aprendizaje de la ciudadanía que Xavier pone sobre la mesa comparando su tarea docente con su propia experiencia:

*“Yo creo que en mi caso es eso, que se mezclaron diversas cosas, porque en casa nunca se hablaba de política, pero sí por ejemplo estaba el mundo del esplai, que era un mundo de aprendizaje en el que participaban los padres, donde nosotros entrábamos en dinámicas que... En el puerto, cuando se organizaban las fiestas, estaba la implicación de los vecinos... Hay combinaciones de cosas, pero creo que fue clave que yo tuviera una cierta inquietud por determinadas cosas, y encontrarme con gente que te daba “cancha” para acceder a estas cuestiones”.*

Los valores aprendidos en la familia también son esenciales para Xavier, que insiste en distinguir entre *“la manera de vivir el cristianismo en mi familia, que también daba importancia a las cuestiones formales, frente a lo que nos enseñaban en la escuela, en la que todo estaba enfocado a la apariencia y al prestigio social... Era una educación para ser los “mejores”, de acuerdo con lo que ellos entendían por “ser los mejores”. Yo por ejemplo, a nivel de anécdota, soy una persona que desde el punto de vista de los valores de la escuela a la que fui, ha desaprovechado lo que ellos me enseñaron: cuando hice saber a la escuela que quería estudiar filosofía, me dijeron que aquello era un “desperdicio”, y así lo explicitaron”.*

Concluye comparando las acampadas y asambleas del 15-M con las que él protagonizó hace ya al menos quince años reclamando el 0,7% del PIB para los países pobres: *“fue un aprendizaje del compromiso, una escuela de democracia, porque aunque a veces parezca que hablan de tonterías, es una plataforma que para jóvenes con los que yo he estado en el aula, han aprendido más en una semana que con un año de asignatura”.*

Y mientras me cuenta todo esto, Xavier sigue interpeándose como docente y como ciudadano, sabiéndose en permanente construcción.

## Jero

*“En la parte femenina de la familia sí que había un cristianismo arraigado y claro, todo aquello, como era la línea que yo seguía en aquel momento, no suponía un problema, de hecho mi madre encantada... Dentro de todo aquello (la estancia en Perú) siempre estaba la posibilidad de que un hijo suyo se hiciera sacerdote”*  
(Xavier sobre Jero, su madre)



**Fig. 18.- Jero en la bodega familiar, a finales de los años 80 y en los 60, respectivamente.**

JERO tiene 68 años, y es la madre de Xavier, el profesor de filosofía. Implicada desde hace años en la vida de la parroquia del pueblo, coordina el grupo de acción social, un numeroso grupo de voluntarios y sobre todo voluntarias, muchas de ellas mujeres de mediana edad que prestan su tiempo a ayudar a otras personas a cambio de nada.

Se considera una persona reservada, y tiene muy presente la fuerza del ejemplo de su madre en su forma de pensar y actuar, una mujer que siempre *“cuidaba de los suyos”, y “a mí también me gusta esto, tener mi círculo, mi entorno, y todo esto...”*.

### **Familia, religiosidad, dedicación**

Criada en una familia religiosa dedicada a la elaboración del vino, guarda buenos recuerdos de su infancia, ayudando con su hermana en el *celler*<sup>41</sup> familiar, en el que siempre había algo que hacer. Junto con su hermana, que es cuatro años menor que ella, ayudaban en el trabajo de casa, y fueron escolarizadas en Santo Tomás de Aquino, la misma escuela a la que años más tarde irían también sus hijos.

Una escuela en la que las monjas, eran según sus palabras *“muy estrictas, muy estrictas, pero íbamos allí porque a mi madre le gustaba que tuviésemos una buena educación”*. Tanto, que en plena adolescencia Jero y su hermana tuvieron que dejar la escuela porque se les ocurrió comprar en una tienda de saldos que abrieron en el pueblo unos pantalones *“pesqueros”* con los que ellas y sus amigas participaron en una excursión a la costa. *“Cuando lo supieron en Santo Tomás nos dijeron que éramos unas frescas y de todo, y enviaron a buscar a mi padre y le dijeron que nunca se lo hubieran esperado de mí y claro, mi padre se enfadó mucho y nos sacó de la escuela”*.

---

41

Bodega tradicional dedicada al procesado y venta de vinos.

Los contactos de la familia en las esferas religiosas facilitaron que Jero y su hermana ingresaran internadas *-pensionadas*, dice Jero- en un colegio de monjas en la ciudad, con las trinitarias, una orden religiosa especializada en el trabajo socioeducativo con niños. Una estancia en plena adolescencia que Jero reconoce que le marcó mucho:

*“Fue a los 13 años, estuve hasta los 15. Me gustó mucho y me marcó muchísimo. Era de las trinitarias y me gustó mucho... Así como a otras lo de estar en un internado les ha supuesto traumas, para mí fue fantástico”.*

Aunque considera que también era un colegio “un poco rígido”, Jero considera esa rigidez de alguna manera como un denominador común de la educación de aquellos tiempos: *“porque en aquellos tiempos era así”*. Sin embargo, a diferencia del colegio del que provenían, señala que aquellos años *“me marcaron un poco en el sentido religioso, aprendí más cosas, porque claro, en casa, en misa, la religión, con mi madre ante todo, siempre estaba presente, pero no era lo mismo... Allí aprendimos más cosas, leí libros, y no era obligatorio. Los domingos sí pero los otros días no, los otros días iba quien quería”*.

En su estancia en las trinitarias de Palma, una de las personas que más la marcó fue la religiosa responsable de las “misiones”, que les hablaba del Perú, de las condiciones de vida allí y del trabajo que realizaban. Luego, *“hacíamos colectas, y cuando regresábamos al pueblo, mirábamos de ayudar. Éramos niñas de todos los pueblos de la comarca, que íbamos allí a Palma a estudiar, y es allí donde se me despertó esta vena”*. Años más tarde supo que aquella mujer que tanto sirvió a Jero de ejemplo había dejado la orden justo para poder dedicarse a aquel tema que le apasionaba, a la atención a los más necesitados.

Aunque a su padre no le hacía demasiada gracia que trabajase, Jero siempre tuvo una actitud activa en los estudios, porque sabía que la formación la ayudaría en el futuro. Recuerda con satisfacción su primer trabajo fuera de casa, *“llevándole las cuentas a una modista, y fuí, llevaba las cuentas, hacía las*



*facturas, los pedidos, y todo... Y despues ya cuando me casé no hice nada, me dediqué a los niños, sólo a los niños, me costó quedarme embarazada, tuve problemas pero mira... al final tuve tres”.*

A sus hijos dice haberlos enseñado “*desde bien pequeños a que hiciesen las cosas y me ayudasen porque me querían, y porque lo apreciaran, no por obligación*”, consciente de que “*creo que no he sido una persona dura, porque siempre he sido positiva, pero tengo esta imagen...*”.

Tiene claro qué es lo que ella y su marido intentaron transmitir a sus hijos en cuanto a valores: “*...Cuando les hacíamos rezar el rosario en el coche se rebelaban... Les enseñamos realmente a dar las gracias por lo que tenían, les he inculcado que el amor y el servicio son lo más importante (...). Que amar y servir a los otros es lo más importante en la vida*”.

Jero no se arrepiente de haberse dedicado plenamente a su familia, era lo que le habían enseñado, y sabía encontrarle siempre la parte positiva a todo. Sin embargo, siempre siguió trabajando, porque cuando los niños todavía eran pequeños, su padre se jubiló, y ella y su marido continuaron regentando la bodega, cosa que tampoco fue fácil, porque

*“A mi padre le fue bien el negocio porque mi abuelo ya hacía vino y mi padre hacía vino, y mi padre dejó de hacer vino justo el año en que nosotros cogimos el celler, que fue el primero que compramos fuera, porque quitaron las viñas, el gobierno daba dinero para quitarlas... Al principio tuvimos años buenos, muy buenos, con mucho trabajo, incluso compramos un apartamento en el puerto (de Alcludia), porque la cosa nos iba bien. Pero luego empezaron a abrir los supermercados, y empezó la venta de vino embotellado, y se acabó el vino a granel”.*

Así fue cómo después de 23 años de llevar el negocio, su marido tuvo que buscar trabajo fuera y al cabo de un tiempo acabaron cerrando el negocio. Los chicos ya eran mayores, y Jero también se puso a buscar empleo, y así es como entró por primera vez en contacto con Cáritas, que necesitaba personas

voluntarias.

### **Una madurez de implicación social: poniendo en práctica los valores cristianos**

La parroquia y la catequesis le han ocupado buena parte de su tiempo en estos últimos 15 años, de los que habla con orgullo:

*“en Cáritas montamos nosotras la tienda, Filosa... Porque cuando yo empecé era otra cosa, sólo se recogía ropa y se donaba, pero pensamos que aquello no era enseñar nada, que a veces se abusaba... Porque venían cada semana, y nos pedían ropa, y nos decían que no tenían para lavar, y la tiraban, y volvían a venir... Y lo que hicimos fue hablar con Palma de que había estos problemas tan grandes, porque teníamos colas interminables aunque hacíamos fichas y todo lo que hiciésemos, inventamos mil cosas... Pensamos que sería mejor enseñar a pescar que no regalar el pescado, y montamos una lavandería. La ropa que nos llegaba pasaba por esta lavandería que llevaban mujeres en exclusión social, que no encontraban trabajo. Se lavaba, se planchaba, arreglaba, y se volvía a llevar la ropa a Cáritas. Allí la escogíamos, la poníamos en cajas y para la lavandería. Y así pusimos la tienda, que ya lleva como 10 años abierta”.*

En cuanto a la catequesis, Jero se dedica a los niños que van a hacer la comunión y a los de “postcomunión”, consciente de la importancia de que no se encuentren con “años perdidos” hasta la confirmación, que les hagan perder la fe y el contacto con los valores cristianos.

Siempre ha mantenido vivo el recuerdo como referente y ejemplo vital de aquella religiosa de las trinitarias que dejó el cargo de directora e incluso los hábitos para poder trabajar con la gente más necesitada. Y lo sigue teniendo presente cuando ya con 63 años, le surgió la oportunidad de pasar allí unos meses, echando una mano en comedores de Cáritas que asistían a niños que vivían en los basureros, en las afueras de Lima.



Fig. 19.- Jero en Perú, en 2005.

Una estancia que Jero hubiese alargado, *“pero me desaconsejaron, porque yo me hubiese quedado, me decían que tenía obligaciones aquí y claro, también la edad...”*. Pero una experiencia, con la que ella siempre había soñado, y que *“de alguna manera lo que ha supuesto es que ahora esté más implicada en todas estas cosas aquí. Pensé que si no podía ayudar allí, por lo menos aquí podría implicarme más a fondo, llevar lo de Cáritas, etc.”*.

Ella tiene muy claro que su implicación social se fundamenta en sus creencias religiosas, pero tiene muy claro que aunque lo importante es *“sobre todo, el Evangelio”*, más importantes aún son los valores, aunque uno no profese religión alguna:

*“De pequeña, empecé en las monjas, ibas a misa, y ya está. Tus padres sí te enseñaban aquello, pero lo de Biblia estaba medio prohibido, en las monjas no era la Biblia, nos hacían leer el Evangelio, las cartas en las que se comentaba... y claro, sobre el Evangelio tú ves que si tú realmente crees hay un Dios y si quieres seguir lo que hizo Jesús tienes que hacer lo que él decía y hacía. Yo pensé que sus enseñanzas no iban muy desencaminadas (ríe), que podíamos ser buenas personas, haciendo aquello, que a ver... Pueden ser muy*

*buenas personas, no sé si me entiendes... como estas ONGs que hay ahora, trabajan mucho, y van a todos esos países no por tener nuestra fe, quieren un mundo mejor, ¿no es verdad? A mí fue ese sentido. Leer el evangelio y que si te decían que si ayudabas a los otros, que serías más feliz si ayudabas a los otros...”.*

Da mucho más peso en su visión de la vida a esos valores identificados con el Evangelio que a su paso por diferentes escuelas religiosas, o que el ritual de las oraciones y las misas, siempre presentes en la familia en sus primeros años. Unos valores que no necesariamente implican sufrimiento, sino felicidad: *“como mi sobrina, que dice que no cree, y también es feliz, aprecia las cosas buenas, la naturaleza, todo, y no necesita para nada un Dios”.*

Una búsqueda de la felicidad que pasa, para Jero, por saber apreciar lo que tenemos, sin confundir esa búsqueda con más dinero o más posesiones, a pesar de las dificultades que entraña el sistema:

*“Yo era feliz con lo que teníamos, no es como ahora, que parece que cuanto más tengas más feliz serás... Ese querer tener por encima de las otras cosas... Antes hacíamos una excursión en autobús una vez al año y para nosotros era lo máximo, y lo disfrutábamos (...). Pero ahora hablas de compartir, de disfrutar más las cosas, y es como hablar otro idioma, parece que la gente no tiene tiempo, que vamos a toda...”.*

La religión, además, le ha servido a Jero a superar situaciones difíciles, como la muerte de su marido, del que además se había separado hacía poco, una situación que aunque llegó a superar, le supuso por su trayectoria vital una doble carga de culpa:

*“Dios no me podía haber traído al mundo para sufrir, para aguantar y llevar una cruz... Yo también lo vi claro cuando las cosas con Jaume empezaron a no ir bien... Era una tontería que yo, por ser cristiana, la misa, porque crees en Dios, tuviera que aguantar una cruz.. Y eso es lo que yo les he dicho a mis hijos: no hemos venido a este mundo para sufrir, hay cosas que tú*

*no puedes dominar como tú quieres o ser feliz, y si yo y Jaume teníamos que ser felices cada uno por su lado, ¿por qué no tenía que poder ser? Este ha sido el trauma más grande que yo he tenido en mi vida, así que lo de que tú crees en Dios y tienes que sufrir toda la vida, no, no lo creo”.*

### **Trabajando cada día porque la gente se implique**

Una de las tareas clave del quehacer diario de Jero, hoy plenamente dedicada a Cáritas y más concretamente al reparto de alimentos entre la población que lo necesita, es implicar a la gente en esas tareas de voluntariado social, que no es suficiente para afrontar los efectos de una crisis económica que les está desbordando.

Cree que una de las principales razones por la que la gente no se implica es la falta de responsabilidad:

*“Porque no quieren responsabilidades, esta gente de ahora... Y la iglesia no te exige responsabilidades... A mí me hace gracia cuando se culpa a la iglesia, porque la iglesia son personas, que la llevan... Si tú lees el Evangelio y lo lees seriamente, te implicas, no lo haces porque te lo impongan o porque los curas de lo digan”.*

Y se manifiesta muy crítica con comportamientos hipócritas de muchas personas que aunque se consideran cristianas, ejercen sólo cuando les conviene:

*“Implicarte para seguir, porque si tú eres un cristiano de estos a medida, que quieres una iglesia a la carta, que tu hijo comulgue pero no vaya a catequesis, se casan por la iglesia sólo por el espectáculo... ¿para qué? Eso sí que es un error de la iglesia, porque si no crees, ¿qué haces? Y claro, para dar una satisfacción a los padres... Eso no es motivo para casarse por la iglesia”.*

En esa implicación de personas voluntarias considera importante la formación y

la acogida de voluntarios, que desde la central de Cáritas les viene pautada, pero Jero considera que no es suficiente para motivar a la gente, que hay que hablar mucho con ellos y de manera individualizada, porque también los motivos que llevan a cada persona a implicarse son diferentes: *“unos vienen por convicción, a otros como una chica a la que se murió su marido hace poco, le puede ayudar a ocupar su tiempo y además hacer algo útil”*. Lo importante, en cualquier caso, *“es que han encontrado un aliciente, que es lo que realmente necesitamos, porque sin ellas esto no funcionaría”*.

Y así, plenamente dedicada a los demás pero desde la discreción, es como Jero dice haber encontrado en la madurez, desde la libertad, la felicidad:

*“Nunca he sido de la parte más “frívola”, de ir a hablar o a tomar un café... Se vé que sólo tengo una manera de hacer que me estira para lo que quiero... A veces he pensado: mira si seré rara... Yo si tengo que ir con las amigas el sábado a misa, voy, pero luego ir al bar, o a bailar... No me sale... Y soy feliz así, y he tenido que aprender a hacer lo que quería a los 60 años, y eso también me ha ayudado. Ahora quiero hacer lo que quiero, no lo que hay que hacer ni nada para quedar bien”...*

## Neus

*“Yo con Neus he tenido encuentros y desencuentros, y muchas discusiones, pero es una gran mujer”*

(Fernando, dirigente de la Federación de Asociaciones de Padres, sobre Neus, maestra y sindicalista)



**Fig. 20.- Neus interviniendo en el IX Congreso del STEI-i**

NEUS tiene 60 años, y está a punto de prejubilarse. Maestra y sindicalista, feminista activa, es la vecina de Jero, aunque apenas se conocen porque ella hace pocos años que vive en el pueblo, desde que se fue a vivir con su actual pareja, un pequeño empresario del calzado.

Es la mayor de cuatro hermanos. *“Yo nací en un “barrio-barrio” de Palma, en el barrio de Santa Catalina”*, reivindica con orgullo, refiriéndose a un tradicional barrio de pescadores de la ciudad, conocido por su actividad y por no haber perdido tanta personalidad como otros barrios en esta época de globalización (...). La familia de su padre, muy enraizada en el barrio, la considera *“de derechas”*, mientras que recuerda a la familia de su madre más *“abierta”*, hija de emigrantes mallorquines que se fueron a hacer las Américas, a Argentina, en el período de entreguerras del siglo pasado.

*“Mi abuelo por parte de madre era “republicano mil por mil, y mi madre también”*, reivindica. No obstante, las *“circunstancias de la vida”* llevaron a sus padres a juntarse, y Neus nacía en los años 50.

Fue a una escuela pública, pero por aquel entonces, como tantas otras, segregada: *“los niños separados, jugaban abajo, y nosotras jugábamos a “mato” a ver si caía la pelota y teníamos que ir a buscarla a donde estaban los niños...”*... *“Todas enamoradas de Monzón, el padre del cineasta, que era el profesor de literatura...”*

Recuerda las comidas familiares como espacios de debate y discusión, sobre todo con el padre, tal vez el más grande cuando sus progenitores le dijeron que tenía que ir a estudiar a Murcia, a un colegio de monjas:

*“Yo era muy “discutidora”. Mi hermana pequeña me decía: ¿Tú te acuerdas de cuando mamá nos contaba que oía los disparos cuando mataban a la gente allí donde construyeron la Plaza de Toros? Porque mi madre, cuando vinieron de Argentina, compraron un solar en lo que entonces era la periferia de Palma, entre 1925 y 1930, y conoció a mi padre, que era de una familia de derechas, y debió tragar y tragar... Ella callaba, o se hacía la mártir,*



*que también era un papel que podían hacer las mujeres... Pero yo en el momento en que empecé a estar más sensibilizada, más concienciada, ... ¿dónde estaba la guerra? A la hora de la comida: que si había leído esto, que si había pasado aquello... Y eran años movidos...”*

## **La vida estudiantil de los 70, la protesta social y la construcción de conciencia**

Tras negarse a continuar sus estudios en Murcia, en Palma Neus cursó lo que se conocían como “comunes”<sup>42</sup>. Corría el año 68, que dice haber vivido como un “sainete”, con muchos compañeros que posteriormente han tenido una trayectoria activista, sobre todo en el ámbito de la cultura. Fue delegada de clase y recuerda las dificultades para secundar la huelga que se hacía en las universidades en la Península, bajo la amenaza del rector del Instituto de retirar las becas a quienes participaran en la misma.

Al año siguiente, Neus partió hacia Barcelona a estudiar Geografía, siendo consciente del esfuerzo familiar, a pesar de considerarse de una familia de clase media:

*“al llegar a Barcelona, allí no tenías que estar a las 10 en casa, y todo eso, pero estar concienciada de que hacen un esfuerzo, porque te envían dinero, y tus compañeras tienen que hacer de vendedoras, o guardar niños, porque lo necesitan, pues... te das cuenta del esfuerzo y de lo que valen las cosas...”*

Por eso Neus, que había sido siempre buena estudiante, lo siguió siendo en la capital catalana, en la que no obstante vivió intensamente el ambiente universitario de los años 70, uno de los ámbitos destacados de contestación al franquismo, y que fue clave en su socialización política:

---

42

Contenidos introductorios a las diferentes carreras, ya de carácter universitario, ya que en Palma la Universidad todavía no funcionaba.

*“Después de ver “grises” por todo, ir a la escuela con la policía siempre pendiente en el bar... En la Central de Barcelona, en la Diagonal, y ver allí los “Guerrilleros de Cristo” con palos de hierro, o ir a un recital con la policía con aquellas porras... Todo eso te tiene que concienciar...”*

### **Primeras clases de una chica rebelde**

En su último año de carrera empezó a dar clases en Barcelona, y al llegar a Palma, ya a punto de finalizar quinto curso, ejerció de lo que se llamaba “maestra idónea”: aquellas y aquellos que acabando la carrera, por falta de profesionales en la isla, se iban integrando como docentes en el sistema educativo. En aquel momento descubrió no sólo una vocación que siempre ha mantenido, sino un pasado familiar de maestras pioneras, entre ellas Alejandra Santaner, que desmitificó aquel convencimiento de que todo en su familia eran gente conservadora.

En sus primeros pasos como maestra tuvo como alumnos a hijos y nietos de quienes su tía había sido maestra, en diferentes colegios, unos públicos, otros regentados por religiosas. En las trinitarias confiesa que *“ni las aguanté ni me aguantaron”*.

Neus fue madre pronto, a los 23 años, pero no dejó el trabajo, a pesar de los reproches de las monjas:

*“Me fuí a parir en bus a Son Dureta, Víctor nació el mes de abril, y no había ley de conciliación, tenáis que cogerte 45 días antes si querías, que no cogí en aquella situación, y 45 días ddespués, que sí eran obligatorios”*.

Como su madre la advirtió de que ella ya había “cumplido” con cuatro hijos, Neus tuvo que buscarse guardería, en un tiempo en el que tampoco existía una red municipal de guarderías, lo que le hizo implicarse en un incipiente movimiento de asociaciones de padres y madres, en este caso de educación infantil. Aunque *“Por lo menos encontré una que tenía proyecto educativo”*,

admite.

En aquellos años Neus recuerda haber hecho de todo para sacar a sus hijos adelante, ya que no tardaría en venir su segunda hija. *“Antes de tener a los niños había empezado la tesina, y estuve investigando, pero entre casa, niños y las traducciones que hacía para el Parlamento, cuando todavía no tenía personal y no estaba organizado”*.

Se refiere a las traducciones al catalán, y del catalán al castellano de las iniciativas parlamentarias, que con la democracia y tras la aprobación del Estatuto de Autonomía volvió a recuperar su carácter cooficial. La defensa del catalán y de la cultura catalana y la cultural popular han sido otro de los *leit motif* de la vida de Neus, empeñada desde sus comienzos como maestra en introducir la lengua catalana en un sistema educativo totalmente en castellano, en el que la dictadura se había empeñado en extinguir las lenguas autóctonas de cada lugar. Desde el movimiento de padres y madres, también trabajó para que sus hijos pudieran cursar la educación en su lengua:

*“Yo introduje el catalán mucho antes de que se aprobase la ley de normalización lingüística... A las monjas eso sí, mientras tú metieras dinamismo y tal, ya les iba bien... Por una parte yo era muy protestona, pero por otra parte también cumplía y daba caña”*.

Neus se reconoce como una maestra inquieta, muy crítica con quienes *“acabaron el magisterio y no volvieron a coger un libro... En clase todos quietitos, sentaditos... Yo pensaba: “no sé cómo pueden ser maestros”... Tenía que ser buena, también, porque con aquello de que “si los rojos por aquí, los rojos por allí”, que en mi familia me habían dicho que eran como demonios con cola y todo...”*.

Con las monjas, en sus primeros años como maestra, fue cuando se concienció también como mujer trabajadora: *“allí conocí la cruda realidad de la enseñanza subvencionada, una estafa por parte de las monjas hacia el profesorado, porque el Ministerio enviaba el dinero para pagar los salarios del*

*profesorado, pero lo enviaban a la orden religiosa, y lo manejaban como querían. De hecho, yo empecé a trabajar a media jornada, y al cabo de cinco o diez días me contrataron a jornada completa, y al cabo de un mes la monté porque quería cobrar aquello que decía el convenio, que era básico”.*

### **De maestra a sindicalista, sin perder una mirada global**

Entre aquello y el contacto permanente con la masa crítica de la sociedad de la isla, el salto al sindicalismo no fue difícil, y en las primeras elecciones sindicales en enseñanza, Neus salió elegida por el sector de la educación concertada.

No obstante, fue más tarde que Neus fue “liberada”, es decir, que pudo dejar la tarea docente para dedicarse plenamente al sindicalismo y a la organización, en aquellos años, del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza en Baleares:

*“Fue en el 86... Primero fue organizar el chiringuito, tener un horario, empezar con una estructura en la que hubiese personas específicas dedicadas a una tarea, que se formasen, porque una de las cosas que hizo el sindicato es que nosotros procurásemos dar respuestas a las preguntas que nos podían venir y plantear unas reivindicaciones que pudiésemos llevar a cabo, y para eso necesitas un mínimo de criterios y de formación, y yo lo que veo ahora entre la gente liberada es que no hay una formación, y tampoco han vivido un trayecto como el que hemos tenido gente como nosotros, como yo que ya tengo 60 años, luego ya es otra historia...”.*

Neus se volcó en el sindicato y en el sindicalismo, y estaban “no sólo en las movidas educativas, sino en todas las movidas... Y como eran unos años de mucha efervescencia y mucha participación, si no estabas no existías, y si decías lo que decías, y tus estatutos decían lo que decían, tenías que cumplir, no hacer de fachada y por detrás, nada”.

Con los años fue abriendo camino en aquel mundo, el del sindicalismo, que era

un mundo de hombres, por historia, pero también por horarios. Por eso Neus confiesa que tanta dedicación durante mucho tiempo fue a costa de la conciliación familiar,

*“unos años en los que incluso a nivel de pareja me fallaron. Con los niños, suerte que a mis padres les encantaban y muchos fines de semana que yo tenía que viajar a Madrid, a un congreso, o una reunión, me los guardaban... Y si fallaba en el trabajo, procuraba compensar con tiempo, incluso cuando operaron a mi hija no quise tomarme los días que me tocaban ni nada... Ahora eso ya no lo haría, pero bueno, lo que quiero transmitir es uqe coincidimos allí toda una serie de personas que nos llevábamos muy bien, y si el sindicato ha llegado hasta ese punto, es porque se trabajó mucho”.*

Eso, además de tener la sensación de tener que demostrar, por ser mujer, *“que estás, que haces y tal... Y luego siempre la puntilla, que siempre te has de superar, superarte... Y si eso lo trasladas a nivel de confederación, lo que ya es la repera, porque aunque aquí hemos intentado que haya no sólo muchas mujeres, sino mujeres sensibilizadas y concienciadas... Pero es que a nivel de estado está mucho peor que aquí, que son la mayoría hombres”.*

En el 2000 llegó a ser secretaria general del sindicato, hasta el 2008, intentando que éste sirviera *“para eso: para echar una mano a bastante gente y abrirles, creo, un poco los ojos”* frente a tanta injusticia y sinsentido, que en su opinión van en aumento, mientras lamenta que sus hijos no sean todo lo reivindicativos que a ella le gustaría, sobre todo cuando tienen la posibilidad de comparar las condiciones de trabajo aquí y en otros países, aunque está *“contenta con ellos”.*

## PROPOSTA PER SENSIBILITZAR DINS L'AULA:

### EL LENGUATGE I LA IMATGE COM A MITJANS DE DISCRIMINACIÓ

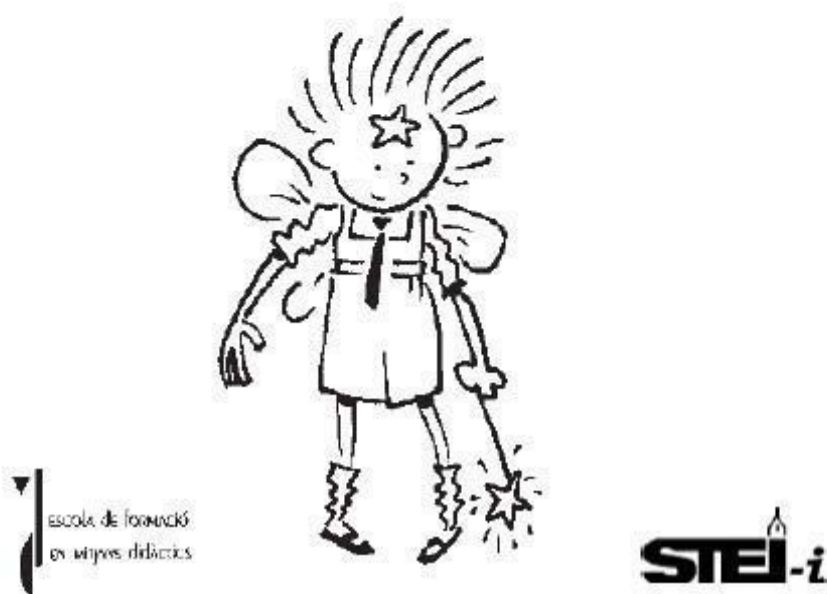


Fig. 21.- Portada de una de las obras de Neus sobre lenguaje no sexista.

A Neus le indigna cómo con los años, se ha pasado de “*un proceso de mucha participación, de gente que trabajaba, en el sector de la enseñanza, con asambleas de 500 personas... una animalada de gente, todo lleno, gente de pie, sentada por los pasillos...*” a una “*tarea sindical, en cuanto a la participación, que si antes estábamos apoyando todas las movidas, se ha cambiado por una oficina para atender problemas individuales, y a nivel de negociación está muy adormilada...*”.

De sus años como secretaria general del STEI-i le queda la espinita de no

haber logrado mayor unidad con otros sindicatos, pero también muchos aprendizajes, por ejemplo en los foros mundiales de educación, que le han permitido conocer otras utopías posibles, como el presupuesto participativo en Porto Alegre, en el que *“gente normal dice lo que quiere, mujeres normales y corrientes, sobre cómo hay que gastar el dinero público, y en paralelo la red de escuelas, que también trabajan en el tema”*, mientras lo compara con el papel de los Consejos escolares aquí, que considera poco útiles mientras no haya una participación real: *“si todo el mundo tuviera el mismo peso, familias, profesorado, profesionales de administración y servicios... perfecto. Pero cuando la cosa no es así, no es igualitario... Y no digamos en la privada o la concertada, en la que estos órganos son residuales”*.

### **Ejerciendo de abuela sin aparcarse el compromiso social**

Tras varias relaciones fallidas después del que fue el padre de sus hijos, que era librero y murió años atrás, Neus tenía pareja estable en Inca, y empezó a llevar la delegación territorial del sindicato allí, un destino más tranquilo, acorde con su apuesta por un cambio de vida en el que tiene muy claro que quiere disfrutar de los suyos, sobre todo de sus nietos.

Sigue siendo, no obstante, muy activa, pero como ella misma define, de otra manera. Escribe artículos de prensa sobre temas de actualidad educativa, y elabora ponencias y comunicaciones para seminarios y congresos, sobre todo de otro de los temas que la han llenado en estos años: el feminismo.

Para Neus, uno de los elementos más cuestionables de la influencia de la religión católica en la educación española, más allá de la escuela, y sobre todo en la etapa franquista, ha sido la justificación de un rol para las mujeres siempre subordinado al de los hombres, una crítica que con frecuencia construye en base a su propia vivencia:

*“Fuí a una escuela pública en la que las chicas y los chicos estaban separados y en edificios diferentes. Así lo marcaba la Ley general de*

*Instrucción Pública, más conocida como la ley Moyano de 1856. Una escuela para chicas y una escuela para chicos. En la que los currículums estaban claramente diferenciados y estereotipados, en los que el modelo androcéntrico y los prejuicios de género se materializaban en roles discriminatorios y perjudiciales para las mujeres”<sup>43</sup>.*

Buena parte de sus escritos y publicaciones de los últimos veinte años, no obstante, se refieren no tanto a esa lectura crítica de la discriminación estructural de las mujeres, sino al trabajo docente para combatir las secuelas de aquel modelo que Neus tanto denosta: publicaciones sobre escuela y coeducación, manuales escolares sobre el uso de un lenguaje no sexista, sobre el lenguaje y la imagen como medios de discriminación...

Podríamos concluir que la vida de Neus y su actuar han sintetizado tres aspectos clave que han configurado su identidad ciudadana: su condición de mujer, de maestra trabajadora, y de defensora de su pueblo y su cultura. Tres elementos de lucha de muchos años, con perspectivas de continuidad, pero junto a los que Neus ha sabido también encontrar el sosiego y el gusto por las cosas sencillas, como estar con sus nietos, ir al teatro, o disfrutar de una buena lectura.

En uno de sus artículos más recientes, *Sospirem utopies*<sup>44</sup>, “Suspiramos utopías”, Neus nos dice:

*“Como ciudadana que ha vivido una época de su vida paralela a la dictadura, la transición y a la veintena larga de años de democracia, considero que ya es hora de que la mayoría de representantes políticos sean más considerados con la ciudadanía, que no utilicen tanta dialéctica barata y falaz. Por una parte, les pediría que no tergiversen nuestra capacidad, ni nos infravaloren. Por otra, que se apliquen aquel dicho mallorquín de “els qui han de donar llum, donen fum” (los que han de dar luz, ofrecen humo)...”.*

---

43 Ponencia en el I Congreso Internacional sobre Género, Desarrollo y Textualidad, Universitat de Vic, junio de 2011.

44 *Sospirem Utopies*, Artículo de opinión en Diario de Mallorca, 2/05/2012.



Todo un ataque a una hipocresía que no soporta, y en cierta manera un anuncio, de que aunque se jubile como maestra y como sindicalista, seguirá siendo y ejerciendo como ciudadana.

## **Capítulo 8**

### **Re-interpretando las historias de vida**

Tenemos hasta ahora los relatos de vida entrecruzados de nuestros personajes, y un marco de referencia sobre la ciudadanía activa y su aprendizaje, que se corresponde con la primera parte de este trabajo. En los próximos capítulos vamos a intentar sistematizar la información que nos aportan unas y otras fuentes, en base a la propuesta de análisis que sigue.

Es cierto que con una primera mirada, con una primera lectura a los relatos de vida de Nando, Fernando, Xavier, Jero y Neus, es mucha la información aportada sobre la construcción del compromiso ciudadano de cada uno de ellos. Sin embargo, se trata de relatos que resumen sólo una parte de las transcripciones de las entrevistas y encuentros realizados con nuestros personajes, que aunque significativa, resulta insuficiente.

Por eso vamos a plantear un análisis de la información en el que vamos a cruzar los datos facilitados por las historias de vida organizados en base a tres categorías de análisis:

- la **identidad** (ciudadana) de nuestros personajes, una categoría inevitable en las historias de vida;
- las **interacciones** sociales, entendidas como elemento clave del aprendizaje, que contribuye a reforzar nuestro rol como ciudadanos/as;
- y las **contradicciones**, como posicionamientos y elección frente a determinadas situaciones.

Tres categorías que en nuestra opinión recogen tanto la dimensión psicológica que representa la identidad de nuestros personajes como ciudadanos y ciudadanas (y su autopercepción), así como los espacios de aprendizaje y todo

aquello que de alguna manera ha contribuido a la identificación y formación de todos ellos y ellas como ciudadanos activos.

**Fig. 22.- Propuesta de análisis de las historias de vida de este trabajo.**

| <b>Categorías de análisis</b>   | <b>Categorías y conceptos del marco teórico sobre ciudadanía activa presentes en los relatos de vida</b><br><br><b>(keywords)</b>  |
|---|--|
| <p><b>IDENTIDAD</b></p> <p>Cómo se perciben nuestros personajes en tanto que ciudadanos/as activos/as y cómo esa autopercepción junto con la acción que desarrollan influye en la construcción de su identidad ciudadana.</p> <p>(Capítulo 9)</p> | <p>Identidad ciudadana, dimensión psicológica de la ciudadanía, sentido de pertenencia, discursos, ciudadanías múltiples, motivaciones, percepciones y autopercepciones, rol, posicionamiento, diferencia, diversidad</p>  |
| <p><b>INTERACCIONES</b></p> <p>Espacios de interacción social y aprendizaje del rol ciudadano</p> <p>(Capítulo 10)</p>  | <p>Espacios de aprendizaje, alfabetización política, contextos, valores y actitudes, participación, diálogo, democracia, experiencia, agency, diálogo, democracia, experiencias de participación, escuela, sociedad civil, familia, trabajo, referentes, ...</p> |
| <p><b>CONTRADICCIONES</b></p> <p>Situaciones que implican posicionamiento y elección en el “ciclo de cambio” e influyen en la formación de la ciudadanía activa.</p> <p>(Capítulo 11)</p>   | <p>Límites del modelo hegemónico de ciudadanía: ruptura de espacios de referencia/pertenencia, conciencia global, perspectiva de género, comunidades virtuales, interconexiones e interdependencias.</p>   |

Cada una de estas categorías se corresponde con toda una serie de subcategorías y conceptos revisados en el marco teórico, en los primeros cuatro capítulos de este informe, tal y como recoge la tabla siguiente. En los próximos capítulos vamos a intentar establecer relaciones entre ellos, con el objeto de responder a cuestiones que se derivan de una primera lectura a nuestros relatos de ciudadanía: ¿hay una identidad ciudadana? ¿Cómo se forma y hasta qué punto influye en el desempeño ciudadano de nuestros personajes? ¿Hay unos espacios preferentes para el aprendizaje de la ciudadanía? ¿Qué tipo de aprendizajes son relevantes en la educación ciudadana? ¿Qué papel juega la toma de decisiones en la capacidad de acción que distingue a la ciudadanía activa frente a otros paradigmas de ciudadanía?

## **Capítulo 9**

### **Sobre la identidad ciudadana: percepciones, autopercepciones, diversidades**

¿Existe una identidad ciudadana reconocida y expresada como tal en nuestros personajes? ¿Tienen una percepción de sí mismos como personajes comprometidos, asimilable a la ciudadanía activa? ¿Cómo se forma esa identidad? ¿Es una forma de identidad -la ciudadanía activa- diferenciada de otras identidades? ¿Y cómo influye en su desempeño como ciudadanas y ciudadanos activos? Estas son algunas de las cuestiones a las que este capítulo, en el que vamos a adentrarnos en la dimensión psicológica de la ciudadanía, en la identidad ciudadana, va a intentar abordar.

La respuesta a la primera de las preguntas es sencilla: a pesar de comprender perfectamente y de ser conscientes del motivo de las entrevistas y la elaboración de los relatos de vida, y el énfasis en el trabajo de campo en las cuestiones relativas a la dimensión cívica de las vidas de nuestros personajes, las alusiones directas al término “ciudadanía”, y mucho menos “ciudadanía activa” son por lo general escasas.

Esto no significa que nuestros personajes no sean ciudadanos o ciudadanas activos, responsables, comprometidos con su entorno, acordes con la definición de ciudadanía activa contemplada en la primera parte de este informe. De hecho, por ello fueron escogidos para la elaboración de los relatos de vida y su esperada contribución a nuestro objeto de estudio. Sin embargo, podemos convenir que el término “ciudadanía activa” es sobre todo en este caso un recurso para diferenciar a nuestros personajes de otros ciudadanos y ciudadanas tal vez “menos comprometidos”, pero es también una categoría “marco” para poder englobar esas diferentes formas de compromiso social que ellos expresan con sus relatos vitales: *hacktivista*, docente, sindical, religioso....

Por supuesto, todos ellos se reconocen como ciudadanos y ciudadanas activos, comprometidos, cuando son interpelados como tales, o sobre todo cuando hacen referencia a aquellos que no lo son o, lo que es lo mismo, frente a aquellos que gozan de una postura pasiva frente al mundo y las cosas que le

rodean: Nando afirma que sus amigos que no se implican o no van a votar “*piensan que no sirve para nada*”; Fernando considera que los padres y madres que no se implican son presos de “*una especie de egoísmo imbécil*”; Xavier, cuando estaba trabajando en la hostelería, justifica la escasa participación de sus compañeros en una huelga a pesar de las duras condiciones de trabajo en que “*aquello es toda su vida, no ven más allá*”; Jero cree que la gente vive “*estresada*” y no saben ni compartir ni ser feliz; y finalmente Neus considera que la falta de concienciación ciudadana está directamente relacionada con una formación insuficiente o que no ha contribuido a la necesaria construcción de una conciencia crítica.

Cada uno de ellos ejerce la ciudadanía activa de manera diferenciada, de acuerdo con sus vivencias, intereses y motivaciones, ya que cada uno de ellos ha vivido un proceso diferente de construcción de su identidad, en general, y de su identidad ciudadana en particular. Podemos hablar, entonces, de una ciudadanía o ciudadanías múltiples, diversas y en cierta manera, complejas, como veremos más adelante, intentando “*aprender a estar-ahí*”, en el mundo interconectado y globalizado diseccionado por Morin (1999:41) que nos ha tocado vivir.

Siguiendo a Davies y Harré, que beben como recordamos del interaccionismo simbólico, vamos a recuperar el concepto de “*posicionamiento*” frente al de “*rol*”, pues partimos del hecho de que el individuo emerge de los procesos de interacción social no como un producto final relativamente completo (en nuestro caso como ciudadanas o ciudadanos activos), sino “*como uno que se constituye y reconstituye a través de prácticas discursivas variadas en las cuales participa*” (Davies y Harré 1999:220). Consideramos que el término “*rol*” se refiere a aspectos más estáticos en el desarrollo de la identidad, relacionados con la interacción social, mientras que el de “*posicionamiento*”, ligado a la sociolingüística, nos permitirá abordar de manera complementaria el proceso de construcción de la ciudadanía, en correspondencia con la naturaleza dinámica de nuestro objeto de estudio.

En los próximos capítulos entraremos a analizar ambos factores determinantes



del aprendizaje de la ciudadanía (el rol ciudadano adquirido mediante la interacción y el posicionamiento y la elección frente a situaciones y contradicciones concretas), pero en este punto nos interesa sobre todo la dimensión simbólica y discursiva de esos procesos.

Ya que vamos a servirnos del análisis de los discursos presentes en nuestros relatos, entendiendo como convienen los mismos autores que el discurso debe ser entendido como el uso institucionalizado del lenguaje y de sistemas simbólicos semejantes al mismo” (Íbid.: 219), definiremos como “práctica discursiva” a toda forma activa de producción de realidades sociales y psicológicas, tal y como lo es la ciudadanía activa como construcción social.

No se trata, pues, de analizar el “rol” que juegan nuestros personajes, el papel que cumplen de manera general, que les hace encajar de alguna manera en la definición de ciudadanos activos, sino en el “posicionamiento” entendido como “el proceso discursivo donde las identidades se localizan en conversaciones en las que participantes, observable y subjetivamente coherentes, conjuntamente producen argumentos. Puede haber posicionamiento interactivo cuando lo dicho por una persona posiciona a otra. Y puede haber posicionamiento reflexivo cuando uno se posiciona a sí mismo. Sin embargo, sería un error asumir que, en cualquier caso, el posicionamiento sea necesariamente intencional. Uno vive su vida en términos de su individualidad personal, independientemente de quién se la haya creado” (1999:222).

En términos similares lo expresa Turner (1993: 124-125), al referirse a su “tesis sobre la responsabilidad social” (*social accountability*) y la “acción colectiva”, cuando sostiene que el lenguaje implica mucho más que comunicación en su uso, ya que “al coordinar sus actividades sociales con las de otros, los individuos continuamente contribuyen a reproducir un determinado orden social, así como un correspondiente maquillaje social sobre ellos mismos, que sostiene una cierta identidad en el flujo discursivo”.

Todas estas reflexiones han sido tenidas en cuenta a la hora de analizar el discurso de nuestros personajes reflejado en sus relatos de vida. Y hecha esta

advertencia, veamos cómo desarrollan y cómo se perciben nuestros personajes en tanto que ciudadanas y ciudadanos activos.

Tal vez el caso más paradigmático y paradójico sea el de Nando, el joven activista, que con sólo 18 años tiene muy clara la dimensión política de sus acciones, ya sea el hacktivismo o las pintadas urbanas. Es más, tiene claro que las acciones deben ser cooperativas y democráticas (con los “wikis”<sup>45</sup> como metáfora de cómo debería articularse ese trabajo colectivo). No obstante, recurre al diccionario (virtual, eso sí) para encontrar una definición de ciudadano, de ciudadanía (...). Al aprehender esa definición, de forma inmediata se reconoce como ciudadano, tanto al referirse a su condición como a su opción como individuo, y así lo expresa por escrito:

*“ ...Al margen de cualquier definición de ciudadano, o de ciudad, o de ciudadanía... yo me siento ciudadano cuando ... camino por mi ciudad... Me siento ciudadano cuando voy a votar. Me siento ciudadano cuando hago un bien por la comunidad. Me siento ciudadano, cuando ayudo a otro ciudadano. Me siento ciudadano cuando hago algo que creo que tarde o temprano, será bueno para mí, y todos los demás ciudadanos, o servirá para que se produzca un bien común.*

*Me siento ciudadano cuando comunico mi descontento con lo que sucede en mi ciudad, de igual forma cuando comunico mi satisfacción con las cosas que me parezcan bien. Me siento ciudadano cuanto interactúo con otros ciudadanos y la ciudad...”*

En el caso de Nando, el relato de su corta vida y su breve pero intensa experiencia social y de acción colectiva, se ve además reforzado por la dinámica de nuestros encuentros. Si en el primero intentaba retratarse como un joven inconformista, después de investigar por su cuenta y realizar un ejercicio tan simple como abordar la definición de ciudadanía, en lo que escribe y en las siguientes sesiones intenta servirse de esa categoría como marco para dar un

---

45 Sitios web colaborativos, como la popular “Wikipedia” ([www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)), en la que los contenidos, estructura y funcionamiento son determinados por los propios usuarios de manera desinteresada.

sentido global, integral, a sus acciones e intereses.

En cuanto a su padre, Fernando, insiste en varias ocasiones en dos factores determinantes que han hecho de él una persona comprometida, en este caso, con el movimiento de asociaciones de padres y madres de alumnos: en primer lugar, su ascendencia social y su contexto (las continuas referencias al “*barrio obrero*”, su familia y el “*cura rojo*” como referente); en segundo lugar, la formación, ya sea como autodidacta que se reivindica, o por el interés que manifiesta todavía hoy por la formación, que considera fundamental para el fomento de la participación y por tanto, de la ciudadanía activa.

De alguna manera, Fernando se percibe a sí mismo como una persona curiosa, emprendedora, que ha llegado a donde está por su propio esfuerzo, y que en estos últimos años dedica todo ese bagaje vital a la acción colectiva de las madres y padres por mejorar la educación de sus hijos, empezando por el suyo. E intenta imprimir a su desempeño personal en esa acción colectiva aquello que valora que los docentes deberían hacer: “*ser más un “guía” que un docente, porque además han cambiado los roles en la escuela*”, y porque además “*la autoridad, es algo que se tiene que ganar, pero se tiene que ganar en el día a día, la autoridad moral no es algo que se pueda imponer*”. De hecho, “*un profesor tiene que jugar con esos dos elementos y un padre o una madre igual, al maestro lo ves cotidianamente pero lo ves en un rol determinado... En casa también, pero es más fácil ver lo bueno y lo malo*”.

Xavier tiene (y así lo advierte al principio de nuestros encuentros) un relato ya elaborado sobre su propia trayectoria vital, tal vez fruto de su formación como filósofo, acostumbrado a ordenar sus ideas. Tiene claro también que fue en su adolescencia, en el instituto donde cursaba el bachillerato, cuando cambió su manera de relacionarse con la gente, con otros chicos más acordes a su condición social, como él mismo reconoce. Además, allí entró en contacto con otras realidades, con “*ciertos movimientos que podía haber a nivel de jóvenes o a nivel del pueblo y la ciudad... De allí recuerdo las primeras manifestaciones a las que fuimos, recuerdo por ejemplo que cuando objeté toda la información me la dieron el tutor y el orientador que había en aquel momento en el instituto*”.

*También por la edad y el nivel de madurez, en la revista podía verter ciertas inquietudes”...*

En aquella misma época empezó a dedicar su tiempo libre a ser monitor de tiempo libre con niños en el *Esplai*, y aquello llevó a otras iniciativas, como la de la acampada del 0,7%, que marca un antes y un después en su percepción incluso del mundo y de su rol social. Entonces fue cuando decidió qué estudiar, y afianzó un fuerte compromiso social que al llegar a la madurez reconoce haber medido en función de los diferentes espacios en los que participa y ha participado, consciente de que el trabajo que desarrolla como docente es una gran oportunidad para contribuir a la construcción de ciudadanos y ciudadanas activos y responsables.

A Jero, la madre de Xavier, le resulta imposible definirse como ciudadana al margen de su religiosidad. Su fe y sus valores cristianos, más allá de la doctrina, impregnan los dos roles a los que ha dedicado su vida. El primero, la familia, y el cuidado tanto de sus hijos como de sus padres, con quienes convivía en el mismo edificio. Después, el compromiso social, que bebe de alguna manera de la misma ética del cuidado que la lleva a compartir el amor y el sentido de responsabilidad que ha profesado hacia los suyos con aquellas personas que más lo necesitan, independientemente de su confesión religiosa. Aquello que la diferencia de otras mujeres que en circunstancias similares o en el mismo pueblo no dediquen ni un instante ni un pensamiento a la acción social es paradójicamente lo mismo que la une con ellas, cuando se encuentran el domingo en la misa, y no es otra cosa que unos valores religiosos interpretados pero sobre todo vividos de manera diferente, y en ocasiones contradictoria, como veremos más adelante. Una vivencia que, en cualquier caso, la ha llevado a ser feliz después de los 60, como ella misma reconoce.

Y finalmente Neus, tiene claro que ha ido construyendo su triple identidad ciudadana como mujer, como maestra trabajadora y como defensora de una lengua y cultura que también ha dedicado esfuerzos a recuperar y dignificar durante muchos años. La identificación con su madre, la progresista de la

familia frente al padre; la referencia de sus tías, las maestras republicanas, y de las referentes feministas en general; pero sobre todo la evidencia de haber sido mujer y trabajadora, madre de un hijo y una hija, maestra comprometida sindical y socialmente en tiempos difíciles, son elementos definitorios de su autopercepción como ciudadana más que activa, y en parte también de la percepción que otros tienen de ella. A pesar de haber dedicado más años al sindicalismo que a la enseñanza en las aulas, no ha perdido de vista la importancia de la educación como herramienta de concienciación ciudadana, que debe renovarse como deben hacerlo también las organizaciones sociales como los sindicatos, para no desviarse de su objetivo de trabajo por los derechos de la gente trabajadora.

En la última etapa de su vida ha sabido modular sus espacios de compromiso, y ha preferido conciliar su vida laboral con la familiar, después de demasiados años anteponiendo el compromiso social al disfrute y el cuidado de los suyos, cosa que también ha hecho porque después de su dilatada trayectoria militante, se sabe una “*vieja gruñona*” y se niega a que su indignación pueda frenar una renovación sindical que cree más que necesaria.

\*\*\*

Todos nuestros personajes, a pesar de las diferencias sociales, generacionales, ideológicas o de género se reconocen y se saben reconocidos como ciudadanas y ciudadanos activos tal y como los definimos en la primera parte de este trabajo, como personas comprometidas, cada una desde su ámbito, con la mejora ya sea de los derechos sociales, de la acción social y la lucha contra la pobreza, de la educación y la práctica docente, de la democracia y la participación en general (...).

El hecho de sentirse parte de la comunidad a la que pertenecen –de mantener vivos los lazos sociales, en terminología durkheimiana-, de participar en ella y con otros hace que la percepción de su vivencia social y su condición ciudadana sea incluyente: no hay excluidos, lo que hay es procesos, dinámicas

sociales y situaciones que excluyen. Nuestros personajes se asumen -desde el compromiso social y la acción- poderosos, y por ello las referencias directas o indirectas a la dimensión política o jurídica de la ciudadanía como estatus son prácticamente inexistentes en sus discursos.

Todos nuestros personajes dan por hecho que aunque con muchísimas deficiencias (sobre todo en lo que respecta a la calidad democrática y la desigualdad social), la ciudadanía como estatus es un punto de partida que implica unos derechos y una responsabilidad que en su caso ejercen de forma activa pero diversa: todos son parte de una misma comunidad, pero sus intereses y motivaciones y su experiencia vital los ha llevado a ejercer esa responsabilidad o capacidad de acción (*agency*, como la definía Schugurensky en el capítulo cuarto de este trabajo, o como también la definen teóricas feministas como Naila Kabeer (2002) o Ruth Lister (1997), quienes desde una perspectiva emancipatoria se refieren a la ciudadanía como una forma de definir la personalidad que une derechos y "*agency*": "la ciudadanía como derechos permite a la gente actuar como agentes" (Kabeer 2002: 1).

Volviendo a Shotter, podemos concluir que "aquí, en la multitudinaria diversidad de continuas transacciones de unos con otros, no sólo es posible desarrollar ontológicamente, sino además experimentar los sentimientos que implica hacerlas: formar "elementos sensoriales" (momentos de reposo en el flujo de sensaciones) que nos den un sentido o un significado compartido a las circunstancias que ya compartimos (...). Sin tales elementos -que Billig ha identificado como los lugares comunes de la clásica retórica- la discusión es imposible" (1993: 131).

Es una cuestión compleja, entre otras cosas porque la identidad de nuestros personajes, la dimensión psicológica de su ser como ciudadanas y ciudadanos, sólo puede ser explicada volviendo a los conceptos de rol y de posicionamiento y a aquello que ya expusimos en el primer capítulo de este trabajo, en relación a su ejercicio, a la práctica ciudadana. Nos reconocemos como ciudadanos porque conocemos lo que ésto significa y aprendemos a ser ciudadanas o ciudadanos, desde la interacción y el diálogo en un proceso de aprendizaje

abierto y permanente. Vamos a ello.

## **Capítulo 10**

### **Dónde, cómo, cuándo, qué... Las interacciones sociales y el aprendizaje de la ciudadanía**



Vimos en el segundo capítulo de este trabajo que la ciudadanía, más allá de su interpretación polisémica y controvertida, se aprende. No nacemos ciudadanos o ciudadanas, sino que vamos aprendiendo a serlo. En base a lo que definimos en el capítulo IV como características del paradigma de ciudadanía activa, vamos a detenernos en cómo esos elementos se constituyen:

- la importancia de la experiencia (vital);
- el diálogo que hace posible la resolución de problemas cotidianos;
- la vinculación entre el aprendizaje y la intervención a la comunidad;
- el proceso de formación de sujetos políticos y su “empoderamiento”;
- la construcción de una “maleta” de competencias ciudadanas
- un enfoque integral que nos permita conectar los diferentes elementos de la realidad y su aprendizaje.

Nuestra competencia ciudadana se va construyendo en la medida en que interactuamos con los demás y con nuestro entorno, con la realidad que nos rodea, y en el proceso de nuestras vidas cotidianas entendido como vimos anteriormente, como un ciclo de cambio, contribuimos con nuestra acción, mediante la participación, a ese cambio. Ese posicionamiento frente a diferentes cuestiones y nuestra elección en favor de la acción va configurando nuestra identidad como ciudadanas o ciudadanos, una identidad dinámica que va evolucionando con nuestras vidas y nuestras interacciones.

Los diferentes estudios y referencias en los capítulos II y IV, entre ellos el *Eurydice* (2005), señalaban tres grandes bloques de aprendizaje de contenidos, valores y actitudes y habilidades, en relación a la ciudadanía:

- la “alfabetización política”
- el desarrollo de un pensamiento crítico y de determinadas actitudes y valores
- y la participación activa (de los alumnos)

Aunque el enfoque de buena parte de esas referencias se refería a la

educación formal, es obvio que los tres bloques son válidos para nuestro propósito más allá de la escuela, que ocupa no obstante un capítulo importante en vidas de cada uno de nuestros personajes. No obstante, como “alfabetización política”, si en el ámbito escolar nos referíamos sobre todo a conocimiento de las instituciones políticas, normas y elementos destacados del país o Estado de referencia, en nuestro caso, al partir de relatos de vida que van mucho más allá de la experiencia escolar, vamos a considerar dentro de esta categoría todo aquello que tenga que ver con un conocimiento más profundo de nuestro contexto social, más allá de las normas y estructuras oficiales; es decir: el funcionamiento de las relaciones sociales; los espacios y actividades comunitarias; los problemas y singularidades de ese contexto (...). Porque como vimos anteriormente, el contexto es una variable fundamental a tener en cuenta, que aporta significatividad y particularidad a la acción ciudadana.

Vamos a cruzar (ver tabla resumen que sigue) estos contenidos de aprendizaje con los denominados espacios “clásicos” de socialización (la escuela, la familia, el trabajo, la sociedad civil), además de otros elementos que, como los referentes personales (como modelos de “buena ciudadanía”) pueden haber jugado en uno o varios espacios de forma simultánea.

Y en una cuarta columna vamos a intentar identificar también las competencias ciudadanas -basándonos en la definición de Bolívar en capítulos anteriores-, “atribuibles” a la interacción en este o aquel espacio de aprendizaje o socialización. Un ejercicio que más tarde puede darnos pistas para establecer un modelo formal de aprendizaje de la ciudadanía activa.

De este modo, este sería un primer cuadro sintético sobre el aprendizaje de la ciudadanía:

Fig. 23.- Matriz de análisis de interacciones y aprendizajes en las historias de vida.

| <i>Espacios de socialización</i> | <b>Alfabetización política</b>   | <b>Valores y actitudes</b>   | <b>Participación</b>   | <b>Competencia ciudadana “atribuible”</b>   |
|----------------------------------|--|--|--|---|
| <b>Escuela</b>                   | Dudas razonables sobre la significatividad de lo que se pueda haber aprendido.   | Importante si hay coherencia y continuidad con la familia (Fernando)   | Dependiendo del papel del funcionamiento del centro, estilos del profesorado y papel de alumnos en la toma de decisiones. Nando, Xavier, Fernando y Neus aluden al mismo tema. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alfabetización política si hay vinculación del centro con el entorno.</li> <li>- Aprendizaje de la participación y habilidades asociadas (comunicación, mediación, etc.) en función del clima escolar y los estilos del profesorado.</li> <li>- Valores y actitudes si hay continuidad con la familia</li> </ul> |
| <b>Familia</b>                   | Si están vinculadas al entorno o contexto, contribuyen al sentido de pertenencia | <p>Aprendizaje de valores, sobre todo en la familia, también en el trabajo (Neus)</p> <p>Hijos y su educación (diálogo)</p> <p>Trabajo, esfuerzo, constancia</p> | Diálogo entorno a la mesa, “discusiones” en algunos casos  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad de análisis y actitud crítica</li> <li>- Valores: solidaridad, cooperación, responsabilidad</li> </ul>   |
| <b>Trabajo</b>                   |  |  | Xavier y Neus son los más explícitos en cuanto a la exigencia de coherencia entre teoría y práctica educativa (y también social)   |   |

|                       |   |                           |  |   |
|-----------------------|---|---------------------------|--|---|
| <b>Sociedad civil</b> | Íbid. Que F y T   | Solidaridad y cooperación | De forma muy clara, experiencias de participación o “experiencia posible” (Xavier) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Actitud “activa”, o “agentividad”</li> <li>- Conciencia sobre el “ciclo de cambio” y mirada global</li> <li>- Saber trabajar en la diversidad/interculturalidad</li> </ul> |
| <b>Otros</b>          | Referentes personales: el grafittero, el “cura rojo”, la misionera, las maestras pioneras... (todos han sido referentes del entorno familiar y/o vital) |                           |  |   |

Detengámonos ahora espacio por espacio de interacción.

### ***El sistema escolar***

Empecemos con la escuela, o mejor dicho, con el sistema escolar, que sigue siendo un espacio privilegiado de aprendizaje de la ciudadanía. Todos nuestros personajes han pasado por el sistema escolar o, mejor dicho, por diferentes sistemas escolares, de acuerdo con las diferentes generaciones a las que de alguna manera representan.

Los dos personajes que dan más peso -también son los más jóvenes- a su paso por el sistema escolar son Nando y Xavier, alumno y profesor respectivamente no hace demasiado tiempo. El primero guarda un buen recuerdo de su paso por la escuela de educación primaria, pero valora escasamente su estancia en el instituto de Secundaria en el que todavía cursa formación profesional. Xavier, al contrario, no guarda a pesar de haber sido un “buen alumno” un buen recuerdo del colegio, sin embargo y como hemos visto en los relatos y en el capítulo anterior, considera que el paso al Instituto supuso su apertura a la implicación social, y es especialmente a partir de ese punto que empieza su camino como ciudadano activo.

Las diferencias pueden explicarse fácilmente por varias cuestiones que están relacionadas también entre ellas: la primera, Nando estudió en una escuela pública, y Xavier en una escuela religiosa y privada. Además, el paso de uno y otro por el sistema educativo se produjo en momentos históricos diferentes, ya que Nando al cursar ESO, dejó la escuela a los 12 años, mientras que Xavier lo hizo a los 14 para cursar el antiguo bachillerato. Finalmente, el buen recuerdo de Nando, más allá del funcionamiento del centro, puede explicarse entre otras cuestiones por la presencia activa de su padre en el APA y en las actividades extraescolares de la escuela, mientras que nuestro hoy ya profesor de filosofía vivió los problemas de uno de sus hermanos en la escuela, además de sentirse desubicado por una adscripción a aquel centro que como el mismo Xavier expresa, no se correspondía con su clase social.

Nando aprendió a participar y se abrió como niño en el grupo de teatro, en un centro público de una sola línea, que podríamos calificar como “familiar” y “de barrio”, pero da la sensación que el paso al instituto de secundaria, de carácter comarcal y con cuatro o cinco líneas por curso, hizo que no acabase de encajar, y que a pesar de vivir allí unos años clave en el desarrollo personal, haya una suerte de salto hasta el rol activo que el joven *hacktivista* y *graffittero* juega en la actualidad. Sin embargo, Xavier se sintió mucho más a gusto en el Instituto, lo consideraba mucho más acorde a su procedencia, se reencontró con los amigos y vecinos que paradójicamente no habían ido a la misma escuela que él, y amplió sus espacios de participación más allá del propio centro.

Fernando, a pesar de proceder de una familia progresista, también fue a un colegio religioso, de hecho y como hemos podido comprobar, uno de sus referentes era el “cura rojo” amigo de la familia, con el que convivió en su adolescencia. Jero fue a una escuela privada religiosa, pero es muy consciente de las diferencias en relación a su paso por el internado, regentado en este caso por una orden religiosa diferente, pero que por su funcionamiento y el tipo de actividades insiste en que la marcó positivamente. Finalmente Neus fue a una escuela pública, pero segregada por sexos, como era habitual en aquellos tiempos, en los que la religión también estaba muy presente en la escuela

independientemente de su titularidad. Ella recuerda el preuniversitario y su paso por la Universidad, el contacto con otros jóvenes muy involucrados en la protesta social y la reivindicación cultural como momentos clave en su aprendizaje ciudadano.

En cuanto a lo aprendido en el espacio escolar, las versiones también son muy distintas. En general, las referencias a todo lo que tiene que ver con la alfabetización política son nulas, es decir, que los conocimientos sobre el sistema político, social y económico que se hayan podido aprender en la escuela no parecen haber sido demasiado relevantes en la capacidad de acción o la elección de nuestros personajes, salvo en el caso de Xavier, que sí reivindica su paso por el Instituto como factor determinante en su implicación social, de alguna manera porque el Instituto se hacía eco de reivindicaciones y cuestiones sociales externas al Instituto, y a la vez éste era un pequeño microcosmos social con sus propios medios de comunicación e iniciativas que facilitaban la participación de los alumnos.

En cuanto a los valores, se trata de otra categoría que nuestros personajes entienden de manera diferente. Nando considera que los valores tienen que ver con el actuar como *“buen ciudadano”*, con el *“bien común”*, sin embargo responde de forma contundente que es en la familia y en otros espacios, pero de ninguna manera en el sistema escolar, donde los ha aprendido, entre otras cosas porque *“lo que te enseñan son... no sé, estudias historias, vas a un examen, pero no te llevan a la reflexión... (...). No sé, en la revolución francesa puede haber valores, como bueno, hicieron aquello para luchar por unos derechos y tal, pero esa reflexión no se pone de manifiesto... El profesor no te enseña eso. En matemáticas tampoco, ni en lengua. No se inculcan valores ni nada de eso”*. Sin embargo, en otro momento del relato nuestro joven activista alude a los conceptos de *“responsabilidad”* y *“compañerismo”* que admite haber experimentado en la escuela (...).

Fernando piensa que los valores *“no se declaran, porque es tontería... Y de hecho estamos más que acostumbrados a la hipocresía de decir 'lo importante es' pero con el ejemplo, hacer otra cosa. No son cosas que se puedan declarar.*

*A un niño hay que decirle lo importante que es la amistad, sino que hay que darle muestras de cómo la amistad es importante y cómo tú, tú, no el otro, pueda hacer, puedes sentirte bien con esa amistad, con ese valor... Y enseñar con el ejemplo... ¿Cómo se transmiten? Pues igual, con el ejemplo*". De esta manera, Fernando hace descansar el peso del aprendizaje de los valores sobre todo en el tándem familia-escuela, dos espacios entre los cuales debe haber, en su opinión, una conexión imprescindible.

Xavier contrasta los valores defendidos por la escuela en la que cursó estudios con los de casa, que a pesar de compartir el marco de una misma religión, eran fuertemente contradictorios y defiende, como Fernando, la necesaria continuidad de espacios, que a él le ha ayudado en sus elecciones personales. Para Jero, su madre, su interpretación de los valores en clave de *"amor y servicio a los demás"* puede ser aprendida en cualquier espacio, aunque destaca el papel prioritario de la familia. Y Neus, defensora a ultranza de la coeducación, cree firmemente que la escuela es un lugar fundamental de aprendizaje del valor de la igualdad entre mujeres y hombres, aunque *"no les podemos exigir a las escuelas cambiar un mundo, una civilización"* en la difícil tarea de educar en *"la utopía de la ciudadanía"*, que para ella significa una búsqueda permanente de dignidad y convivencia.

Vamos ahora con el aprendizaje de la participación y el papel de los sistemas escolares. Desde su experiencia como padre implicado en la asociación de padres y madres y durante años también en las actividades del centro de primaria al que acudía su hijo, Fernando destaca la importancia de tener una actitud *"facilitadora"* de la participación. Defiende que los centros educativos son un lugar privilegiado para practicar una democracia a pequeña escala, eso sí, en conexión con otros espacios, y en especial con la familia. La implicación de las familias se facilita, en su opinión, cuando *"fluye"* la comunicación, de forma recíproca, con el centro, y defiende la necesidad de *"una verdadera política de participación"* promovida desde los poderes públicos. Pone como ejemplo que ha promovido de manera apasionada los programas de convivencia escolar y la formación de alumnos mediadores, que con la excusa de resolver conflictos en la vida del centro escolar permiten involucrar al

conjunto de la comunidad y “empoderar” de manera muy especial a los alumnos.

Ya hemos mencionado el caso de Xavier y sus alusiones a un clima escolar que facilitaba esa implicación de los jóvenes en el Instituto, algo muy diferente de las “Asambleas” -que nada tenían que ver con la definición de asamblea como espacio de participación horizontal- que se celebraban periódicamente en su colegio, con el objetivo de adoctrinar simultáneamente a todos los alumnos del centro.

Hoy ya como docente, entre otras cuestiones, de Educación para la ciudadanía, tiene muy claro que *“La época más determinante es la adolescencia, aunque haya muchas cosas previas, por ejemplo con la asignatura de ciudadanía, como profesor, veo que hay muchas tensiones metidas porque claro... desde la escuela siempre se procura un enfoque demasiado académico, aunque se intenta cambiar, pero en el fondo uno mira lo que hay y claro, el enfoque es muy insuficiente. A los más jóvenes, a los de 2º de ESO, cuando les vas a hablar de ciudadanía, como no sea desde un planteamiento muy experiencial y claro... El problema es que no tienen espacios de continuidad entre aquello que tú les puedas plantear en clase, que les puede parecer un capricho del profesor de ciudadanía, que ni siquiera discuten en clase...”*.

Jero, por su parte, y en el marco de una escolarización que ella misma califica como “disciplinaria”, actividades ajenas a la rutina del centro, como las salidas y excursiones, que podríamos considerar tal vez no participativas pero sí menos jerárquicas, eran vividas de forma muy diferente. El simple acto de llevar pantalones cortos en una excursión, que podríamos interpretar en el ambiente de finales de los años 50 y principios de los 60 como un gesto simbólico de libertad, supuso una fuerte presión social que empezó en la escuela y acabó con el traslado de las dos hermanas a un internado, en el que ese mismo tipo de actividades eran vividas plenamente como un acto liberador. De alguna manera, las concepciones educativas diferentes entre esos centros hicieron también que la coherencia entre el decir y el hacer que Fernando



reivindica como clave en el aprendizaje de valores, en este caso entre el mensaje evangélico de las Trinitarias (aparentemente, el mismo que en el otro centro más “estricto”) y la práctica social desarrollada por esta orden, influyera mucho más en el desarrollo de valores positivos y de compromiso social de Jero.

En cuanto a Neus, además del ya mencionado rechazo a la segregación por sexos en la escuela, sus reflexiones en cuanto a educación y participación tienen que ver con los estilos del profesorado -y una fuerte crítica a la falta de innovación en muchos de ellos que considera nefasta en la concepción de educación como herramienta de emancipación que ella maneja-; las condiciones laborales de las maestras y maestros, que sobre todo en la educación concertada y privada considera trabas importantes a la participación docente; y finalmente, una reflexión sobre la naturaleza de la participación que ha conocido en los diferentes encuentros internacionales en los que ha participado, y que conecta con una crítica a los Consejos escolares, en los que piensa que mientras los diferentes actores de la comunidad escolar “*no pesen lo mismo*”, no pueden considerarse órganos de participación.

Un detalle destacable es que más allá de la lectura integral del papel del sistema escolar como espacio de interacción, al interpelar a los relatantes sobre sus referentes de ciudadanía, aparecen figuras de maestros o profesores que han influido en un sentido positivo en la formación de nuestros personajes: Nando una de sus tutoras en la escuela y Xavier en el instituto; Fernando el “cura rojo” que ejercía como maestro y en parte como su tutor personal; Xavier a la profesora de filosofía que le despertó el interés por la materia; Jero a la religiosa, maestra y misionera; Neus a las maestras pioneras de su familia y al profesor de Geografía, la carrera que estudió en Barcelona (...).

### ***La familia y el trabajo***

Si nos adentramos en la búsqueda de conexiones entre los aprendizajes, a la

necesaria continuidad entre espacios que mencionaba Xavier, el primero de los espacios que nos encontramos es el de la familia.

En primer lugar, la aportación de la familia a la alfabetización política podemos explicarla sobre todo en base a dos variables. Primera, la vinculación de la familia con el contexto, muy presente en los relatos de Fernando y Xavier. Fernando, por pertenecer a una familia cristiana de base, en la que además de vivir en lo que él mismo denomina un “barrio obrero”, *“había política en casa, tal vez no una política excesivamente activa, pero se hablaba mucho en casa: oyes, escuchas, argumentas... y eso ayuda a la hora de mojarte”*. Xavier, por su parte, al formar parte de una familia también cristiana, aunque en un contexto y en un momento bastante diferente, pero que al estar vinculados a la parroquia desde la acción social, sobre todo a partir de la figura de su madre, dio pie a su implicación posterior en otras actividades en el barrio y la parroquia. En segundo lugar, al papel del diálogo intrafamiliar. Tanto Fernando como Neus destacan los momentos de encuentro alrededor de la mesa, en la comida o en la cena, como momentos de conocimiento, de diálogo y también de discusión.

Los valores sí ocupan un lugar clave en la familia, de hecho es algo que Nando tiene muy claro y que diferencia de los aprendizajes en la escuela de forma ambigua. Y que el resto de personajes, sobre todo Fernando, Xavier y Jero, destacan que se aprenden en tanto que exista coherencia entre esos valores y las prácticas personales y sociales que de ellos se derivan, por una parte, y continuidad entre esos valores entre la escuela y la familia.

Y ha que hablamos de valores, familia y educación, en este punto, no podemos enajenarnos de los debates de los últimos años en el Estado español sobre la enseñanza de la asignatura “Educación para la ciudadanía”.. Los opositores a esta materia argumentaban que el aprendizaje de los valores (morales) corresponde a las familias, frente al sistema escolar que debe centrarse sobre todo en el aprendizaje de contenidos. Educar para la ciudadanía no sería para estos sectores hacer cumplir las leyes educativas y sus objetivos, sino una opción ideológica equiparable a *“colaborar con el mal”*, en palabras del

vicepresidente de la Conferencia Episcopal<sup>46</sup>.

El aprendizaje de la participación en la familia es una cuestión relacionada de forma directa con la toma de decisiones en el núcleo familiar, que desde los estudios de género se ha abordado de manera exhaustiva en los últimos años. Jero tiene como referencia a su madre, que tiene como rol prioritario el cuidado familiar, al igual que ella. Y eso tiene que ver también con los valores (en buena medida religiosos) transmitidos en la familia, que en este caso tienden a limitar la capacidad de acción en tanto que toma de decisiones de la mujer en la familia. Una cuestión que Jero tarda años en resolver, pero que Neus empieza a contestar desde joven, participando en las discusiones familiares, y negándose en su momento a desplazarse a Murcia a un colegio religioso a cursar estudios preuniversitarios.

De la misma manera que un centro educativo puede tener un funcionamiento más o menos participativo, algo similar sucede con la familia. Es evidente que no hay espacios formales de deliberación, pero sí actitudes más o menos inclusivas que facilitan que todos los miembros de la familia tomen parte bien de las discusiones sobre las cuestiones que afectan al núcleo familiar, bien participen directamente en la toma de decisiones sobre este punto.

La educación de los hijos aparece en los relatos de Fernando, Jero y Neus. Todos comparten la importancia de la referencia familiar en el aprendizaje de la ciudadanía y todos ellos se sitúan frente a la educación de sus hijos de forma autocrítica mencionando tanto aquello que han intentado (promover valores como la solidaridad y la responsabilidad) como lo que no han conseguido (en el caso de Neus y Fernando), que sus hijos e hijas no se hayan implicado todo lo que ellos hubieran deseado en ámbitos de acción colectiva en su entorno, en el trabajo o en el centro educativo. Una comparación tal vez injusta, como ellos mismos reconocen, al haber dedicado en algunas etapas de su vida demasiadas horas a la militancia social.

---

46 Declaraciones del Vicepresidente de la Conferencia Episcopal Española, el cardenal Antonio Cañizares, recogidas en el diario El País, 13/07/2007.

En cuanto al trabajo, todo depende de la función que cumple el mismo en la vida de las personas. Fernando ha tenido acceso a un abanico amplísimo de empleos, y de todos es capaz de extraer alguna lección positiva, que ha mejorado su autonomía y su sentido del esfuerzo. Sin embargo, ninguno de esos empleos parece que haya sido vocacional: el trabajo ha sido ante todo una herramienta para la obtención de ingresos, y difícilmente es percibido como un espacio de socialización. No es el caso de Xavier y Neus, que son docentes vocacionales, disfrutan con su trabajo (aunque Neus reconozca haber dedicado más años a la acción sindical que a la educación en las aulas), y ambos buscan la coherencia entre su concepción de la educación, que podemos etiquetar de “transformadora” y su propia práctica docente.

En cuanto al papel del trabajo en la alfabetización política, parece una cuestión más relacionada, como sostiene Neus, con un conocimiento de los derechos laborales que debería empezar en la escuela. Piensa que aunque a ella el hecho de vivir unas condiciones laborales injustas además de ilegales le abrió los ojos como defensora de sus derechos laborales y de los de otras y otros docentes, el acceso al conocimiento de ese tipo de derechos (que vincula también al desarrollo de la ciudadanía) debería darse mucho antes: *“¿Tú crees que la gente está realmente formada en democracia y en civismo para explotar una empresa, una Consejería, que conozca los derechos y los deberes, y las trabajadoras también? No habría mobbing”*.

En el deambular en sus primeros años después de aprobar las oposiciones por diferentes centros, Xavier valora mejor los centros de educación secundaria en los que se da una mayor vinculación comunitaria, con el entorno social del centro, y en coherencia con sus principios, tiene muy clara su apuesta por claustros y equipos de dirección de centros, en los que también ha participado, de tipo colaborativo, en los que involucren a todos los docentes y se abran a la participación de los alumnos.

Y aunque las actividades de acción social que desarrolla Jero en Cáritas y la parroquia no es remunerada, podríamos equipararlas por su intensidad y desempeño a cualquier trabajo formal. El trabajo en este caso, le permite

desarrollar sus creencias de forma activa y coherente, y la empoderan reconociéndose como agente de cambio.

### ***La sociedad civil como escuela de ciudadanía***

La sociedad civil, que no es otra cosa que la ciudadanía organizada y actuando colectivamente, sobre un tema determinado y en un ámbito determinado, es no sólo un espacio privilegiado de aprendizaje de la ciudadanía, como señalábamos en el capítulo 2, sino una condición necesaria para la democracia, que no sería posible sin el contrapeso al Estado y a los todopoderosos “mercados” de la sociedad organizada mediante entidades, asociaciones, plataformas y colectivos en general, sin afán de lucro.

Todos nuestros personajes, del menor a la mayor, han dedicado o dedican una parte importante de su tiempo a la participación en la sociedad civil. La **vinculación comunitaria inherente al trabajo de la sociedad civil**, a veces con una dimensión global, es ya de por sí una importante ventaja para la alfabetización política de la ciudadanía.

Nando, por ejemplo, no ha encontrado en su entorno inmediato un tema de interés que lo motivase a participar, sin embargo su vinculación a comunidades virtuales y la búsqueda de una democracia real y de formas de participación directa a través de las redes no sólo es una muestra clara de lo que entendemos por alfabetización política, sino que además ha servido para vincularlo, al menos temporalmente, con el espacio público en su pueblo y en la ciudad, mediante las acampadas y asambleas en las plazas.

La vinculación de Fernando al movimiento humanista de joven lo llevó a declararse objetor de conciencia, aunque en un gesto de rebeldía acabase haciendo el servicio militar en Canarias por un desencuentro con su padre. Pero siguió en contacto con aquel movimiento, que reconoce que lo convirtió en una persona más sensible hacia su entorno, y con mayor autoestima.

Para Fernando, la vinculación de la acción de la sociedad civil al contexto “*a diferencia de la política, que implica hacer cosas, pero no necesariamente en el entorno*”, es lo que le motivó a implicarse en el movimiento de asociaciones de padres y madres de alumnos. Cree que los resultados de intervenir en el contexto consiguiendo cosas concretas suponen un aliciente necesario para la participación. Por supuesto, da por hecho que la escuela debe estar vinculada al contexto, como condición que facilita la participación efectiva de las familias en el centro.

La primera experiencia social de Xavier también estaba vinculada al entorno, al barrio en el que vivía, cuando se estrenó con sólo 16 años como monitor del grupo de tiempo libre de la parroquia. También pone como ejemplo la organización de las fiestas en el Puerto, con la asociación de vecinos, en la que se implicaba cuando veraneaban allí siendo más joven, y las “*dinámicas de aprendizaje y de participación en las que se implicaban los padres, los vecinos...*”.

En cuanto a Jero, aunque siempre ha estado vinculada a la vida comunitaria de la parroquia y del pueblo, es difícil discernir la influencia de esa vinculación a su alfabetización política, por la mediación siempre presente de sus creencias religiosas.

Finalmente Neus es ya cursando sus estudios preuniversitarios pero sobre todo en la Universidad, en Barcelona, cuando entra en contacto con colectivos y personajes relevantes de la sociedad civil de la época que refuerzan su carácter luchador. Por supuesto, la militancia en el sindicato la hace mucho más consciente en cuanto a sus derechos (laborales), aunque es difícil discernir si se apuntó al sindicato antes o después de ello. Lo que sí es claro es que desde los primeros años su vinculación sindical le permitió conocer el contexto escolar de la isla, primero como maestra y defensora de los derechos laborales de los y las docentes; después como madre que organizó junto a otros la asociación de padres y madres en la guardería de sus hijos.

La aportación del aprendizaje de valores y actitudes en ese tomar parte de la sociedad civil es evidente en nuestros personajes, sobre todo en dos aspectos: la solidaridad y la cooperación. Uno y otro valor engloban muchos otros elementos, que en cierta manera contribuyen a lo que nuestros personajes, sobre todo Fernando, Xavier y Neus, identifican como una necesaria mirada global, una perspectiva integral de la sociedad.

Nando es muy activo, a su manera, y como muchos otros jóvenes de su generación, en las redes sociales, en las que busca como hemos visto otro tipo de democracia, iniciativas de tipo colaborativo, y un medio en el que expresarse libremente, como hace con los graffittis. Sin embargo, se trata de una cierta búsqueda experimental, más que de una militancia, si entendemos esta como un nivel de compromiso constante. De hecho, a las pocas semanas se cansa de las acampadas y asambleas del 15-M y de Democracia Real Ya (DRY). Esto no significa que le resulte más cómodo seguir en las redes sociales que en el espacio público, que sigue reivindicando para uso social con sus pintadas. Su concepción de la democracia como valor y los valores asociados a ésta (como equidad, libertad, justicia...) los tiene muy presentes y en cuanto aprecia contradicciones, también en los espacios virtuales como *facebook*, del que se queja de la falta de libertad de expresión, los abandona. Podemos decir que más allá de las contradicciones de Nando, al ser el más joven de nuestros personajes, admite pocos matices y cesiones en el proceso de construcción de su maleta de valores.

Para Fernando, su primer compromiso en el campo de la sociedad civil fue en el movimiento estudiantil, que en aquella época, a finales de los 70 y principios de los 80, era un movimiento de protesta contra el régimen y de exigencia de derechos y libertades. De las reuniones semiclandestinas con sus compañeros de batallas reforzó un valor, el de la solidaridad, que ya había aprendido en casa, en el barrio, y junto al cura amigo de la familia.

De Xavier podemos decir que su participación en diferentes movimientos sociales y políticos hizo que sus valores evolucionaran. Aunque la base de valores como la solidaridad y el compromiso era familiar y religiosa, admite

haber evolucionado incluso en sus creencias: *“A mi por ejemplo el cristianismo me hacía identificar estos componentes, valores... También lo he tenido que revisar”*. Una revisión en el sentido de distinguir, como él lo expresa, entre la *“parafernalia”* y lo que realmente hay detrás no sólo de unas creencias religiosas, sino también de cualquier comportamiento social.

En Jero, como hemos mencionado hace un momento, sus valores religiosos y su participación social se funden, en forma de compromiso solidario y desinteresado por los demás.

Y Neus, cree que es importante indignarse frente a las cosas que pasan y que tomar parte de los movimientos sociales contribuye a ello, pero sobre todo que hay que defender la dignidad ciudadana, la dignidad humana, como valor o como ella misma señala, como utopía. Como algo difícil de conseguir (una vida digna), pero por lo que hay que trabajar. Y el otro gran valor presente en la militancia social de Neus es la igualdad, una igualdad que reivindica para el conjunto de la ciudadanía, pero sobre todo entre mujeres y hombres, desde el aprendizaje a fuerza de trabajo y denuncia de las discriminaciones de género, tanto en la esfera pública y en el trabajo, como en la privada.

Ha sido difícil diferenciar en este apartado aquello que la sociedad civil ha aportado a cada uno de los ámbitos de aprendizaje de la ciudadanía: alfabetización política; valores y actitudes; y participación. Estamos hablando de un aprendizaje basado en la experiencia, en el que estos tres campos están integrados, y por tanto intentar compartimentarlos como estamos haciendo en este capítulo es hasta cierto punto un tanto arriesgado, aunque lo hemos intentado. Pero si hay un aspecto en el que sin ninguna duda podemos destacar el papel jugado por la sociedad civil en el aprendizaje de la ciudadanía activa, y es este último: el de la participación.

Alguien puede conocer (alfabetización política), puede creer y sentir que algo es justo o necesario o no lo es (valores y actitudes), pero si hay algo que nos hace ser conscientes del ciclo de cambio que mencionábamos en el capítulo IV y de nuestro poder de intervenir en ese ciclo y en el cambio de lo que no nos



gusta o en la mejora de lo que queremos, es tomar parte en ese ciclo.

Lo que para Nando fue excepcional en el instituto (la participación directa y colaborativa, mediante un proyecto de empresa elaborado como *wiki*), en las comunidades virtuales en las que participa es la práctica habitual, que siempre intenta mejorarse... *“En hack-meeting, es que conoces gente que aunque no sea físicamente, sea virtual, haces actividades con ellas, tratas con ellas, te transmiten conocimientos, hablas con ellos, te influyen...”*.

Interpelado sobre cómo se articula la participación en ese tipo de comunidades, su respuesta nos sugiere una búsqueda de democracia y horizontalidad que no encuentra en su entorno cotidiano, en la que el funcionamiento de la comunidad virtual es una metáfora de una sociedad democrática y deliberativa<sup>47</sup>. Es obvio que para Nando, su experiencia en ese tipo de comunidades, aunque virtuales, ha sido muy real, y deja una ventana abierta en cuanto a su aplicación al aprendizaje en general en el sistema escolar, que él considera tan poco motivador: *“Sí, pero es complejo... El profesor imparte conocimientos y... ¿qué hacen los alumnos? ¿Con lo que entienden agregan conocimientos? No sé, tal vez sea una buena idea...”*.

Piensa que las Asambleas del 15-M y DRY, en las que ya no participan, han supuesto un antes y un después en la participación de la gente, no sólo de los jóvenes, y que la gente se ha concienciado participando: *“Yo creo que cada vez hay más gente involucrada, aunque no se vea en las plazas con las acampadas. Si hay otra manifestación, cada vez irá más gente... Se ha conseguido algo. El otro día hicimos una acción de envío de correos, antes con este tipo de cosas éramos grupos de hacktivistas, y ahora son directamente los propios ciudadanos que participan en esas acciones, hace dos años eso no pasaba. Está participando más gente de lo “normal”, gente que antes no participaba... La gente se despierta, ese es el paso importante”*, concluye Nando.

---

47 Ver transcripción literal en el relato sobre Nando, en el capítulo VII.

Fernando sostiene, de la misma manera que considera fundamental “la referencia vital” en el aprendizaje de valores, la “vivencia de cada día” lo es para el aprendizaje de la participación. Una participación que él ha vivido intensamente en el asociacionismo de madres y padres, sabiendo que *“las cosas se cambian no sólo protestando únicamente o quejándose de ellas, sino que si quieres hacer algo, no que tengas que hacer algo, la mejor manera es hacerlo tú, aportar tu grano de arena y demás”*.

Cree que la gente debería participar mucho más, y que uno de los “vicios” de la democracia es el *“vótame que yo te lo arreglo”*, en lugar de *“vamos a hacer política entre todos y vamos a hacerlo de otra manera”*, es decir, una representación que por sí sola, sin acción ciudadana, se queda corta. Para Fernando no hay participación si no hay una actitud *“facilitadora”*: *“si facilitas, luego cada uno encuentra su ritmo”*; y de fomento activo de la participación por parte de quien en su opinión, tiene la obligación de hacerlo, que son los poderes públicos: *“por eso por ejemplo cuando ahora intentamos fomentar la participación del alumnado en las escuelas, que no la hay, cosa para lo que hay muchas trabas, tanto de la administración como por los equipos directivos, si el espacio más fácil donde aprender convivencia y democracia, esos dos conceptos, es en la escuela, no puede ser que en la familia no seamos conscientes de ello, y que en la escuela tampoco se den los canales. En la familia pones digamos la semilla ideológica, en la escuela es donde tienes la oportunidad de ejercer por primera vez y desarrollarlo”*. Cabe aclarar que no hay que confundir la escuela con la sociedad civil, pero en el caso de Fernando la implicación de las familias en el centro educativo ocupa el centro de su accionar ciudadano.

En su experiencia como dirigente de este movimiento de padres y madres, y partiendo de las dificultades *“de una masa muy grande que no se da cuenta de la correlación entre lo que tú haces, de tu actuación en ese entorno, y el beneficio que eso tiene para los chavales”*, Fernando subraya la importancia de ir construyendo una visión más amplia que *“el estado de las ventanas de la escuela”*, y sobre todo, de *“fomentar el intercambio entre diferentes espacios comunes, espacios de encuentro entre los diferentes agentes educativos,*

*espacios que tengan un componente lúdico alto, que no sean cosas pesadas, y sobre todo que supongan intercambio”, porque “hay que romper la barrera de la suspicacia y la sospecha” tan habitual entre padres y docentes, y establecer “canales de comunicación” entre las familias y la escuela, el principal obstáculo a una implicación más plena por las partes, pero sobre todo a la participación en general, que debe fundamentarse en el diálogo, “que es como el aire para la participación: si no lo tenemos, morimos”.*

Xavier empezó de muy joven promoviendo las acampadas en el espacio público defendiendo que el 0.7% de la riqueza de los países ricos fuera a parar a los países pobres. Pero de aquella primera experiencia, con sólo diecisiete años, destaca que *“no dejaba de ser nuestra experiencia posible”*. En aquellas acampadas, el contacto con gente de otras edades con quienes convivía, el compartir con otra gente, seguir la actualidad *“más de lo que la seguías habitualmente”* supuso para Xavier una escuela intensiva de participación y concienciación social, que fue posible justamente por eso: por haber tomado parte en ella. De hecho, intentando recordar los nombres de los compañeros y amigos que participaron con él en aquella acción, se da cuenta de que todos han seguido, años después, trayectorias similares, en lo que a compromiso social se refiere.

Hoy, Xavier reflexiona sobre el paralelismo de aquello con las acampadas y asambleas del 15-M en la que han participado algunos de sus alumnos del Intituto, sobre todo de bachillerato: *“Hay una diferencia, y es que allí había una cosa mucho más concreta que nos movía, todos los que participábamos sabíamos que era algo más que el 0,7%, que de hecho luego te dicen: vale, el 0,7% ya está aprobado y ya está, pero lo de ahora es un poco etéreo en cuanto a objetivos. Yo creo que también haciendo un poco de trampa a la memoria, fue un aprendizaje del compromiso, una escuela de democracia, porque aunque parezcan 'tonterías', es una plataforma para que jóvenes a los que yo he estado dando clases hayan aprendido más en una semana que con un año de asignatura”*.

Esa idea de participar como tomar parte activa de las cosas la ha llevado

también Xavier a otros espacios, desde el de la creación de una ONG de comercio justo en su comarca, a la política, en la que también llegó a implicarse criticando la falta de horizontalidad en la toma de decisiones y en el trabajo, en el que como señalábamos antes, siempre que ha podido elegir ha optado por centros en los que como cuando él fue alumno, se fomentara la participación y en este caso, la colaboración también entre docentes y equipos directivos.

Para Jero la participación es una forma de hacer evidente un compromiso con los demás, y especialmente con las personas más necesitadas, que asume desde sus valores religiosos. No obstante, tiene claro que hay muchas cosas que mejorar, y desde el momento en que hace unos años se implicó de forma más activa en Cáritas, ha entendido que si incluso aquellos que no tienen nada no se implican en mejorar su situación, poco se puede hacer desde la caridad pura y dura. A eso se refiere cuando describe el caos que suponía repartir ropa entre la gente sin recursos, hasta que reflexionó que *“no había que darles el pescado, sino enseñarles a pescar”*, y el proyecto evolucionó hacia una lavandería en la que las mujeres en situación de exclusión se implicaban en el trabajo al tiempo que se formaban en un proceso productivo que mejoraba su autopercepción al sentirse útiles y la responsabilidad de los usuarios, con la venta a precios simbólicos de la ropa que las mujeres recuperaban.

Neus valora que ha tenido en todos los ámbitos sociales en los que ha participado la misma actitud activa que tenía en casa, cuando discutía con sus padres sobre valores, política o estudios. Piensa que sin espíritu crítico, es difícil que la gente se implique, y de ahí sus críticas a muchos de sus compañeros sindicalistas, que *“tienen un piquito de oro que va muy bien, pero otra cosa es poner codos y demás”*. Un espíritu crítico que sólo puede conseguirse con formación -un tema en el que ya ha insistido al referirse a otros espacios- y participación. La misma que la llevó a implicarse en el sindicato e incluso a dirigirlo pese a las dificultades que las mujeres tienen, incluso en espacios como ese, para implicarse en igualdad de condiciones con los hombres.

Participar para Neus es ejercer como ser social, casi una obligación. Y hacerlo

más allá del propio “*chiringuito*”, como ella dice, destacando desde su experiencia que como maestra y sindicalista, no basta estar sólo en las “*movidas*” sindicales, sino en “*todo lo que se mueva*”, porque su visión de las cosas le sugiere que todo nos afecta a todos y a todas. Como Fernando, habla con nostalgia de otros tiempos de “*mucha participación y efervescencia*”, con asambleas de más de 500 maestros y “*unanimidad a la hora de ver los problemas y las soluciones, que había que arreglar las cosas*”, y se queja de “*ver cómo a medida que avanza la democracia la participación va a menos, y las movidas no son ya tanto laborales, si se apoyan más otras, como las ecologistas, por ejemplo*”.

## **Capítulo 11**

### **Los límites de la ciudadanía dominante: el poder formativo de las contradicciones**

Cierto es que la interacción social nos hace aprender. Pero más allá de esos espacios formales e informales de aprendizaje e interacción que son la escuela, la familia, el trabajo, la sociedad civil, ¿podemos identificar pasos, pautas que hayan contribuido, más allá de determinismos, a que nuestros personajes hayan escogido un camino y no otro? Sin menospreciar la influencia de todos los factores mencionados hasta ahora, tampoco podemos caer en aquello de que en cierta forma, y a medida que los vamos conociendo más mediante sus relatos, nuestros personajes acabarían siendo lo que son, facilitando su clasificación como “ciudadanos y ciudadanas activas” que tanto nos conviene.

No podemos obviar que nuestros personajes son hijos de un contexto cambiante en muchos aspectos, también en cuanto a la ciudadanía. De hecho, hemos dedicado todo un capítulo a exponer los límites a un modelo hegemónico de ciudadanía que cada día sentimos y percibimos que hay que superar, y que la educación para la ciudadanía activa puede contribuir a ello como herramienta de aprendizaje y transformación.

Volviendo a Davies y Harré, vamos a crear en este capítulo una segunda categoría de análisis, que sería el de las contradicciones. Nuestros autores sostienen que los individuos “cambian de una u otra forma de pensar acerca de sí mismos cuando cambia el discurso y toman posiciones dentro de los distintos argumentos”, y que si bien necesitamos construir sobre nosotros mismos un relato coherente, no contradictorio, las contradicciones deben “remediarse, ser trascendidas, resueltas o ignoradas” (1999:234-238).

Si la ciudadanía activa implica acción y decisión (o “*agency*” como capacidad de acción, como vimos anteriormente), es coherente que planteemos en este capítulo, frente al “rol” de ciudadanos que vamos adquiriendo en nuestra interacción social, la “posición” concreta que tomamos de manera muy especial frente a las contradicciones, que implican elección y que no siempre son

entendidas por los otros, en el momento en que se producen o en nuestro caso, cuando abordamos la lectura de los relatos.

Vamos a ligar en este capítulo el bucle contradicción-posición-elección como elemento determinante, junto con las interacciones que vimos en el anterior, de la construcción de nuestros personajes con ciudadanas y ciudadanos activos. Se trata de una estrategia similar a la expuesta por Morin para enfrentar las incertidumbres, definida por el precursor del pensamiento complejo como “ecología de la acción”, esto es, que “tan pronto como un individuo emprende una acción, cual fuere, ésta empieza a escapar a sus intenciones. Dicha acción entra en un universo de interacciones y finalmente es el entorno el que se la toma en uno u otro sentido que puede contrariar la intención inicial” (Morin, 1999:48-49). Un bucle en el que hay que entran en juego elementos de complejidad como riesgo, azar, iniciativa, decisión, lo inesperado, lo imprevisto, conciencia de desviaciones y transformaciones, y que es necesariamente diferente en el devenir y actuar de cada individuo.

Si aceptamos los límites al modelo hegemónico de ciudadanía mencionados en el capítulo IV, esto es:

- el fallo en los canales de representación y la desafección ciudadana
- la creciente diversidad social
- la influencia de los medios de comunicación en nuestra percepción de la realidad y en la configuración de nuestro pensamiento
- la confusión entre nuestro rol de ciudadanos y el de consumidores
- el peso del individualismo
- la ruptura entre espacios de referencia y espacios de pertenencia
- las crecientes desigualdades y la feminización de la pobreza

como potenciales factores de contradicción, y sabiendo que en cualquier caso y para aportar relevancia a este estudio, dichos elementos deberían ser vividos como contradicciones –a veces evidenciadas como incertidumbres-, vamos a construir una tabla que, como en el capítulo anterior, nos permita sistematizar



las contradicciones que podemos apreciar en nuestros personajes. Lo haremos, como antes, cruzando los ámbitos de aprendizaje de la ciudadanía activa (alfabetización política, valores y actitudes, y participación) con los espacios de socialización tradicionales (escuela, familia, trabajo, sociedad civil).

Sin embargo, y a diferencia del capítulo anterior, vamos a cambiar el formato del relato, deteniéndonos en cada uno de los personajes de manera global, y refiriéndonos a dichas contradicciones, si hubo elección, y los aprendizajes que eventualmente haya podido significar ese posicionamiento concreto de los protagonistas de los relatos.

En Nando se hacen evidentes de forma muy paradigmática varios de los mencionados límites en cuanto al ejercicio de la ciudadanía. En primer lugar, la ruptura entre su entorno de referencia, que debería ser el Instituto en el que cursa estudios, o su municipio, y unas comunidades virtuales que representan el espacio con el que Nando se identifica y en el que desarrolla buena parte de su labor “ciudadana”. La falta de motivación para implicarse en su centro educativo, a pesar de disponer de referentes claros de compromiso y participación, como el de su propio padre, Fernando –que le insistía en que se implicara en la vida del centro educativo-, no se salda, a diferencia de lo que pasa con muchos de sus compañeros que “*pasan de todo*” con una actitud pasiva frente a la sociedad, la política o lo comunitario. Su desmotivación lo lleva a una búsqueda que empieza en las redes sociales, que de alguna manera lo reconcilian de nuevo, mediante las pintadas en el entorno urbano, con su municipio, en el que encuentra aliados reales (aunque como él, de alguna manera clandestinos) para sus acciones de “acción visual”.

En segundo lugar, la contradicción frente a lo que en el marco teórico denominábamos crisis de la democracia, crisis de representación, es resuelta por Nando mediante la búsqueda, con otros, de una “*democracia participativa y directa*” y de “*formas de acción colectiva y autogestionaria*”. Una búsqueda que se concreta en su implicación en diferentes *hacklabs*, entrando en contacto con

experiencias concretas, como el Patio Maravillas<sup>48</sup> en Madrid, lejos de la realidad de su pueblo y de su isla. De nuevo, se trata de una elección que ha llevado a Nando a seguir creciendo como ciudadano, abriendo nuevos espacios de acción en los que seguir su búsqueda de una ciudadanía “wiki” que comparte con nuestra noción de ciudadanía activa su naturaleza dinámica y cooperativa, y de una democracia “*de verdad*” que en el fondo está por edificar.

Y por último, la pugna que Nando vive entre lo individual y lo colectivo, alrededor sobre todo del concepto de libertad. Su discurso sobre estas cuestiones está todavía en construcción, y le hace caer en contradicciones como la de después de darnos su versión de lo que es la ciudadanía, que vimos hace dos capítulos, advertirnos que “*Porque NUNCA<sup>49</sup> todos estaremos de acuerdo en todo, y no por ello se han de frenar las ideas de cada individuo, ¿verdad?*”. Para nuestro joven, el nexo que une la acción colectiva y el bien individual se expresa en que “*como ciudadano, pienso que todos los ciudadanos deberíamos pensar por el bien común, que después se convierte también en un bien individual*”.

Y prosigue con su discurso en construcción: “*El individuo tiene que saber cómo llevar lo global y lo individual... A veces hay que hacer y otras hay que pedir, eso está claro. Cada uno en parte siempre ha de tener su esencia, o sea... Tú tienes tus valores y tus ideales formados, y a veces apoyarás cosas que no te convencen del todo pero valen la pena, y otras tienes que tener criterio...*”. De ahí su crítica a las asambleas del 15-M y DRY, y a un manejo de la información que Nando ha confiado en unas redes que piensa que tienen mucho que aportar al funcionamiento de la sociedad y de la democracia.

Tal vez esa defensa del individuo al tiempo que de la acción colectiva la encontremos en Fernando, su padre. Él insiste en varias ocasiones en la

---

48 Antigua escuela ocupada por colectivos sociales y de tendencia libertaria, en el barrio de Malasaña, en Madrid, rebautizada con el nombre de “Patio Maravillas”, descrito por sus promotores como Espacio Social Autogestionado.

49 Las mayúsculas son de nuestro protagonista, que quiso enfatizar en un escrito esta cuestión.

importancia de la autonomía personal, que aprendió en el movimiento humanista; y en la autoformación, cuando se reconoce como autodidacta, trotamundos y emprendedor: *“Aprendiz de todo y maestro de nada... Muy autodidacta, no me han dado miedo nunca las situaciones nuevas... Situación nueva es oportunidad nueva, nunca hay nada que perder y sí mucho que gana”*, afirma. Los viajes de su hijo por las comunidades virtuales él los hizo a Canarias, Sevilla, Irlanda o Francia...

Esa, que parece ser una de las fortalezas y uno de los elementos constitutivos de la personalidad de Fernando, cambian en el momento en el que se enfrenta a una contradicción muy presente hoy en día en nuestras sociedades: conservar un buen trabajo, estable y bien remunerado, mucho mejor que cualquiera de los precarios empleos que había tenido hasta entonces e incluso después, o dedicarse a la crianza del hijo. Aquella elección fue coherente con sus valores poco materialistas y su filosofía de vida: *“¿Qué tienes? La ropa que necesitas... Y eso marca, vives la vida intensamente, disfrutas de lo que tienes y te mojas”*.

En su vida hay muchas otras contradicciones que no modifican la coherencia de su relato vital, como el hecho de declararse objetor de conciencia para luego irse voluntario al servicio militar a Canarias, por marcar las diferencias con su padre, que ya mencionamos antes. Pero aquella elección que significó dejar el trabajo y dedicarse a su hijo, de la que su Nando también habla orgulloso en su relato, lo involucró de forma mucho más activa en su educación y lo reconcilió con lo social, que tanto había vivido muchos años antes, en el nido familiar, en Madrid.

Y la última de las elecciones a destacar en la vida de Fernando es la que lo sitúa en el rol de dirigente del movimiento de asociaciones de padres y madres que es como lo hemos conocido. Su llegada a un colegio público, de barrio, con muchos problemas y con muchas quejas de todo tipo, inversamente proporcionales a la implicación de unas pocas familias en el centro, podría haber significado perfectamente el fin de esta historia. Que hubiera aguantado a lo sumo un par de años, hasta que alguien lo hubiera renovado en el cargo.

Pero lo que nuestro personaje reivindica como *“una visión más amplia”* permitió no sólo su paso a otros “niveles” en la implicación de ese movimiento, llegando a dirigir la Confederación balear o a la vicepresidencia estatal de CEAPA, sino la mejora objetiva del funcionamiento del centro a partir de una mayor implicación de las familias, aunque como él mismo reconoce *“aunque tú digas que lo haces por tus hijos, cualquiera de las mejoras, que son lentas, se acabarán consolidando cuando tus hijos ya no estén en la escuela”*.

La misma *“visión amplia”* que lo lleva a ser capaz de resolver desde un problema logístico en la organización de las actividades extraescolares, a exigir una política de fomento de la participación a las administraciones, pasando por la experiencia de la que dice sentirse más orgulloso, que son los planes de convivencia escolar y en el marco de estos, el programa de alumnos mediadores, que funciona en muchos centros en Mallorca, y desde hace pocos años también en el colegio al que iba su hijo.

Con Xavier, la contradicción más relevante tiene que ver con su propia autopercepción y con la construcción de su identidad, sobre todo en la etapa adolescente, como vimos en el capítulo IX de este trabajo. Xavier vivía en su época escolar, hasta que dejó el instituto, una doble crisis: por un lado, el sentir que no pertenecía, por su condición social, al mismo tipo de gente que asistía a un colegio en el que todo, *“el uso del uniforme, el tipo de enseñanza... tenía que ver con eso, con el éxito social, la educación de las élites. A mi de Santo Tomás lo que me ha quedado es lo de las comidas, por aquello de los quince tenedores, te los enseñaban, codos a la mesa y tal... Todo estaba enfocado a la apariencia, y al prestigio social”*. Por eso sintió como un alivio el paso a un instituto público en el que además de reconciliarse con su clase social y reencontrarse con los amigos del barrio que no iban al mismo colegio, pudo abrirse a un mundo mucho más acorde con unos valores cristianos que había vivido en casa, y en los que hemos abundado con el relato de Jero. Fueron aquellos valores evangélicos, que su madre sintetiza en vivir de forma sencilla y ayudar a los demás, los que hicieron a Xavier identificar como *“parafernalia”* como él mismo denomina el funcionamiento y la función social de una escuela cuyos valores católicos chocaban con los suyos, hasta el punto que *“cuando*

*hice saber en la escuela que quería estudiar filosofía, me dijeron aquello de que era un desperdicio, y así lo explicitaron*". Xavier no acabó siendo un hombre de la élite dirigente, sino una persona sencilla y comprometida, y un apasionado profesor de filosofía como muestran las bitácoras virtuales con las que interactúa con sus alumnos.

Pocos años más tarde, el camino iniciado por Xavier con aquella elección, distinguiendo entre la hipocresía de la *"parafernalia"* frente a los valores "reales" relacionados con la ciudadanía lo llevaron también a una crisis de fe. Una crisis de fe que Jero no comparte, aunque también es crítica con la iglesia cuando lamenta que la fe no se acompañe de *"responsabilidades"* y que la institución católica juegue a crear una *"iglesia a la carta"* y *"del espectáculo"*.

Sobre esta cuestión, sobre los valores religiosos, hemos de señalar que han tenido un papel fundamental en la formación de los valores ciudadanos de todos nuestros personajes salvo en Nando, que se libera por su generación y el agnosticismo de sus padres. No puede ponerse en duda la influencia de esos valores de forma positiva en la formación de la conciencia social tanto de Fernando, como de Xavier y Jero, mientras que paradójicamente en el caso de Neus es más bien su anticlericalismo, por las experiencias vitales negativas vividas (la amenaza de ser enviada a estudiar a un internado religioso para chicas en Murcia en su juventud, su experiencia laboral en diferentes colegios católicos, o la misoginia manifestada reiteradamente por la iglesia católica), uno de los motores de su identidad ciudadana.

Un fenómeno que se explica por la fuerte influencia de la iglesia católica en el Estado español en los últimos siglos, y muy especialmente durante la dictadura, en el conjunto de la sociedad y de forma directa en la educación, controlada por el poder religioso incluso bajo titularidad pública. Es en aquella etapa histórica en la que nuestros personajes de mayor edad vivieron sus primeros años y pasaron por el sistema escolar. No obstante – y he aquí otra de las contradicciones-, la diversidad de órdenes religiosas existentes permitía el alineamiento, desde la matriz cristiano-católica, con valores más o menos abiertos, más o menos progresistas, más o menos emancipadores. De ahí la

diferencia entre referencias como el “cura rojo” amigo de la familia de Fernando, o el control social sufrido por Jero y su hermana al llevar pantalones cortos a una excursión y ser obligadas a abandonar la escuela y partir a un internado en Palma. Aunque paradójicamente, y esto tal vez pueda interpretarse como un indicador de la presencia de ese control social aun en democracia, los padres de Xavier acabaran apuntando a sus hijos a la misma escuela y volvieron a pasar por un episodio muy similar con uno de sus hermanos.

Volviendo a Xavier, otra de las contradicciones que significó una cierta crisis para él fue la elección de carrera a la vuelta de Perú, con apenas dieciocho años. Si cuando se fue tenía claro que quería estudiar filosofía, al regresar volvió con la carga de pensar que aquellos estudios eran poco “prácticos” para contribuir a paliar las necesidades con las que había convivido en el país andino. Empezó a estudiar simultáneamente educación social y filosofía “por si acaso”, y acabó decidiéndose por la filosofía, pero compensó su creciente interés por la situación de los países del Sur como Perú con una mayor militancia en las causas sociales aquí, intentando cambiar conciencias, hasta hoy. Su compromiso se mantiene en los centros por los que ha pasado como profesor desde que aprobó las oposiciones, no sólo con la incorporación de contenidos o actividades que tengan que ver con los derechos humanos, como talleres que ha organizado con Amnistía Internacional y otras organizaciones sociales. Es un compromiso también con la búsqueda de coherencia en los planteamientos docentes y en el funcionamiento del centro, ya que aunque relativiza el papel de la escuela en la educación ciudadana, considera que se puede hacer mucho más de lo que se hace para cambiar las cosas.

A Jero le cambió la vida cuando decidió divorciarse, hace unos trece años, ella ya tenía cincuenta y tantos. A pesar de los problemas familiares, que habían degradado la relación y ponían en peligro su integridad y la de sus padres, que convivían en el mismo edificio y ya eran mayores, un gran dilema pesaba sobre su conciencia, presa de sus valores cristianos y una presión social que en los pueblos se hace más intensa, sobre todo teniendo en cuenta la implicación de Jero en la vida parroquial. Xavier, el único de sus hijos que convivía entonces

con ella, la ayudó a tomar la decisión. Aquella elección, sobre todo si tenemos en cuenta que él murió al año siguiente de la separación conyugal, supuso una carga de culpa de la que Jero todavía hoy insiste en deshacerse cuando afirma apelando de nuevo a sus valores cristianos que *“no hemos venido a este mundo para sufrir, hay cosas que tú no puedes dominar como tú quieres o ser feliz, si yo y Jaume teníamos que ser felices cada uno por nuestra cuenta, por qué no tenía que ser... Este ha sido el trauma más grande que yo he tenido en la vida, y eso de que tú crees en Dios y tienes que sufrir toda la vida, no, no lo creo...”*.

Pero aquella elección, sobre la que podemos apreciar el peso de unos roles de género basados en la sumisión y el silencio, hicieron de Jero la mujer comprometida y sobre todo, feliz, que ella se considera hoy en día. Creció como mujer y como ciudadana, que recuperó su rol como ciudadana activa que había en cierta manera aparcado con la maternidad. Y lo es por su capacidad de acción frente a un dilema tan importante.

Neus, aunque tiene unos pocos años menos que Jero, tuvo que enfrentarse a dilemas similares a los de Jero, aunque tal vez con menos presión y con la ayuda de una autonomía personal ganada en buena medida en su experiencia universitaria y militante en Barcelona y con el hecho de vivir en la capital, y no en un pueblo. Pero como mujer, y a pesar de su anticlericalismo, tuvo que admitir primero, un matrimonio por la iglesia con su primera pareja, que paradójicamente era un militante comunista, pero cuya familia, con convicciones morales “tradicionales” presionó para que se celebrase el matrimonio por el rito católico, muy a su pesar. Y segundo, tuvo que sufrir en su primer embarazo las críticas de las monjas de la orden que regentaba la escuela en la que trabajaba, y de alguna manera, la advertencia de su propia madre (que años más tarde agradecería) de que a sus hijos debía cuidarlos ella. Como madre, tomó un camino diferente al de Jero, y aunque en ocasiones admite que la militancia sindical posterior la ha privado a ella y a su familia de muchos momentos de necesaria conciliación, desde el principio se implicó en un incipiente movimiento en defensa de las guarderías municipales, contribuyendo a organizar la primera asociación de padres y madres en el

patronato municipal de guarderías.

En este ámbito de las contradicciones debemos situar algunas cuestiones adicionales, que atraviesan la vida de la mayoría de nuestros personajes. En primer lugar, todos, salvo Nando, que a su manera ha empezado a buscar otros “contextos” mediante las redes sociales, han tenido alguna experiencia de vida en el ámbito internacional: Fernando, viajando con comunidades cristianas de jóvenes a Francia y más tarde en un intercambio en Irlanda; Xavier y Jero en Perú con proyectos de acción social; Neus en diferentes congresos y foros internacionales, sobre todo en América Latina, ya que pertenece a un sindicato que es pionero en el apoyo solidario a la organización docente en el continente latinoamericano. Todos ellos destacan el importante aprendizaje que ha supuesto para ellos esa experiencia, que ha contribuido a la formación de lo que podríamos denominar una necesaria “mirada global”, que les permite conectar las cosas que pasan, en un mundo cada vez más complejo e interconectado como consecuencia de la globalización. Un “salto” en cierta forma de la ciudadanía local a la ciudadanía global que no podemos atribuir en exclusiva a esta cuestión, pero que en el caso de nuestros personajes ha sido un factor relevante, al menos en clave de solidaridad global.

Otro elemento común este sí a todos nuestros relatos, es el de la diversidad: diversidad de procedencias culturales e incluso lingüística (Fernando y Nando se expresan en castellano, aunque Nando vive aquí desde pequeño, mientras que el resto de personajes lo hacen en catalán, al proceder de antiguas familias de la isla); de clases sociales (aunque en un contexto de crecientes desigualdades podríamos etiquetarlos a todos como de clase media); de vivencias; de motivaciones e intereses y en definitiva, de trayectorias vitales.

Pero las contradicciones en relación a la diversidad se manifiestan también en sus vidas y por supuesto, dan lugar a posicionamientos y elección. Nando dedica sus esfuerzos a las redes sociales porque en lo que él llama “grupos



*grandes*”, como las aulas de su Instituto, no encuentra gente con “*intereses similares*”. Nuestro joven no niega la diversidad, y de hecho vimos cómo reivindica la libertad y el parecer individual, pero le resulta más fácil la búsqueda de grupos homogéneos de intereses equiparables a los suyos, algo por otra parte bastante habitual en esta etapa de su vida.

Fernando es muy consciente de que la diversidad de intereses entre las propias familias y los diferentes actores de la comunidad educativa se arregla con una comunicación que valora como herramienta fundamental de su trabajo. Xavier se ha enfrentado en más de una ocasión a equipos docentes y de dirección de los centros no precisamente colaborativos, porque los centros escolares también son diversos; siempre desde el compromiso ha optado por intervenir desde la idea de facilitar un clima escolar participativo y colaborativo, salvo en su último traslado, en el que por cuestiones de salud no quiso asumir mayores responsabilidades de gestión.

Jero se enfrenta cada día a la diversidad de quien necesita asistencia social, antes inmigrantes y ahora, desde la crítica a los prejuicios racistas, “*nada de inmigrantes que no quieren trabajar ni nada por el estilo. Gente normal que no tiene para comer... Esta gente que habla (mal de los inmigrantes) tendría que venir a ver las listas y vería uqe hay muchos más apellidos españoles que extranjeros*”. Ella combate esos prejuicios desde el diálogo, e integrando sobre todo a mujeres inmigrantes también en las tareas de asistencia, lo que hace que todos independientemente de su procedencia puedan verse a uno y otro lado del trabajo que desarrollan.

Y Neus, consciente y crítica con la creciente diversidad de situaciones laborales; de intereses en el sindicato y en el trabajo, en función de perfiles formativos, de la adscripción de docentes bien a la educación pública o a la concertada, ..., ha intentado desde su trabajo sindical y docente, como la coeducación intenta unir a mujeres y hombres bajo el denominador común de la igualdad, trabajar desde la unidad en la diversidad, intentando y consiguiendo parcialmente que bajo su mandato como secretaria general, el sindicato de los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza pasase a ser una

intersindical abierta a otros sectores. Aunque echa de menos ese necesario trabajo en la diversidad, pero sobre todo la comprensión de lo que significa, entre sus compañeros.

Y finalmente, está la cuestión de los medios de comunicación. Resulta destacable en este punto que si bien a la hora de abordar el análisis había añadido una columna a la matriz de información, equiparando a los medios de comunicación con los espacios de socialización “clásicos” como la escuela o el trabajo –por la relevancia que les otorgan muchos estudios y ensayos sobre su peso en la sociedad globalizada y la forma en que condicionan nuestra percepción de la realidad-, el resultado del análisis de discursos de nuestros personajes es bien distinto.

Si bien es cierto que los medios de comunicación de masas juegan hoy en día un papel clave en la formación de valores como el individualismo y el consumismo, que algunos de nuestros personajes, como Fernando y Neus, denuncian. Sin embargo, esta última contradicción ha sido resuelta por casi todos ellos, salvo Jero que por edad tiene mayores dificultades de acceso a las nuevas tecnologías, como han hecho los jóvenes “indignados” españoles y de muchos otros lugares del mundo, poniendo los medios de comunicación social, y en particular internet, al servicio de otros valores y otro modelo social, acorde con lo que cada uno de ellos defienden desde su ámbito de intervención. Para Nando, las redes sociales son no sólo un medio de comunicación y expresión, sino prácticamente una metáfora de la sociedad democrática a la que aspira. Fernando las utiliza para mejorar la comunicación de la red de asociaciones de padres y madres; y Xavier tiene sus bitácoras en las que interactúa, más allá del aula y del centro, con sus alumnos. Neus puso en marcha la revista del sindicato hace ya muchos años consciente de la necesidad de formar e informar al colectivo docente. Además seguir escribiendo para la revista, es muy activa en la redacción de artículos de opinión sobre cuestiones de actualidad que afectan a la educación “*pero no sólo a la educación*”, y aprovecha sus conocimientos de informática para participar en congresos y eventos y seguir conectada con personas y colectivos con los que ha coincidido en los últimos años.

Paradójicamente, el más competente en este tipo de medios es nuestro personaje más joven, Nando, una cuestión que Feixa ha estudiado (2006: 56), concluyendo que los jóvenes de hoy, a los que califica como “postadolescentes”, los jóvenes de la era digital, son citando a Tapscott “por primera vez en la historia (...) más expertos que sus padres en relación con una innovación central para la sociedad.

**Fig. 24. Matriz de análisis de contradicciones, posicionamiento y elección de las historias de vida.**

| <b>Espacios de socialización</b> | <b>Contexto e interdependencia local/global</b>                          | <b>Valores y actitudes</b>                              | <b>Democracia, participación, diálogo</b>                       | <b>Otros/obs.</b>   |
|----------------------------------|--|---|---|---|
| <b>Escuela</b>                   | - significatividad y "otros contextos"<br><br>- <u>diversidad</u>        | - ciudadanía vs. consumismo                             | - funcionamiento y organización escolar                         | - motivación Nando<br>- trabajo crítico Fernando<br>- cambio centro y búsqueda Xavier   |
| <b>Familia</b>                   | - familia, tradición, <u>diversidad</u>                                  | - religiosidad<br>- género                              | - diálogo y toma de decisiones en la familia                    | - Fernando elige crianza vs. "buen empleo"<br>- Xavier elige coherencia valores transmitidos en la familia<br>- Elección Neus y Jero<br>- todos buscando equilibrio trabajo/familia<br>- Fernando: implicación familias/escuela<br>- Neus: contradicciones en el trabajo<br><br>- religiosidad vs. anticlericalismo |
| <b>Trabajo</b>                   | - deslocalización<br>- <u>diversidad</u>                                 | - solidaridad vs. Competitividad e individualismo       | - motivación y desarrollo personal                              |   |
| <b>Sociedad civil</b>            | - incidencia y <u>diversidad</u><br>- "otros mundos": solidaridad global | - coherencia y respeto a los principios                 | - participación activa vs. institucionalización                 | - Nando busca otros "contextos, otros MS no tradicionales<br>- críticas de todos: Nando, Fernando, Xavier, Neus, Jero (a la Iglesia) a diferentes organizaciones de las que han sido parte  |
| <b>Otros: MC</b>                 | - homogeneidad y marcas vs. <u>diversidad</u>                            | - consumismo vs. responsabilidad, solidaridad, ecología | - defensa democracia en una sociedad cada vez menos democrática | - hipocresía, parafernalia  |

## **Capítulo 12**

### **Conclusiones**

Retomando las cuestiones iniciales de investigación, llega la hora de ver si hemos sido capaces de resolverlas. Resultaría tal vez poco riguroso responder a aquellas con nuevas preguntas, así que desde el convencimiento de que la investigación nos ha aportado más luces que sombras, vamos a poner sobre la mesa algunas de las reflexiones sugeridas en el desarrollo de la misma.

### ***Una educación para la ciudadanía que ha de venir***

Si tenemos en cuenta que Nando, nuestro personaje más joven, expresa la desafección no sólo de su generación, sino de buena parte de la sociedad, hacia la democracia como base del funcionamiento de nuestra sociedad y del sistema político, resulta que tenemos un problema.

Mucho más grande de lo que imaginamos si tenemos en cuenta que aquellos que se han resignado a que no hay nada que hacer y han asumido sin más la contradicción de la incertidumbre permanente, son muchos más: son los amigos de Nando que “*pasan de todo*”; son otros muchos jóvenes; como son amigos nuestros, compañeros de trabajo, o la vecina de la puerta de enfrente. O sencillamente tanta gente que sufre los avatares de una crisis económica y social profunda, sin posibilidad de soñar una salida posible.

La educación, sobre todo la educación obligatoria, ha jugado en las últimas décadas en nuestro país, y en Europa en general, un papel crucial en la construcción de una sociedad inclusiva y democrática, cohesionada en torno a valores que están en crisis, y que no son precisamente los de la bolsa. Valores profundos, que aquella proclama de la revolución francesa de 1789 sintetizaba de alguna manera en el nombre de la igualdad, la libertad y la fraternidad, valores por otra parte cada vez menos presentes en nuestra sociedad.

De la misma forma que la educación ha permitido esos avances, desde la

dialéctica de su doble condición de herramienta de reproducción social y de emancipación tenemos la obligación de recuperar su sentido político y ético. No basta con la mera reacción a lo existente sino y principalmente, como señalaba un cooperativista catalán hace más de un siglo<sup>50</sup>, la acción en favor de lo que ha de venir. Esa es la posibilidad que puede ofrecernos la educación, y en este sentido, necesitamos un nuevo paradigma educativo para un nuevo paradigma de ciudadanía, que permita mantener los objetivos inclusivos y democráticos que señalábamos, que son la base de la convivencia social, así como abordar un conocimiento que debe ser revisado por los cambios que la Globalización ha implicado, y que han puesto en evidencia los límites del modelo imperante de ciudadanía, de educación, de democracia. Necesitamos un paradigma educativo -que de alguna manera está emergiendo en enfoques y prácticas educativas alternativas desde el propio sistema- para una nueva ciudadanía que ha de venir.

Giroux (2010: 101) señala la importancia estratégica de defender la educación pública como herramienta de construcción de ciudadanía activa: “la escuela es un lugar que ofrece a los estudiantes la oportunidad de involucrarse en los problemas más profundos de la sociedad y adquirir los conocimientos, las destrezas y el vocabulario ético necesarios para participar de forma activa en la vida pública democrática. Los educadores tienen que unirse local y nacionalmente para defender las escuelas públicas como indispensables para la vida de la nación, porque constituyen una de las pocas esferas públicas que quedan en donde los estudiantes pueden adquirir unos conocimientos y destrezas que necesitan para aprender a dominar, asumir riesgos y desarrollar los conocimientos precisos para la deliberación, los argumentos razonados y la acción social. Lo que se cuestiona es la posibilidad de dar a los alumnos una educación que les permita descubrir el sueño y la promesa de una democracia efectiva y, en especial, la idea de que, en cuanto ciudadanos, como señala el

---

50 Joan Salas Antón, defensor del cooperativismo como forma democrática de organización de las empresas, afirmaba en la Revista Cooperativa Catalana (1901) que “*Revolucionar es transformar... El trabajo no es la mera reacción contra lo existente, sino y principalmente, la acción en favor de lo que ha de venir... La labor cooperativa es una labor de acción social, eminentemente positiva y de construcción de un nuevo mundo*”. He aquí una metáfora perfecta sobre el papel que puede jugar la educación en la construcción de una nueva ciudadanía.

historiador Robin Lelley, tienen derecho a unos servicios públicos, una vivienda decente, protección, seguridad, apoyo en tiempos difíciles y, lo más importante, cierto poder de decisión”. Esta investigación no es ajena a que resulta tan importante en estos momentos defender otra educación posible, como defender la educación pública como herramienta de equidad e inclusión, frente a los ataques de las políticas dominantes.

Cierto es que en este informe hemos destacado en varias ocasiones que además de la escuela, existen otros espacios relevantes para el aprendizaje de la ciudadanía activa, espacios que deben estar conectados con un sistema escolar público hoy en día amenazado por las políticas de ajuste estructural que pueden acabar con el soporte necesario para la implementación de cualquier enunciado que aquí podamos exponer. Por eso vale la pena recordar las palabras de Giroux, como antes hicimos con las de Fontana y otros en este trabajo. Si perdemos la educación pública, que tiene muchas cosas que mejorar pero también muchas cosas que aportar en este proceso de revisión, perdemos una pieza clave -aunque no la única – en la construcción de ciudadanía

### ***Sobre los procesos de aprendizaje de la ciudadanía activa***

Nuestros personajes, tanto desde el punto de vista cultural, como generacional o sobre todo, por sus diferentes experiencias vitales, son una pequeña muestra de la diversidad existente en el seno de nuestras sociedades, a pesar de vivir todos ellos, en el momento de las entrevistas, en el mismo pueblo y en una misma isla. Resulta difícil establecer afirmaciones categóricas sobre qué es aquello que más ha influido en el proceso de aprendizaje de nuestros personajes como ciudadanos que además, han sido capaces de desarrollar su capacidad de acción para intervenir activamente y transformar sus realidades. Así lo expresan por ejemplo Xavier, cuando afirma que “*yo creo que es eso, son combinaciones de cosas*”, o Fernando cuando expresa que “*...cosas concretas no, pero sí la suma de muchas...*”.



En el análisis de los relatos de vida hemos podido constatar la importancia de los diferentes espacios de interacción social (la escuela, la familia, el trabajo, la sociedad civil) como motores del aprendizaje de la ciudadanía, pero también de las contradicciones vividas y con ellas, de las elecciones que hacemos, de las decisiones que tomamos, que pueden conducir nuestro rol ciudadano en un sentido o en otro.

Nuestros personajes se han construido como ciudadanos a lo largo un complejo proceso vital de aprendizaje en el que han ido constituyendo una identidad ciudadana compleja y múltiple. En esa identidad compleja y diversa, su rol como ciudadanos, materializado en su compromiso social con los otros y con la transformación de la realidad en un sentido de equidad, inclusión y democracia, ha destacado por encima de otros roles, como el de consumidor, al que somos arrastrados por el modelo hegemónico de pensamiento y de ciudadanía, en el que los medios de comunicación juegan un papel fundamental estableciendo modelos sociales que hemos podido ver cómo perdían importancia en los relatos de las vidas de nuestros personajes gracias a otras referencias importantes en sus vidas. Referencias en muchas ocasiones provenientes del mundo de la escuela, de la educación.

Pero no menos importantes han sido en la formación ciudadana de nuestros personajes las contradicciones vividas por todos ellos, frente a las que se han posicionado y han elegido traspasar la frontera impuesta por los límites del modelo hegemónico de ciudadanía que hemos intentado visibilizar en el análisis de los discursos.

Ambas cuestiones, ambos procesos: el de construcción del rol ciudadano, y la elección frente a situaciones de contradicción o incertidumbre, son las que dejan entrever de alguna manera una ciudadanía instituyente, una ciudadanía nueva frente a la ciudadanía instituida, dominante, volviendo a Castoriadis (2005:45ss).

### ***A la búsqueda de reflexiones y propuestas transferibles a la educación***

Sí hemos podido identificar, no obstante, tendencias y elementos que se repiten en las vidas y los aprendizajes de nuestros personajes, que pueden darnos pistas de cara a la elaboración de una propuesta educativa integral para el aprendizaje de la ciudadanía activa, que era uno de los objetivos fundamentales de nuestra investigación:

**a. Una nueva alfabetización social y política.-** En primer lugar, si asumimos que la Globalización y sus impactos han modificado no sólo la realidad concreta, sino nuestra manera de percibirla, es obvio que necesitamos plantear la manera en que nos aproximamos al conocimiento de esa realidad, que no es otra que la de un entorno en la que lo local y lo global muchas veces se confunden. Hay que plantear una nueva mirada a la realidad en clave de holograma, como propone Edgar Morin en *Tierra Patria*, una mirada que nos permita aprehender las diferentes dimensiones y conexiones que implica que “Para bien o para mal, cada uno de nosotros, rico o pobre, lleva en sí, sin saberlo, el planeta entero. La mundialización es a la vez evidente, subconsciente y omnipresente” (Morin 2004: 32-34). Necesitamos una nueva alfabetización social y política, que pasa por revisar la manera en que la educación se articula en relación a un contexto complejo y diverso, y facilita su comprensión y la creación de nuevos sentidos de pertenencia. Si no somos conscientes de la realidad en la que vivimos, difícilmente sabremos u optaremos por cambiarla. Necesitamos aprender a vivir en un “mundo sin alrededores” (Innerarity, 2008:51).

Al mismo tiempo, esa nueva alfabetización social y política debe ser capaz de conectar los diferentes espacios de interacción social en los que vivimos y también aprendemos ciudadanía, buscar acciones que conecten la actividad educativa en la escuela con la familia, la comunidad y su vida social... Una conexión de espacios pero también de conocimientos necesariamente

interrelacionados e interdependientes en un mundo globalizado y complejo, en el que enfoques como la ecopedagogía (Gutiérrez y Prado, 2001) pueden ayudarnos a impregnar de sentido las prácticas de la vida cotidiana. En este sentido, experiencias como las comunidades de aprendizaje -modelos integrales de escuelas abiertas a la comunidad basadas en un funcionamiento cooperativo y democrático- ; actividades que lleven lo que pasa “fuera” del centro a la escuela -como tantos talleres y actividades de organizaciones no gubernamentales-; o actividades externas de conocimiento del entorno vinculadas al currículo -que aportan significatividad al aprendizaje- pueden darnos pistas de esa necesaria nueva alfabetización. Por supuesto junto con la incorporación de nuevos lenguajes y medios de aprendizaje y comunicación, que además de mediar en nuestra percepción de la realidad, pueden convertirse también en herramientas al servicio de esa otra educación que buscamos.

**b. Ética y valores para afrontar las contradicciones y la incertidumbre.-**

Hemos comprobado también en esta investigación el papel crucial que juegan los valores en el rol ciudadano de nuestros personajes. Unos valores que además de ser coherentes con la práctica, han de tener continuidad entre espacios de aprendizaje, como insistía nuestro profesor de ciudadanía. Valores contrahegemónicos asociados a la ciudadanía activa, como la solidaridad, la equidad o la inclusión, antes mencionados, y que exigen como señalaban Fernando y Jero “predicar con el ejemplo”, o como nos recordaba Paulo Freire: enseñar exige la corporificación de las palabras con el ejemplo (1997:35).

Valores que en conjunto conforman el cuerpo de una ética del género humano que nos reconcilie con nosotros mismos, con el conjunto de la sociedad y con la especie, una ética planetaria (Morin, 1999: 54ss.). La educación ambiental -al menos desde una concepción holística como la planteada por Novo (2008)-, la educación para el desarrollo o incluso los programas de convivencia y mediación escolar presentes hoy día en muchos centros educativos son propuestas potencialmente portadoras de esos valores asociados a propuestas prácticas de intervención, que pueden reforzar dos elementos fundamentales bien presentes en el desempeño ciudadano de nuestros personajes: conciencia

del propio poder y capacidad; y responsabilidad personal y social como valor. Dos elementos, por otra parte, asociados al siguiente bloque de propuestas: su practicidad.

**c. Diálogo, democracia y practicidad.-** La reflexión sostenida hasta este punto nos obliga a tener en cuenta que no se puede aprender la ciudadanía sin ejercerla, ya que su ejercicio constituye uno de los pilares de nuestra formación como sujetos políticos, y la adquisición de una capacidad de acción (o *agency*, como vimos), que se aprende mediante la participación. Una participación que implica toma de conciencia sobre nuestro rol y nuestro posicionamiento en relación a lo que denominamos anteriormente “ciclo de cambio”, para elegir y tomar parte en las decisiones.

Y que como hemos señalado, obliga a la revisión también de las prácticas educativas y los roles docentes y ciudadanos, que han de orientarse a facilitar la participación y el diálogo entre los sujetos que intervienen en el proceso educativo, en el proceso de aprendizaje. Es algo que han aprendido nuestros personajes en su búsqueda personal, y que tiene mucho que ver con el papel fundamental de la sociedad civil que además de contrapeso al Estado y al mercado, constituye una verdadera escuela de ciudadanía, en la que nuestros personajes han aprendido a participar y a facilitar la participación de otros, siendo conscientes de las dificultades, contradicciones y retos a los que se enfrentan y nos enfrentamos.

Cuando frente a la crisis de representatividad se apela a “los políticos”, como hacen el movimiento 15-M y buena parte de la sociedad, la escuela y quienes nos dedicamos a la educación también deberíamos sentirnos interpelados: está en nuestras manos intentar llevar adelante una educación democrática, sabiendo que el diálogo requiere esfuerzo, pero que la simple transmisión bancaria de conocimiento nos deshumaniza.

### ***Últimas reflexiones***

Ya dijimos al principio de este trabajo que la apuesta por tener en cuenta las voces y vivencias de nuestros personajes mediante sus relatos de vida intentaba ser un acto de coherencia con el objetivo que perseguíamos, sin por ello perder la voluntad de mantener el rigor científico. Meses después de las primeras entrevistas, de la devolución de los relatos a sus protagonistas, de muchos viajes de ida y vuelta, en lo personal y en lo epistemológico, creo necesario dar cuenta de uno de los resultados no esperados cuando nos planteábamos el inicio de la investigación. Y no es otro que el aprendizaje que ha supuesto para este doctorando el diálogo con todos y cada uno de nuestros personajes, que tengo la sensación de que también han cambiado la percepción sobre ellos mismos, en la medida en que nunca se habían planteado poner sobre el papel la historia de sus propias vidas, cual libro de memorias, con énfasis en nuestro caso en la dimensión ciudadana de sus trayectorias vitales. Un diálogo abierto, en el que debo agradecer a todos ellos la sinceridad manifestada y la posibilidad que me han ofrecido, ya que al abrirnos las ventanas a sus vidas nos están regalando a todas y a todos la posibilidad de vernos reflejados en todos o en alguno de ellos, de plantearnos preguntas sin categoría de cuestiones de investigación, que nos interpelan y que con seguridad contribuirán a hacernos mejores ciudadanos y ciudadanas.

Otra de las lecciones para este doctorando surge del proceso mismo de elaboración de esta tesis, que espero haber conseguido, al menos en parte: un intento por sintetizar experiencias personales y profesionales previas, junto con vivencias y relatos distintos, en un intento de análisis y propuesta transdisciplinar, una condición que considero necesaria a la hora de intentar abordar la diversidad realmente existente en la sociedad en la que vivimos. Una reflexión, por tanto, con vocación de propuesta.

Y para finalizar, me gustaría llamar la atención del lector sobre una última cuestión, y es la de la importancia del lenguaje y los significados, que ha sido relevante en el enfoque de esta investigación, pero que en nuestra opinión lo ha de ser también de cara a plantear una educación y una ciudadanía diferente y coherente con las ideas aquí defendidas.

De la misma forma que hemos planteado que no podemos hablar de ciudadanía (activa) sin referirnos a la participación (sea como fin o como medio), porque esta nos confiere poder y capacidad de acción, que ponemos en diálogo con otros, tampoco es posible levantar una propuesta educativa de construcción de ciudadanía que no tenga en cuenta la necesaria reapropiación del lenguaje y los significados en beneficio del paradigma que aquí hemos defendido. Vivimos en una sociedad en la que el lenguaje es constantemente manipulado, otorgando a las instituciones de nuestra sociedad, empezando por la educación, un significado que condiciona nuestro marco cognitivo y con él, se hipoteca nuestra capacidad de acción, sin la cual no podemos hablar de ciudadanía, y mucho menos, de ciudadanía activa.

Ni la educación es un servicio, ni la democracia es un procedimiento, ni la ciudadanía somos un rebaño de mansos consumidores. Empecemos por aquí, por defender la educación como práctica de libertad, la democracia como poder del pueblo y la ciudadanía como responsabilidad y solidaridad con la comunidad a la que pertenecemos, que no es otra que un planeta llamado Tierra.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- AA.VV. (2005): *Democracy through citizenship. A report on the Cork-based Democracy through Citizenship Project*.
- AA.VV. (2005)(2): *Active Citizenship Today! (ACT!)*. Los Ángeles: Constitutional Rights Foundation.
- AA.VV. (2006): "Historias de vida del profesorado. El estudio de caso español". Informe del proyecto europeo PROFKNOW (*Professional Knowledge in Education and Health: Restructuring work and live between the state and the citizens in Europe*).
- AA.VV. (2007): *Study on Active Citizenship Education*. Bruselas: DG Education and Culture, GHK.
- AAVV (2011): *Informe Econòmic i Social 2010*. Balears: Sa Nostra/CREC.
- AAVV (2011): *Informe del Consell Econòmic i Social de les Illes Balears 2010*. Govern de les Illes Balears.
- AAVV (2011): *Panorama de la Educació. Indicadores de la OCDE 2011. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- AAVV (2012): *Document base per a un Pacte social per l'Educació. Document inicial*. Govern de les Illes Balears.
- ACEVES, J. (1999): "Un enfoque metodológico de las historias de vida". Chile: Revista *Proposiciones* nº 29 (pp. 1-7)
- AGRA, M.X. (2007): "Ciudadanía, feminismo y globalización", en *Revista digital Ciudad de Mujeres*, disponible en <http://www.ciudaddemujeres.com/articulos>
- AGUADO, T. (2003): *Pedagogía Intercultural*, Madrid: McGrawHill.
- AGUIRRE, M.E. (1998): *Tramas y espejos: los constructores de Historias de la Educación*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad (UNAM)
- ALONSO, L. E. (2005): *La era del consumo*. Madrid: Siglo XXI.
- ANNRUP, R; MEDINA, M.C. (2001): "Historia y memoria: una introducción" En: *Historia y Memoria. Anales Nueva Época* 3-4, Gotemburgo, Instituto Iberoamericano de Gotemburgo (pp. 11-20).
- ARRAIZ, A., SABIRÓN, F. (2011): "Una historia inacabada de las historias de vida". Documentación del GT2 del programa de investigación del Grupo Inter sobre Aprendizaje de la Ciudadanía activa



- AUDIGIER, F. (2000): *Basic Concepts and core competences for education for democratic citizenship*, Ginebra: Consejo de Europa.
- AUGÉ, M. (1995): *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. Barcelona: Gedisa.
- AUGÉ, M. (2000): *Los no-lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- BAUMAN, Z. (2007): *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BARCELÓ, B. (2000): "Història del turisme a Mallorca", en *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, Núm. 50, Vol. XV (pp. 31-55).
- BELLO, A. (2009): "Derechos indígenas y ciudadanías diferenciadas en América Latina y el Caribe. Implicaciones para la educación", en L. E. López (Ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Bolivia: FUNPROEIB Andes, Plural.
- BENEDICTO, J. / MORÁN, M. L. (2003): "Los jóvenes, ¿ciudadanos en proyecto?", en J. Benedicto / M. L. Morán: *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid: Injuve.
- BENEDICTO, J. / MORÁN, M. L. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: Injuve.
- BERTAUX (1989): "Los relatos de vida en el análisis social". En: ACEVES, J. (Comp.): *Historia Oral. Parte II. Los conceptos, los métodos*. México, Instituto Mora-UAM. (pp. 136-148)
- BLÁZQUEZ, M.; CAÑADA, E.; MURRAY, I.(2011): *La balearización global: Conflictos socio-ambientales de la construcción de hoteles baleares en El Caribe y Centroamérica*. Mallorca: Quaderns de Pau i Solidaritat, Gobierno Balear
- BLOJ, C. (2004): "Presunciones acerca de una ciudadanía "indisciplinada": asambleas barriales en Argentina", en D. Mato (Coord.). *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización*. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela.
- BOLAÑOS, G. (2009). "Desde la escuela y hasta la Universidad: educación propia para un buen y mejor gobierno", en L. E. López (Ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Bolivia: FUNPROEIB Andes, Plural.
- BOLÍVAR, A. (2004): "La educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad". *Revista Electrónica Iberoamericana*

sobre *Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 2, Núm. 1, 2004.

BOLÍVAR, A. (2008): *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.

BOLÍVAR, A. / LUENGO, F. (2008): “Educación para la ciudadanía, ¿por qué es mucho más que una asignatura?”, en Proyecto Atlántida: *Materiales para una ciudadanía activa*. España: Colectivo Escuela y Ciudadanía Global, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Gobierno de Canarias.

CABRERA, F. (2002): “Hacia una nueva concepción de ciudadanía en una sociedad multicultural”, en M. Bartolomé (Coord.): *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la educación Intercultural*. Barcelona: Narcea.

CABROLIÉ, M. (2004): “Pobreza, mercado y ciudadanía”, en *Revista Iztapalapa*, nº 57 (julio-diciembre).

CASTORIADIS, C. (1996): “La democracia como procedimiento o como régimen”, en *Iniciativa Socialista*, nº 38.

CASTORIADIS, C. (2005): *Ciudadanos sin brújula*. México: Ediciones Coyoacán.

CENTER FOR MEDIA LITERACY (2003): *Conjunto de herramientas para alfabetismo en medios. Un marco de referencia para aprender y enseñar en la era mediática*. Santa Monica. Disponible en: <http://www.medialit.org>.

COHN, G. (2003): “Civilización, ciudadanía y civismo: la teoría política ante los nuevos desafíos”, en A. Borón: *Filosofía política contemporánea, controversias sobre civilización, imperio y ciudadanía*. Buenos Aires: CLACSO.

COMISIÓN EUROPEA (2005): *Eurydice. Citizenship education at School in Europe*. Bruselas: Comisión Europea.

COX, C. / Jaramillo, R. / REIMERS, F. (2005). *Educar para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: una agenda para la acción*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.

CUSSIÁNOVICH, A. (2006): *Ensayos sobre la infancia. Sujeto de Derechos y protagonista*. Lima: Ifejant (Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe).

DA SILVEIRA, P. (2003): “Educación cívica: tres paradigmas alternativos”, en GADOTTI, M. (2009): *Fórum Mundial de Educação. Pro-posições para um outro mundo possível*. Sao-Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.

DAVIES, B., HARRÉ, R. (1999): “Posicionamiento: la producción discursiva de la identidad”, revista *Sociológica*, año 14, núm. 39. *Reforma institucional y gobiernos locales*. Enero-abril de 1999 (pp. 215-239).

- DAVIES, J. (2011): "Active Citizenship: Navigating the Conservative Heartlands of the New Labour Project". Londres: Working Paper Series, disponible en: [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1813729](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1813729)
- DAVISON, J. Y ARTHUR, J.(2003): "Active citizenship and the development of social literacy: a case for experiential learning", publicado en [http://citized.info/pdf/commarticles/arthur\\_davidon.pdf](http://citized.info/pdf/commarticles/arthur_davidon.pdf)
- DOBSON, A. (2001): "Ciudadanía ecológica: ¿una influencia desestabilizadora?", en *Revista Isegoría*, nº 24.
- DURAND PONTE, V. M. (2008): "Pluralismo cultural y democracia en México", en M. Singer Sochet (Coord.). *Participación política desde la diversidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Plaza y Valdés.
- DUSSEL, E. (1994): "La razón del otro. La "interpelación" como acto-de-habla", en E. Dussel (Comp.). *Debate en torno a la ética del discurso de Apel: diálogo filosófico norte-sur desde América Latina*. México: Siglo XXI, UAM.
- EL ROTO (2003): *El libro de los desórdenes*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- ESCOBAR, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas, Venezuela: Fundación Editorial El Perro y la Rana.
- FALS BORDA, O. (2009): *Una sociología sentipensante para América Latina*. Antología. Bogotá: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
- FASSEUR, N., LEROY, D. (2010): "'Ni vistas, ni conocidas', historias de vida en al educación popular. Narración y política". *Cuestiones Pedagógicas*, 20, 2009/2010 (pp. 117-142)
- FEIXA, C. (2006): *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- FERNÁNDEZ-LIRIA, C. (2007): *Educación para la ciudadanía. Democracia, Capitalismo y Estado de Derecho*. Madrid: Akal.
- FERNÁNDEZ E., M.; MENA, L.; RIVIERE, J. (2010): *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- FONTANA, J. (2010): "El Asalto a la educación pública". Madrid: Diario Público, disponible en: <http://blogs.publico.es/dominiopublico/2809/el-asalto-a-la-educacion-publica/>
- FONTANA, J. (2011): *Por el bien del Imperio. Una historia del mundo desde 1945*. Barcelona: Pasado y Presente.
- FREIRE, P. (1997): *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo XXI.

- FROMM, E. (1978): *¿Tener o ser?* México: Fondo de Cultura Económica.
- GADOTTI, M. (1998): *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.
- GIMENO, J. (2001): *Educar y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H. (2003): *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata.
- GOODSON, I. F. (2003): "Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes", en *Revista mexicana de investigación educativa*, septiembre-diciembre, año/vol. 8, número 019. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (pp. 733-758).
- GUTIÉRREZ CASTAÑEDA, G. (2008). "Los usos de la diferencia en el campo de la política: la participación social y política de las mujeres", en M. Singer Sochet (Coord.). *Participación política desde la diversidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Plaza y Valdés.
- GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. (2001): *Ecopedagogía i ciutadania planetària*. Valencia: Denes.
- HALBWACHS, M.: "La memoria y el tiempo" (1998). Traducción directa de la versión original de HALBWACHS, Maurice " *La Mémoire Collective et le Temps* " *Cahiers Internationaux de Sociologie* , vol. II, 1947 (pp. 3- 30). Publicaciones propias de la UNED-Bergara: <http://www.uned.es/ca-bergara/ppropias/vhuici/mc.htm>
- HARRÉ, R., DAVIES, B. (1999): "Posicionamiento: la producción discursiva de la identidad". En *Sociológica*, año 14, núm. 39. Enero-abril de 1999.
- HARVIS, P. (2008): *Democracy, lifelong learning and the learning society. Active citizenship in a late modern age*. London: Routledge.
- IGARTUA, I. (1997): "Dostoievski en Bajtín: raíces y límites de la polifonía". En *EPOS*, núm. XIII (pp. 221-235).
- INNERARITY, D., ACHA, B. (2010): "Los discursos sobre ciudadanía e inmigración en Europa: universalismo, extremismo y educación", en *Política y Sociedad*, Vol. 47, nº 2.
- INNERARITY, D. (2011): "Los sueños y las urnas". Diario El País, 28-10-2011
- INNERARITY, D. (2008): "Un mundo sin alrededores". En *Revista CIGOB d'Afers Internacionals* núm. 82-83 (pp. 51-55).
- JIMÉNEZ, A., GUERRA, F. (Comps.) (2009): *Las luchas por la memoria*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas/Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano (IPAZUD)

JOCHUM, V./PRATTEN, B./WILDING, K. (2005): *Civil renewal and active citizenship. A guide to the debate*. Londres: NCVO.

JORQUERA, G. (2011): *Impactos de la crisis, las cifras de la pobreza en España. Seguimiento del indicador de riesgo de pobreza y exclusión social en España 2009-2010*. Madrid: EAPN-Red Europea contra la Pobreza y la Exclusión Social.

JUHÁSZ-MININBERG, E. (2003): "Construyendo la puertorriqueñidad: ciudadanía, cultura y nación", en D. Mato (coord.): *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización*. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela.

KABEER, N. (2002): "Citizenship, affiliation and exclusion: perspectives from the south". *IDS Bulletin*, Vol. 33, Núm. 2, Abril 2002 (pp. 1-15).

KYMLICKA, W. (2003): *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.

LEAL, N. (2006): "Ciudadanía activa: La construcción del nuevo sujeto indígena", en *Revista Opción*, vol. 22, nº 49.

LECHNER, N. (2000). "Nuevas ciudadanías", en *Revista de Estudios Sociales*, nº 15.

LISTER, R.: (1997) "Citizenship: towards a feminist synthesis". *Feminist Review*, Núm. 57, otoño 1997 (pp. 28-48).

LÓPEZ, S. (2009): "Las complejidades emergentes en las historias de vida de los "buenos profesores", en *Polis*, 25 | 2009. Disponible en URL: <http://polis.revues.org/465> ; DOI : 10.4000/polis.465

LOZADA, M. (2004). "El ciberciudadano: representaciones, redes y resistencias en Venezuela". En Daniel Mato (Coord.). *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización*. (Pp. 167-180). Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela.

MARSHALL, T. H. (1950): "*Citizenship and social class*", en *Inequality and Society* (2009). Nueva York: W.W. Norton & CO.

MARTÍN, P. Y RODRÍGUEZ, T.R. (2008): "Construyendo ciudadanía: el proyecto 'Escuelas de Ciudadanía Solidaria'". Red Cimas: <http://www.redcimas.org>

MATA, P. (2009): "Ciudadanía y participación democrática. Sobre las condiciones de posibilidad de una sociedad intercultural", en T. Aguado Odina / M. del Olmo (Coords.): *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Aceves.

- MATA, P. (2011): *Ciudadanía ética, crítica, participativa y transformadora: propuestas educativas desde el enfoque intercultural*. UNED: Tesis doctoral.
- MCLAREN, P. (2003): *Life in Schools. An introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011): *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2011. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- MONEDERO, J.C. (2012): *Dormíamos y despertamos. El 15M y la reinención de la democracia*. Madrid: Nueva Utopía.
- MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- MORIN, E. (2004): *Tierra Patria*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- MOUGAN, J.C. (2003): "Hacia una teoría de la educación para una ciudadanía democrática", en *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, suplemento nº 8, p. 163-189.
- NAVARRO, V. (coord.) (2004): *El Estado del Bienestar en España*. Madrid : Tecnos.
- NOVO, M. (2008): *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universitas.
- OCHOA, M. (2004). "Ciudadanía perversa: divas, marginación y participación en la 'localización'", en D. Mato (Coord.). *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización*. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela.
- OLIVER, D. / HEATER, D. (1994): *The foundations of Citizenship*. Londres: Harvester Wheatsheaf.
- PARKER, W. C. (2003): *Teaching Democracy: unity and diversity in public life*. Columbia: Teachers College Press.
- PECES BARBA, G. (2007): "En torno a la Educación para la ciudadanía", en *Diario El País*, 7-08-2007.
- PEÑA, J. (2003): "El retorno de la virtud cívica", en *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, suplemento nº 8 (pp. 81-105).
- PÉREZ LUÑO, A. E. (2007): "La ciudadanía en las sociedades multiculturales", en A. de Julios-Campuzano (Ed.): *Ciudadanía y derecho en la era de la globalización*. Madrid: Dykinson, S.L.
- PÉREZ TAPIAS, J. A. (2006). "Derechos humanos y ciudadanía democrática: la responsabilidad moral por los derechos del otro", en R. Herrera Guido

(Coord.): *Hacia una nueva ética*. México: Siglo XXI, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

PITTMAN, K. (1991): *Promoting youth development: Strengthening the role of youth serving and community organizations*. Washington: Academy for Educational Development.

POTTER, J. (2005): *Media Literacy*. Londres: Sage.

PROYECTO ATLÁNTIDA (2008): *Materiales para una ciudadanía activa*. España: Colectivo Escuela y Ciudadanía Global, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Gobierno de Canarias.

RAMONET, I. (2011): "El nuevo 'sistema-mundo'". Editorial de *Le Monde Diplomatique* en español, nº 192. Octubre 2011.

RIVAS, J.I.; HERRERA, D. (Coords.) (2010): *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.

RIVAS *et al.* (2010): "La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones", en *Revista de Educación*, 353. Septiembre-Diciembre 2010 (pp. 187-209).

RUBIO CARRACEDO, J. (2003): "Educar ciudadanos: El planteamiento republicano-liberal de Rousseau", en *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, suplemento nº 8 (pp. 211-227).

SARABIA, B. (1985): "Historias de vida". *Revista Española de Investigaciones sociológicas* nº 29 (pp. 165-186).

SARTORI, G. (2001): *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.

SCHUGURENSKY, D. (2003): "Citizenship learning and participatory democracy: exploring the connections". Toronto: Sitio web del Ontario Institute for Studies in Education (OISE), [www.oise.utoronto.ca](http://www.oise.utoronto.ca).

SCHUGURENSKY, D. (2005): "Citizenship and Citizenship Education". Toronto: Sitio web del Ontario Institute for Studies in Education (OISE), [www.oise.utoronto.ca](http://www.oise.utoronto.ca)

SHOTTER, J. (1993): "Psychology and citizenship: identity and biography" en TURNER, B. (Eds.): *Citizenship and Social Theory*. London: SAGE (pp. 115-138).

SOJO, C. (2002): "La noción de ciudadanía en el debate latinoamericano", en *Revista de la CEPAL*, nº 76, p. 25-38.

TERRÉN, E. (2003). "Educación democrática y ciudadanía multicultural: el reaprendizaje de la convivencia". En J. Benedicto / M. L. Morán: *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre*

*los jóvenes*. Madrid: Injuve.

THOMPSON, P.: (2004): "Historia oral y contemporaneidad" , en *Anuario nº 20. Historia, memoria y pasado reciente*. Argentina: Escuela de Historia. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad de Rosario

VALCÁRCEL, A. (2002): *Ética para un mundo global. Una apuesta por el humanismo frente al fanatismo*. Madrid: Temas de hoy.