

## ÍNDICE

<i>Introducción</i> .....	9
---------------------------	---

### I DISCURSOS

<i>Capítulo 1. CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO EN TORNO AL APRENDIZAJE DE LA CIUDADANÍA. D. Abril Hervás, P. Mata-Benito, I. Gil-Jaurena ..</i>	17
---	----

1.1. Sobre el concepto «ciudadanía» .....	18
1.2. El discurso de la educación para la ciudadanía.....	30

<i>Capítulo 2. DISCURSOS DESDE LA CIUDADANÍA: ENTREVISTAS A CIUDADANOS/AS. B. Ballesteros Velázquez, P. Mata-Benito , M.ª T. Padilla-Carmona, I. Gil-Jaurena , M. Suárez Ortega.....</i>	49
--	----

2.1. Qué es la ciudadanía .....	51
2.2. ¿Cómo se aprende la ciudadanía? «Aprender siendo».....	71
2.3. Límites y barreras al aprendizaje y el ejercicio de la ciudadanía .....	87

### II EXPERIENCIAS

<i>Capítulo 3. LA HISTORIA INACABADA DE UNAS HISTORIAS DE VIDA: CIUDADANÍA ACTIVA Y ETNOGRAFÍA COMPROMETIDA. A. Arraiz Pérez, F. Sabirón Sierra .....</i>	101
---	-----

3.1. La hipertextualidad.....	101
3.2. La historia de las historias .....	105
3.3. Anotaciones metodológicas.....	113

<i>Capítulo 4. HISTORIA DE VÍCTOR: UN PROYECTO DE VIDA COMPROMETIDO CON SU ENTORNO FÍSICO Y SOCIAL, COMO ESTRATEGIA DE CONSTRUCCIÓN DE SU IDENTIDAD. F. Sabirón Sierra, A. Arraiz Pérez .....</i>		121
4.1. Los escenarios.....		121
4.2. La familia como referente.....		123
4.3. La infancia feliz, hasta un punto ... el traslado del pueblo a la capital .....		123
4.4. Una adolescencia precoz .....		125
4.5. La juventud, dual.....		126
4.6. Integración laboral-vital: la reconciliación.....		129
4.7. La madurez, inconclusa .....		130
4.8. Claves educativas en la historia de Víctor.....		136
 <i>Capítulo 5. MILITANTE DE LA VIDA. B. Ballesteros Velázquez, P. Mata- Benito .....</i>		141
5.1. Retrato.....		141
5.2. La vida narrada .....		144
5.3. Los hilos de la trama .....		151
5.4. Cómo ha aprendido Carmen .....		158
 <i>Capítulo 6. HISTORIA DE NANDO, UN JOVEN SOCIALIZADO EN EL 15-M. D. Abril Hervás .....</i>		161
6.1. Entre la escuela y el Instituto .....		162
6.2. Experimentando con la participación social desde las redes y la acción visual .....		164
6.3. En búsqueda de una ciudadanía «wiki» y una democracia de verdad.....		166
 <i>Capítulo 7. LA HISTORIA DE VIDA FAMILIAR COMO ESTRATEGIA PARA INVESTIGAR Y FORMAR EN CIUDADANÍA. M. Suárez-Ortega, M.<sup>a</sup> T. Padilla-Carmona .....</i>		171
7.1. La historia de María en el contexto de las historias vitales de sus padres .....		171
7.2. Análisis de la historia de vida de María y sus padres.....		178

7.3. Algunos valores que favorecen la ciudadanía.....	187
7.4. Qué es la ciudadanía .....	189
7.5. Propuestas para la educación/aprendizaje de la ciudadanía....	195

<i>Capítulo 8. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA ACTIVA: VIDAS CRUZADAS DE UNA MADRE Y SU HIJA. V. Azpillaga Larrea, A. Arraiz Pérez, F. Sabirón Sierra</i> .....	197
8.1. Introducción y marco de referencia .....	197
8.2. Metodología .....	200
8.3. Resultados .....	201
8.4. Conclusiones .....	212

### III PROPUESTAS EDUCATIVAS

<i>Capítulo 9. CIUDADANÍA CRÍTICA, PARTICIPATIVA Y TRANSFORMADORA. PROPUESTAS EDUCATIVAS. H. S. Melero, T. Aguado, I. Gil-Jaurena, B. Malik, E. Teijeira Bautista, D. Abril Hervás</i> .....	217
9.1. Premisas básicas en Educación para la Ciudadanía.....	218
9.2. Propuestas educativas para profesionales de la educación y formación de educadores.....	228
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	239

CAPÍTULO 1  
CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO EN TORNO  
AL APRENDIZAJE DE LA CIUDADANÍA

David Abril Hervás

Patricia Mata-Benito

Inés Gil-Jaurena

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*

Nuestro proyecto proviene de una línea de trabajo previa que entiende la ciudadanía desde su carácter activo y participativo. La investigación en torno a la ciudadanía la define a través de prácticas sociales en transformación, señalando el carácter dinámico y relacional del concepto. Se considera ésta como una forma colectiva de pertenencia activa a la comunidad que implica el desarrollo de identidades y sentimientos de pertenencia e implicación (Benedicto y Morán, 2003).

Se presenta además como un concepto multidimensional que engloba tres elementos básicos (Kiviniemi, 1999): un nivel formal, marco de derechos y deberes; un nivel ideológico-cultural, relativo a la construcción de identidades ciudadanas, que incluye los criterios culturales que dan sentido a la comunidad; y un nivel de praxis, que se refiere a las prácticas sociopolíticas del gobierno y los ciudadanos, dentro del marco institucional y de las culturas ciudadanas.

Por otra parte, en el escenario sociopolítico actual, se constata la urgencia de revisar y reformular el concepto de ciudadanía en todas sus dimensiones:

- Desde el punto de vista legal, con la introducción de cuestiones en torno a la ampliación de los sujetos de ciudadanía —minorías, migrantes, mujeres, jóvenes— y de los derechos asociados —derechos de cuarta generación, ecológicos y culturales— (Siim, 2000; Stevenson, 2001; Dobson, 2001).
- En su vertiente política, desde la cual es preciso cuestionar el concepto de ciudadano como mero sujeto de derechos y deberes mediante la recuperación del espacio político, lo cual implica la

redefinición de la esfera pública, así como nuevos modelos de participación (Mouffé, 1999).

- En su dimensión ético-crítica, ante la necesidad de construir nuevos modelos de convivencia capaces de dar respuesta a las necesidades de la sociedad global multicultural.

Este primer capítulo aborda el marco conceptual, estudios previos y discursos sobre ciudadanía en relación con dos aspectos: el concepto mismo de ciudadanía, y la relación entre educación y ciudadanía.

## **1.1. SOBRE EL CONCEPTO «CIUDADANÍA»**

### **1.1.1. Ciudadanía, ciudadanías: en la búsqueda de un concepto incluyente**

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, p. 11). Podemos imaginar que, si un contexto histórico como el de la antigua Grecia, en el que además la condición de «ciudadano» se reservaba solo 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, 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.

Como concepto socialmente construido, la idea de ciudadano/ciudadanía no ha sido ajena a las 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 solo 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 extranjero 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, p. 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, p. 81).

### **1.1.2. Dimensiones de la ciudadanía**

Con este modelo de sociedad es con el que se corresponde el modelo o la idea de ciudadanía predominante definida por Marshall (1950, p. 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 y 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, p. 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» (Sojo, 2002, p. 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 solo 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, pp. 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 solo puede darse bajo la democracia como forma de gobierno.

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, p. 37).

De este modo, la ciudadanía se configuraba en la encrucijada entre el Estado y el Mercado.

La preocupación de Marshall por la universalización de los derechos y sobre todo de la igualdad es compartida por Cohn (2003, pp. 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 solo 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, p. 197), respuesta ante y por los otros.

Cabrera (2002, p. 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 solo 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 solo se ejercerá, solo se desarrollará, si además de «reconocimiento» de la condición de ciudadano hay «conocimiento», pero ese conocimiento solo 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.

### **1.1.3. Ciudadanía, democracia e inclusión**

Esto nos conecta con el carácter de la ciudadanía no solo 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» (Valcárcel, 2002, p. 99).

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 ciudadanías diferenciadas. Dentro de dichos sectores se encuentran las mujeres que cuestionan la universalización homogeneizadora que oculta procesos desiguales 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 solo conlleve el acceso, inclusión y pertenencia a un sistema político, sino también el derecho de participar en la definición de ese sistema (Ochoa, 2004); los y las jóvenes que, al ser vistos en un posición ciudadanos en proyecto, quedan coartados en «su capacidad y legitimidad para influir en los procesos políticos y sociales de su comunidad» (Benedicto / Morán, 2003, p. 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, p. 162). No se nace, simple y llanamente, como ciudadano ni se es como una esencia dada e inmutable, sino que es un proceso sociohistórico 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 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 solo como individuo agregado a otros» (ibíd.).

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.

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

El debate sobre la ciudadanía sigue hoy en día abierto, y probablemente con más razón de ser que en otros momentos históricos, ya que la crisis vigente no solo 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, p. 154). La pugna entre Estado y mercados (¡tan actual en los paí-

ses 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, p. 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 es cada vez menos incluyente.

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, p. 107). Esto no solo 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, p. 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 de estas implicaciones advierten de 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 (...).

El primero de los impactos 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 solo 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, p. 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, p. 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 (2006), 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 democrá-

tico de aulas, centros y dinámicas educativas en general se refiere, 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 solo 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 percibidas 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 y Acha, 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, p. 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, p. 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 te-

levisión, 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 solo 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, p. 108). No obstante, la ciudadanía y su aprendizaje no solo no tiene en cuenta esto, que en el mejor de los casos se enmarca en proyectos educativos 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, p. 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 posmoderna, 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 solo 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. El liderazgo comunitario y los modelos sociales basados en el saber y el diálogo son sustituidos por modelos sociales basados en el «triunfo» 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, p. 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, 1995). «Espacios intercambiables, protegidos, desidentificados, anonimizados pero tremendamente confortables» (Alonso, 2005, p. 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» (Augé, 1995, p. 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 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 que también está generando grandes espacios de exclusión e inequidad no solo 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: «...solo 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, p. 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