

Aprendiendo a ser ciudadanos

Experiencias sociales
y construcción de la ciudadanía
entre los jóvenes

Jorge Benedicto
María Luz Morán



Primera edición 2003



© Instituto de la Juventud:
C/ José Ortega y Gasset,71
28006 Madrid

Consejería Técnica de Planificación y Evaluación
Servicio de Documentación y Estudios

Diseño de cubierta: Pep Carrio/Sonia Sánchez

Impresión: LERKO PRINT, S.A.
Paseo de la Castellana, 121. 28046 Madrid

NIPO:
ISBN. 34-96028-11-9
D.L.: M. 50.533-2003

Impreso y hecho en España
Printed and made in Spain

ÍNDICE

PRÓLOGO	7
LISTA DE AUTORES.....	13
CULTURA E IDENTIDADES JUVENILES MODERNAS. CONSCIENCIA GENERACIONAL DE LOS JÓVENES ESPAÑOLES. Ángela López.....	17
LOS JOVENES, ¿CIUDADANOS EN PROYECTO? Jorge Benedicto y María Luz Morán	39
CÓMO SE FORMAN CIUDADANOS: DE LA CONFIANZA A LOS SABERES. Emilio Luque	65
ACCIÓN ASOCIATIVA Y CIUDADANÍA COMÚN: ¿LA SOCIEDAD CIVIL COMO MATRIZ DE LA RES PUBLICA? Daniel Cefai	91
JÓVENES CIUDADANOS: LA INTEGRACIÓN POLÍTICA Y SOCIAL DE LA JUVENTUD EN EUROPA ORIENTAL Y OCCIDENTAL. Claire Wallace, Reingard Spannring y Christian Haerperfer	117
LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA: UNA PARADOJA MICRO-MACRO. Ettore Recchi.....	141
LAS POLÍTICAS DE JUVENTUD: HACIA UNAS POLÍTICAS EMANCIPATORIAS. Laura Giménez	159
JÓVENES, DESARROLLO SOSTENIBLE Y NUEVA GOBERNABILIDAD EN LO LOCAL: APUNTES PARA UN DEBATE. Felipe Llamas.....	181

CIUDADANÍA CIBERNÉTICA, LA NUEVA UTOPIA TECNOLÓGICA DE LA DEMOCRACIA. Ángeles Díez.....	193
MUTACIONES CRUZADAS: LA CIUDADANÍA Y LA ESCUELA. François Dubet.....	219
«¿DÓNDE ESTÁN LAS LLAVES?» INVESTIGACIÓN POLITOLÓGICA Y CAMBIO PEDAGÓGICO EN LA EDUCACIÓN CÍVICA. Francesc Pedró.....	235
EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA Y CIUDADANÍA MULTICULTURAL: EL REAPRENDIZAJE DE LA CONVIVENCIA. Eduardo Terrén.....	259

PRÓLOGO

¿Cuáles son los procesos y los espacios en donde los jóvenes aprenden a ser ciudadanos en nuestras sociedades contemporáneas? ¿En qué medida los profundos cambios que han transformado las prácticas de implicación en los sistemas democráticos han afectado a la concepción predominante entre los jóvenes sobre lo que significa ser «un buen ciudadano»? ¿Podemos hablar de jóvenes y ciudadanos al mismo tiempo para analizar como se interrelacionan ambas categorías en nuestras sociedades contemporáneas o debemos seguir operando con la vieja concepción de juventud como una etapa de espera y preparación que sitúa implícitamente a los jóvenes en una posición de semi-ciudadanía o de ciudadanía de segunda clase?

Éstos —y algunos otros que se irán desgranando a lo largo de las próximas páginas— son los interrogantes a los que se enfrentan los autores que participan en este volumen. Por consiguiente, el telón de fondo sobre el que se proyecta el conjunto de sus contribuciones es la complejidad y, al tiempo, la relevancia del binomio juventud-ciudadanía. En el último decenio se ha ido reuniendo una literatura abundante que aborda esta cuestión desde muy diferentes perspectivas y que pone de relieve su importancia para entender mejor la dinámica de las sociedades democráticas de este nuevo siglo. Sin embargo existen algunos aspectos en los que la investigación se encuentra todavía en una fase incipiente de desarrollo. En concreto, los trabajos que aquí se publican inciden en dos de ellos que consideramos de especial relevancia. En primer lugar, la reiterada concepción de la juventud como un periodo de transición para alcanzar la vida adulta ha provocado que se traslade esta perspectiva de una manera simplista al ámbito de la ciudadanía, con la consecuencia de que los jóvenes terminan siendo relegados a una posición secundaria o subordinada dentro de la comunidad cívica, en la medida en que carecen de los principales prerrequisitos que definen a la ciudadanía en su concepción más tradicional. Básicamente los jóvenes serían, desde esta visión, semi-ciudadanos puesto que se definen por una situación de dependencia que les impide lograr la autonomía económica, familiar y social, entendida como fundamento de la implicación dentro de la esfera pública. No obstante, en los últimos

años —tanto desde la sociología de la juventud como desde los estudios de ciudadanía— se ha puesto en entredicho dicho presupuesto. Las evidencias que ponen de manifiesto las complejas relaciones de los jóvenes con la esfera pública, los indicios de que están surgiendo nuevos tipos de compromiso cívico y la constatación de que los jóvenes —o al menos ciertos grupos— se convierten en actores sociales y políticos relevantes dentro de las sociedades contemporáneas, desarrollan discursos políticos propios y llevan a cabo prácticas de ciudadanía específicas, ha dado lugar a una línea de trabajo de gran interés, centrada en la construcción de la ciudadanía entre los jóvenes y, por tanto, en el complejo proceso de adquisición de las competencias necesarias para incorporarse activamente a la sociedad. Una línea de trabajo que parte de la idea de que los jóvenes, igual que ocurre con los adultos, aprenden a ser ciudadanos a la par que ejercen sus derechos y se implican en la esfera pública.

En segundo lugar, debemos reconocer que una buena parte del reciente debate sobre la ciudadanía está dominado por contribuciones eminentemente teóricas, provenientes, en gran medida, de la filosofía política o de campos adyacentes a la misma, aunque formalmente se adscriban a otras disciplinas como la sociología o la ciencia política. Ello se comprende, en parte, porque la reflexión sobre la naturaleza y los cambios de la ciudadanía en el mundo contemporáneo afecta a aspectos claves de la calidad, profundidad y funcionamiento de los sistemas democráticos, los cuales necesitan ser repensados y, en muchos casos, replanteados. Sin embargo, la contrapartida de esta situación es el peligro de convertir la reflexión sobre la ciudadanía en un terreno dominado por los debates normativos y las discusiones conceptuales, cada vez más alejado de una realidad sociopolítica, enormemente compleja y cambiante, que exige una constante labor de análisis e investigación aplicada. En este sentido, cabe interpretar la aparición de una línea de trabajo, aún incipiente, que apuesta por avanzar en la elaboración de una sociología empírica de la ciudadanía. En ella, el eje central se sitúa en las prácticas de ciudadanía de los actores entendidas como experiencias a través de las cuales tienen lugar los aprendizajes de la ciudadanía —y, por lo tanto, se moldean las identidades ciudadanas y se adquieren las capacidades necesarias para la implicación en la vida cívica—. Así como se elaboran los repertorios concretos y siempre cambiantes por medio de los cuales tiene lugar la participación efectiva de los individuos en sus comunidades de pertenencia.

Estos dos aspectos confluyen en el tema central de este volumen, el estudio de los complejos procesos, espacios e instituciones en donde tienen lugar los aprendizajes de la ciudadanía entre los jóvenes. Se parte, pues, de la premisa de que cualquier reflexión sobre la construcción de la ciudadanía necesita preguntarse acerca de los procesos de aprendizaje de las identidades, los contenidos y los recursos que permiten un pleno ejercicio de esta condición. Además, aunque este aprendizaje se lleve a cabo durante todo el ciclo vital de los individuos, sin duda encuentra en la juventud su momento privilegiado de desarrollo, por cuanto ésta constituye una etapa crucial en la que han de cristalizar las identidades y contenidos de la ciudadanía democrática.

Sin obviar las dificultades y confusiones que surgen al tratar de precisar en que consiste el aprendizaje de la ciudadanía, es evidente la necesidad de conceptualizarlo como un proceso dinámico, plural y multiforme —alejado de cualquier noción intuitiva de adoctrinamiento ideológico—, en el que hay que integrar una doble dimensión. Por una parte, la dimensión formativa y educativa que proporciona a los jóvenes valores, conocimientos y competencias que faciliten su integración como miembros de la comunidad a la que pertenecen. No situamos pues en el terreno de las instituciones formales e informales encargadas de la reproducción del orden social y de la formación de futuros ciudadanos. El debate girará, en este caso, en torno a la eficacia social de los agentes de socialización y sobre el tipo o modelo de ciudadano que se transmite a la juventud actual. Por otra parte, la dimensión de las prácticas que se desarrollan en la esfera de lo público, a través de las cuales los jóvenes ensayan, negocian, construyen nuevos significados y nuevas formas de ciudadanía. Los jóvenes en el curso del proceso formativo van creando su propia identidad como ciudadanos y utilizando los recursos disponibles para expresarla mediante las más diferentes prácticas. Nos encontramos ahora en el terreno de las experiencias y las prácticas sociales y, por consiguiente, el interés se centrará en las características de la vida social de la juventud, en sus experiencias de acceso al mundo de lo cívico. El reto, por tanto, al que se enfrenta la sociedad democrática es también doble. Enseñar de una manera eficaz a los jóvenes a ser ciudadanos en un entorno abierto y plural, al tiempo que hacer posible su participación activa dentro de los asuntos de la comunidad.

Todos los autores que participan en este volumen coinciden, desde disciplinas diversas y desde marcos teóricos diversos, en esta concepción amplia de aprendizaje, a partir de la que cobran especial importancia las reflexiones sobre los espacios en donde éste tiene lugar, sobre la transformación del papel de las instituciones clásicas de la socialización política o sobre los cambios socioeconómicos que se han producido en los últimos años en las sociedades desarrolladas y la repercusión que han tenido sobre las circunstancias en que los jóvenes se integran en la vida adulta. Asimismo, se integra la perspectiva de la construcción de las identidades y la de la implicación en la esfera pública, en tanto que elementos centrales de los contenidos de dichos aprendizajes.

Toda empresa común, como quiere ser este libro, debe entenderse como la culminación de un proceso. En este caso el proceso lo iniciamos ambos coordinadores al definir, tras un largo periodo de investigación en este campo, aquellos temas específicos que creemos centrales para proporcionar una visión comprensiva de la complejidad y riqueza de nuestro tema de estudio. A partir de este primer diseño, nos pusimos en contacto con aquellos investigadores que consideramos competentes para abordar cada uno de estos aspectos. Desde el inicio, fuimos conscientes de la exigencia de no limitar las contribuciones a «expertos en juventud», sino que, por el contrario, apostamos decididamente por contar con autores que están trabajando en cuestiones que afectan de un modo directo al objeto de estudio, aunque en algunos casos concretos no hubieran abordado directamente sus implicaciones sobre la juventud. En la misma línea, entendimos que hablar de aprendizajes de la

ciudadanía requería ir más allá de una perspectiva estrictamente sociológica para incorporar la mirada de expertos en otras materias, especialmente la educación. Finalmente, hemos tratado de introducir la dimensión europea, tanto en lo que se refiere a la participación de los autores (además de españoles participan especialistas franceses, italianos, británicos y austriacos) como a trabajos que presentan análisis comparados.

El INJUVE nos dio la oportunidad de organizar uno de los cursos de verano de El Escorial de la Universidad Complutense de Madrid. Concretamente, el curso tuvo lugar en la primera semana de julio de 2002 y se tituló «*Aprender a ser ciudadano en la Europa del siglo XXI*» y en él reunimos tanto a académicos como a representantes de instituciones y sectores directamente implicados en los aprendizajes de la ciudadanía¹. Durante esos días, cada uno de los autores tuvo la oportunidad de presentar una primera versión de su trabajo. Las conversaciones y debates entre los ponentes y los demás participantes dieron lugar a que, lo que hasta el momento había sido una tarea individual, se fuera transformando en un proyecto colectivo en el que cada uno de nosotros enriqueció su propia perspectiva e introdujo matizaciones e incluso ampliaciones en sus argumentos. En cualquier caso, creemos poder afirmar que logramos trascender los límites de un curso de verano convencional para convertirlo en una experiencia enriquecedora para todos los asistentes: profesores, participantes en las mesas redondas y estudiantes. De ahí que los textos incluidos en este volumen no sean meras transcripciones de las ponencias presentadas en el curso, sino escritos esencialmente académicos que cada uno de los autores revisó y rescribió en los meses posteriores al verano de 2002.

A pesar de que cada capítulo posee una autonomía propia, por lo que el lector es libre para decidir el orden de lectura que más le convenga, el libro no es una suma de textos inconexos, sino que posee una clara estructura interna. En concreto, se pueden establecer cinco grandes apartados. En el primero de ellos —que comprende los capítulos de Ángela López y el escrito por nosotros mismos— el tema central es la reflexión sobre los jóvenes y el lugar que ocupan en la esfera pública. De aquí que se aborde la construcción de las identidades juveniles y la compleja relación entre juventud y ciudadanía. A continuación, las contribuciones de Emilio Luque y Daniel Cefaï se detienen en los mecanismos de formación de la ciudadanía y para ello acuden a dos cuestiones clave en la sociología política más reciente que además guardan una estrecha relación entre sí: por una parte, la relación entre saberes cívicos y confianza en la definición de los vínculos ciudadanos y, por otra, la influencia del asociacionismo en la creación del compromiso cívico. El tercer apartado comprende los capítulos de Claire Wallace —junto a sus colaboradores— y Ettore Recchi y constituyen la contribución más clara a una socio-

¹ Además de los autores finalmente incluidos en este volumen queremos destacar y agradecer la participación en el curso de Julio Iglesias de Usell, Secretario de Estado de Educación y Universidades, Eulalia Vaquero, presidenta de la CEAPA, Carlos Domínguez, director del I. E. S. Antonio Machado de Madrid y Sara López, representante del movimiento nodo50, así como Elena Azpiroz, directora del INJUVE, que inauguró el curso.

logía comparada de los procesos de implicación de los jóvenes europeos en la esfera pública de sus sociedades nacionales. Basados ambos en sólidas evidencias empíricas, se enfrentan desde perspectivas diferentes y con objetivos bien distintos a uno de los temas más controvertidos en el estudio de la juventud europea actual, como es el de las pautas de participación política de los jóvenes en los distintos países del viejo continente.

El cuarto apartado de este volumen se centra en las posibilidades de construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes. Los trabajos de Laura Giménez, Felipe Llamas y Ángeles Díez estudian tres cuestiones —las políticas de juventud, la importancia de lo local como espacio para el desarrollo de una ciudadanía activa y la posibilidad de una ciudadanía cibernética— que consideramos ejemplos sobresalientes de los retos a los que se enfrentan las democracias contemporáneas si quieren incorporar definitivamente a los jóvenes a la vida cívica, abriendo espacios en los que puedan llegar a ser sujetos activos y comprometidos. Finalmente, en los tres últimos capítulos de este volumen —escritos por François Dubet, Francesc Pedró y Eduardo Terrén— el lector encontrará una de las cuestiones más candentes y decisivas en cuanto se habla de aprendizaje de la ciudadanía: el papel que le corresponde en este tema al sistema educativo. A partir de tres argumentos distintos se puede comprobar la complejidad del debate y la incapacidad actual de la escuela para llevar adelante el viejo modelo liberal que le reservaba el papel protagonista en la formación de ciudadanos y el consiguiente desarrollo de una ciudadanía universalista e inclusiva. Pero si hay una idea en común en estas tres aportaciones es la importancia de no abandonar la reflexión sobre la vinculación del sistema educativo con los procesos de aprendizaje cívico. Que el sistema educativo no pueda seguir desempeñando la función socializadora en las mismas condiciones que lo hacía en otros periodos históricos no debería implicar que se renuncie a investigar los caminos a través de los cuales pueda contribuir eficazmente a la formación de una ciudadanía activa, adaptada a las nuevas circunstancias de pluralismo cultural, social y político. Conseguir que la escuela tenga un papel relevante en la formación cívica de los jóvenes constituye, sin duda, uno de los grandes retos a los que se enfrentan las sociedades democráticas del siglo XXI.

Todos aquellos que hayan participado en un libro colectivo saben bien que el resultado final depende en gran medida del entusiasmo y la colaboración de todos aquellos que, de una u otra forma, participan en el proceso de su elaboración. Por ello, hemos dejado para el final nuestros agradecimientos. Ante todo, no podemos olvidar al personal del INJUVE que, desde el comienzo, apoyó nuestra propuesta, nos ayudó en todas las tareas de organización del curso de verano de El Escorial y, después, ha estado detrás del proyecto editorial. De entre todos ellos queremos mencionar muy especialmente a José Luis Navas que confió en nosotros para un nuevo proyecto y a Julio Camacho y Toni Freijanes que supieron entender nuestra insistencia en ofrecer un producto académico de calidad, aunque ello supusiera retrasar la publicación y aumentar el trabajo. Por otro lado, deseamos expresar también el agradecimiento a los autores. Desde el comienzo todos ellos acogieron con entusiasmo nuestra propuesta, pero, además, se implicaron de lleno en ella, volcán-

dose en el desarrollo del curso, cumpliendo los plazos establecidos para el envío de los textos, contestando con prontitud —y suponemos que con paciencia— a nuestras frecuentes preguntas o sugerencias sobre temas relacionados con las traducciones, las reglas de formato y algunas otras cuestiones de fondo. A todos ellos muchas gracias.

Jorge Benedicto y María Luz Morán
Madrid, julio de 2003

LISTA DE AUTORES

Jorge Benedicto. Profesor titular de Sociología de la UNED. Sus principales líneas de investigación son el estudio de la cultura política, opinión pública y comportamiento político, valores y actitudes sociopolíticas en España. En los últimos años su labor investigadora está centrada en el tema de juventud y ciudadanía, sobre el que ha dirigido, junto a María Luz Morán, una investigación acerca de las representaciones sociales de la ciudadanía en la juventud española. Ha sido Director de Investigación del Centro de Investigaciones Sociológicas y actualmente es responsable del Comité de Investigación de Sociología Política de la F.E.S. Entre sus publicaciones destaca: «*Las bases culturales de la ciudadanía democrática en España*» en P. Castillo e I. Crespo (eds.), *Cultura Política* (Tirant lo Blanch, 1997); *Jóvenes y ciudadanos* (INJUVE, 2000) con María Luz Morán; «*Democratie, citoyenneté et culture politique en Espagne*» en D. Cefai (dir), *Cultures politiques* (PUF, 2001); «*Cultural Structures and Political Life. The Cultural Matrix of Democracy in Spain*», *European Journal of Political Research*, 2003.

Daniel Cefai. Maître de conférences en la Universidad de Paris X Nanterre e investigador en el «Centre d'Études des Mouvements Sociaux» en l'École des Hautes Études en Sciences Sociales. Entre sus publicaciones más recientes se encuentra un libro sobre *L'Enquete de terrain* (Paris, La Découverte, 2003) y la edición de obras colectivas sobre *Les formes de l'action collective. Mobilisations dans des arènes publiques* (Paris, Editions de l'EHESS, 2002), *L'Héritage du pragmatisme. Conflits d'urbanité et épreuves de civisme* (La Tour d'Aigues, Editions de l'Aube, 2002) y *Les sens du public. Publics politiques, publics médiatiques* (Paris, PUF, 2003).

Ángeles Díez. Profesora en el Departamento de Sociología I (Cambio Social) en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid. También es profesora colaboradora en el Máster de Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información de la Universidad Nacional de Educación a Dis-

tancia (UNED) en donde imparte el módulo «Ciudadanía, poder y ciberespacio» y codirige un curso de enseñanza abierta sobre medios de comunicación. Ha investigado y publicado numerosos artículos sobre movimientos sociales, ONGs y el papel de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.

François Dubet. Sociólogo. Profesor de la Universidad Victor Segalen Bourdeaux 2. Director de estudios de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales. Investigador en el CADIS. Autor de numerosas obras sobre movimientos sociales, la ciudad, la marginalidad, la juventud, la educación, el trabajo y teoría sociológica. Entre las más recientes destacan: *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002; *Les inégalités multipliées*, La Tour d'Aigues, Editions de l'Aube, 2001; *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique* (con M. Duru-Bellat), Paris, Seuil, 2000; *¿En qué sociedad vivimos?* (con D. Martuccelli), Buenos Aires, Losada, 2000; *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada, 1998; *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994; *La galère : jeunes en survie*, Paris, Fayard, 1987.

Laura Giménez. Licenciada en Ciencias Políticas y Sociología por la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), se ha venido dedicando a la investigación en sociología de la juventud, así como a la gestión y análisis de las políticas dirigidas a este colectivo desde 1999. Sin abandonar este área de trabajo, sus investigaciones más recientes y en curso se han orientado hacia el análisis de los procesos de exclusión social. Dichas investigaciones se desarrollan en el marco del *Institut de Govern i Polítiques Públiques* de la UAB, del que es actualmente Coordinadora de Investigación.

Christian Haerpfer. Head del New Europe Centre del Institute for Advanced Studies de Viena. Investigador principal del «Barómetro de las nuevas democracias 1991, 1992, 1994, 1996, 1998» y uno de los principales investigadores de la Encuesta Mundial de Valores 1997/1998. Es consultor de la Comisión Europea, el Banco Europeo para la Reconstrucción y el Desarrollo y la OCDE (Paris). Entre sus libros destaca *Democracy and its Alternatives* con Richard Rose y William Mishler (1998) y *Post-Communism and Democracy* (2000).

Felipe Llamas. Sociólogo. Especialista Universitario en Praxis de la Sociología del Consumo: Teoría y práctica de la Investigación de Mercados y Master en Política Territorial y Urbanismo. Ha sido director técnico del Área de Hábitat y Desarrollo Sostenible de la Confederación Estatal de Asociaciones de Vecinos, miembro del Comité Hábitat español, encargado del Concurso de Buenas Prácticas de Naciones Unidas sobre Desarrollo Sostenible, colaborador activo de diversas redes y foros nacionales e internacionales en el ámbito de la cooperación y el desarrollo humano sostenible. Ha participado como ponente en el Foro Social Mundial, el Foro de Autoridades Locales por la Inclusión Social, la Plataforma Hábitat, o la Coalición Internacional del Hábitat. Actualmente desarrolla su labor como Coordinador técnico de programas europeos, en concreto del Proyecto URB-AL: «Los

presupuestos Participativos: hacia nuevas formas de gobernabilidad local» que el Ayuntamiento de Córdoba coordina y participa en el equipo coordinador para el desarrollo de los Presupuestos Participativos en esta ciudad

Ángela López. Licenciada en sociología urbana y del desarrollo por l'Université Catholique de Louvain y doctora en sociología por la Universidad Complutense de Madrid. Enseña Cooperación Internacional, Metodología de Investigación Social e Identidades Urbanas en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Zaragoza. Colabora en enseñanzas de postgrado con varias universidades latinoamericanas. Su obra incluye estudios de movimiento social urbano en metrópolis latinoamericanas, de pequeñas ciudades europeas, de modos de vida juvenil y de identidades modernas. Títulos recientes: *Arte y parte, jóvenes cultura y compromiso*, Zaragoza: Prames (2000) y *ZARAGOZA ciudad hablada, memoria colectiva de las mujeres y los hombres*. Zaragoza: Prensas Universitarias (2001). *Youth in the 1990s and Youth in the 1960s in Spain: Intergenerational Dialogue and Struggle*, in June Edmunds, and Bryan S. Turner, Editors, *Generational Consciousness, narrative and politics*, Maryland: Rowman and Littlefield.

Emilio Luque. Doctor por la Universidad Complutense de Madrid, con una tesis titulada «Del capital social a la política». Ha publicado diversos artículos en torno a los aspectos políticos de la ecología, la política laboral europea, y la economía del conocimiento, entre otros temas. Ha participado como experto en la evaluación de programas europeos. Es miembro del Comité de Sociología Política de la FES, y colabora con la Escuela de Arquitectura de Madrid. En la actualidad es profesor en el Departamento de Sociología II de la UNED.

María Luz Morán. Doctora en Sociología por la Universidad Complutense, es profesora Titular de Sociología en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de dicha Universidad en donde imparte las asignaturas de «Sociología Política» y de «Conflicto Político y Violencia Colectiva». Sus publicaciones e investigaciones tratan sobre elites políticas, cultura política y ciudadanía. Entre sus últimas publicaciones destacan: *Sociedad, cultura y política: continuidad y novedad en el análisis cultural*, (Zona Abierta, 1997); *Une histoire d'incommunicabilité: récits et culture politique en Espagne et au Pays Basque* en D. Cefaï (eds.), *Cultures Politiques*, Paris, PUF, 2001 y *La société civile et la participation politique dans les discours sur la transition politique en Espagne* en E. Féron y M. Hastings (eds.), *L'imaginaire des conflits communautaires*, Paris, L'Harmattan, 2002. Junto con Jorge Benedicto ha publicado también *Jóvenes y ciudadanos*, Madrid, INJUVE, 2000.

Francesc Pedró. Catedrático de políticas educativas en el departamento de ciencias políticas y sociales de la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona), donde dirige el programa de calidad educativa. También es coordinador de las pruebas de acceso a las universidades de Catalunya. Sus últimos libros son *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada* (Barcelona: Paidós, 2000) y *Quin futur*

té la Universitat. Vint visions sobre la Universitat a Catalunya (Qué futuro tiene la Universidad. Veinte visiones sobre la Universidad en Catalunya) (Barcelona: Proa, 2001), este último conjuntamente con Josep Gallifa.

Ettore Recchi. Profesor asociado de la Facultad de Ciencias Políticas «Cesare Alfieri» de la Universidad de Florencia, en la que imparte las materias de «Sociología de las relaciones étnicas» y «Sociología de las migraciones». Ha llevado a cabo investigaciones sobre participación y militancia políticas, elites políticas, estratificación social y sobre los valores de los jóvenes y de los inmigrantes. Entre sus publicaciones sobre participación política cabe destacar: «*Politics as Occupational Choice: Youth Self-selection for Party Careers in Italy*», *European Sociological Review*, 1999 y «*L'entrée en politique des jeunes italiens: modèles explicatifs de l'adhésion partisane*», *Revue Française de Science Politique*, 2001. En la actualidad, coordina un proyecto de investigación internacional financiado por la Comisión Europea (V Programa Marco) sobre la identidad colectiva de los ciudadanos europeos que emigran dentro de la Unión.

Reingard Spanning. Ha trabajado como Student Assistant en el Institute for Sociology de la Universidad de Viena. Ha participado en la creación del «European Youth Surveys Information Data Base» y como investigadora ha trabajado en el proyecto dirigido por Claire Wallace «*Ways of Integration of Young People in the European Societies*».

Eduardo Terrén. Profesor titular de sociología en la Universidad de A Coruña donde imparte Teoría Sociológica y Sociología de la Educación. Ha sido *Visiting Scholar* en la London School of Economics. Es autor de *Educación y modernidad* (Barcelona, 1999), *El contacto intercultural en la escuela* (A Coruña, 2001) y *Razas en conflicto: perspectivas sociológicas* (Barcelona, 2002), así como de más de una veintena de artículos y capítulos de libros publicados tanto en España como en el extranjero.

Claire Wallace. Investigadora especializada en temas de juventud durante los últimos 20 años. Ha escrito un gran número de libros sobre diferentes aspectos relacionados con los jóvenes, entre los que cabe destacar *For Richer, For Poorer. Growing up in and out of work*, Tavistock, 1987; *Youth in Transition: Education, Employment and Training* Falmer, 1991 (volumen editado con M. Cross); *Youth, Family and Citizenship*, Open University Press, 1992 (con G. Jones); *Youth and Society. The Construction and Deconstruction of Youth in Europe*, Macmillan, 1998 (con S. Kovacheva); *Youth, Citizenship and Empowerment*, 2000, Ashgate (volumen editado con Helena Helve). También ha participado en un informe para la Unión Europea, «*The situation of youth and youth policy in the European Union*» que se utilizó como referencia para la elaboración del Libro Blanco sobre Juventud. En estos momentos trabaja en el análisis de diferentes aspectos de juventud y ciudadanía utilizando la Encuesta Mundial de Valores.

CULTURA E IDENTIDADES JUVENILES MODERNAS. CONSCIENCIA GENERACIONAL DE LOS JÓVENES ESPAÑOLES

Ángela López Jiménez
Universidad de Zaragoza

«El hombre ante todo existe, se encuentra a sí mismo, se revuelve y desarrolla en el mundo y se define después». Jean Paul Sartre.

Introducción

Hablar de las edades de los humanos es hablar de transiciones continuas, pero el tránsito más relevante para el relevo generacional es el que transforma a los jóvenes en adultos. Los jóvenes periódicamente reemplazan a las generaciones que les preceden con todas sus consecuencias para la pervivencia de la sociedad y para la sociedad que pervive. Con la edad los jóvenes adquieren derechos de actuar, responsabilidades en la conservación y renovación de lo heredado, y en la innovación sobre lo recibido. De ahí que la transformación del niño en adulto haya sido cuidadosamente preparada por todas las culturas de las que tenemos noticias. Para dotarla de trascendencia ha sido activada y ritualizada con el propósito de proteger la supervivencia de la especie, con todo lo que hacerlo supone de dar continuidad a los proyectos de vida humana colectiva.

Los jóvenes han sido objeto de atención social a lo largo de la historia y en la más reciente han sido el laboratorio y espejo de las mudanzas en los modos de vida causadas por la modernización¹ que acompaña a la revolución industrial y por la

¹ Interesa aquí en cuanto es un proceso de desarrollar de las sociedades que avanzan a partir de la industrialización y de la revolución científica con el impulso de agentes modernizadores, económicos, sociales y políticos. (Solé, 1998: 499).

globalización² que acompañan a la revolución tecnológica. Por ello que, si bien son muchas las evidencias de la existencia de modelos históricos de ser joven desde la antigüedad, aquí vamos a interesarnos por los jóvenes sujetos a los procesos dinámicos desde la modernización.

Aunque en las sociedades modernas como en las premodernas se vincula la metamorfosis del niño en adulto con la continuidad de la vida social, las prácticas y rituales que la acompañan no extraen su fuerza de las mismas fuentes. Las sociedades premodernas extraen su fuerza de ceremonias concebidas para fortalecer la conservación de las tradicionales formas de hacerse adulto, mientras que las modernas la extraen de la eficacia con que sus propuestas consiguen integrar a los jóvenes en un contexto de cambio creciente, tecnológico y social.

En las sociedades modernas, este tránsito sigue condicionado por la familia, y por la integración diferenciada socialmente que de ella deriva. Pero el contexto interactivo es muy intenso, con instituciones favorecedoras de la igualdad social como la institución escolar, y con instituciones impulsoras de la iniciativa individual como el mercado laboral. La interactividad sigue siendo la clave pero la condición juvenil varía.

En las sociedades premodernas aquella era una condición de pasividad, los jóvenes alcanzaban el estado adulto por sumisión a los rituales de paso celebrados comunitariamente. Por el contrario, la condición juvenil en las sociedades modernas es activa. Aquí el proceso emancipatorio prepara a través de la familia, la escuela, la prácticas laborales, la exposición cada vez más interactiva a los medios de información y comunicación social, para ser adulto y ciudadano copartícipe de las mudanzas sociales.

Seguir los dictados de las instituciones socializadoras legitima y fortalece el papel de los jóvenes como agentes del cambio social, mas que como meros transmisores y conservadores de la tradiciones recibidas. En efecto, la familia y la escuela (ésta se resiente sin el apoyo familiar) le inyectan la obligación moral de crecer y desarrollar profesionalmente y humanamente. La institución de la ciudadanía le inyecta la obligación moral de mejorar el mundo recibido. Ahora bien, en la época de la globalización, las exigencias del tránsito no producen a quien las acepta, la irreversibilidad de la metamorfosis testificada y sellada por los rituales primitivos. A muchos jóvenes y adultos, aquellas exigencias les acompañarán durante gran parte de su ciclo vital. Por esta razón, en la sociedad actual ni existen rituales cuya celebración culmine el tránsito de niño en adulto (o lo que es lo mismo, requisitos cuyo cumplimiento dé el paso definitivo a todos los que los cumplan), ni se aplaza hasta la adultez la adquisición de derechos y la asunción de deberes ciudadanos. La convergencia entre las condiciones de jóvenes y de ciudadanos los convierte en agentes y *relatos* del cambio social.

² Interesa aquí en cuanto es un estadio de modernización que produce una interdependencia de las economías nacionales de todos los países del mundo sometidos a centros económicos de decisión internacionales. La mundialización del mercado de trabajo incide en la flexibilización del empleo y en su temporalidad.

Aquí nos interesamos en los jóvenes de las sociedades modernas crecidas al impulso de y productoras de las revoluciones industrial, científica, tecnológica, por dos factores coadyuvantes. En primer lugar, por la importancia que tiene en su estructuración y dinamismo social y por tanto en los procesos de socialización, la conquista secuencial e irreversible de los derechos de ciudadanía (como logro de sus agentes sociales), sustentados en el principio de igualdad ante la ley de todos los ciudadanos. En segundo lugar, la experiencia de los acontecimientos históricos vividos dentro de un mismo grupo de edad, activa su memoria, su conciencia, su creatividad cultural y su respuesta colectiva. Si se tiene en cuenta que las sociedades interpretan y resuelven en sus contextos específicos las tensiones sociales entre la continuidad y el cambio, interesa ver cómo exploran y valoran el papel que los jóvenes tienen en estos procesos. Este ensayo intenta comprender el impacto de la experiencia vital de los jóvenes en los modos de comportamiento y en los valores que innovan sobre las estructuras de significación y sobre los significados de la vida social.

El artículo se organiza en cuatro partes. La primera aborda la sociogénesis de la condición juvenil en el proceso de socialización. La segunda revisa las interpretaciones que de dicha condición han hecho las tradiciones de pensamiento sociológico. La tercera se introduce en la teoría de las generaciones y su conexión con los estudios de memoria histórica y construcción de las identidades modernas. Desde este marco se reflexiona sobre el ethos de las generaciones juveniles españolas envueltas en el reemplazo generacional, entre 1960 y los inicios del siglo XXI.

Sociogénesis de la condición juvenil en el proceso de socialización

La personalidad social del sujeto se construye en la interrelación del individuo con la sociedad, en un proceso que nunca cesa, y para el que George Simmel acuñó en 1908 el nombre de proceso de socialización³. La condición infanto-juvenil de los sujetos está especialmente marcada por dicho proceso, debido a que coinciden el desarrollo biológico e intelectual con la interacción social dirigida a modelar el tránsito del niño en adulto.

En su curso se cruzan y combinan dos ejes modeladores: el eje de las estructuras que canalizan las funciones sociales integradoras y el eje de las culturas y sus correspondientes significados legitimadores de las estructuras. Puede verse que, en cada período histórico, las preocupaciones por los problemas que aparecen a los ojos del observador (siendo el investigador social uno de ellos) como las más acuciantes para la estabilidad social, repercuten en los enfoques de los estudios de juventud y fijan sus contenidos. Aquí nos interesamos en las sociedades modernas crecidas al impulso de la industrialización, por dos factores coadyuvantes. En pri-

³ Es el proceso por el cual el individuo en desarrollo biológico, forma su personalidad social mientras aprende a adaptarse a los requerimientos de la sociedad en la que vive.

mer lugar, por la importancia que tiene en las relaciones sociales y por tanto en los procesos de socialización, la conquista secuencial e irreversible de los derechos de ciudadanía sustentados en el principio de igualdad ante la ley de todos los ciudadanos. La emancipación⁴ juvenil en las sociedades industriales recibe su impulso de las instituciones democráticas encargadas de contrarrestar las desigualdades de clase producidas en el nacimiento, con la igualdad de oportunidades educativas y la selección laboral con criterios de cualificación y competencia profesional. En segundo lugar, porque los jóvenes contemporáneos atienden a su emancipación en un contexto dinámico de cambio. En ese contexto, la experiencia colectiva de los acontecimientos históricos vividos dentro de un mismo grupo de edad, da una conciencia generacional distinta a cada generación. La experiencia es reflexiva⁵ y por tanto muy dinámica, interactiva, y por tanto expresiva de afectos y emociones, y selectiva de los valores y estilos de vida que sirven de referencia, inspiración y caldo de cultivo a la creatividad cultural del grupo que la vive.

En las sociedades modernas emergentes en el siglo XVIII, bajo la influencia de la revolución industrial, y con la escuela como institución mediadora entre la familia y el mercado, el proceso de socialización pasa por estadios consecutivos. La familia es la institución primaria de socialización en la que el niño interioriza los más importantes elementos de la sociedad, tales como el lenguaje, la identidad de género y la clase social, de forma acrítica y duradera (Fernández, 1998: 695). La escuela es la institución secundaria en la que el niño recibe los conocimientos básicos para su incorporación al trabajo. Con el trabajo, al que algunos niños se incorporan sin pasar por la escuela, se culmina el tránsito y, o bien se es adulto biológicamente, o se funciona como tal por poca edad que se tenga. El interés en los jóvenes que traslucen los estudios clásicos de la sociología del XIX y la ecología urbana de principios del XX, deriva de la alarma que producen los comportamientos anómicos⁶ y delictivos de los jóvenes, sumergidos en suburbios marginales, bajo los efectos de la emigración y la pobreza. Sin trabajo ni aparente respeto hacia las normas cuyo cumplimiento no conduce a lo que prometen, se distancian de las reglas de juego establecidas. En la ciudad del XIX y de comienzos del XX, la desviación social es pesadilla que cancela el sueño de integración armónica de todos los intereses particulares en el interés común.

Pero en las sociedades más avanzadas del siglo XX, los estadios del proceso de socialización se superponen. La incorporación al medio escolar se hace a edades

⁴ Se entiende por emancipación el proceso de adquisición de los derechos y deberes de la ciudadanía que acompañan a la mayoría de edad. En el último apartado se explica convenientemente.

⁵ Anthony Giddens (1995) define reflexividad como la susceptibilidad de la actividad social a ser revisada constantemente a la luz de la nueva información o del conocimiento.

Este proceso reflexivo, que es parte de la vida humana, es esencial para la constitución de la moderna identidad individual. Se produce en el curso de la observación continua de sí mismo para crear la propia trayectoria vital a través de la elaboración de una narrativa de sí mismo, la historia de su propia vida, que desarrolla los proyectos futuros desde los acontecimientos vividos.

⁶ Anomia entendida como ausencia de norma, concepto introducido por Durkheim en su *Division del Trabajo Social*, de 1893.

cada vez más tempranas, a medida que se amplían y consolidan los derechos de ciudadanía. Recordemos que la adquisición de derechos es continua desde el siglo XVIII y que su disfrute tiene consecuencias directas en la emancipación juvenil, como las tiene en las identidades ciudadanas que se construyen en el proceso⁷. Por encima de las diferencias en el goce de las libertades y en el acceso a los bienes que cada estado democrático garantiza a sus ciudadanos, están los principios que avalan la institución de la ciudadanía. En ese sentido, los derechos sociales ponen en la educación la esperanza de igualar las oportunidades laborales de todos los jóvenes, sin discriminación alguna. Para evitar que los niños se inicien en el trabajo sin la formación más elemental, se establece la educación general básica con carácter obligatorio, que se prolonga con la formación más especializada de los adolescentes bajo las mismas exigencias de obligatoriedad⁸. La formación superior, profesional, universitaria y postuniversitaria, da continuidad a las cualificaciones hasta niveles muy altos y hasta edades muy avanzadas. Para hacer participar a las mujeres en los sistemas meritocráticos de inserción laboral, y al liderazgo social, económico y político, los estados democráticos promueven las guarderías infantiles. Con las guarderías se extiende a la primera infancia la atención institucional de apoyo a la familia. Como resultado, el tiempo de permanencia en la institución escolar es cada vez mayor. En contacto con los educadores y los coetáneos, el niño-adolescente-joven recibe nuevos valores y conocimientos, adquiere habilidades sociales, establece redes de contacto, aprende a desempeñar funciones y combina el uso de herramientas básicas con los nuevos saberes profesionales. Además, la sociedad contemporánea potencia la libertad de expresión mediante unos mecanismos omnipresentes de difusión de información y de generación de opinión pública sobre cuanto sucede en el mundo. Ahora bien, si los logros de las democracias occidentales en materia educativa y en libertad de expresión son considerables y altas también las expectativas creadas, la globalización económica provoca una disminución en el potencial emancipador del empleo. Un mercado de trabajo discontinuo y fragmentado impide al joven valerse por sí mismo de manera permanente. La falta de empleo estable mantiene viva la preocupación por el desempleo. No se rompe definitivamente con la dependencia económica, bien sea esta de la familia de origen, o

⁷ Marshall (1965) liga el logro de los derechos al contexto sociohistórico y a los agentes sociales que los defienden desde el siglo XVIII y dentro del contexto del estado-nación hasta el XX. En secuencia, las burguesías nacionales son los agentes defensores de los derechos civiles en el XVIII, las clases medias industriales reivindican los derechos políticos desde el XIX y el movimiento obrero reivindica los derechos sociales a lo largo del siglo XX. Hoy los ciudadanos de los países más avanzados son conscientes de la importancia de extenderlos, y de la dificultad de darles forma legal, por encima de la fronteras de los estados-nación.

⁸ Infancia es el período que transcurre desde el nacimiento hasta la pubertad o inicio de la adolescencia (Delval, 1998: 12). La psicología introduce la adolescencia en el siglo XX, como fase biológica iniciada hacia los 12 años y en la que se construye la identidad psicosocial. El término juventud ha dado nombre a un período de la vida humana, móvil entre los 16 y los 30-40 años desde la antigüedad. La juventud da proyección social a la transición entre la infancia y la madurez. (López, 1998: 413).

del estado que subsidia el paro, ofrece formación para los períodos de transitoriedad entre el empleo y su ausencia, salarios de inserción y ayudas benéficas. Muchos mantienen las dependencias de ambas instituciones a la vez, la familia y el estado. Finalmente, con la habilidad de dar respuestas a las futuras demandas del medio adquirida con la socialización anticipatoria⁹, los jóvenes generan estrategias de adaptación adecuadas a las exigencias de la sociedad, aunque no culminen el tránsito clásico de la infancia a la edad adulta.

La consecuencia para el proceso de socialización infanto-juvenil es que, a la influencia de la familia y de la escuela, se le superponen los aprendizajes sociales transmitidos por los medios de comunicación y por las instituciones públicas y privadas que gestionan los recursos obtenidos en el disfrute de los derechos sociales (fondos de formación, becas, subsidios y ayudas). Así se favorece la exposición juvenil a la mayor densidad de agentes, todos ellos de gran potencial socializador, en las fases de máximo crecimiento biológico, físico e intelectual y que esta exposición continúe durante períodos importantes de la etapa adulta, sin las distinciones claras que antes marcaban los tránsitos. Téngase en cuenta que la flexibilidad laboral afecta a todo el mercado laboral, también a la población adulta y que las dependencias que aquí se analizan trascienden la edad.

La condición juvenil, en este contexto, no es sólo una condición de preparación para la ciudadanía. Es también una forma de ser ciudadano (Morán y Benedicto, 2000).

En la intersección entre los efectos más perturbadores de la dinámica vida colectiva y los propios de la transición de cada generación juvenil a la edad adulta, surgen los contenidos más ricos del proceso de renovación e innovación social. Desde la experiencia común de las demandas y exigencias se elaboran respuestas propias y expresiones del sentido que retan a las ideas dominantes, sacuden las estructuras existentes y, si se llega a la organización colectiva, producen a su vez cambios de valores y cambios sociales. En el proceso los jóvenes aparecen simultáneamente como agentes e *historias de vida* de estos cambios.

Sociología de la juventud y tradiciones de pensamiento

La sociología clásica del siglo XIX y principios del XX ha estudiado las relaciones entre la edad y las estructuras sociales desde sus orígenes. Comte observó la relación entre los estados de desarrollo social y los niveles progresivos de conocimiento, Marx y Engels tuvieron en cuenta el impacto potencial de la industrialización en el significado de la edad y Durkheim se ocupó de las conexiones entre la edad y la integración social (Edmund y Turner, 2002: 3).

⁹ Proceso de aprendizaje y habituación a los requerimientos de un papel que se va a desempeñar en el futuro (Fernández, 1998: 695).

Los ecólogos urbanos de la ciudad moderna (William Isaac Thomas, Florian Znaniecki, Robert E. Park, entre otros), exploran a comienzos del siglo XX los efectos de la desorganización social en los jóvenes urbanos. El énfasis en las bandas y pandillas juveniles conduce al análisis de las culturas juveniles que encuentra en la escuela, (Robert y Helen Lynd, 1929), en los barrios marginales (Thraser, 1927; Whyte, 1943), en las sociedades primitivas (Margaret Mead, 1928; Ralph Linton, 1942) en la sociedad moderna estadounidense (Talcott Parsons, Robert Merton 1957), inglesa (la escuela de Birmingham, 1964), francesa (Jean Monod, 1968; Pierre Bourdieu, 1977), italiana (Antonio Gramsci, 1930), espacios de observación social privilegiados desde los años veinte hasta los años setenta. Mannheim (1952) da un giro importante a las investigaciones al fijar su atención en el papel de las generaciones como agentes de cambio social, línea de interpretación de la cultura que ha tenido buenos analistas entre los filósofos españoles de la época (Unamuno, Ortega, Laín Entralgo y Aranguren por citar algunos de los más relevantes).

Todos ellos muestran que los espacios de socialización públicos, la ciudad, la escuela, los medios de comunicación son especialmente fecundos para el desarrollo de los compromisos juveniles con la continuidad y con el cambio. Los estudios de los jóvenes urbanos en la ciudad de principios del siglo XX, las investigaciones de las culturas juveniles y del rol histórico de las generaciones que se extienden hasta la década de los cincuenta, los avances en la exploración de la memoria y de las identidades colectivas que florecen a partir de entonces, dan pistas de cómo las sociedades interpretan y resuelven en sus contextos específicos las tensiones sociales entre la continuidad y el cambio y cómo juzgan y valoran el papel que los jóvenes tienen en el proceso.

Estos estudios ayudan a comprender el impacto de la experiencia vital de los coetáneos en los modos de comportamiento y en los valores que innovan sobre las estructuras de significación y sobre los significados de la vida social.

Jóvenes habitantes de la ciudad moderna

A principios del siglo XX, las capitales europeas escenifican la mezcla social producida por las grandes migraciones que genera el capitalismo industrial y que aceleran la urbanización masiva de las ciudades industriales y de las que son centros políticos y económicos de los países. Dickens, Balzac, Dostoyewsky y Pérez Galdós, revelan a través de los dramas novelescos los trasfondos sociales de Londres, París, San Petersburgo o Madrid. Y Baudelaire nos presta sus ojos de *flâneur*¹⁰ urbano para atrapar los intersticios del París diurno y nocturno. Sin embargo, Chicago va a ser la ciudad más sugerente para conocer la dinámica interactiva y conflictual entre los migrantes recién llegados y los ya residentes. Los textos de la épo-

¹⁰ Flâneur urbano es el sucesor del peregrino (Bauman, 1995), del vagabundo urbano (Benjamin, 1973); desarrollo el concepto en la obra *Zaragoza ciudad hablada* (López, 2001: 33).

ca hablan de una mezcla de gentes de diferentes clases sociales, orígenes nacionales, étnicos y culturales, rurales y urbanos¹¹, que pujan por el espacio y los recursos. Seducidos por la aplicación del principio liberal del *laissez-faire* al ejercicio diario del reparto de la riqueza, ponen en práctica la competencia como principal fuerza de regulación. Chicago es un laboratorio tan vivo como documentado de los sistemas de relaciones de las poblaciones, porque coinciden en la ciudad de principios de siglo las grandes aglomeraciones urbanas y quienes las estudian. Al relato literario se añade la crónica de prensa y el análisis universitario, desde un departamento de sociología pionero en los estudios de ecología urbana. Novelistas, periodistas y sociólogos comparten su visión del modo de vida urbano como el inspirador de nuevos estilos de vida. Comparten también su preocupación por el orden moral de la ciudad. ¿Cómo socializar a los jóvenes, a todos los jóvenes, en unas mismas reglas de juego? Para hacerlo, primero hay que llegar a acuerdos entre gentes diversas que se rigen por distintos sistemas de valores. Parte de la sociedad ya arraigada tiene valores preindustriales y tradiciones generadas en la fundación de la ciudad. Los nuevos inmigrantes traen los propios de sus naciones y etnias y costumbres, que aparecen a los ojos de los primeros como extrañas. Y la sociedad industrial en desarrollo genera nuevos valores. ¿Cómo crear normas de comportamiento colectivo en una sociedad magmática cuyos fragmentos más vivos subsisten gracias a estrategias defensivas de su propia particularidad, sea ésta la vecindad residencial, el clan familiar-étnico, el paisanaje, la nación o la organización, transversal a muchas de estas categorías, de los propios intereses? La meta de los investigadores es contribuir con sus estudios al predominio del civismo sobre el afán de riqueza en una sociedad mercantil carente de alma, que dirá Wirth¹² (1938) y a la preeminencia de las relaciones personalizadas sobre las impersonales de la amalgama urbana. Las primeras novelas y crónicas periodísticas de la época, alertan sobre la exposición de la juventud a la corrupción de una ciudad sin ley¹³. Desde la universidad se elaboran presupuestos filosófico-teóricos, se sistematizan los análisis empíricos y se diagnostican los efectos perversos de la decreciente influencia de las normas de comportamiento en las dinámicas urbanas. Y de la creciente inquietud con la que la ciudad primitiva se enfrenta a las conductas desviadas o anómicas. Filósofos sociales y sociólogos tales como William Isaac Thomas, Florian Znaniecki, Robert E. Park entre otros, exploran los comportamientos colectivos e identifican los rasgos de la desorganización. Preocupa la difusión de los comportamientos desviados por lo que Park (1952: 47) llama, efecto del *contagio social* de la gran

¹¹ Gran parte de la gente eran inmigrantes europeos llegados de todas partes pero especialmente de la Europa Oriental, de Irlanda, Italia y Escandinavia (Hannerz, 1986).

¹² Su obra clásica, *El urbanismo como forma de vida*.

¹³ Theodore Dreiser en *Sister Carrie* describe una ciudad que, dirá Hannerz (1986: 30), parece dedicada a su propio crecimiento y a la corrupción de los jóvenes. Upton Sinclair, presenta en *The Jungle* (La selva) la triste carrera de un emigrante lituano que realiza varios oficios, pasa por la cárcel y vive del engaño, entre otros el político. Lincoln Steffens en su obra *The Shame of the Cities* (*La vergüenza de las ciudades*) dedica un capítulo a la política de Chicago.

urbe impersonal, heterogénea, fragmentada por procesos de segregación que la convierten en un mosaico de pequeños mundos que se tocan pero no se compenetran. Una consecuencia peligrosa de la desaparición de los sistemas tradicionales de control informal que reprimen dichos comportamientos en la pequeña comunidad rural es esa ciudad sin ley que afecta al comportamiento de los jóvenes y provoca la proliferación de bandas juveniles de carácter delictivo. Vienen de los suburbios habitados por grandes contingentes de inmigrantes y de las zonas intersticiales entre los barrios obreros y los centros comerciales (Thrasher¹⁴). Las bandas juveniles alteran el orden público con actividades callejeras delictivas y funcionan con criterios y normas de conducta que constituyen *regiones morales* alimentadas por la desorganización social. Porque en la gran ciudad, dirá Park (1952: 50-51), la asociación con otros de la misma condición proporciona estímulo y apoyo moral para los rasgos que tienen en común. Los pobres, los viciosos, los delincuentes se amontonan en intimidación malsana y contagiosa, se unen endogámicamente y se compenetran entre sí. Por su parte, White demuestra en su estudio «*The Street Corner Society*» (1943) que los jóvenes organizados en pandillas juveniles no son anómicos. Responden más bien a criterios y normas de grupo inspiradas en sus culturas de referencia¹⁵. White lo demuestra cuando compara dos tipologías de bandas, ambas del mismo barrio pero una de ellas surgida en el contacto de calle y esquina, y la otra en la red escolar. El estudio de lo que sucede al interior de cada una desvela la importancia del ámbito social en el que se celebran los ritos juveniles de pertenencia a la banda. El gang callejero, se inspira en la cultura del barrio para crear normas con las que mantener los vínculos e identidades personales dentro de la jerarquía del grupo y establecer mecanismos de ayuda mutua. Lo que sucede es que su cultura de origen ocupa lugares tan marginales en el espacio social de la polis, de la ciudadanía, como los suburbios donde viven en el espacio físico de la ciudad. Su marginación es producto de la inmigración y de la pobreza tras la crisis económica de 1929. Las estrategias adaptativas al medio hostil son distintas a las arbitradas desde la escuela inaceptables para quienes juzgan los comportamientos con normas de la cultura predominante¹⁶, transmitidas por el sistema escolar. De manera que los comportamientos de los pobres (los que no trabajan) y de los que delinquen (infringen las normas *establecidas*) son *etiquetados* como desorganizados, desviados o anómicos. Por el contrario la banda juvenil escolarizada, los *college boys* generan sus estrategias por referencia a la institución escolar, que promete el ascenso social a través de la educación. Juegan, por tanto, con las reglas de juego reconocidas por las instituciones emancipadoras de la sociedad moderna.

¹⁴ Thrasher en 1926 estudia 1313 bandas en un estudio titulado *The Gang. A study of 1313 gangs in Chicago*.

¹⁵ Grupo de referencia es un grupo positivamente valorado y al que a la gente le gustaría pertenecer.

¹⁶ Ésta no es siempre hegemónica en el sentido que da Gramsci al concepto, aunque aspira a serlo. Construir hegemonía significa crear un proceso social de persuasión y generación de consenso activo para sumar a la gente a un proyecto social, cultural y político (Díaz Salazar, 1992).

Muchos de los estudios conducidos con criterios teóricos estructural funcionalistas han puesto el acento en el análisis de las conductas desviadas con propuestas de medidas correctoras, encauzadas al respeto del orden establecido. La tradición reformista liberal legitima estos afanes resocializadores sobre presupuestos de moral colectiva, con los que los terapeutas urbanos, (asistentes sociales, psicólogos, psiquiatras, médicos, jueces, vigilantes, policías y agentes del orden en general) toman medidas para el tratamiento de los ya etiquetados. La visión terapéutica de los fenómenos urbanos influirá en la creación de paradigmas posteriores como la nueva criminología, la teoría del etiquetaje social, el interaccionismo simbólico entre otras (Feixa, 1998: 211). Pero encierra también un intento de extraer del *melting pot*, del crisol que Wirth cree va a lograrse con la fusión integradora de todas las culturas en una sola, el interés común de la ciudadanía.

La escuela, espacio creativo de las culturas juveniles

La preocupación por la integración social de los jóvenes ha consolidado la escuela como institución socializadora. No sólo en tanto transmite la cultura formal y los saberes reconocidos sino en cuanto ofrece el espacio de reflexión y experimentación del grupo de coetáneos. Con la permanencia de los niños en el colegio crece el tiempo de contacto de éstos entre sí y en espacios propios, escolares y de tiempo libre. Con el contacto emergen modos de comportamiento que responden a patrones culturales juveniles y dan cuenta del sentido que los jóvenes dan a su experiencia vital. La importancia dada por los estudiosos a las culturas juveniles es grande y los enfoques varían. Con Robert y Helen Lynd (1929) arranca una serie de investigaciones de las culturas formales e informales que surgen en los espacios de sociabilidad juvenil. En su investigación sobre la pequeña ciudad de Middletown en el medio oeste, descubren que la escuela secundaria, es el centro de atención de los jóvenes estudiantes, no sólo desde el punto de vista de la educación formal que allí se imparte sino de todas las actividades del tiempo libre, que generan lógicas de comportamiento distintas a las de los profesores y padres (López, 1987). Bajo la influencia del estructural funcionalismo de Parsons, se consolidan los estudios de los jóvenes escolares y de las culturas juveniles, uniformadas por su pertenencia a las clases medias o por el proyecto escolar de integrarse en ellas. Talcott Parsons (1942, 1963) mantendrá que los grupos de edad adquieren una nueva conciencia generacional interclasista y Coleman (1961) observará el poder homogenizador del consumo de los bienes popularizados como parte del patrimonio cultural. Los intérpretes de la homogeneidad cultural ven diluirse en las culturas compartidas por los jóvenes, las diferencias producidas por las desigualdades sociales de clase y aumentar la separación entre los patrones culturales juveniles y los adultos. Otros autores occidentales van a aplicar el mismo marco teórico a la transmisión cultural a través de los grupos de edad. Para Eisenstadt (1956), se produce ruptura social cuando falla el intento de inculcar la cultura dominante por ese medio. La rebelión de

los más jóvenes, impulsada por la aplicación de nuevos conocimientos y estilos de vida es una constante de la sociedad moderna y un foco de contestación social (Berger y Luckman, 1966). También lo es la persistente desigualdad social y de acceso a los recursos si los estados no regulan los precios del mercado para sacar los bienes básicos de la libre especulación. La emergencia en varios países de culturas contestatarias contradice la sujeción juvenil a los presupuestos de integración social sin protesta y desmienten el logro de la igualdad de oportunidades con descripciones precisas de la injusticia y la pobreza. Gramsci en 1930 apela a las interferencias de clase que explican la disidencia juvenil, Pasolini, en 1958, apunta el despertar de la conciencia civil en la mente subproletaria, (Feixa, 1998¹⁷). Margaret Mead (1977)), explora los inicios de la protesta en el mismo seno de la institución escolar, por parte de unos jóvenes distanciados de los adultos, por cuanto tienen la certidumbre de que no podrán aprender de ellos sus próximos pasos y que se adaptarán mejor que sus mayores a un mundo cambiante. Aranguren (1970) esboza el estado de ánimo de los jóvenes escépticos de la postguerra europea hastiados de los valores occidentales que han alimentado las guerras. La obra teatral de John Osborn, *Mirando hacia atrás con ira* es una representación ya clásica de la indignación incubada entre los jóvenes ingleses contra la destrucción causada por la generaciones que accionaron la guerra. Musgrove constata en 1965 el abismo generacional y los problemas de los jóvenes norteamericanos con el orden social. Monod (1968) explora los sistemas simbólicos que forman las subculturas de las bandas juveniles y las asocia con la sociedad global. Yankelovich escribe a comienzos de los setenta sobre la nueva moralidad de los jóvenes norteamericanos. De forma que la denuncia juvenil de las desigualdades sociales intra e internacionales, se extiende por muchos países en las décadas de los cincuenta y sesenta (López, 1987¹⁸). Las voces claman desde las universidades de más de cincuenta países con interpretaciones sociales coincidentes y propuestas solidarias para abolir la pobreza y extender los derechos humanos por todo el mundo. Y no sólo desde las universidades. En Inglaterra, la escuela de Birmingham discute el planteamiento consensual del estructural funcionalismo con la interpretación de las culturas juveniles, esta vez acrisoladas al interior de la clase obrera, como posibles culturas alternativas a la hegemónica. El trabajo de Hall y Jefferson (1975) *Resistance through rituals* indaga en los ritos de paso de los jóvenes de clase obrera en términos expresivos del conflicto generacional que lo es también de clase. Los estudios de Bourdieu y Passeron (1965) demuestran en Francia la importancia de las trayectorias profesionales y culturales de los jóvenes condicionadas por sus orígenes de clase.

Los ochenta alumbran nuevos análisis de las condiciones estructurales de vida que condicionan las dependencias juveniles a la familia a causa de la precariedad laboral que sigue a la recesión económica de 1973 en toda Europa. Apuntan

¹⁷ Feixa, en su obra *De jóvenes, bandas y tribus*, hace un seguimiento muy esclarecedor de autores que han estudiado estos fenómenos en varios países occidentales.

¹⁸ En mi obra *Los Bienatados* apporto información sobre estos estudios y corrientes de opinión.

Morán y Benedicto (2000), que el problema principal no es ya como lograr la integración funcional de los jóvenes en la edad adulta, incluidos los que desarrollan culturas alternativas a la hegemónica, ni la dificultad de superar las barreras de clase con las desiguales oportunidades educativas. Como señala Zárrega (1985) en su análisis del proceso en España, el reto es cómo romper el bloqueo que las condiciones estructurales y coyunturales de la economía producen para la inserción laboral de los jóvenes y su incorporación al mundo adulto. El análisis de las condiciones y modos de vida conduce al interés en las trayectorias de vida y en los procesos de construcción de las identidades colectivas y de la ciudadanía. Desde la teoría de las generaciones se explora la construcción de la memoria histórica y de la consciencia generacional en un mundo cambiante (López, 2002).

Los estudios generacionales y la construcción de las identidades modernas

Los estudios generacionales se inician con Mannheim (1952), para quien la generación es un componente de la sociología del conocimiento. Mannheim elabora un concepto de generación que distingue dos condiciones fundamentales vividas por los contemporáneos. Por una parte, hay una condición de coetaneidad por la que las gentes que coexisten en la misma época constituyen un conjunto generacional sumido en las mismas experiencias. Una generación tiene oportunidades vitales como resultado de su contexto histórico y social. Los miembros de una generación se mantienen unidos en la experiencia de los acontecimientos históricos, que difiere de la experiencia de las otras generaciones. Por ello el autor habla de la estratificación de las generaciones. Las vivencias generacionales y la recepción interactiva del legado cultural son experiencias productoras de consciencia y de cultura. Por la otra, hay una situación de unidad generacional lograda por el grupo que adquiere *conciencia de sí* específica dentro del conjunto generacional. La conciencia de sí se obtiene gracias a la construcción colectiva de significados compartidos por la misma unidad generacional. La contemporaneidad cronológica es, por tanto, condición necesaria pero no suficiente para definir una generación. Las unidades generacionales mantienen sus vínculos por la identidad de sus respuestas y puede darse el caso, de hecho se da, de que una generación se componga de varias unidades generacionales diferentes y que entren en conflicto entre sí. Así mismo, cada generación con su particular interpretación de las cosas es proclive a entrar en conflicto, o al menos en tensión con las otras generaciones, lo que queda enmascarado por el hecho de que los cambios intergeneracionales son continuos.

El concepto de generación es útil para identificar los actores históricos que actúan como agentes del cambio y las ideas fuerza que impulsan su acción. Dirá Mannheim que aquellas generaciones que adquieren una consciencia histórica de su situación tienen la oportunidad de ejercer un papel decisivo en el cambio histórico. Al igual que la clase que tiene consciencia de serlo se organiza para defen-

der los intereses de su clase, (éste es el fundamento de la diferencia entre ser clase obrera y tener conciencia de serlo), la conciencia generacional es fuente de solidaridad y de visión colectiva del mundo. Edmund y Turner (2002) enlazan el pensamiento generacional con los estudios de memoria colectiva de Maurice Halbwachs (1950) para explicar que es desde el legado recibido y memorizado desde donde se defiende la continuidad social y se adquiere la solidaridad social. Halbwachs, sostienen estos autores, proporciona una respuesta al problema de la memoria colectiva, desde la sociología cultural de Durkheim. En las formas elementales de la vida religiosa, Durkheim explica la solidaridad social a través del análisis de los rituales, que al recrear ceremonialmente los mitos históricos del grupo social dan rienda suelta a emociones de compromiso social¹⁹. Halbwachs aplica el marco interpretativo de Durkheim al estudio de la continuidad social de las generaciones, mediante la institucionalización de la conciencia colectiva. Las conmemoraciones son elementos importantes en la sociogénesis de las identidades colectivas, en cuanto la memoria social depende de la repetición de hábitos culturales y rituales para crear el sentido de un pasado común (Connerton 1989). Y si la investigación de las generaciones indaga en los mecanismos de socialización por los que se interioriza la cultura, los estudios del cambio social identifican los componentes de las identidades modernas. Giddens (1995) señala la importancia que adquiere el curso de la vida. El individuo, vive sus diferentes estadios conscientemente, como parte de un proyecto de vida, continuamente actualizado bajo el compromiso personal de desarrollar lo mejor de sí mismo. El proceso adquiere una dimensión moral en cuanto el crecimiento es un compromiso de honestidad para consigo mismo. Los medios de comunicación social reproducen este modelo identitario que se robustece con las relaciones personales mantenidas por la confianza y el afecto.

A partir del análisis del curso de la vida, Morán y Benedicto (2000) explican la incorporación de los jóvenes al mundo de la ciudadanía que no es lo mismo que incorporarse al mundo adulto. De hecho los jóvenes adquieren recursos y competencias de ciudadanos en el proceso de vivir una transición que, como ya hemos explicado no tiene contornos tan definidos hoy como en épocas anteriores. La aplicación de un marco de análisis que incluya los componentes de identificación de las unidades generacionales y de la construcción identitaria, nos permite ver como en la intersección interactiva de las biografías personales y la historia del grupo, los jóvenes adquieren compromisos históricos para la sociedad en cambio, a través del proyecto reflexivo, que conecta lo personal con lo social y genera en el transcurso, sentimientos y emociones de pertenencia. Éste parece un marco apropiado para identificar la presencia juvenil en la generación de las ideas fuerzas que impulsan las reivindicaciones ciudadanas, inspiran las movilizaciones colectivas y favorecen las conquistas sociales de una época.

¹⁹ El fenómeno religioso es para Durkheim fuente de sentimientos colectivos. La religión es un sistema solidario de creencias y de modos de acción generados por aquellas, es decir, un estado de opinión conformado por un conjunto de mitos, de cultos, de ritos, de ceremonias.

Ensayo reflexivo sobre los jóvenes españoles

Los primeros estudios que en España ven a los jóvenes como una categoría histórico social se insertan en la corriente de pensamiento alemana que desarrolla con Mannheim el concepto de generación.

Con estos parámetros y con los que indagan en la construcción identitaria, se entiende que cada generación juvenil busca sentido a su experiencia vital en diálogo consigo misma y con las generaciones adultas que la preceden, las que, a la par que transmiten las tradiciones en las que vivieron sus mayores y sus propias creaciones, desvelan sus temores a perder tal legado, y al tiempo que explicitan sus expectativas, proyectan sus deseos de renovación y sorpresa. La elaboración del proyecto juvenil de vida, reflexivo, interactivo y en condiciones de cambio deja huellas profundas en el propio grupo generacional y en el universo cultural general. Ortega medía el pulso de una época por la ecuación dinámica entre las generaciones y los sexos. Incluso reconociendo la existencia de unidades distintas al interior de cada generación, de tensiones entre sus visiones del mundo claramente contrapuestas y en conflicto, Mannheim explicaba que el pensamiento generacional de una de estas unidades acaba imponiéndose sobre las demás. Se convierte en motor hegemónico, que impulsa el diálogo y genera la negociación, y el antagonismo, intergeneracional²⁰. Y como cada generación crea su identidad singular en el *crisol* común, el diálogo más fecundo, deducimos, es el que mantienen las generaciones envueltas en el reemplazo vital, con todo lo que ello supone de reinterpretación dialéctica de las fuentes y de los contenidos de la inspiración comunitaria. Es ahí, en la tensión regenerativa entre las generaciones donde se propone con más dramatismo el cambio axiológico intergeneracional. En un ensayo anterior (López, 2002) centro el interés en las generaciones que en España protagonizaban la sucesión en el momento, es decir, en los que fueron jóvenes en los sesenta y en los que lo eran en los comienzos de los años noventa del siglo XX y comienzos del XXI²¹. El análisis parece vigente. La tensión producida por los primeros se mantiene a causa de la internacionalización del proyecto cultural de quienes alumbraron las ideas fuerza en aquellos momentos. Falta aún perspectiva histórica para observar con suficiente distancia la evolución de la primera generación a la segunda. Además esta segunda vive aún las pruebas del tránsito discontinuo, y es pronto aún para que cristalice su testamento cultural en la generación que la reemplazará, y que podrá reconocer las discrepancias y duelos entre los principios éticos y las racionalidades económicas que relativizan y ponen en entre-

²⁰ Cada generación cuenta con sus propios *constructores del sentido hegemónico*, surgidos de entre los coetáneos más sensibles, lúcidos y activamente lanzados a la *misión* de descubrir e interpretar, las raíces del ligamen comunitario dentro de la comunidad emocional juvenil.

²¹ Nótese que los límites que acotan la generación juvenil se alteran precisamente en el período histórico y en el escenario socio-económico en el que interactúan estas dos generaciones. La Unesco ha ampliado el universo juvenil comprendido entre las cohortes de los 15 y los 25 años, para la generación de los 60, a los incluidos entre los 15 y los 30 años, para la generación de los 90.

dicho la propuesta moral legada. Sí se evidencian, ya, los contrastes y oposiciones, entre las huellas impresas por la primera y las que marcan la segunda, en el contexto del occidente cercano.

De la década de los 60 a la década de los 90 del siglo XX. Haciendo memoria y construyendo identidad colectiva

La generación juvenil que en la década de los sesenta construyó en el mundo occidental, desde Norteamérica y Europa, las ideas-fuerza que inspiraron la renovación cultural de la época fue referente de la generación juvenil española que lideró el cambio social de la transición democrática de 1975. La fuente de inspiración de los jóvenes de los sesenta, se halla en la revolución francesa y en el racionalismo ilustrado que consagran una modernidad apoyada en la desintegración de las relaciones feudales de la sociedad premoderna, en el espíritu democrático, en la consolidación de formas capitalistas de producción, en la secularización, en la búsqueda del bienestar social y en la libertad de pensamiento y opinión (Giner, 1975). No en vano los jóvenes de los 60 son hijos de una generación de guerras y postguerras europeas cuyo sustento ideológico han sido los nacionalismos expansivos y los regímenes dictatoriales de gobierno. Las conflagraciones han cercenado las esperanzas creativas de sus padres y han moldeado su propia niñez en la experiencia de la inflexibilidad política y la represión de las libertades civiles.

Los sucesores de una generación escéptica de posguerra, integrada pasivamente en un sistema de lenta reconstrucción europea (y española), y dolorosamente consciente de la pérdida de su juventud (Aranguren, 1970), desarrollan un doble afán: el de preservar y proteger los recursos escasos de una tierra esquilada por la insensibilidad e irracionalidad en el uso de la tecnología, (la tecnología de guerra siendo una parte importante de ella) y el de incorporar a las relaciones humanas intra e internacionales, elementos culturales esenciales para la calidad de la vida comunitaria, que han sido excluidos del desarrollo social en curso.

La defensa del medio ambiente, la protección de los derechos civiles de las minorías no blancas, la igualdad entre los sexos, la denuncia del desarrollo imperialista de los países más desarrollados darán lugar a movimientos reivindicativos universalistas, antipatriarcales, anti-autoritarios y antitradicionales.

Los años sesenta son en los países más avanzados, unos años de afluencia económica y de desarrollo del bienestar social, condiciones ambas que permiten a los jóvenes de clases medias ensayar caminos alternativos de emancipación familiar, aprendizaje cultural e inserción laboral. En este contexto, reafirman con energía su condición de ciudadanos defensores de las instituciones representativas de la voluntad popular, que tratan de expandir con la asunción de responsabilidades en el mundo adulto de los años 70. En España y por su particular proceso de transición democrática, muchos de los miembros de esta generación, (por méritos adquiridos por cualificación, convicción y esfuerzo) pasarán a ocupar los puestos directivos, políticos, de liderazgo social y económico, y en todas partes enarbolarán la bande-

ra de una juventud exultante²². Mientras, la crisis económica de los años 70 alterará las formas de vivir de la sociedad en su conjunto, los modos juveniles de hacerse adultos y sus intuiciones y proyectos.

En todas las transiciones generacionales se producen subculturas de la frustración, como resultado de las brechas que existen entre las aspiraciones culturalmente prescritas y los caminos socialmente estructurados para hacerlas realidad (Merton, 1964). En la que nos ocupa, se extiende el fenómeno a los jóvenes de todas las clases sociales que, por su socialización escolar, proceden con criterios culturales de logro por cualificación y esfuerzo. La continua reforma del mercado de trabajo desde finales de los años setenta, por agregación de condiciones de precariedad e inestabilidad bajo el concepto de flexibilización del empleo. La sustitución del contrato laboral fijo por contratos a tiempo parcial, de aprendizaje y de prácticas, suponen en efecto un empobrecimiento de las condiciones de emancipación juvenil, condiciones que Zárraga (1985: 25) explicita de la siguiente manera:

En primer lugar, la independencia económica, como responsabilidad de obtener los recursos necesarios para el mantenimiento propio y la capacidad de generarlos. En segundo lugar la autoadministración de los recursos de que se dispone para el propio mantenimiento. En tercer lugar, la autonomía personal como capacidad para tomar decisiones sobre sí mismo sin más restricciones que las impuestas por la convivencia social. Por último, la constitución de un hogar independiente del hogar de origen.

Recordemos que se obtienen los recursos necesarios por la inserción en el mercado laboral y se adquiere la capacidad de generarlos por cualificación y desarrollo cultural. Se logra la doble capacidad de administrar sus propios recursos y de tomar decisiones autónomas mediante la adquisición de la mayoría de edad, que otorga los derechos de ciudadanía y supone, en efecto, la sustitución de los derechos de patria potestad de los padres por el derecho de libre albedrío personal, el derecho a votar y ser elegido, y la plena capacidad y responsabilidad jurídica y social. La constitución del propio hogar coloca al ciudadano en una nueva dinámica de relaciones de coetaneidad, atravesada por la institucionalización de la familia propia, con o sin proyecto de paternidad, y por las relaciones con la vecindad y con la localidad.

Pues bien, los requerimientos emancipatorios de la juventud española actual, no producen de una vez por todas la plena autonomía económica que se le supone al que se inserta en el mercado laboral de manera permanente. Por tanto, tampoco se obtiene la capacidad de dirigir su propio destino en la constitución del hogar, si bien se accede a los derechos de ciudadanía, civiles y políticos con la edad, y a los sociales según sean las condiciones de inserción laboral. Los requisitos más

²² Los mandamientos que hay que cumplir para mantenerse joven son rigurosos y exigentes. Incluyen el ejercicio físico y el cuidado de la belleza con dietas, tratamientos, estiramientos de piel y cirugía estética, rituales muy desarrollados por las generaciones adultas contemporáneas.

exigentes son los que mediatizan el paso de la dependencia a la independencia económica y del estudio al ejercicio profesional de la profesión elegida.

Tres problemas importantes, al menos, derivan de tal situación. El primero es el miedo a no salir del paro por parte de quienes están desempleados y a volver a él de quienes tienen contratos de corta duración. A finales de 2002, nueve de cada diez trabajos en España son temporales y gran parte de ellos de corta duración. Las encuestas muestran, recurrentemente, que aunque el paro disminuye, el desempleo sigue siendo la preocupación mayor de los españoles en general y de los jóvenes en particular. El segundo es la falta de relación entre los estudios superiores realizados y los empleos encontrados, que, unido a la precariedad laboral produce desasosiego y desorientación, además de emigración tentativa y no siempre satisfactoria. El tercero es la vivencia individualizada de la situación de riesgo. En consecuencia, se desactiva en solitario la energía creativa común, que permite al joven pensar el mundo desde dentro de su *comunidad* emocional y le deja reducido a la prolongada dependencia de quienes sí pueden pensarse desde su *asociación*, en este caso las organizaciones estudiantiles, empresariales y sindicales y en cierta medida las políticas. La reflexividad en este contexto de incertidumbre hace germinar entre los jóvenes nuevas prácticas, valores y creencias en tensión con las de sus predecesores.

La tensión generacional de los 90 se extiende al siglo XXI con características llamativas

Los adultos de los 90, se han convertido en defensores de la sociedad de tecnología avanzada, que es altamente competitiva en cuanto se asienta en criterios de productividad. Con estos criterios se ha emprendido una profunda reestructuración del sistema productivo que ha afectado a las condiciones de empleo antes señaladas. Como resultado, los jóvenes socializados en una cultura de clase media, consumidores de educación, de arte, de deportes, de televisión, de moda y de diseño, temen verse sumidos en la marginalidad social, apenas suelen amarras de sus proveedores para vivir de un trabajo discontinuo. La precariedad laboral corroe su confianza en las promesas de la sociedad y acentúa su dependencia. Y cuando los adultos les increpan por su escasa militancia en las organizaciones tradicionales de defensa de intereses, como los partidos políticos y los sindicatos, ellos se zambullen en la tradición de sus ancestros y en el ensimismamiento de sus coetáneos, a la búsqueda de señas de su propia identidad. Los jóvenes de los noventa buscan vinculaciones profundas con su pasado más remoto, que les ayuden a plantar cara a un futuro incierto y a unas generaciones que no van a ser reemplazadas tan pronto, dada la prolongación de su esperanza de vida. La apología de la innovación continua de sus antecesores se transforma así en reconstrucción de la memoria del pasado común, de los valores que ligan lo comunitario como fortaleza defensiva contra el desorden y el caos de la sociedad en crisis. Contrarrestan el pragmatismo de la generación precedente con un pensamiento conservador de corte historicista y romántico.

Explorando el sentir de los jóvenes de esta generación toman cuerpo varias preocupaciones recurrentes. La desigualdad social y la nueva pobreza, la inseguridad ciudadana, la insolidaridad, la destrucción de las culturas dominadas y de los pueblos que las crearon, la guerra, el terrorismo, la pérdida del patrimonio cultural, las catástrofes de la naturaleza, la enfermedad, la muerte.

Aparece también una esperanza subjetiva de vida muy inferior a la que las estadísticas conceden. Informantes de esta generación que responden a perfiles juveniles diversos comparten la convicción de no llegar a viejos y el temor de morir pronto a consecuencia de los riesgos que acompañan a las sociedades avanzadas: el cáncer, el sida, los accidentes. Una juventud que recibe llamadas a la solidaridad, (que significan aceptación de trabajar muchas horas por poco dinero), por parte de los dirigentes de una generación en la que se sigue practicando el arte de *hacerse rico* por especulación e ingenio, se apresta a consumir aceleradamente lo que la generación anterior está disfrutando con logros, prolongados a lo largo de un período vital sumamente extenso. El suicidio de algunos jóvenes en los lugares sacros donde se celebran los ritos de paso más marcados por la competitividad o la agresividad, como son el aula escolar y el cuartel²³, son señales de peligro que intermitente y silenciosamente anuncian la ansiedad y temor con los que los jóvenes se someten a las ceremonias de su tránsito.

Y en el crisol de las vinculaciones comunitarias y las obligaciones societarias, confluyen elementos culturales de muchas épocas y valores aparentemente contradictorios, que cristalizan en las ideas-fuerza de la coetaneidad.

El ethos juvenil de los comienzos de este siglo XXI. La defensa de la comunidad y el proyecto de inserción social

La propuesta adulta defiende una sociedad altamente organizada y capaz de gestionar el cambio inherente a la modernización continua y permanente, con sus anunciadas consecuencias de flexibilización, movilidad, rotación y volatilidad de todos los órdenes. Teóricamente no se aceptan más discriminaciones que las que derivan de los méritos obtenidos en buena lid competencial, ni más autoridad que la que se legitima por la cualificación o elección democrática. En la práctica, el sistema meritocrático no es tan fluido ni cancela las diferencias de origen y de acumulación de poder por la construcción de redes sociales altamente solidarias de quienes a ellas pertenecen. De la generación juvenil emerge como contrapropuesta, una comunidad sólidamente empeñada en garantizar el orden y la seguridad, con liderazgos fuertes y estímulos emocionales de fusión identitaria, en la que se potencian las diferencias avaladas por la tradición y la costumbre. La defensa identitaria de las nacionalidades históricas de las autonomías españolas, con toda su

²³ En la última encuesta que realicé a la juventud aragonesa aparece claramente marcado el territorio escolar como el de máxima competitividad cuando se le compara con el laboral.

simbología, y los nacionalismos emergentes muestran su poder de convocatoria entre los jóvenes. Y desde las posturas conservadoras más radicales, se cultiva la virilidad como condición de mando, exploración y defensa, la femineidad como condición de sumisión y soporte afectivo, adquiere visibilidad lo étnico, en estallidos revolucionarios, en brotes racistas y en manifestaciones de repulsa del racismo.

Tales ideas-fuerza inspiran la participación juvenil en movimientos antagónicos, de carácter salvacionista y nutridos de la razón ética más que de la política. Unos, los más por el momento, de carácter pacífico y universalizante, rehabilitadores de los humanos y sus instituciones, recicladores de los recursos finitos de la tierra y con dinámicas participativas de carácter cívico. Otros, por el momento los menos, de carácter violento y particularizante, con dinámicas de castigo ejemplarizador de signo autoritario. Unos y otros extraen su vitalidad de las tradiciones comunitaristas ochocentistas y novecentistas. Las diferencias radican en las identificaciones, que aparecen diáfanos, en las proclamas de los creadores de nuevos significados en unos y otros movimientos.

El *sé tu mismo* y el *no toques a mi amigo*, son dos eslóganes que reflejan bien, por ejemplo, una moral surgida de nuevos anhelos de reconstruir la comunidad social y la voluntad solidaria que dé sentido a la vida colectiva. El primero es una reivindicación de la originalidad y de la diferencia, sexual, racial, generacional, aptitudinal sobre las que deben tejerse las equivalencias del conjunto. El segundo, defiende el vínculo primario que se nutre del parentesco, el paisanaje y la amistad. Ambos toman lo humano como medida de todas las cosas.

En el mundo exterior las cosas son difíciles. El éxito social se obtiene cuando se es capaz de adaptarse al ritmo cambiante de una sociedad altamente institucionalizada y regulada y en las que el margen de maniobra de los jóvenes es limitado. Se espera de ellos que hagan méritos y los hacen envueltos en la incertidumbre. Aportan su formación y trabajo, su disponibilidad y flexibilidad para el cambio y soportan la rotación y cancelación del puesto obtenido transitoriamente. En el proceso ponen en marcha sus habilidades sociales. Los jóvenes de los 90 atribuyen a las cualidades personales de dominio, encanto y seducción lo que los jóvenes de los 60 atribuían a la inteligencia. Si del discurso juvenil de los 60 brotaba la conciencia de la importancia del trabajo imaginativo para construir el mundo, del discurso juvenil de los 90 mana la convicción de la necesidad de hacerse su propio puesto laboral.

De aquí surgen nuevos componentes con los que construir la conciencia generacional de la ciudadanía. El *sé tu mismo* se convierte en el *házte lo tú mismo*. Estas tendencias defensivas de lo propio, no ocultan la preocupación por el blindaje de los ciudadanos ricos de los países ricos frente a los pobres de los mismos países, y más aún frente a los pobres de los países esquilados por los ricos de los primeros y los segundos.

La reivindicación de los derechos universales, de la transversalidad de los derechos ciudadanos a los estados y a los países, une a las organizaciones no gubernamentales de desarrollo con partidos políticos y sindicatos. La movilización juvenil que no se canaliza a través de estas instituciones, lo hace a través de otros movi-

mientos antiglobalizadores (detractores, más bien de la unidimensionalidad económica de la globalización). Desde estos movimientos, se aboga por una circulación de las personas tan libre como la de los capitales, por la defensa de la paz mundial (la masiva protesta ciudadana en España y en gran parte del mundo, contra la invasión de Irak por la potencia de los EEUU, con el apoyo británico y español, contra los acuerdos de Naciones Unidas, son una expresión alarmada, enérgica e incontestable de la repulsa al dominio desenfrenado y a la guerra) y de la tierra como patrimonio de la humanidad entera. Se reclama la universalización del libre comercio, sin blindajes por parte de los países ricos para evitar la competencia de los productos vendidos por los países pobres, en los que las empresas de los primeros se benefician del bajo coste de mano de obra.

La interactividad reflexiva y cada vez más rica entre los jóvenes ciudadanos del mundo esta contribuyendo a la mundialización de la conciencia generacional de quienes viven acontecimientos históricos que afectan a toda la humanidad, por mucho que sean vistos desde el contexto social más cercano. La comunidad emocional juvenil se nutre de la comunidad virtual creada a través de las potenciadoras tecnologías de la información y la comunicación. De la memoria común, cada vez más colectiva y más densa, sigue emergiendo una conciencia generacional difusora de nuevos valores y propuestas de cambio. En los avances sociales en los que participan los jóvenes de los noventa del siglo XX y del comienzo del siglo XXI, convergen impulsos simbióticos entre las culturas clásicas de la modernización, como son la cultura política y la cultura del trabajo, con las nuevas culturas producidas por el impacto de la globalización económica. Tales son la ecología, el pacifismo, la defensa de los derechos humanos y la conquista de una ciudadanía supra e internacional.

Referencias bibliográficas

- Aranguren, J. L. (1970): *La Juventud Europea y otros ensayos*, Seix Barrall S. A., Barcelona.
- Bauman, Z. (1995): «Da pellegrino a turista», *Rasegna Italiana de Sociología*, XXXVI, n.º 1(enero-marzo), pp. 13-26.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (eo 1966, 1972): *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Benjamín, W. (1973): *Charles Baudelaire: A Liric Poet in the Era of High Capitalism*, New Left Books, Londres.
- Bourdieu, P. y Passeron, Ph. (1965): *La distinction*, Ed. de Minuit, Paris.
- Brake E. (1980): *The Sociology of Youth Culture and Youth Subculture. Sex, drugs and rock n' roll*, Routledge and Kegan Paul, London.
- Campbell, J. (1991): *El poder del mito*, Emecé Editores, Barcelona.
- Cassirer, E. (1979) *Symbol, Myth and Culture*, Yale University Press, New Haven.
- Coleman, J. S. (1961): *The adolescent society. The Social Life of the Teenager and its Impacts on Education*, The Free Press, New York.
- Connerton, P. (1989): *How societies remember*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Díaz Salazar, R. (1992): *El proyecto de Gramsci*, Anthropos, Barcelona.

- Delval I. (1998): «Infancia» en S. Giner, E. Lamo de Espinosa y C. Torres eds., *Diccionario de Sociología*, Alianza Editorial, Madrid.
- Duez, B. C. (1992): «La ritualité profane: une perspective psychanalytique», *Cahiers*, pp. 73-101.
- Durkheim, E. (1982): *Las formas elementales de la vida religiosa*. Akal Universitaria, Madrid.
- Edmunds, J. y B. S. Turner (2002): *Generational Consciousness, narrative, and politics*, Rowman and Littlefield, Maryland.
- Eisendstadt, S. N. (1956): *From generation to generation*, Free Press, New York.
- Feixa, C. (1998): *De jóvenes, bandas y tribus*, Ariel, Barcelona.
- Fernández Villanueva, C. (1998): «Socialización» en S. Giner, E. Lamo de Espinosa y C. Torres eds., *Diccionario de Sociología*, Alianza Editorial, Madrid.
- Galland, O. (1991): *Sociologie de la Jeunesse. L'entrée dans la vie*, Armand Colin, París.
- Giddens, A. (1995): *Modernidad e identidad del yo*, Ediciones 62, Barcelona.
- Giner, S. (1975): *Historia del pensamiento social*, Ariel, Barcelona.
- Halbwachs, M. (1950): *La mémoire collective*, Presses Universitaires de France, París.
- Hall, S. y T. Jefferson (eds.) (eo. 1975, 1983): *Resistance Through Rituals. Youth Subcultures in Post -War Britain*, Hutchinson, London.
- Hannerz, Ulf (1.^a ed. 1980, 1986): *Exploración de la ciudad*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Leach, E. (1976): *Culture and Communication. The logic by which symbols are connected*, Cambridge University Press, Cambridge.
- López Jiménez, M. A. (1987): *Los bienatados. Jóvenes en el casco viejo de Zaragoza*, Institución Fernando el Católico, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2 volúmenes, Zaragoza.
- López Jiménez, M. A. (1990): «Sociología de la Juventud» en S. Giner y L. Moreno eds., *Sociología en España*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto de Estudios Sociales Avanzados, Madrid.
- López, Á. (1994): «Ritos de paso y rituales juveniles de espera», en S. Giner, R. Díaz de Salazar y F. Velasco, *Formas Modernas de Religión*, Alianza Editorial, Madrid.
- López, Á. (1998): «Adolescencia, Juventud» en S. Giner, E. Lamo de Espinosa y C. Torres eds., *Diccionario de Sociología*, Alianza Editorial, Madrid.
- López, Á. (1999): «El arte de la calle», *REIS*, n.º 84, pp. 173-194.
- López Á. (2001): *Zaragoza ciudad hablada. Memoria colectiva de las mujeres y los hombres*, Prensas Universitarias, Zaragoza.
- López, Á. (2002): «Youth in the 1990s and Youth in the 1960s in Spain: Intergenerational Dialogue and Struggle», en J. Edmunds y B. S. Turner (eds.), *Generational Consciousness, narrative, and politics*, Rowman and Littlefield, Maryland.
- Lynd, R. y H. Lynd (eo. 1929, 1957): *Middletown. A Study in Modern American Culture*, Harvest, San Diego.
- Maffesoli, M. (1990): *El tiempo de las tribus*, Icaria, Barcelona.
- Mannheim, K. (1952): *Essays on the Sociology of Knowledge*, Routledge and Keagan, Londres.
- Marshall, T. H. (1965): *Class, Citizenship and Social Development*, Free Press, Nueva York.
- Mead, M. (1977): *Cultura y compromiso. El mensaje de la nueva generación*, Granica Editor, Barcelona.
- Mehnert, K. (1978): *La rebelión de la juventud*, Ed. Noguer, Barcelona.
- Mendel, G. (1972): *La crisis de las generaciones*, Península, Barcelona.

- Merton, R. K. (eo 1957, 1964): *Teoría y estructuras sociales*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Monod, J. (eo 1968, 1971): *Les Barjots*, Seix Barral, Barcelona.
- Morán, M. L. y J. Benedicto (2000): *Jóvenes y ciudadanos*, Injuve, Madrid.
- Moreno, M. (1969): *Psicodinámica della contestazione*, Edizione Radiotelevisive Italiane, Turín.
- Musgrove, F. (1965): *Youth and the social order*, Indiana University Press, Bloomington.
- Ortega y Gasset, J. (1955): *La rebelión de las masas*, Biblioteca Revista de Occidente, Madrid.
- Park, R. E. (1952): *Human Communities*, Free Press, Glencoe Illinois.
- Parsons, T. (1963) «Youth in the context of American Society», en E. Erikson, *Youth, Change and Challenge*, Basic Books, New York.
- Roszak, T. (1981): *El nacimiento de una contracultura*, Kairos, Barcelona.
- Simmel, G. (eo 1908, 1986): *Sociología. Estudio sobre las formas de socialización*, Alianza Editorial, Madrid.
- Solé, C. (1998): «Modernización», en S. Giner, E. Lamo de Espinosa y C. Torres eds., *Diccionario de Sociología*, Alianza Editorial, Madrid.
- Tonnies, F. (1979): *Comunidad y asociación*, Península, Barcelona.
- Van Gennep, A. (1969): *Los ritos de paso*, Taurus Ediciones, Madrid.
- Weber, M. (1975): *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Península, Barcelona.
- White W. F. (1943): *Street Corner Society*, Chicago University Press, Chicago.
- Yankelovich, D. (1974): *The new morality. A profile of American Youth in the 70s*, McGraw-Hill Book Company, Nueva York.
- Zárraga, J. L. (1985): *Informe Juventud en España. La inserción de los jóvenes en la sociedad*, Instituto de la Juventud, Madrid.

LOS JOVENES, ¿CIUDADANOS EN PROYECTO?¹

Jorge Benedicto

UNED

María Luz Morán

UCM

Uno de los rasgos característicos de la juventud de las sociedades democráticas contemporáneas parece ser el creciente distanciamiento que mantiene respecto al sistema político institucional y la falta de confianza en sus responsables. Para no caer en argumentos catastrofistas, hay que reconocer que, al igual que ocurre con el resto de la población, la mayoría de los jóvenes no suele mostrarse contraria a los valores democráticos o al sistema democrático como tal; incluso, sus índices de participación electoral, aunque se hayan reducido respecto a épocas anteriores, tampoco han experimentado variaciones bruscas. No se trata, pues, tanto de que las actitudes de oposición frontal al sistema político aumenten entre los jóvenes, como de constatar esa sensación mayoritariamente compartida de que las cuestiones que se adjetivan habitualmente como políticas poco tienen que ver con sus intereses reales, con aquello que consideran importante para sus vidas. Todo ello, en último término, no hace sino acentuar el desinterés, la apatía y la pasividad de las nuevas generaciones cuando se trata de asuntos relacionados con la esfera pública, al menos en su dimensión más institucional. Al mismo tiempo, hay que recordar que otros muchos estudios muestran que, en las últimas décadas, se ha producido un desplazamiento paralelo del potencial participativo de los jóvenes a otro tipo de actividades que algunos autores califican como de estrictamen-

¹ Este texto forma parte de una investigación sobre las representaciones sociales de la ciudadanía entre los jóvenes españoles financiada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología dentro del Programa Nacional de I+D (PB98-0005).

te sociales o vinculadas con la «nueva política» (Bettin, 1999; Bynner, Chisholm y Furlong, 1997; Muxel, 1996).

Las causas que pueden ayudar a explicar esta situación son múltiples y tienen que ver tanto con las transformaciones que en las últimas décadas están sufriendo las democracias como con el nuevo modelo de juventud que se ha configurado en las sociedades desarrolladas. Por lo que atañe a los problemas que aquejan a los sistemas democráticos, proliferan los análisis y diagnósticos más bien pesimistas que subrayan la impresión de que las democracias actuales no son capaces de satisfacer las necesidades y demandas de unas sociedades cada vez más complejas. Las instituciones políticas y sus responsables no ofrecen soluciones eficaces a los problemas colectivos. Los canales convencionales de participación dan muestra de evidentes limitaciones a la hora de transmitir las demandas e intereses de los diferentes grupos sociales. Junto a todo ello, el funcionamiento del sistema político aparece a los ojos de amplios sectores de la población determinado por los intereses y estrategias de las grandes corporaciones económicas, las elites financieras y las instituciones internacionales al servicio del capitalismo global.

Todas estas cuestiones son las que están en la base de la extendida preocupación por lo que se ha dado en llamar *la calidad de la vida democrática*. Las democracias contemporáneas estarían perdiendo el impulso cívico necesario para continuar siendo sistemas políticos dinámicos, que puedan responder a los continuos cambios sociales, económicos y culturales de las sociedades avanzadas y, al tiempo, fomentar la participación de los ciudadanos en la esfera pública. Así hoy, según este diagnóstico, correrían el riesgo de convertirse en un conjunto de mecanismos y reglas formales para legitimar la selección de los gobernantes y los procesos de toma de decisiones, en las que los ciudadanos sólo se implican mediante la repetición de rituales participativos desprovistos de auténtico contenido y eficacia. En definitiva, la democracia se habría convertido en un mero método político, para utilizar una conocida expresión que en su día popularizó J. Schumpeter. No se trata sólo de una insatisfacción con los resultados de las políticas concretas, sino de una actitud más profunda de escepticismo y desvinculación afectiva que tamiza las relaciones que los ciudadanos, en general, y los jóvenes, en concreto, mantienen con el sistema político. Hasta el punto de que, en muchas ocasiones, el interés y la preocupación por problemas colectivos que manifiestan determinados sectores juveniles se justifican y se sostienen sobre una concepción despolitizada de los mismos; dejan de ser cuestiones propias del ámbito de lo político para convertirse en asuntos de solidaridad colectiva.

El segundo factor que interviene en la mayoría de las explicaciones de la apatía o el distanciamiento de los jóvenes respecto a la política convencional hace referencia a las circunstancias vitales de la juventud en las sociedades desarrolladas. También éstas se han transformado en las últimas décadas, dando como resultado una situación presidida por la ambivalencia y en cierta medida por la confusión. El modelo de juventud de la sociedad industrial se caracterizaba por el predominio de unas trayectorias estandarizadas para acceder a la vida adulta, determinadas por factores como la clase social o el género, que convertían la juventud en una etapa bas-

tante bien definida de preparación para integrarse en el mundo laboral y, por ende, en el mundo social adulto. En el nuevo modelo de juventud que se ha configurado en las sociedades postindustriales —consecuencia tanto de profundos cambios estructurales como de mutaciones significativas en los marcos culturales, los estilos de vida y los universos políticos— las seguridades tienden a desaparecer, las transiciones a la vida adulta se desestandarizan y la propia idea de juventud como periodo intermedio de adquisición e interiorización de reglas o valores para lograr la madurez social pierde viabilidad, desde el momento en que la etapa de dependencia familiar se alarga hasta límites temporales antes impensables (Evans y Furlong, 1997; Wyn y White, 1997). La principal consecuencia es una situación contradictoria en la que una buena parte de los jóvenes disfruta de unas condiciones de vida sensiblemente mejores que las de generaciones anteriores, pero en la que, al mismo tiempo, se encuentran atrapados en redes de dependencias que dificultan su presencia como sujetos autónomos en la esfera pública así como la asunción de responsabilidades colectivas, lo que termina dando argumentos a esa imagen social de unas nuevas generaciones apáticas y egoístas.

La definición en negativo de la juventud

Estamos, pues, ante complejos procesos de cambio alrededor de los que crece la preocupación por la desvinculación de los jóvenes respecto al ámbito de lo público; una desvinculación que además está relacionada con el surgimiento de nuevas formas de marginación. Desde diferentes instancias se hace patente la necesidad de impulsar entre las nuevas generaciones una conciencia de la responsabilidad que tienen en la marcha de los asuntos de su comunidad, superando el escepticismo predominante al que acabamos de referirnos. Buena parte de estas preocupaciones cristalizan en un renovado interés por abordar el impulso de la ciudadanía activa en los más jóvenes. Una cuestión que ha tenido un considerable desarrollo en nuestro ámbito europeo y, sobre todo, en el mundo anglosajón, dando lugar al desarrollo de numerosos programas sociales dirigidos a lograr la inserción plena de los jóvenes por medio del fomento de su implicación en sus comunidades. En esta línea, para conseguir implicar a los jóvenes en la vida cívica se confía básicamente en los procesos de aprendizaje, tanto formal como informal, que les permitan adquirir las capacidades necesarias para poder ser ciudadanos activos en estas sociedades cada vez más complejas y plurales. En un interesante documento de la Comisión Europea dedicado a este tema queda bien patente su importancia en este asunto:

«... la acción en el terreno de la educación, la formación y la juventud proporciona un vector privilegiado para la promoción de una participación activa en la gran diversidad de las culturas, las economías, los regímenes y las sociedades europeas (...) Reavivar entre los jóvenes el sentido de pertenencia a la sociedad en la que viven y la implicación a favor suya, constituye una tarea urgente para la cual

una aproximación modernizada del concepto y de la práctica de la ciudadanía puede ofrecer una sólida base» (Comisión Europea, 2000)².

Sin embargo, el gran obstáculo con el que se enfrentan todos los intentos de comprometer activamente a los jóvenes es que no se les considera ciudadanos plenos. Ni en la teoría ni en la práctica se les reconoce a los jóvenes la condición de ciudadanos y, por consiguiente, su capacidad y legitimidad para influir en los procesos políticos y sociales de su comunidad. Como mucho se habla de los jóvenes como ciudadanos futuros, ciudadanos incompletos, tal y como hacía Aristóteles en *La Política* o ciudadanos en proyecto en palabras de Marshall. Pero lo importante es que en todos estos casos se sigue definiendo al joven en negativo: aquél que no ha alcanzado el final del proceso (sin un empleo, sin una formación acabada, sin una familia propia). De ahí que no se los trate como individuos a los que hay que reconocer y potenciar su estatus de miembros plenos de la comunidad, asumiendo las peculiaridades de su propia condición juvenil³.

No está muy claro si en algún momento resultó adecuado este modelo de reproducción social, en el que las nuevas generaciones tienen que pasar por un periodo de espera o de tránsito, durante el cual se lleva a cabo su socialización en los valores cívicos antes de integrarse en la sociedad y ser reconocidos como miembros de la misma; es decir, ser aceptados como adultos con derechos y deberes. En cualquier caso, en la sociedad del capitalismo global dicho modelo ha sido claramente superado por unas circunstancias que han minado las bases socioeconómicas sobre las que se sustentaba y las propias referencias intelectuales que le servían de justificación (Bontempi, 2001).

En el modelo clásico todo el argumento gira sobre la identificación del estatus social de adulto con la condición de ciudadano y, como bien ha demostrado Brian Turner (2001) analizando el caso británico, con su cuádruple definición como varón, padre de familia y por tanto reproductor, trabajador y antiguo combatiente. A partir de aquí, es lógico que se piense en las mujeres, en los ancianos, en los niños y también en los jóvenes —es decir, en todos aquellos que dependen de una u otra forma del cabeza de familia— como ciudadanos incompletos. Unos

² Aunque toda nuestra exposición está centrada en el estudio del binomio juventud-ciudadanía en el seno de sociedades desarrolladas —o más concretamente en el ámbito europeo— el tema de la vinculación entre ciudadanía activa e inclusión de los jóvenes en sus comunidades de pertenencia también ha sido abordado en otros contextos, en especial en América Latina. Evidentemente, los diagnósticos y las propuestas de actuación política son bien distintos en unos casos y otros dada la diferencia de contextos económicos, sociales y políticos (Margulis, 1996; Leñero y Fernández, 1990).

³ A este respecto, es significativo advertir que la categoría de juventud apenas ha entrado a formar parte de los discursos «de la diferencia». Frente a otros grupos como las mujeres, ciertos grupos étnicos o algunas minorías religiosas, los jóvenes siguen sin ser considerados como un grupo social caracterizado por formas específicas de marginación dentro de las comunidades políticas y, por consiguiente, no se suelen incluir como objeto de políticas de reconocimiento de su diferencia. Retomaremos este argumento a lo largo de estas páginas cuando desarrollemos el análisis del protagonismo cívico de los jóvenes.

porque disfrutaban de los derechos cívicos «por delegación»⁴, en base a su pertenencia a la unidad familiar, y otros, los jóvenes, porque en el mejor de los casos se encuentran en esa complicada posición intermedia entre la dependencia familiar y la independencia que proporciona la integración laboral (Jones y Wallace, 1992). Pues bien, esta imagen del ciudadano por excelencia ha perdido claramente su centralidad social. El nuevo papel de la mujer en la sociedad como consecuencia, entre otros factores, de su masiva incorporación al mundo laboral, las transformaciones en los modelos de relaciones familiares y, sobre todo, la nueva etapa del capitalismo, en la que el trabajo ha perdido su carácter de marcador de la integración social para convertirse, en muchos casos, en una experiencia insegura e incierta, han alterado bruscamente las bases del modelo clásico del ciudadano varón, trabajador, soldado y reproductor, limitando su utilidad para cualquier tipo de reflexión sobre el acceso de las nuevas generaciones al ámbito de la ciudadanía.

La propia teoría de la ciudadanía también está sometida a un proceso crítico de cambio para tratar de superar un tipo de elaboración teórica demasiado lastrada por su desarrollo histórico y político y por su identificación con el consenso reformista de corte socialdemócrata que se construyó en la Europa de la posguerra. Si seguimos el consejo de Margaret Somers (1997) acerca de los beneficios de llevar adelante una sociología política e histórica de los conceptos, podremos observar que el concepto de ciudadanía aún predominante, cuando no hegemónico, en las ciencias sociales es el concepto marshalliano que se justifica, por una parte, en una sociedad capitalista organizada en torno a roles asociados a la edad que aseguraban una funcional reproducción del orden social y, por otra, en el proyecto de un Estado de bienestar concebido como dispositivo de regulación y control de la tensión entre las desigualdades económicas del capitalismo y la necesidad del sistema político democrático de construir principios igualitarios de legitimidad.

Los procesos de cambio que vienen produciéndose en las sociedades industriales desde la década de los ochenta no sólo han modificado profundamente la naturaleza de estos dos elementos sino que, por extensión, obligan a reconstruir un concepto de ciudadanía más acorde con las nuevas circunstancias, en el que tengan cabida nuevos temas. Dos nos parecen de especial importancia para el planteamiento que aquí estamos realizando. En primer lugar, hay que asumir la ampliación de los sujetos de la ciudadanía, una vez que el modelo unitario antes descrito ha perdido su virtualidad, lo que exige llevar a cabo una reflexión específica sobre cómo funciona el principio de ciudadanía entre colectivos tradicionalmente en

⁴ Empleamos la expresión «por delegación» para traducir la fórmula inglesa «by proxy» con la que se da cuenta de un tipo de ciudadanía «indirecta» en la que el disfrute de ciertos derechos depende de la vinculación con un ciudadano «pleno». Los ejemplos más claros se encuentran en el acceso a algunos derechos sociales. Piénsese, por ejemplo, que durante mucho tiempo en España el derecho de las mujeres casadas no trabajadoras a recibir atención sanitaria en la Seguridad Social dependía de la condición de trabajador del marido.

situación de déficit cívico⁵ como pueden ser las mujeres, las minorías étnicas, los pobres o, en el caso que nos interesa, los jóvenes. En segundo lugar, la definición de los derechos cívicos debe ampliarse hasta poder integrar una serie de cuestiones que en los últimos años han demostrado ser componentes imprescindibles para el desarrollo de una vida social digna y humana. Así se habla ya de «derechos de cuarta generación», entre los que destacan los derechos ecológicos (Dobson, 2003) y los culturales (Stevenson, 2001).

Entre otras muchas posibles conclusiones y desarrollos del debate que exceden el objetivo de estas páginas, de todo lo anterior surge la necesidad de revisar los planteamientos que habitualmente se utilizan cuando se abordan los procesos de integración social y política de los jóvenes. Como trataremos de mostrar a continuación, el objetivo pasa por construir una argumentación que asuma las circunstancias en las que se desarrollan hoy las experiencias juveniles y que, en consecuencia, haga posible analizar cómo y en que condiciones los jóvenes se convierten en ciudadanos. Y para ello, la primera tarea tiene que consistir en superar el estadio de las especulaciones teóricas y las prescripciones normativas tan habitual en las reflexiones sobre la ciudadanía, para sustituirlo por una perspectiva de investigación empírica a través de la cual se pueda avanzar en el conocimiento de cómo funciona la institución de la ciudadanía en las sociedades contemporáneas.

Las insuficiencias del modelo clásico de ciudadanía

Ningún planteamiento actual sobre el tema de la ciudadanía puede obviar el debate originado en la década de los ochenta acerca de las consecuencias que la institucionalización de la ciudadanía en el marco del Estado de Bienestar de la posguerra europea había tenido sobre su naturaleza, funcionamiento y desarrollo. El principal elemento de discusión ha sido en qué medida el tipo de acción política promovida durante esos años habría ido consolidando una visión pasiva de la ciudadanía en la que toda la responsabilidad sobre su desarrollo recae en el Estado y en la que los derechos sociales terminan adquiriendo la categoría de mitos de la nueva sociedad de bienestar. La consecuencia más importante de esta situación, como ha señalado con acierto Roche (1992), sería la institucionalización de una concepción del ciudadano como cliente de servicios sociales proporcionados por el Estado y continuo demandante de derechos. Desde esta óptica de análisis, los problemas derivados de esta forma de entender las cosas son evidentes. Cabe insistir en dos de gran importancia. Por una parte, existe el riesgo de quiebra o erosión de las bases morales sobre las que se sustenta la existencia

⁵ La situación de déficit cívico, uno de los cuatro tipos de estratificación cívica que Lockwood distingue, se refiere «bien a una situación en que una falta de recursos impide el ejercicio de los derechos que son formalmente atribuidos o bien a una en que el ejercicio de los derechos está suspendido» (Lockwood, 1996: 537).

del Estado de Bienestar, estimulando las situaciones de dependencia respecto al sistema y eliminando los incentivos para la participación en los asuntos colectivos. Por otra parte, está el peligro de despolitización de la ciudadanía ya que, en la práctica, el sistema de bienestar termina creando clientes a los que hay que satisfacer en sus demandas. El ciudadano dejaría así de ser un sujeto de derechos civiles y políticos, inserto en una comunidad cívica, para convertirse en un cliente individual al que el Estado tiene que complacer a través de su oferta de servicios.

Los problemas de funcionamiento de la ciudadanía que se ponen de manifiesto al tiempo que el modelo de Estado de Bienestar keynesiano entra en crisis, o como consecuencia de ésta última, están en el origen del gran desafío ideológico al que tendrá que hacer frente el paradigma clásico, a partir de la década de los ochenta. Desde ambos extremos del espectro ideológico, pero sobre todo desde la «nueva derecha» que cobra carta de naturaleza gracias a la acción gubernamental de Reagan en Estados Unidos y Thatcher en Gran Bretaña, se pondrán en cuestión una serie de principios y normas de actuación que, hasta ese momento y durante los veinte o treinta años anteriores, se habían asumido sin excesivas críticas en todo el mundo desarrollado. Este desafío ideológico ha sido de tal envergadura y su repercusión posterior tan acusada que bien podríamos decir que muchos de los avances producidos en este campo, incluso aquellos que han ido en una dirección diferente a la propugnada por los críticos, no pueden entenderse sin acudir a las nuevas perspectivas de interpretación y análisis que se introducen entonces en el debate intelectual y político. Se asiste, pues, a la incorporación en la agenda de trabajo de las ciencias sociales de una nueva serie de temas que van mucho más allá de la reflexión estricta sobre la ciudadanía y que afectan de lleno a algunos de los temas claves de la reflexión sociopolítica contemporánea: la naturaleza de la democracia, el concepto de representación, el vínculo entre libertad e igualdad, la concepción de justicia, etc.

Entre todas las críticas que desde la ‘nueva derecha’ se hacen a la concepción de ciudadanía institucionalizada en los Estados de Bienestar, una de las más profundas tiene que ver con la posición y el papel que los diferentes actores poseen en la vida social, especialmente con lo que se considera la contribución negativa del Estado, al que se suele calificar de Estado ‘nodriza’ (*nanny state* en la terminología anglosajona). De acuerdo con la visión conservadora, los espacios del ciudadano y del Estado en la vida social se solapan, se superponen, lo que les hace prácticamente incompatibles. De ahí que se acuse al modelo clásico de Marshall y del resto de la tradición socialdemócrata de reservar al Estado una posición preeminente que acaba por ‘condenar’ a los individuos a la pasividad, al carecer de espacio para intervenir en los asuntos de la comunidad, y al clientelismo, al delegar en las instancias estatales la solución de problemas que se consideran personales. La reconfiguración de la vida social propuesta se sostiene sobre un individualismo extremo. En vez de concebir el principio de ciudadanía como una promesa de igualdad y justicia social, para los neoliberales de los ochenta lo importante es que el individuo pueda ejercer sus derechos civiles y políticos pero, sobre todo, su derecho a la

propiedad. En eso consistiría básicamente la igualdad que proporciona ser reconocido como miembro de una comunidad⁶.

Junto al individualismo egoísta, la recuperación de valores tradicionales propios de una visión muy conservadora de la vida, el énfasis en el mercado como garantía de libertad y bienestar y la defensa de la sociedad civil como el «locus» privilegiado de implicación cívica constituyen los ejes alrededor de los que se articula este nuevo programa político e ideológico que, de una forma u otra, ha transformado radicalmente nuestra forma de ver y plantear la cuestión de la ciudadanía en las sociedades contemporáneas. Más allá de los profundos cambios que los partidos inspirados en la filosofía de la 'nueva derecha' llevaron adelante en aquellos países en los que accedieron al poder, lo importante de esta revolución conservadora es la transformación radical que introduce en el discurso sobre la ciudadanía. No sólo muta el lenguaje, que pasa de estar centrado en los derechos a girar en torno a las obligaciones, también cambian los temas que se abordan y la perspectiva valorativa que se utiliza (Bellamy y Greenaway, 1995).

Un análisis en profundidad de las argumentaciones de la 'nueva derecha' pone al descubierto sus muchas contradicciones —derivadas en buena medida de la dificultad de compaginar las tendencias neoliberales con el tradicionalismo comunitario de los conservadores— y, sobre todo, su muy discutible concepción del ciudadano despolitizado que ejerce y reclama sus derechos para preservar su esfera de autonomía personal y disfrutar de los servicios que le corresponden en cuanto consumidor. Aún así, su verdadera trascendencia sociopolítica ha sido la de estimular un debate hasta entonces inexistente sobre cuestiones como el balance entre derechos y deberes, la presencia de los ciudadanos en la vida social o los criterios de eficacia a utilizar en las políticas de bienestar social. Un debate que, además, ha alcanzado a los sectores políticos e ideológicos más alejados del neoliberalismo y que les ha llevado a replantearse la necesidad de profundizar en la idea de ciudadanía desde una perspectiva democrático radical que, asumiendo las nuevas circunstancias y la experiencia acumulada, permita superar el individualismo liberal que ha llegado a poner en peligro la democracia social institucionalizada en el Estado de Bienestar (Laclau, 1994; Mouffe, 1999).

La tercera ola de ciudadanía, tal y como la ha definido Siim (2000), ha demostrado la imposibilidad de comprender el funcionamiento de la ciudadanía a partir de un modelo anclado en un ideal normativo alejado de la cambiante realidad social, sin tener en cuenta la variedad de historias, tradiciones y desarrollos de la ciudadanía en diferentes contextos. Si queremos tener una idea adecuada de cómo opera el principio de ciudadanía en la vida social y política, cuáles son sus características principales (institucionales, culturales o políticas) en sociedades concretas y/o en grupos sociales específicos y, sobre todo, cómo los individuos acceden a su condición de ciudadanos, deberíamos dejar en segundo plano los discursos del deber ser y empezar a poner en marcha dispositivos de investigación que aborden empíricamente los distintos procesos de adquisición y transformación de la ciuda-

⁶ Para un acercamiento a las posiciones de la Nueva Derecha véase, entre otros, Barry (1990), King (1987), Mead (1986),.

danía en relación tanto a los grandes procesos que configuran la vida social como a aquellos que explican las trayectorias vitales de los individuos. Para llevar a cabo esta labor es fundamental, a nuestro juicio, operar con una visión de la ciudadanía basada en tres principios fundamentales.

En primer lugar, *una concepción dinámica y relacional de ciudadanía en la que las prácticas sociales estén situadas en el centro de la argumentación*. En lugar de concebir la ciudadanía como un conjunto de prescripciones legales que se plasman en forma de derechos otorgados a aquellos a los que el Estado reconoce formalmente como miembros de la comunidad, ésta es, a nuestro juicio, una institución en constante movimiento, definida por las prácticas sociales de los diferentes actores y que se encuentra sometida a una transformación en paralelo a los grandes procesos de cambio sociopolítico. En palabras de Somers:

«ciudadanía es un conjunto de prácticas sociales insertas institucionalmente. Estas prácticas dependen de y están constituidas por redes de relaciones e idiomas políticos que refuerzan la pertenencia y los derechos y deberes universales en una comunidad nacional» (Somers, 1993: 589).

La ciudadanía, de esta manera, se definiría más como una forma colectiva de pertenencia activa a la comunidad que como un estatus individual vinculado al disfrute de determinados derechos. Por extensión, ser ciudadano implica, desde nuestra perspectiva, desarrollar identidades y sentimientos de pertenencia e implicarse en la esfera pública a través de diferentes tipos de prácticas⁷.

La segunda de las cuestiones a tener en cuenta es su *carácter multidimensional*. La ciudadanía está compuesta por una serie de elementos cuya específica interrelación define su dinámica social en un grupo o contexto social determinado. La mayor parte de la literatura está de acuerdo en distinguir tres elementos o componentes básicos al hablar de ciudadanía (Kiviniemi, 1999). En primer lugar, hay que referirse a un nivel formal o institucional compuesto por el marco de derechos y deberes a través del cual la relación de pertenencia cívica es expresada normativa e institucionalmente. En segundo lugar, está un nivel ideológico o cultural que tiene que ver con la construcción de las identidades ciudadanas, es decir con aquellos criterios culturales que dan sentido a la comunidad y a la pertenencia a la misma. El tercer componente es de carácter práxico y engloba las prácticas sociopolíticas que llevan a cabo los gobiernos y los ciudadanos, dentro del marco institucional y de las culturas ciudadanas que configuran la esfera pública⁸. Aunque en todo

⁷ En esta misma línea se expresa Turner (1993: 2) cuando define la ciudadanía como un: *«conjunto de prácticas que definen a una persona como miembro competente de una sociedad»*.

⁸ Una de las características de la sociedad global en la que vivimos es la existencia de ritmos diferenciados de transformación en cada uno de los niveles que acabamos de distinguir. Posiblemente, algunos de los principales conflictos presentes en las sociedades democráticas, como por ejemplo los relacionados con la integración de los inmigrantes en las sociedades europeas, puedan explicarse en base a estas disparidades en los ritmos y las direcciones del cambio en los marcos normativos e institucionales, las culturas y las prácticas ciudadanas.

momento hay que tener presente las relaciones recíprocas entre unos componentes y otros, nuestra aproximación pone el acento en la importancia de los elementos culturales, en tanto en cuanto consideramos que contribuyen decisivamente a la configuración de la vida cívica en todos sus aspectos (la creación de identidades, el desarrollo de la acción o el diseño y funcionamiento de los sistemas institucionales). Desde nuestro punto de vista, los factores culturales forman la gramática de la acción política. En otras palabras, establecen el rango de posibilidades dentro del que las interpretaciones, los discursos y los comportamientos de los actores sociales tienen sentido.

El último de los principios a resaltar es la necesidad de *recuperar la centralidad del componente sociopolítico de la ciudadanía*. En los últimos años, la mayor parte del debate público sobre el funcionamiento de la ciudadanía ha girado alrededor de cuestiones relacionadas con su componente social, lo que ha desplazado el centro de la reflexión desde los ámbitos más estrictamente políticos hacia aquellos otros que tienen más que ver con el bienestar colectivo y los derechos sociales. En el caso de los jóvenes, este desplazamiento se ha acentuado dada la utilización que se ha hecho del concepto de ciudadanía como instrumento analítico casi exclusivamente dedicado a tratar de entender mejor las complejas transiciones juveniles. Pues bien, sin olvidar la importancia de la dimensión social hay que volver a situar el centro de la reflexión alrededor del mundo de los significados políticos, en la medida en que la ciudadanía, sea cual fuere su formulación institucional, siempre encierra una propuesta de igualdad e influencia política de los miembros de la comunidad. De ahí que, en nuestro planteamiento teórico, el ejercicio de la ciudadanía implique básicamente convertirse en actor dentro de la esfera pública.

El acceso de los jóvenes a la condición de ciudadano

Esta concepción más amplia de ciudadanía permite acercarse desde una nueva perspectiva, no formalista, al núcleo fundamental del problema, especialmente cuando lo que está en juego es analizar el proceso de inserción social y política de las nuevas generaciones: ¿cómo se llega a ser ciudadano en nuestras sociedades? O, formulado en los términos que aquí nos interesan, podríamos decir que el tema a resolver es: ¿cómo acceden los jóvenes a la condición de ciudadano?

En la última década, esta cuestión se ha convertido en uno de los temas de mayor interés para los especialistas en juventud, los cuales han desembarcado en el análisis de la ciudadanía como forma de superar el ‘impasse’ teórico y analítico al que se ha visto abocada la investigación en este campo una vez que la diversificación y la ruptura de la linealidad de las trayectorias vitales de las personas han provocado que el estatus de adulto haya dejado de ser una referencia válida para comprender el desarrollo de los procesos de inserción de los jóvenes en la sociedad. En este sentido, nos parece acertada la reflexión de Hall, Williamson y Coffey cuando afirman que

«centrarse en la adquisición del estatus de ciudadanía por parte de los jóvenes es reconocer una de las formas en la que los jóvenes continúan alcanzando el estatus de adulto a pesar de las ambigüedades económicas del desempleo, los largos periodos de tiempo empleados en educación o formación y la extensa dependencia de los padres» (Hall, Williamson y Coffey, 1998: 307).

Ahora bien, hay que tener cuidado para no terminar sustituyendo un concepto por otro como si aludieran a dos realidades prácticamente intercambiables. En ese caso, se corre el riesgo de reducir la condición de ciudadano al reconocimiento social como adulto, eliminando así la posibilidad de conocer mejor las características de la condición juvenil a través del análisis de los diferentes itinerarios que siguen los jóvenes para acceder a la ciudadanía, además de negar la posibilidad de que sean, al mismo tiempo, jóvenes y ciudadanos, una idea central en nuestro trabajo (Morán y Benedicto, 2000). Llegar a ser ciudadano y llegar a ser adulto son dos procesos que en las sociedades postindustriales no siempre progresan de manera paralela y que a pesar de seguir presentando muchos puntos de contacto, en ocasiones también divergen de manera significativa.

Desde una perspectiva legal, el acceso de los jóvenes a la ciudadanía se produce, en la mayor parte de los casos, con ocasión de la mayoría de edad. En ese momento, los jóvenes obtienen el reconocimiento institucional de su pertenencia a la comunidad política mediante la atribución de una serie de derechos cívicos; básicamente los civiles y políticos que son los que se vinculan más estrechamente con la edad, mientras que algunos de los derechos sociales guardan más relación con otras circunstancias socioeconómicas como pueden ser la entrada en el mercado de trabajo o la independencia familiar. Ahora bien, para muchos jóvenes este reconocimiento de la capacidad legal en determinadas cuestiones no pasa de ser un atributo formal, por cuanto no disponen de las capacidades necesarias ni sus vidas cotidianas se desenvuelven dentro de espacios y en circunstancias adecuadas para poder ponerlos en práctica; es decir, carecen de los prerequisites imprescindibles para ejercer la ciudadanía. Si del plano formal pasamos a la dimensión sustantiva aún se observa con más claridad que los individuos no se convierten en ciudadanos en un momento determinado, a partir del cual poseen dicha condición de manera inamovible, por el contrario el acceso a la ciudadanía es un proceso que se construye socialmente a través de la presencia y el protagonismo de los individuos en el espacio público.

Los jóvenes se hacen, pues, ciudadanos cuando irrumpen en la esfera pública, ejercen los derechos que van adquiriendo y reclaman su participación en la toma de decisiones colectivas. A través de estas prácticas se va configurando su experiencia cívica; un tipo de experiencia social en la que, de acuerdo con el esquema propuesto por Dubet (1994), debería prevalecer la lógica de la integración, en la que el actor se define por sus pertenencias y la acción social se dirige hacia la construcción de un 'nosotros' común. Este predominio no implica que en la experiencia cívica estén ausentes las otras dos lógicas de la acción social: la lógica de la estrategia en la que acción está guiada por los intereses y la lógica de

la subjetivación en la que el actor se representa como un sujeto crítico y la sociedad se define como un sistema de producción y dominación. En las prácticas de ciudadanía los actores combinan o articulan estas distintas lógicas de acción de una manera no siempre coherente y es que, siguiendo con los planteamientos de Dubet, el mundo social moderno se caracteriza por la heterogeneidad de los principios culturales y sociales que organizan las conductas, lo que obliga a los sujetos a un trabajo continuo y siempre incompleto de construcción de la unidad a partir de los diferentes elementos de la vida social y de la multiplicidad de sus orientaciones.

En esta tarea de dar sentido a la acción, los contextos sociales en los que los sujetos actúan desempeñan un papel fundamental. Los diferentes contextos en los que los jóvenes llevan adelante estas prácticas pueden facilitar la integración de las distintas lógicas en una experiencia social significativa o, por el contrario, incidir en las tensiones entre las diferentes dimensiones, aumentando así la sensación de extrañeza y distanciamiento respecto al sistema social. No obstante, las grandes dificultades que hoy tienen los jóvenes para irrumpir en la esfera pública y la falta de mecanismos institucionales que favorezcan sus vínculos sociales con las instituciones provocan que uno de los rasgos característicos de la situación actual sea el predominio de una experiencia cívica fragmentada, escasamente conectada con las experiencias en otros ámbitos de la vida y cuya dimensión colectiva tiende a desvanecerse en beneficio de explicaciones individualistas⁹.

Un aspecto que no conviene olvidar es que la construcción de la experiencia cívica está surcada por las líneas de desigualdad social que son las que estructuran las experiencias de los jóvenes en la gran mayoría de sus contextos vitales. Estos factores estructurales como la clase social o el género, aún habiendo perdido parte de su capacidad de determinación sobre la vida de los jóvenes paralelamente al incremento de las oportunidades para que los individuos construyan sus propias biografías, siguen actuando a la manera de constricciones y/o oportunidades para la acción. En el debate que enfrenta a los especialistas en la materia acerca de la verdadera significación que tienen los procesos de individualización sobre las posibilidades de elección de los jóvenes a la hora de dar forma a sus experiencias vitales, coincidimos con Furlong y Cartmel cuando hablan de la falacia epistemológica postmoderna:

«La paradoja de la última modernidad es que aunque los fundamentos colectivos de la vida social se hayan hecho más oscuros, continúan proporcionando poderosos marcos que condicionan las experiencias y oportunidades vitales de los jóvenes. En las últimas dos décadas han ocurrido una serie de cambios que

⁹ Para Dubet la experiencia social es un fenómeno colectivo, en tanto en cuanto existe para el individuo en la medida en que es reconocida y eventualmente compartida y confirmada por los demás. Esta experiencia socialmente construida es, al tiempo, crítica porque los actores necesitan justificar lo que hacen y por qué lo hacen, estableciendo así una distancia respecto a sí mismos que hace posible la reflexividad (Dubet, 1994).

han ayudado a oscurecer estas continuidades, promoviendo las responsabilidades individuales y debilitando las tradiciones colectivistas» (Furlong y Cartmel, 1997: 109)¹⁰.

La consecuencia más inmediata es la tendencia a convertir los problemas sociales en problemas a los que se tienen que enfrentar los jóvenes de manera individual:

«olvidándose de la existencia de poderosas cadenas de interdependencia, los jóvenes frecuentemente intentan resolver problemas colectivos a través de la acción individual y hacerse responsables de su inevitable fracaso» (ibid.: 114).

La conclusión más evidente es que la vida de los jóvenes en las sociedades desarrolladas se mueve en un entorno de ambivalencia y complejidad. Son objeto de presiones contradictorias que dan como resultado una desorientación respecto a las responsabilidades que tienen con la comunidad, la posición que ocupan en ésta y el papel que les corresponde jugar en el desarrollo de los procesos sociales y políticos. Todo ello no hace más que reforzar la necesidad de crear las condiciones adecuadas para que los jóvenes adquieran protagonismo en el desarrollo de la comunidad política si es que queremos apostar por una profundización real de la «calidad» de la democracia. En el caso de que se los siga relegando a esa posición secundaria, manteniéndolos apartados como si estuvieran en un eterno proceso de formación, se los estará abocando a un deterioro de su experiencia cívica que redundará negativamente en la calidad de la vida democrática, tanto presente como futura. Formulado en términos hirschmanianos, podría decirse que es necesario dar voz a los jóvenes para evitar su salida.

De acuerdo con el esquema de Hirschman (1977), cuando surgen problemas en una organización existen dos posibilidades: *la opción de la salida*, que consiste en romper las relaciones que los individuos mantienen con dicha empresa u organismo, y *la opción de la voz*, en la que los miembros tratan de cambiar un estado de cosas que consideran poco satisfactorio expresando su insatisfacción, protestando o buscando otras formas de influencia¹¹. Pues bien, voz y salida son dos opciones alternativas y cada una de ellas funciona en la medida en que existe la otra. La solución de la voz predominará sobre la decisión de la salida cuando se piense que va a ser eficaz, aún cuando se trata de una opción que entraña más riesgos, es más costosa y evoluciona constantemente en diferentes direcciones. Aplicando este razonamiento al tema de los jóvenes, podríamos decir que serán más proclives a utilizar su voz, su capacidad de influir para que cambien las prácticas establecidas, siempre y cuando estén convencidos de la eficacia de dicha estrategia. En

¹⁰ Para consultar una posición contraria a la de Furlong y Cartmel puede verse el estudio comparativo de la juventud occidental y oriental europea en Wallace y Kovatcheva (1998).

¹¹ Hirschman habla de una tercera opción, la lealtad que por regla general aleja la salida, impidiendo que el deterioro sea acumulativo, y activa la voz.

caso contrario, optarán por la salida; es decir, se refugiarán en su esfera privada de intereses y relaciones, abandonando los espacios de implicación colectiva. No se trata, por tanto, de construir estructuras huecas en las que los grupos juveniles formulen opiniones de una manera más o menos ritual, sino de desarrollar entornos políticos e institucionales en los que los jóvenes tengan oportunidades de participar eficazmente y puedan ejercer su influencia sobre la marcha de los asuntos colectivos.

El controvertido significado de la autonomía

El principal obstáculo que habitualmente se menciona para que los jóvenes puedan llegar a tener voz en la esfera pública y ejercer su condición de ciudadanos suele ser su falta de autonomía, provocada por las crecientes dependencias, sobre todo económicas, que les impiden emanciparse y participar de manera completa en la sociedad. La consecuencia lógica de este planteamiento, que entiende la juventud como el paso de la dependencia típica de los niños a la independencia de los adultos, es que los jóvenes deberían superar las condiciones sociales que les definen; es decir, dejar de ser jóvenes para así poder llegar a ser ciudadanos. El callejón sin salida al que conduce esta forma de plantear las cosas parece evidente. Para tratar de salir de él, la solución, a nuestro juicio, pasa por discutir la idea de autonomía que normalmente empleamos en nuestros discursos sobre la juventud.

En la concepción clásica, la categoría de ciudadano ha pivotado alrededor de una idea de autonomía entendida como ausencia de dependencias que dificulten o impidan la libertad de elección y, por lo tanto, de actuación. Entre esas dependencias, la económica es, sin duda, aquella a la que se concede el lugar central. La consecución de la independencia económica, estrechamente vinculada a la entrada en el mercado de trabajo, se constituye así en el requisito necesario para la transición doméstica y la residencial. Y, en último término, aparece como el factor explicativo de la emancipación juvenil, si lo analizamos desde un punto de vista, o de la integración social, si lo entendemos desde el otro. Pero en cualquier caso, la independencia económica se convierte en requisito para dejar de ser joven y por, ende, poder ejercer como ciudadano completo.

En aquel mundo en el que la transición escuela-trabajo se realizaba con relativa rapidez y de acuerdo con trayectorias estructuralmente definidas, la conquista de la autonomía a través de la independencia económica no parecía plantear demasiados problemas, al menos para los varones. Sin embargo, en las últimas décadas los cambios socioeconómicos han alterado profundamente las vías de acceso a ese tipo de independencia, aumentando la dificultad para conseguirla de forma plena. Los obstáculos para incorporarse al mercado de trabajo, en forma de desempleo o inseguridad laboral, la extensión del período formativo o las dificultades para abandonar el hogar familiar insertan a los jóvenes en una tupida red de dependencias o semi-dependencias que representan un freno importante para lograr la plena auto-

nomía, tal y como habitualmente se entiende. Esta situación tiene importantes consecuencias sociales en muchos aspectos de la vida social como son la nupcialidad, la fecundidad o los modelos familiares. Además, contribuye a asentar la imagen de la juventud como un periodo de ‘cuasi-ciudadanía’ prolongada en la que se pide a los jóvenes que asuman sus responsabilidades cívicas mientras no existen las condiciones socioeconómicas para el ejercicio efectivo de los derechos (Morán y Benedicto, 2000).

En esta concepción clásica es evidente la identificación del significado de autonomía con las características que tradicionalmente se han asociado al estatus de adulto. Una identificación que no tiene en cuenta los grandes cambios estructurales que se han producido en los itinerarios de transición a la vida adulta y que llevan a algunos autores a hablar de la existencia de una «nueva condición juvenil» (VVAA, 1999). Entre estas mutaciones, algunas cobran especial importancia para el tema que aquí abordamos. En primer lugar, los significados asociados al estatus de adulto se han hecho ambiguos, hasta el punto de que ya no es tan evidente en qué consiste realmente ser adulto. Hasta hace poco tiempo, se trataba de una categoría social bien definida, con un significado social, económico y político claramente delimitado; sin embargo, lo que antes eran evidencias irrefutables de esa condición ahora son, en muchos casos, circunstancias inestables y reversibles. Las vidas de los jóvenes están marcadas por continuas idas y venidas, por la proliferación de situaciones intermedias más o menos transitorias, que han sido explicadas de manera muy expresiva con la metáfora del «yo-yo», que

«simboliza las subidas y bajadas de transiciones frágiles y reversibles; también se refiere a la dinámica de la vida juvenil entre diferentes esferas y entre adscripciones y auto-conceptos como jóvenes o adultos y al riesgo de exclusión» (EGRIS, 2001: 104).

En segundo lugar, cada vez aparecen con más intensidad una serie de factores que relativizan la importancia de la independencia económica como elemento fundamental e imprescindible para la construcción de la experiencia cívica de los jóvenes. Así, por ejemplo, uno de los rasgos más característicos que podemos encontrar en las sociedades globales actuales es la coexistencia de la dependencia económica de los jóvenes respecto a sus familias con un aumento de su autonomía y libertad individual en otros ámbitos significativos de su vida como los estilos de vida, las relaciones afectivas, las pautas de consumo etc.¹². Otros factores a tener en cuenta tienen que ver con la pérdida de centralidad del trabajo como lugar de formación de las identidades juveniles. Así, la actividad laboral parece haber dejado paso a las actividades de consumo y ocio como ejes alrededor de los cuales los jóve-

¹² Esta situación un tanto paradójica en la que para algunas cosas los jóvenes son prácticamente autónomos y para otras siguen siendo enormemente dependientes ha sido calificada de *dependencia ambigua* por Ahier y Moore (1999).

nes desarrollan sus sentimientos de pertenencia¹³. En tercer lugar, el alargamiento del proceso de juventud, con lo que ello conlleva en muchos casos de ausencia de responsabilidades familiares y laborales y la mayor dedicación de los jóvenes a tareas formativas, los coloca en una situación mucho más favorable para construir su propia autonomía personal, al tiempo que facilita su presencia e implicación en los asuntos de la comunidad. Frente a ellos, la vida de los «verdaderos» adultos cada vez aparece más mediada por múltiples dependencias que restringen considerablemente su autonomía social.

Nuevamente, como ocurría cuando discutíamos sobre la condición de ciudadano, en vez de hablar de la autonomía como un atributo formal asociado a un determinado estatus hay que analizar las circunstancias sociopolíticas que hacen posible su conquista por parte de los sujetos, teniendo siempre en cuenta los procesos sociales, históricos y culturales en los que están inmersos los distintos grupos de edad. Muchos de los problemas que hoy afectan a los jóvenes en relación al acceso a la ciudadanía afectan también a grupos significativos de adultos, aunque se formulen de forma diferente. La cuestión fundamental no radicaría, pues, en lograr la independencia que supuestamente define a los adultos, sino en adquirir los recursos, las capacidades y las motivaciones necesarios para actuar en la esfera pública.

Desplazar el foco del debate hacia la autonomía real de los jóvenes no implica ni mucho menos obviar los problemas por los que atraviesan muchos grupos de jóvenes en nuestras sociedades desarrolladas, derivados, entre otros factores, de la situación de precariedad e inestabilidad con las que hoy se incorporan al mercado de trabajo o de los obstáculos que encuentran en países como España para abandonar el hogar familiar. Por el contrario, se trata de analizar estos problemas desde una nueva óptica que no confunda las nuevas condiciones que definen hoy las transiciones juveniles (prolongación en el tiempo, ruptura de la linealidad, pérdida de centralidad de la experiencia laboral, etc.) con las circunstancias concretas en las que los distintos grupos de jóvenes viven y experimentan dichos procesos (Casanova, Coll y Montes, 2002). De esta manera, podremos evitar dos tipos de planteamientos, bastante habituales en este campo, que nos parecen igualmente erróneos. Por una parte, un discurso que generaliza la situación social de determinados grupos de jóvenes y termina achacando los problemas a los que se enfrentan a la nueva condición juvenil, sin percatarse de que la principal responsabilidad recae en la ausencia de políticas sociales que reduzcan las desigualdades sociales, al tiempo que favorezcan la autonomía personal y material de los jóvenes. Por otra parte, un discurso autocomplaciente que enfatiza la funcionalidad de los procesos que definen a la juventud actual (nivel de formación más elevado, democratización de las relaciones familiares, etc.) sin tener en cuenta que el 'éxito' de las transiciones juveni-

¹³ Dos interesantes trabajos colectivos centrados en el papel que están jugando las formas y espacios de ocio en la configuración de las identidades de los jóvenes latinoamericanos son los de Cubides, Laverde y Valderrama (1998) y Cerviño, Chiriboga y Tutivén (2001).

les depende en buena medida de las oportunidades que proporcionan las diferentes trayectorias educativas, el hábitat en el que se reside, el tipo de familia y el apoyo que la misma puede proporcionar, etc.

El protagonismo cívico de los jóvenes

De todo lo anterior cabe deducir que, en vez de seguir centrando la mayor parte del debate sobre la situación de dependencia de los jóvenes, habría que discutir más sobre cuestiones relacionadas con sus competencias, sentimientos de pertenencia e implicación en la comunidad, formas de participación. En otras palabras, sobre cómo podemos conseguir formar sujetos autónomos que, por medio del ejercicio de sus derechos, estén presentes en la esfera pública y reclamen su protagonismo en el devenir de los procesos sociopolíticos¹⁴. Dos son, por tanto, los elementos fundamentales a considerar para hablar de ejercicio de la ciudadanía por parte de los jóvenes: presencia y protagonismo. Veamos con más detalle cada uno de ellos.

El primer componente es *la presencia*. Estamos ante un tema clásico de la sociología política de las identidades y los movimientos sociales: el reconocimiento, propio y ajeno, de nuevos sujetos de derechos, intereses y demandas en el ámbito de lo público¹⁵. En este caso, se trata de considerar a la juventud como un nuevo sujeto de ciudadanía y, por consiguiente, de hacer posible que los jóvenes, desde sus circunstancias específicas, adquieran los recursos necesarios para actuar como ciudadanos y posteriormente los pongan en práctica. No obstante, a veces se nos olvida que un paso previo al reconocimiento de la presencia de los jóvenes es hacer posible que puedan llegar a estar presentes. Utilizando la conocida metáfora de la representación teatral, la cuestión fundamental es que se den las condiciones imprescindibles para que, si lo desean, puedan asistir a la representación.

Así pues, antes de pensar en el lugar que los jóvenes deben ocupar dentro de la representación de lo público, hay que detenerse en las condiciones necesarias

¹⁴ El impulso de la autonomía de los jóvenes es precisamente el objetivo que distingue las denominadas políticas afirmativas: «Frente al viejo propósito de la inserción (redefinido de un tiempo a esta parte como emancipación), la propuesta afirmativa se propone una meta quizás retóricamente más modesta pero más acorde con la condición juvenil de nuestro tiempo: la autonomía (...) Es por ello que consideramos que el propósito de la autonomía nos dice más sobre cual es el objetivo real de la política juvenil, que no puede ser otro que el de ocuparnos de los jóvenes (en tanto que son jóvenes aquí y ahora) intentando que estos alcancen y ejerzan la plena ciudadanía mediante un grado suficiente (siempre de elección individual) de autonomía material que les permita a su vez desarrollar las enormes potencialidades de experimentación, creatividad y participación propias de la etapa juvenil.» (Casanovas, Coll y Montes, 2002: 31). Para una extensa discusión sobre las políticas afirmativas véase más adelante el capítulo de Laura Giménez.

¹⁵ En este punto concreto, hay que reconocer la gran contribución de la teoría feminista al desarrollo de los conceptos de «presencia» y «reconocimiento de la diferencia». Las propuestas de I. M. Young (2000) y de N. Fraser (1989, 1995) son extremadamente útiles puesto que ambas abordan la tarea de avanzar más allá de un análisis limitado al género.

para que los recursos de ciudadanía (derechos y deberes, competencias, virtudes cívicas) puedan ser puestos en práctica. En primer lugar, hay que referirse a un entorno social y económico que permita el acceso y ejercicio de los derechos de ciudadanía al mayor número posible de jóvenes, reduciendo los efectos de las pautas sociales de desigualdad y de los procesos de exclusión social. Demasiado a menudo nos olvidamos de que, a pesar de la innegable diversificación e individualización de las trayectorias vitales, éstas siguen estando en buena medida determinadas por las condiciones estructurales que restringen o amplían, según los casos, las oportunidades de elección de los jóvenes. La segunda de las condiciones para poder estar presentes en la representación de lo público es su inserción en contextos participativos. Esta implicación es fundamental en tanto que fuente de aprendizaje y construcción de una experiencia cívica que convierte a los jóvenes en público específico que se reconoce y es reconocido por los otros como tal, por lo que adquiere capacidad para mantener vínculos comunicativos con otros públicos. No parece demasiado arriesgado afirmar que la experiencia de la juventud en el campo de la implicación participativa marca en buena medida su futura vida cívica como adultos. El tercer requisito es la existencia y funcionamiento adecuado de diseños institucionales que permitan a los jóvenes poner en práctica los recursos que han ido adquiriendo a lo largo de estas experiencias y prácticas individuales y colectivas. Nos referimos a políticas, estructuras institucionales, mecanismos y espacios de participación que favorezcan la acción de los jóvenes y no la conviertan en un hecho excepcional o carente de repercusión¹⁶.

Argumentar, en suma, a favor de una presencia real de los jóvenes en la esfera pública implica defender un tipo de política que reconozca a los jóvenes su condición de público cualificado y competente para entrar y participar en la esfera pública, con la trascendencia que ello posee en cuanto a su capacidad de definir y transformar la realidad sociopolítica. Esta política de la presencia exige, además incorporar realmente la diversidad social y política que caracteriza a la juventud, aceptar la diferencia y el componente de conflicto social. No obstante, a pesar de que el vocabulario del reconocimiento de la diversidad y de la diferencia de los grupos sociales que componen nuestras sociedades contemporáneas ha calado en el lenguaje de buena parte de los actores políticos de las sociedades democráticas en los últimos años, en bastantes ocasiones, este reconocimiento de los jóvenes como interlocutores legítimos en la construcción de la esfera pública no pasa de ser una declaración formal que apenas se ve acompañada de una auténtica capacidad de influencia. Y es que el discurso de la presencia de los jóvenes es claramente insuficiente si no se introduce el segundo de los elementos antes mencionados: *el protagonismo*.

¹⁶ Este tercer elemento tiene otra dimensión que no conviene olvidar y es que mediante la acción institucional se crean significados y contenidos simbólicos sobre lo que es y no es ser ciudadano. Contribuye a definir la estructura de plausibilidad dentro de la que se van a mover los jóvenes a la hora de plantearse su relación con la esfera de lo público.

Ser protagonista significa intervenir activamente y tener la capacidad de influir sobre el desarrollo de los procesos sociales y políticos en los que se está presente. En la vida social se habla de protagonismo para referirse a aquellos individuos o colectivos cuya acción es capaz de tener repercusión sobre la orientación y los resultados de los procesos en los que se interviene. Recurriendo nuevamente a la metáfora de la función teatral, podemos decir que en la escena actual proliferan los actores que representan los guiones preestablecidos, pero solamente podemos atribuir el calificativo de protagonistas a aquellos que son capaces de modificar esos guiones mediante su interpretación de los mismos. De la misma manera, hay ciudadanos, públicos, asociaciones y movimientos que por medio de su acción colectiva en el espacio público son capaces de incidir en él y modificarlo.

Pero hay que tener cuidado para no construir una imagen utópica de protagonismo cívico, desvinculada de la realidad de la participación en las sociedades contemporáneas. En efecto, a menudo ciertos discursos sobre la democracia participativa se sostienen sobre la suposición de que, si se cumplen las condiciones institucionales adecuadas, todos los ciudadanos mostrarán un interés activo sobre aquellas cuestiones que entran a formar parte del debate público, lo que les llevará a deliberar entre sí con el fin de encontrar las mejores soluciones y, posteriormente, a implicarse en la realización de la decisión adoptada; todo ello como reflejo de los sentimientos de obligación cívica que ligarían a los ciudadanos con la comunidad a la que pertenecen. En suma, casi una imagen de un ciudadano «hiperactivo» perpetuamente movilizado. Esta continua pulsión participativa del ciudadano, que más bien parece una construcción nostálgica de un pasado que nunca existió, se adapta difícilmente a las características estructurales que definen el espacio público en las sociedades desarrolladas. La complejidad y multiplicidad de los temas políticos, la pérdida de centralidad de lo público en las experiencias vitales de los sujetos, la ruptura de las identidades colectivas unitarias y la volatilidad de los lazos comunitarios que definen las pertenencias, entre otros rasgos, hacen muy difícil pensar en individuos que participen de manera constante, reiterada y uniforme.

Por el contrario, en el espacio público moderno, los ciudadanos intervienen en la representación dependiendo del tema que se trata en cada momento o de los contextos concretos en que éste se plantea, de tal forma que unas veces nos los encontramos como protagonistas y otras como espectadores atentos. La participación activa es, pues, contingente respecto a múltiples factores sociales, aunque ello no significa, a nuestro juicio, el predominio de un tipo de participación instrumental semejante a la que se defiende desde los planteamientos liberales más clásicos, en los que el individuo solamente se implica en la esfera pública cuando el tema en cuestión tiene una estrecha relación con sus intereses individuales (definidos además desde una perspectiva muy economicista). Un planteamiento mucho más acorde con el que aquí mantenemos es el que ha esbozado Klaus Eder en algunos de sus textos, el cual sostiene la necesidad de formular una teoría realista de la ciudadanía, acorde con los cambios estructurales e institucionales que se han producido en las últimas décadas en las sociedades contemporáneas. Una teoría que asu-

ma los efectos no queridos, y en ocasiones perversos, del modelo clásico de ciudadanía (efectos privatizadores de la ciudadanía social, comportamientos de «free-rider», etc.) sin tratar de ofrecer soluciones nostálgicas de vuelta a viejas virtudes cívicas basadas en la obligación moral con la comunidad. Para Eder, quien también utiliza la metáfora del teatro, el espacio público de las sociedades contemporáneas se caracteriza por la proliferación de ámbitos de discusión en los que la participación y la comunicación constituyen un fenómeno cotidiano, institucionalmente regulado a través de rituales y ceremonias. En estos ámbitos «*quién actúa y quién mira depende de la obra interpretada. Hay obras que atraen a mucha gente y necesitan de muchos actores*», como ocurre con las cuestiones medioambientales en las que proliferan los actores (ciudadanos, organizaciones no gubernamentales, empresas, organismos estatales). Pero lo importante, según Eder, es que «*el ciudadano activo y el ciudadano pasivo son las dos caras de la misma moneda: son los dos elementos necesarios para la interpretación de los eventos públicos. Necesitamos interpretes y espectadores, unos que hablan y otros que escuchan*» (Eder, 2000: 231). Como vemos en el planteamiento de este autor, el protagonismo en la esfera pública no es una cualidad reservada a un tipo de actor determinado, sino que es un papel que desempeñan los ciudadanos en función del área temática que se someta a debate, de las circunstancias en que éste se produce y del propio desarrollo del mismo.

Es en este contexto en el que hablamos de la necesidad de un protagonismo cívico de los jóvenes. Un protagonismo realista que asuma no sólo las dificultades con las que se encuentran para poder intervenir activamente en los procesos sociopolíticos sino que, además, considere las características del espacio público moderno en el que la idea de un ciudadano permanentemente activo no encuentra respaldo empírico, en el que, en cambio, proliferan los actores y en donde la participación no sólo es contingente sino que adopta múltiples formas. Precisamente uno de los rasgos que mayor complejidad introduce a la hora de pensar en la participación cívica de los jóvenes es su pluralidad de formas, esquemas, espacios y significados. En la actualidad, la implicación activa de los jóvenes tanto en sus comunidades de pertenencia como en otras esferas de la vida pública, incluye un amplio abanico de actividades y campos que van desde la participación política más o menos formalizada, pasando por la participación social organizada hasta las diversas formas de voluntariado.

En los últimos años, se ha planteado un extenso debate sobre la naturaleza de estos distintos tipos de participación, especialmente sobre el papel del voluntariado, en el que la principal controversia ha girado sobre la posible despolitización de la participación en la esfera pública. El origen de la polémica debe situarse, sin duda, en la importancia que el discurso neoliberal concede al trabajo voluntario de los ciudadanos en ámbitos cercanos a su vida diaria (escuela, trabajo, comunidad local) y la identificación de este tipo de actividad con la idea de ciudadano activo. El neoliberalismo conservador, en su intento explícito de despolitizar la ciudadanía, reduce el repertorio de participación cívica a la actividad voluntaria, al tiempo que «devuelve» a esta esfera una parte de las tareas que el Estado keynesiano había asumido con el propósito de garantizar niveles generalizados de bienestar al con-

junto de la población. Se trata de un discurso que se completa con el ya famoso «retorno» de la sociedad civil, a quien se atribuye una mayor eficacia en el desempeño de las labores asociadas a las políticas sociales y que se constituye, además, como el lugar privilegiado para la realización de los valores de la ciudadanía activa¹⁷. Se promueve, así, un tipo de ciudadano activo que no persigue intereses políticos sino solamente asume voluntariamente una serie de obligaciones comunitarias, consistentes en prestar su ayuda y desarrollar sus capacidades cívicas en contextos cercanos, entendidos como contextos apolíticos (Oliver y Heater, 1994).

La recuperación de este tema en el discurso de *'la tercera vía'* lo ha situado nuevamente en el centro del debate sociopolítico de los últimos años. Para los defensores de esta propuesta política e ideológica, la implicación en la comunidad a través de la acción voluntaria constituye una precondition para el desarrollo de la sociedad civil y de los valores de la ciudadanía democrática. Al igual que hacían los neoliberales, también en este caso se considera el voluntariado como expresión de la responsabilidad que tienen los ciudadanos con la comunidad a la que pertenecen. Sin embargo, a diferencia de aquellos no se reduce toda la participación cívica al ámbito del voluntariado, ni tampoco se concibe como una actividad que lleven a cabo individuos aislados, sino más bien como una forma colectiva de intervenir en la marcha de la sociedad (Giddens, 1999; Hall, Williamson y Coffey, 2000; Cieslik y Pollock, 2002). Frente a ambas posturas, se ha consolidado un discurso crítico que insiste en la utilización ideológica que se ha hecho de la preocupación social, especialmente patente entre los sectores juveniles, por cuestiones de índole colectiva, para justificar el continuo repliegue de la actividad estatal de la esfera pública. De esta manera, el voluntariado se interpreta como una forma de participación desideologizada que permite intervenir en lo social desde una perspectiva micro, con el objetivo prioritario de resolver problemas personales.

«La ambivalencia de este asociacionismo voluntario viene determinado por su imposibilidad de realizar transformaciones generales apelando sólo a la aportación voluntaria de unos pocos, convirtiéndose, sin embargo, esta acción voluntaria minoritaria en la justificación para la inacción y la despreocupación de las mayorías» (Alonso, 1999: 16).

Estamos ante un tema ciertamente complejo en el que intervienen muchos más factores a tener en cuenta, como la crisis de las políticas sociales del Estado de bienestar, el reequilibrio entre derechos y deberes en el discurso sobre la ciudadanía o la desvinculación de los ciudadanos de los significados institucionales de la política, por solo citar algunos de los más destacados. Pero, en lo que respecta a la cuestión que estamos tratando en estas páginas conviene hacer algunas precisiones. En primer lugar, hay que superar el reduccionismo típico de los planteamientos neoliberales que terminan identificando exclusivamente la presencia de los jóvenes en

¹⁷ Para un excelente análisis crítico de la propuesta neo-liberal del «retorno» de la sociedad civil puede consultarse la obra de J. Cohen y A. Arato (2000).

el ámbito de lo público con su participación en acciones de voluntariado. Frente a esta visión, la acción voluntaria de los jóvenes se integraría en un escenario más amplio en el que se incluyen otros tipos de actividades participativas y de organizaciones como los movimientos sociales, las organizaciones sociales y instituciones políticas «clásicas» y «nuevas». Un escenario en el que los jóvenes intervienen de maneras muy diferentes y muchas veces sin establecer apenas diferencias entre unos tipos y otros (Lister *et al.*, 2003)¹⁸. En segundo lugar, no se puede olvidar que muchos de los comportamientos que desarrollan los jóvenes en la esfera pública entrañan una clara preocupación por cuestiones de índole colectiva y que, en ocasiones, su calificación como no políticos responde a una necesidad de legitimación en entornos de fuerte desvalorización de la política institucional. Como ha señalado Pérez Agote cuando analiza la creciente importancia del asociacionismo voluntario entre los jóvenes y su simultáneo desinterés por la política convencional:

«no creo que se pueda hablar, entonces, de despolitización de la juventud sin peligro de etnocentrismo en términos generacionales. Más bien puede ser, en mi opinión, que nuevas formas de la política, de preocupación por la cosa común, están apareciendo, en un mundo en que la lógica central del Estado no es más que una —aunque siga muy vigente— de las lógicas en las que los individuos estamos atrapados» (Pérez-Agote, 1997: 18).

Esta concepción de protagonismo cívico de los jóvenes, alejada tanto del idealismo ingenuo de muchos comunitarismos como de la despolitización liberal predominante en nuestras sociedades, tiene como correlato necesario el desarrollo de una política de la influencia dirigida a dotar a los jóvenes de una voz eficaz, de las capacidades necesarias para tratar de «cambiar un estado de cosas poco satisfactorio», por utilizar los términos de Hirschman. Tres son los aspectos fundamentales en los que esta política de la influencia tendría que centrarse habida cuenta de la estructura del espacio público en las sociedades democráticas occidentales y su lógica de funcionamiento.

En primer lugar, se trataría de aumentar la influencia de los jóvenes sobre la agenda de temas del debate. Desde hace varias décadas los especialistas en comunicación están de acuerdo en la importancia decisiva de incidir en la elaboración y manejo de la agenda de los temas que entran en el debate público: qué temas se incluyen y cuáles no, en qué momento se plantean y con qué secuencia temporal, cuáles son los actores que los enuncian, etc. Es la tesis de la ‘agenda setting’ popularizada por McCombs. Pues bien, en el caso de los jóvenes, para que su presencia en la esfera pública sea realmente eficaz es necesario lograr que tengan más influen-

¹⁸ Lister y sus colegas utilizan el concepto de «participación social constructiva» para referirse a un conjunto de actividades que llevan a cabo los jóvenes, entre las que se incluyen el trabajo voluntario, la acción política informal, las actividades con implicaciones políticas, las actividades informativas o los actos altruistas. Según los autores, este tipo de participación es la que mejor refleja la forma fluida y poco diferenciada en que los jóvenes se implican en la vida comunitaria.

cia en la selección previa de los sucesos, acontecimientos y cuestiones que son debatidos en el espacio público, con el fin de que sus necesidades y problemas específicos pasen a un primer plano y se conviertan en prioridades sociales, siendo asumidos como relevantes por el resto de los actores políticos. El segundo de los aspectos a considerar es la influencia sobre el vocabulario que se utiliza para hablar sobre los jóvenes, sobre sus experiencias vitales y sus necesidades. No hay que olvidar que el espacio público está construido comunicativamente y, por tanto, el modo en que se enuncian las cuestiones relacionadas con la juventud, el tipo de argumentación que se utiliza o los recursos retóricos resultan fundamentales para entenderlos, interpretarlos y actuar sobre ellos. Los debates públicos sobre problemas sociales que afectan prioritariamente a los jóvenes como la violencia escolar o el consumo de drogas, entre otros, son un buen ejemplo de la importancia de dominar el lenguaje en que se enuncian y de la escasa influencia que hoy día suelen tener los jóvenes sobre el discurso que habla de ellos, de sus intereses y problemas. El tercer aspecto sobre el que debería actuar esta política de la influencia es sobre la participación en la toma de decisiones. Es ésta una cuestión en la que la acción de los poderes públicos resulta fundamental para lograr poner en marcha estrategias y programas participativos que involucren directamente a grupos de jóvenes en un conjunto de áreas cada más amplio, más diversificado y con mayor repercusión sobre la vida de la comunidad. Se trataría, de esta manera, de evitar la habitual reducción del ámbito de la participación juvenil a temas relacionados con el ocio y el tiempo libre y ampliarlo a cuestiones más importantes y trascendentes como pueden ser, entre otras, la planificación urbana, los planes de vivienda o la política de empleo.

La propuesta de protagonismo cívico de los jóvenes que acabamos de esbozar se sustenta sobre dos principios fundamentales: a) el reconocimiento de su condición de ciudadanos plenos, más allá de la red de dependencias en las que se encuentren insertos, y b) la vinculación directa del ejercicio de la ciudadanía con el proceso de formación de sujetos autónomos. Ahora bien, esta propuesta tampoco está exenta de problemas, como reflejo de las propias contradicciones en las que se mueven nuestras sociedades. Claire Wallace (2001) ha señalado algunos de los problemas más significativos. En primer lugar, dar voz y voto a los jóvenes puede implicar en ciertos casos un desafío a los principios de la sociedad adulta, poniéndose en cuestión los valores dominantes y las estructuras de participación establecidas. Por otra parte, los mecanismos institucionales diseñados para promover la presencia y protagonismo de los jóvenes pueden convertirse en un medio importante de control social para que éstos ejerzan el poder de la manera y con los objetivos que los adultos quieran. Otro problema añadido podría ser la individualización de los problemas sociales, traspasando la responsabilidad colectiva desde el Estado a los individuos. Por último, la promoción de un ejercicio activo de la ciudadanía puede constituir un elemento más de exclusión para aquellos sectores juveniles que menos competencias tienen y que no pueden adquirir las capacidades necesarias para llegar a convertirse en ciudadanos protagonistas.

Referencias bibliográficas

- Ahier, J. and Moore, R. (1999): «Post-16 Education, Semi-dependent Youth and the Privatisation of Inter-age Transfers: re-theorising youth transition», *British Journal of Sociology of Education*, 20 (4), pp. 515-530.
- Alonso, L. E. (1999): «La juventud en el tercer sector: redefinición del bienestar, redefinición de la ciudadanía» *Revista de estudios de Juventud*, 45, pp. 9-20.
- Barry N. (1990), «Markets, Citizenship and the Welfare State: Some Critical Reflexions», en R. Plant y N. Barry, *Citizenship and Rights in Thatcher's Britain: Two Views*, Institute of Economics Affairs, Londres.
- Bellamy, R. y J. Greenaway (1995). «The New Right Conception of Citizenship and the Citizen's Charter», *Government and Opposition*, 30, pp. 469-491.
- Bettin, G. (a cura di) (1999): *Giovanni e democrazia in Europa*, Cedam, Padova.
- Bontempi, M. (2001): «Vers un nouvelle dynamique générationnelle de la socialisation politique», en A. Muxel y M. Cacouault (dir.), *Les jeunes d'Europe du sud et la politique. Une enquête comparative France, Italie, Espagne*, L'Harmattan, Paris.
- Bynner, J., L. Chisholm y A. Furlong (eds.) (1997): *Youth, Citizenship and Social Change in an European Context*, Ashgate, Aldershot.
- Casanova, J., J. Coll y P. Montes (2002): «Razones y tópicos de las políticas de juventud. Qué quieren ser las políticas afirmativas», *Revista de estudios de Juventud*, 59, pp. 21-34.
- Cerviño, M., C. Chiriboga y C. Tutivén (2001): *Culturas juveniles. Cuerpo, música, sociabilidad y género*, Ediciones Abya-Yala, Guayaquil.
- Cieslik, M. y G. Pollock (eds.) (2002): *Young People in Risk Society*, Ashgate Aldershot.
- Cohen J. y A. Arato (2000): *Sociedad civil y teoría política*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Comisión Europea (2000): *L'apprentissage de la citoyenneté active*.
- Cubides, H. J., M. C. Laverde y C. E. Valderrama (eds.) (1998): «Viviendo a toda» *Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Siglo Hombre Editores, Bogotá.
- Dobson, A. (2003): *Citizenship and the Environment*, Oxford University Press, Oxford.
- Dubet, F. (1994): *Sociologie de l'expérience*, Ed. Seuil, París.
- Eder, K. (2000): «Social Movement Organizations and the Democratic Order: Reorganizing the Social Basis of Political Citizenship in Complex Societies», en C. Crouch, K. Eder y D. Tambiani (eds.), *Citizenship, Markets and the State*, Oxford University Press, Oxford, pp. 213-237.
- Evans, K. y A. Furlong (1997): «Metaphors of youth transitions: niches, pathways, trajectoires or navigations», en J. Bynner *et al.* (eds.), *Youth, Citizenship and Social Change in a European Context*, Ashgate, Aldershot, pp. 17-41.
- European Group for Integrated Social Research (EGRIS) (2001): «Misleading Trajectories: Transition Dilemmas of Young Adults in Europe», *Journal of Youth Studies*, 4 (1), pp. 101-108.
- Fraser, N. (1989): *Unruly Practices: Power, Discourse and Gender in Contemporary Social Theory*, Polity, Cambridge.
- Fraser, N. (1995): «Muticulturalidad y equidad entre los géneros: un nuevo examen de los debates en torno a la «diferencia» en los EEUU», *Revista de Occidente*, n.º 173, Octubre, pp. 35-55.
- Furlong, A. y F. Cartmel (1997): *Young People and Social Change. Individualization and risk in late modernity*, Open University Press, Buckingham.

- Giddens, A. (1999): *La tercera vía*. Taurus, Madrid.
- Hall, T., Williamson, H. y Coffey, A. (1998): «Conceptualizing citizenship: young people and the transition to adulthood», *Journal of Educational Policy*, 13 (3), pp. 301-315.
- Hall, T., Williamson, H. y A. Coffey (2000): «Young People, Citizenship and the Third Way: A Role for the Youth Service?», *Journal of Youth Studies*, 3(4), pp. 461-472.
- Hirschman, A. (1977): *Salida, voz y lealtad*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Jones, G. y C. Wallace (1992): *Youth, family and citizenship*, Open University Press, Buckingham.
- King, D. (1987): *The New Right: Politics, Markets and Citizenship*, Macmillan, Londres.
- Kiviniemi, M. (1999): «Profiles of citizenship: elaboration of a framework for empirical analyses», en J. Bussemaker (ed.), *Citizenship and Welfare State Reform in Europe*, Routledge, Londres.
- Laclau, E. (1994): *The Making of Political Identities*, Verso, Londres.
- Leñero, L. y M. E. Fernández (1990): *Jóvenes de hoy*, Mexfam, México.
- Lister, R., N. Smith, S. Middleton y L. Cox (2003): «Young People Talk about Citizenship: Empirical Perspectives on Theoretical and Political Debates», *Citizenship Studies*, 7 (2), pp. 235-253.
- Lockwood, D. (1996) «Civic Integration and Class Formation», *British Journal of Sociology*, 47 (3), pp. 531-555.
- Margulis, M. (ed.) (1996): *La juventud es más que una palabra*, ed. Biblos, Buenos Aires.
- Mead, L. (1986): *Beyond Entitlement: The Social Obligations of Citizenship*, Free Press, Nueva York.
- Morán, M. L. y J. Benedicto (2000): *Jóvenes y ciudadanos*, INJUVE, Madrid.
- Mouffe, Ch. (1999): *El retorno de lo político*, Paidós, Barcelona.
- Muxel, A. (1996): *Les jeunes et la politique*, Hachette, Paris.
- Oliver, D. y Heater, D. (1994): *The foundations of citizenship*, Harvester Wheatsheaf, Londres.
- Perez-Agote, A. (1997): «Los españoles frente a su Estado: imágenes y temporalidades». *Economistas*, 75, pp. 6-19.
- Roche, M. (1992): *Rethinking citizenship. welfare, ideology and change in modern society*, Polity Press, Cambridge.
- Siim, B. (2000): *Gender and citizenship*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Somers, M. (1993): «Citizenship and the public sphere. Law, community and political culture in the transition to democracy», *American Sociological Review*, 58, pp. 587-620.
- Somers, M. (1997): «Narrando y naturalizando la sociedad civil y la teoría de la ciudadanía: el lugar de la cultura política y de la esfera pública», *Zona Abierta*, 77-78, pp. 255-337.
- Stevenson, N. (ed) (2001): *Culture & Citizenship*, Sage, Londres.
- Turner, B. (1993): «Contemporary Problems in the Theory of Citizenship», en B. Turner (ed.), *Citizenship and Social Theory*, Sage, Londres, pp. 1-18.
- Turner, B. (2001): «The erosion of the citizenship», *British Journal of Sociology*, 52 (2), pp. 189-209.
- Varios Autores (1997): *La nueva condición juvenil y las políticas de juventud*. *Actas Congreso*, Diputación de Barcelona, Barcelona.
- Wallace, C. (2001): «Youth, Citizenship and empowerment», en H. Helve y C. Wallace (eds.), *Youth, citizenship and empowerment*, Ashgate, Aldershot, pp. 11-31.

- Wallace, C. y S. Kovatcheva (1998): *Youth in Society. The Construction and Deconstruction of Youth in East and West Europe*, MacMillan, Londres.
- Wyn, J. y White, R. (1997): *Rethinking Youth*, Sage, Londres.
- Young, I. M. (2000): *La justicia y la política de la diferencia*, Cátedra, Madrid.

CÓMO SE FORMAN CIUDADANOS: DE LA CONFIANZA A LOS SABERES

Emilio Luque¹
UNED

Introducción

Desde que Platón considerara necesario especificar detalladamente en su *República* los procesos e instituciones educativas que asegurarían la justicia de la *polis*, la formación de los ciudadanos llamados a poblar las comunidades imaginadas por la teoría política no ha dejado nunca de ser un espacio analítico de especial interés. Puesto que los miembros más jóvenes de la sociedad no parecen llevar genéticamente incorporado su carácter de ciudadanos, una de las dimensiones cruciales que las perspectivas de reconstrucción política han de incorporar, aunque a menudo lo hagan de forma implícita, es una imagen de los cauces que han de llevarles a adquirir las herramientas, saberes, actitudes o pautas culturales (y ya ninguno de estos términos es neutral), que les permitan desempeñar los papeles y funciones constitutivos de dicha comunidad. En particular, a la hora de diagnosticar o clarificar propuestas y visiones de la política democrática, la exposición crítica de estos procesos y contenidos del aprendizaje de la ciudadanía aparece como una estrategia de estudio potencialmente eficaz.

Lo que aquí propongo, en cierto modo, es desandar el camino de las investigaciones que habitualmente transitan desde los principios organizadores de los dis-

¹ Agradezco a Jorge Benedicto y a María Luz Morán, además de la oportunidad de participar en el Curso de Verano que da origen a este volumen, y a sus participantes —en especial a Daniel Cefaï, Ettore Recchi y François Dubet— las muchas oportunidades de pensar sobre y aprender de la ciudadanía que con ellos he tenido. Si bien es cierto que muchas buenas ideas vienen de ellos, el mal uso que de las mismas halle en este capítulo el lector es sólo responsabilidad mía.

cursos políticos normativos a sus programas educativos. Me planteo aquí partir de los espacios, contenidos y procesos proyectados para la (con)formación del ciudadano, con el fin de determinar con mayor precisión qué perfil adquiere la ciudadanía en el marco de la propuesta analizada. El *qué* y el *dónde* del aprendizaje cívico deben así ayudarnos a definir el *quién* del ciudadano, que es al fin y al cabo el *para qué* de ese aprendizaje, con la ventaja de que de este modo no cerramos de antemano la lista de los lugares y agentes de socialización privilegiados, ni los reducimos necesariamente a los formalmente encargados de tal tarea. Avanzando lo que se argumentará más abajo, los proyectos de conformación de ciudadanos pueden organizarse con cierta utilidad a lo largo de un eje tendido entre los polos de la reflexión y la emoción, el conocimiento y la virtud, la justicia/solidaridad y la caridad/compasión, la política como interacción entre debate público e instituciones y la política como expresión de las pertenencias e identidades de los ciudadanos. El recorrido que registra el título de este trabajo entre los saberes cívicos y la confianza formaría parte también de este esquema, y será explorado en detalle más abajo.

No está de más apuntar brevemente aquí algunas razones por las que esta discusión del aprendizaje de la ciudadanía cobra ahora especial importancia en el marco de una sociología política de la juventud. En primer lugar, la desestabilización de las relaciones de empleo, la fragmentación de las trayectorias de la formación al trabajo, y la ruptura de las transiciones más o menos pautadas entre etapas biográficas, han puesto en cuestión los cauces de entrada como miembros de pleno derecho de la comunidad para una gran mayoría de jóvenes (Morán y Benedicto 2000: 113-132 y *passim*). La respuesta a la crisis iniciada en los años setenta en todo el mundo occidental, que la transición política en España alargó y agravó a lo largo de casi una década, incluyó un sistemático recorte de derechos laborales que despliega «la flexibilidad como proyecto político» (Cachón, 1999: 97 y ss.) para las cohortes entrantes al mercado de trabajo, lo que ha cristalizado en un panorama de precariedad permanente para muchos de ellos. Evitando la imposible tarea de recapitular aquí debates mucho más amplios, diría que la *sociedad salarial* de la que habla Robert Castel (1997), en la que los trabajadores habían dejado de ser «nómadas sociales», ha quebrado al menos parcialmente en su capacidad de proporcionar un suelo en el que arraiguen las prácticas de la ciudadanía asociadas al mundo laboral, y ello de forma más acusada para los que estaban comenzando a echar esas raíces.

En segundo, han saltado las alarmas académicas e institucionales ante la notable caída de un conjunto de indicadores de implicación cívica y política, más acusada en las franjas más jóvenes de la población. Quizá la formulación más conocida de esta crisis en el mundo anglosajón, aunque no muy comprensible para oídos europeos, sea la de que estaríamos «solos en la bolera»², en la expresión acuñada

² La metáfora hace referencia a la paulatina desaparición de las ligas en las que los jugadores, paralelamente a la actividad lúdica, trabarían contacto directo con diversos miembros de la comunidad, incrementando su capital social. Los norteamericanos juegan a los bolos tanto como siempre, pero cada uno con su entorno más cercano.

por Robert Putnam (2002), autor que ha condensado en el exitoso pero no demasiado claro concepto del *capital social* variables como la confianza generalizada, los porcentajes de voto y de participación en asociaciones, para concluir que todos ellos muestran en el caso de Estados Unidos un descenso en picado, de forma creciente para cada nueva generación desde la «larga generación cívica» nacida entre 1910 y 1940. Aunque su diagnóstico ha sido discutido o matizado en diversos casos —por ejemplo, para Suecia (Rothstein, 2002)—, existe un cierto consenso en torno a una tendencia de descenso entre las nuevas generaciones para las formas «convencionales» de participación política, y de enigmáticos indicadores como el de la confianza generalizada, tal y como se registra en encuestas como la World Values Survey.

En tercer lugar y último, y en alguna medida en contradicción con el anterior, los jóvenes han desempeñado un papel crucial en las respuestas globales a las asimetrías de la globalización y a la guerra de Irak, entre las que algunos adivinan cierta continuidad. Los foros sociales del movimiento antiglobalización, las inauditas manifestaciones de febrero y marzo de 2003, en una cadena geopolítica y mediática de escala efectivamente global, podrían estar apuntando los perfiles de una esfera pública planetaria, una «superpotencia civil» en las entusiastas palabras de algún comentarista. Como en seguida diré, uno de los polos de la conformación de ciudadanos pasa por la conciencia de las interdependencias mutuas, y su debate en una esfera pública plural. Si es cierto que movilizaciones y resistencias globales son síntomas o efectos de la emergencia del sabernos parte de un conjunto tejido por agentes tan diversos como las multinacionales, los bancos suizos, Internet, el terrorismo global, el neoimperialismo conservador y religioso norteamericano, las ONGs globales, la inmigración internacional, el tráfico de drogas y armas y el calentamiento global, estaríamos asistiendo sin duda al nacimiento de un público, en la definición de Dewey que veremos después. Y una de las dimensiones centrales de la ciudadanía de la que quiero hablar aquí consiste sobre todo en habitar esas esferas públicas.

Dividiré mi exploración en tres grandes apartados. En primer lugar, usaré como punto de partida el contraste entre las ideas de Rousseau y Tocqueville en torno a la construcción del vínculo patriótico, el fundamento de la ligazón entre el ciudadano y el país que habita. Frente a la ingeniería sociopsicológica de Rousseau, que planea una subjetividad sometida al reconocimiento de los otros para asegurar en la acción individual la presencia permanente del otro generalizado del cuerpo político, Tocqueville plantea una versión característicamente razonable e intuitivamente accesible del mecanismo que puede generar un «afecto reflexivo» hacia las instituciones que estructuran la comunidad de ciudadanos de la que se forma parte. Las fuentes de esta ciudadanía estarían en la *doble participación*: en el gobierno común, y en la prosperidad común. La principal lección que me propongo extraer de este diálogo imaginario entre el normando³ y el ginebrino es que el

³ Aunque nacido en París en 1805, los vínculos familiares y políticos de Alexis de Tocqueville con Normandía fueron extraordinariamente estrechos durante toda su vida; por ejemplo, fue diputado por el departamento normando de Valognes.

aprendizaje de la ciudadanía puede enfocarse desde los múltiples programas explícitos de deliberada formación de los espíritus nacionales que en el mundo han sido, o bien considerarse ligado al funcionamiento efectivo de las instituciones básicas de una sociedad, tanto en sus resultados o *outputs*, sus niveles de desigualdad y oportunidad, sus políticas sociales o educativas, como en las rutas de influencia ciudadana sobre estas políticas. En particular, la cuestión de la *equidad en la distribución*⁴ del acceso a la educación puede resultar tan o más importante que el contenido⁵ de la misma en la construcción del vínculo ciudadano.

Podría así plantearse una distinción analítica entre modalidades de construcción de ciudadanos, unas centradas en la inculcación de virtudes y otras en el reconocimiento del espacio común de los intereses. Éstas últimas requieren tanto un cuerpo de conocimientos y capacidades por parte de los ciudadanos, como la existencia de una esfera abierta de comunicación pública en la que se elaboren los significados mismos de lo político. En la siguiente sección, revisaré desde esta perspectiva el papel de una forma de vinculación cívica particularmente grata a la mayoría de los participantes en el debate sobre la «crisis permanente» de la juventud. Una de las constantes en los discursos de gran parte del espectro político de la última década ha sido el impulso al asociacionismo y el voluntariado, como modos de integración especialmente indicados para los jóvenes. Desde el análisis bosquejado, consideraré dos⁶ tipos de papeles que las asociaciones no gubernamentales y las actividades voluntarias desempeñan, que podrían resumirse en su función *conectiva* y su función *discursiva*; el énfasis en la primera de estas funciones remite a una forma despolitizadora de concebir la naturaleza de las comunidades democráticas, mientras que la segunda pone el acento en la capacidad de articulación de la ciudadanía en una esfera pública, distinguible de las pertenencias relacionales, las identidades comunitarias y de las categorías legales y culturales (Calhoun, 1999).

Por último, destacaré la importancia que para el modelo de «ciudadanía reflexiva» cobra el conocimiento de las relaciones y los colectivos emergentes en sociedades crecientemente complejas y ligadas entre sí de formas a veces inesperadas o difícilmente detectables, que trataré de enmarcar desde la definición del *público* en

⁴ Véase el trabajo de Ettore Recchi en este volumen.

⁵ Desde luego que en un modelo de educación integradora, los contenidos y estilos pedagógicos cobran una relevancia aún mayor. Por un lado, para asegurar que los estudiantes de medios más desfavorecidos no son expulsados en la práctica por las estructuras culturales de reproducción de la desigualdad (véase la literatura anclada en Bourdieu al respecto); por otro, porque hay evidencia empírica de que la traducción de la extensión de la educación en una mayor calidad de la democracia, por ejemplo en mayores niveles de tolerancia, depende de estos estilos y contenidos: «el predictor positivo más consistente del anti-autoritarismo en todos los países estudiados es el grado en que los profesores animaban la expresión de las opiniones de los alumnos en la clase». Aunque no podemos establecer una oposición radical entre patriotas *rousseau* y patriotas *tocqueville*, la cita sigue afirmando que «*el grado en el que se practicaban rituales patrióticos era un predictor negativo en todos los países*» (Torney-Purta, 1983: 302; citada en Emler y Frazer, 1999: 257).

⁶ Naturalmente, estas funciones no agotan las posibles.

la obra de John Dewey. Para ello emplearé el caso paradigmático de los problemas ecológicos y tecnológicos, en los cuales la indefinición permanente de las escalas espaciales y temporales de los problemas, y la complejísima tarea colectiva de su comprensión y negociación, se hacen aún más nítidas. Esto trae a primer plano⁷ el papel del conocimiento en la práctica de la ciudadanía, y especialmente los diseños institucionales que impulsan el desarrollo de estas capacidades de formación de públicos. A menudo las posturas que reclaman una intensificación en la(s) práctica(s) de la ciudadanía, particularmente a través de canales participativos, tienden a rehuir los problemas asociados al marco en el que esta participación tiene efectivamente lugar. Se hacen así fáciles blancos de las críticas «economicistas» que subrayan la ausencia de incentivos para la actividad ciudadana. Si planteamos la necesidad de ampliar la *vita activa* del ciudadano a los asuntos cada vez más complejos relacionados con el desarrollo científico-técnico y el deterioro ecológico, parecería que este tipo de objeciones gana validez. Mi respuesta será la siguiente: existe *ya* implicación activa de ciudadanos, pero ésta no sigue necesariamente el esquema clásico del gobierno representativo, y quizá necesite garantías y configuraciones adicionales y distintas de las de éste.

Cómo se forman ciudadanos: dos modelos de patriotismo

«Nunca existirá una Constitución tan buena y sólida como aquélla en la que la ley reine sobre el corazón de los ciudadanos»⁸, afirma con rotundidad Rousseau en sus *Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia*, que por su claridad he escogido como esquema más nítido del autor. Claro está que el problema pasa a ser, en sus propias palabras, cómo llegar a los corazones de esos ciudadanos, «¿[a] través de qué medios, pues, conmover los corazones y hacer amar la patria y sus leyes?» (Rousseau, 1988 [1771]: 56). Enfrentado a la tarea de edificar las almas de los ciudadanos, Rousseau nos remite a tres ejemplos clásicos desde una óptica de ingeniería cultural: Moisés como casi paradójico configurador de una identidad insoluble del pueblo judío mediante una densa jungla normativa⁹, la Esparta hecha constantemente presente para sus habitantes por Licurgo, y la ritualización de la comunidad romana por parte de Numa. Aplicándolas sin dudar a Polonia, Rousseau aconseja hacer de la identidad nacional inasimilable de los polacos la mejor defensa ante los peligros externos (es decir, Rusia y Prusia) que acosan a la frágil nación polaca. Rousseau busca conformar «hábitos tan queridos y afectos indestructibles» hacia la patria mediante el «punto decisivo» de su propuesta: un dispositivo educativo

⁷ También subraya la inadecuación de una definición básicamente actitudinal e individualizante de la cultura política, pero esto sería material (de derribo) suficiente para otro trabajo completo.

⁸ Utilizo el texto bien editado por Antonio Hermosa (Rousseau, 1988 [1771]: 53 y ss.).

⁹ Y quede constancia de que a este autor le resulta más verosímil este argumento que algunas levíticas teorías de Mary Douglas al respecto.

«que debe dar a las almas la fuerza nacional, así como dirigir de tal manera sus opiniones y sus gustos que lleguen a ser patriotas por inclinación, por pasión, por necesidad. Al abrir los ojos, un niño debe ver la patria, y hasta la muerte no debe ver otra cosa.» (op. cit.: 68-9).

¿En qué consiste este dispositivo? Por un lado, los contenidos de lo estudiado en las aulas republicanas deben «amueblar» la mente del joven con la geografía e historia de la nación, sus leyes, sus ríos, montes y prohombres. Los encargados de esta tarea, además, han de ser «únicamente polacos, preferentemente casados, distinguidos todos ellos por sus costumbres, su probidad, su buen sentido, su inteligencia» (op. cit., p. 69)¹⁰. Pero quizá el elemento crucial de este proyecto educativo sea el de instilar en los jóvenes un mecanismo de ajuste mediado por el reconocimiento de los otros, cuyo lugar privilegiado es el juego común:

«No debe permitirse que jueguen separadamente según el capricho de cada cual, sino todos juntos y en público, de manera que haya siempre un objeto común al que todos aspiren y al mismo tiempo impulse la competencia y la emulación [dado que] se trata de habituarlos tempranamente a la regla, a la igualdad, a la fraternidad, a la emulación, a vivir bajo la mirada de los conciudadanos y a desear la aprobación pública.» (op. cit.: 71).

De este modo Rousseau quiere asegurar el perfecto encaje entre la voluntad propia y la general, haciendo del proceso educativo un gran sincronizador moral e identitario. El patriotismo sería así, como señala en su *Economía Política*,

«la más sublime de las virtudes... [pues] el amor al país es la manera más efectiva de enseñar a los ciudadanos a ser buenos, puesto que todos los hombres son virtuosos cuando su voluntad privada está en conformidad con la voluntad general en todas las cosas, y queremos voluntariamente lo que quieren las personas que amamos» (citado en Yonah, 1999: 378-9).

El estadio en el que esta construcción se sitúa es previo al cálculo y a la reflexión, más cercano al sentimiento como plataforma desde la que partiría la acción social. Si, como decía Ortega y Gasset, las ideas se *tienen*, pero en las creencias se *está*, Rousseau propone claramente una vía de formación de ciudadanos que opera al nivel de las creencias.

Veamos ahora la alternativa de Tocqueville. En su —en mi opinión mal valorado— primer libro de la *Democracia en América*, nuestro viajero¹¹ parece hablar directamente con Rousseau en torno a la formación del vínculo patriótico o «espí-

¹⁰ ¡Religiosos, y sobre todo jesuitas, abstenerse!.

¹¹ Como el lector sabe, la *Democracia en América* es el resultado de un viaje de nueve meses encargado por el Gobierno francés con el fin de estudiar las instituciones penitenciarias de la aún joven república norteamericana.

ritu público», al describir el patriotismo instintivo como «en sí mismo una especie de religión, que no razona, sino que actúa desde el impulso de la fe y el sentimiento» (Tocqueville, 1990: 242). Sin embargo, aunque este tipo de vínculo sea capaz de mover a los ciudadanos a grandes sacrificios puntuales, termina por ser incompatible con las grandes transformaciones sociales cuyo análisis era el objeto de su libro. Por ejemplo, Tocqueville señala que Norteamérica era una tierra de permanente inmigración, en la que ese amor instintivo basado en la tradición y la conexión secular con el territorio tenían pocas posibilidades de darse.

«Pero existe otra clase de vínculo con el país que es más racional que el que he descrito. Es quizá menos generoso y ardiente, pero es más fructífero y duradero; nace del conocimiento; se nutre de las leyes; crece con el ejercicio de los derechos civiles, y, en último término, se confunde con los intereses personales del ciudadano. Un hombre comprende su influencia que el bienestar de su país tiene en el suyo propio; es consciente de que las leyes le permiten contribuir a esa prosperidad, y se esfuerza en hacerla avanzar, primero porque le beneficia, y en segundo lugar porque es en parte su propia obra. [...] Mantengo que el medio más poderoso y quizá único que poseemos para interesar a los hombres en el bienestar de su país es hacerles tomar parte en su gobierno.» (op. cit.: 242-3).

El mecanismo es bastante simple, como puede verse, pero exige que el diseño institucional y su desarrollo práctico cumpla al menos dos condiciones: que la prosperidad nacional alcance a todos los ciudadanos, y que cada uno de ellos sienta que dicha riqueza general está ligada a su propia capacidad de acción a través de su participación en el gobierno común:

«[L]os órdenes sociales inferiores en los Estados Unidos comprenden la influencia que ejerce la prosperidad general es su propio bienestar [...] además, están habituados a considerar esta prosperidad como el fruto de sus propios esfuerzos. El ciudadano contempla la fortuna del público como suya propia» (op. cit.: 43).

Así, para Tocqueville la fusión de interés público y privado es sólo posible desde una distribución¹² razonable del producto social y de las posibilidades de una participación política efectiva. Este reconocimiento del espacio de intersección entre lo público y lo privado, depende del ejercicio del interés «bien entendido» y de los derechos de participación política.

La importancia capital que de acuerdo con Tocqueville tenía para la democracia esta capacidad de juicio práctico, que posibilita a los ciudadanos una comprensión más profunda de sus interdependencias, puede comprobarse en sus continuos llamamientos a la educación y la experiencia directa del gobierno común.

¹² Por su parte, Rousseau explícitamente rebaja el potencial de un diseño institucional equitativo para generar ese *lien social*, porque «la justicia, al igual que la salud, constituye un bien del que se goza sin sentirlo, que no inspira entusiasmo alguno, y del que no se siente su valor hasta después de haberlo perdido» (Rousseau, 1988: 56).

«[E]l sistema del interés propio tal y como se profesa en América... contiene un gran número de verdades que los hombres, sólo con estar educados, no pueden dejar de ver. Educad, entonces, en todo caso, porque la era del autosacrificio implícito y las virtudes instintivas ya se aleja de nosotros, y se acerca el tiempo en el que la libertad, la paz pública, y el orden social mismo no podrán existir sin educación» (Tocqueville, 1990: 124).

También es significativo que la fuente de peligros más grave que discierne Tocqueville, junto con el despotismo benévolo¹³ de un estado paternal, sea la creación de una «aristocracia industrial», mostrando una presciencia que el auge de los *barones ladrones* a finales del siglo XIX (y del XX) revelaría como ajustadísima. Y no se trata tanto de la desigualdad material que ello acarrearía, sino el vaciamiento de sentido democrático a que darían lugar las diferencias en desarrollo *cognitivo* entre trabajadores y organizadores. En un breve capítulo de extraordinaria lucidez, Tocqueville muestra cómo la reducción de las tareas productivas a actos repetitivos y mecánicos hará a los trabajadores menos capaces de resistirse a los nuevos aristócratas fabriles:

«[m]ientras que el trabajador concentra sus facultades más y más en el estudio de un único detalle, el dueño examina un conjunto amplio, y la mente de éste último se agranda en proporción al estrechamiento de la de aquél... Éste se parece cada vez más al administrador de un vasto imperio, aquél, a un bruto» (Tocqueville, 1990: 158-161).

¿Qué podemos extraer de estas visiones contrapuestas? Parecen dibujarse dos modelos de conformación del vínculo ciudadano que, sin ser quizá totalmente excluyentes entre sí, toman caminos distintos e imaginan de modo muy diverso la raíz de los procesos de construcción de la ciudadanía. El primero forma parte integral del proyecto romántico de la nación; el segundo se ancla en los procesos y resultados de la democracia social. Quizá valga la pena destacar aquí que esta última «vía reflexiva» hacia la ciudadanía no se trata simplemente de otra versión del famoso¹⁴ «patriotismo constitucional» de Jürgen Habermas, o al menos incorpora una petición substantiva de actualización de los valores democráticos tanto en la capacidad de acción ciudadana respecto de sus instituciones públicas, como en la acción efectiva de éstas a la hora de vincular en la práctica bienestar público y privado.

¿A qué se hace referencia con esta «petición substantiva»? Instituciones básicas como la Seguridad Social o la sanidad pública, y de manera especial el derecho

¹³ Como en el párrafo tantas veces citado desde las filas conservadoras como una crítica del Estado del Bienestar *avant la lettre*, y que describe «un inmenso poder tutelar, que se arroga a sí mismo la tarea de asegurar su felicidad y de vigilar su destino. Ese poder es absoluto, minucioso, regular, providente, y suave... » (Tocqueville, 1990, vol. 2: 318). Este argumento puede compararse útilmente con su *Memoria sobre el Pauperismo* de 1835 (véase Keslassy, 2000).

¹⁴ Por diversas razones, incluyendo la designación de Habermas como Premio Príncipe de Asturias para las Ciencias Sociales 2003, y la discutible utilización del término por parte del partido conservador español.

efectivo a una educación de calidad, son ejemplos de este tipo¹⁵. Como señalan Post y Rosenblum, una identidad política común

«se hace efectiva mediante estrategias de inclusión... la identidad común requiere que estos beneficios sean palpables y apreciables, que la cooperación sea generalizada. Y esto requiere a su vez un mínimo grado de equidad, de justificación pública para la distribución de derechos, beneficios y costes» (Post y Rosenblum, 2001: 3).

Suzanne Mettler (2003) proporciona un caso histórico especialmente interesante de la operación de instituciones básicas, en el que se conjuga la equidad en la distribución de oportunidades vitales con la vinculación activa con la comunidad política. Se trata de la llamada «ley del soldado» (*G. I. Bill*), que en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial facilitó el acceso a generosas subvenciones para su educación a casi 8 millones de ex-soldados. De ellos, 2.2 millones pudieron acceder a la universidad gracias a esta medida. Mettler demuestra que la participación en este gran plan de redistribución de capital humano tuvo un importante efecto en los niveles de participación cívica y política de los beneficiarios, incluso cuando se tiene en cuenta el esperable efecto asociado del incremento del propio nivel educativo y de renta. Estas cohortes conformarían la columna vertebral de la generación cívica detectada por Putnam, en la que las políticas del *New Deal* también habrían dejado una imagen de «reciprocidad ampliada» en el seno de una comunidad ciudadana en la que «la marea levanta a todos los barcos», en la elocuente expresión inglesa. Este círculo virtuoso entre acción política inclusiva y participación cívica¹⁶ parece compadecerse bien con las ideas tocquevillianas que se apuntaban más arriba.

«Una «tesis de la reciprocidad» explicaba así por qué los veteranos, especialmente aquellos que pasaron un mayor número de años beneficiándose de la G. I. Bill, se hicieron más activos en la vida pública. Las dinámicas de integración promovidas por el programa entre los veteranos que venían de orígenes menos favorecidos es aún más potente... El ejemplo de la G. I. Bill apunta que el papel positivo desempeñado por el gobierno en las vidas de esta generación es crucial para entender por qué tenían un fuerte sentido de compromiso con la vida pública.» (Mettler, 2003: 68).

Podría decirse que el proceso educativo cobra dos significados para la ciudadanía desde este punto de vista. Por un lado, aquel que destaca su capacidad de transmitir o inculcar los contenidos cognitivos-emocionales y los mecanismos sociopsicológicos de vinculación con la comunidad de pertenencia. Por otro, la función de

¹⁵ De otro modo, «si nuestro éxito para ajustarnos... se nos deja a nosotros como individuos, la política se hace menos relevante para nuestras vidas, y las nociones de solidaridad y comunidad de intereses con nuestros conciudadanos suenan vacías» (Faux, 1997: 29; citado en Kersh, 2003: 18).

¹⁶ He propuesto la noción de *capacidades públicas* como mediador en este proceso. Véase Luque (2003), en particular el capítulo VII, y Milner (2002) para un argumento análogo.

la educación como vía efectiva de entrada a la sociedad, en tanto que (re)distribuidora del capital humano, y por lo tanto como mecanismo básico de identificación con una sociedad cohesionada. Tenemos incluso evidencia empírica, a partir de comparaciones internacionales, de que existe una estrecha asociación (inversa) entre variables como la desigualdad educativa y otros descriptores clásicos del grado de cohesión social como la confianza¹⁷ generalizada, la disposición a cumplir con las obligaciones impositivas, o la tasa de crímenes violentos (Green y Preston, 2001). Si añadimos¹⁸ el otro componente de la tesis toquevilliana, es decir, la capacidad de influir en el gobierno común mediante el ejercicio de la participación política, se llegan a correlaciones altísimas (superiores a 0.90) con el indicador de confianza generalizada (Luque, 2003, esp. cap. V). Es decir, parece que una buena distribución de oportunidades vitales (de las cuales la educación es probablemente la clave) se traduce efectivamente en una sociedad más cohesionada y solidaria, algo quizá esperable pero no por ello menos importante.

En este segundo sentido, el incremento constante y la distribución equitativa de las oportunidades educativas son decisivas para articular y estabilizar *políticamente* la conexión entre prosperidad general e individual de los jóvenes. Cuanto más equitativo sea el acceso al sistema educativo, sería esperable que hubiera más posibilidades de que formen parte de las elites políticas miembros de clases distintas a las altas y medias-altas; como señalan Emler y Frazer (1999: 51), ésta

«es una de las observaciones más robustas en la literatura de ciencia política: la gente que ha tenido más educación toma un papel más activo en la política y tiene identidades políticas más definidas».

Quizá Glenn Loury acertaba plenamente cuando, en un artículo sobre las políticas de «acción afirmativa» en la universidad (que el Tribunal Supremo de los Estados Unidos tiene previsto revisar poco después de la finalización de este artículo), destacaba la importancia de la educación superior de elite como

«el espacio primario en el que se reparte el acceso a la influencia y el poder... la designación cada primavera de los afortunados jóvenes que entrarán en las universidades prestigiosas es un ejercicio cívico visible para el público, en el que se juega mucho. Estos 'rituales de selección' son actos políticos, y la medida en que sean percibidos como equitativos es crucial para la legitimidad de nuestro orden sociab». (Loury, 2003).

Pero también es posible que un más amplio acceso a la educación haga que las voces de los menos privilegiados estén mejor representadas, y a la vez que una

¹⁷ Por ejemplo, Tom W. Smith encontraba que en Estados Unidos la misantropía (el algo tenebroso reverso de la confianza) era claramente *«más alta entre los que tienen estatus socioeconómico más bajo y los subgrupos hacia la periferia sociab»* (Smith, 1997: 170).

¹⁸ Recogiendo la propuesta toquevilliana sobre la primacía de la localidad como espacio de ejercicio efectivo de la ciudadanía, el indicador que representa las oportunidades reales de influir en el gobierno es el porcentaje del gasto público que se gestiona a nivel municipal.

mejor comprensión de las opciones políticas impulse la adopción de programas igualitaristas a través de un ejercicio de la ciudadanía política mejor informado. Milner (2002) presenta un detallado argumento en este sentido, como muestra el subtítulo de este libro sobre los *saberes cívicos* («cómo los ciudadanos informados hacen funcionar la democracia»). De este modo, en términos históricos, capacidades públicas —el grado de influencia ciudadana en el proceso de gobierno—, políticas públicas —en particular las educativas en sentido amplio— y cohesión social estarían asociadas en un círculo virtuoso, en el marco de una ciudadanía reflexiva. Pero el espectro de *voces*, en la noción ‘hirschmaniana’, que se hace presente en la esfera pública, es también un componente decisivo de esta calidad democrática, y la capacidad de actores como las asociaciones civiles para impulsar esta diversidad de discursos legítimos puede ser, como veremos ahora, decisiva.

Las asociaciones, entre la confianza y la voz

En la lista¹⁹ de propuestas con las que Putnam termina su *Solo en la bolera*, la primera de ellas hace referencia a la educación de la juventud a través del voluntariado y la participación en asociaciones civiles, puesto que, como reitera en ese punto, su diagnóstico es que «la causa particular más importante del problema que actualmente nos aflige es un declive generacional omnipresente y continuo en casi todas las formas de compromiso cívico». En su característica clave localista, Putnam privilegia dentro de su propuesta la educación cívica relacionada con la participación en la vida pública de la comunidad (entendida como el entorno más cercano: el pequeño pueblo rural o el barrio —su desestructurado equivalente urbano para el nostálgico imaginario de Putnam²⁰—). Esta estrategia va de la mano del impulso al voluntariado y al servicio comunitario, que fomentaría la responsabilidad social, las habilidades de cooperación y la autoestima (Putnam, 2002: 547-9).

Estos efectos *micro* del voluntariado y las asociaciones civiles han sido ensalzados por un enorme número de autores, y constituyen de hecho la versión más conocida de la aplicación del capital social al estudio de las democracias actuales. Putnam señala que «[l]a confianza social en los complejos escenarios modernos puede surgir de dos fuentes relacionadas: normas de reciprocidad y redes de compromiso cívico»

¹⁹ Las otras cinco hacen referencia a la conciliación de la vida laboral y cívico-familiar (en particular de las mujeres), la reordenación del espacio urbano, el impulso a un nuevo «gran despertar» religioso —en una versión tolerante y pluralista—, la recuperación de formas de comunicación pro-comunitarias, y una reforma democrática que privilegie la participación personal a pequeña escala.

²⁰ Quizá todo el trasfondo de Putnam se condensa en la frase «los colegios más pequeños, como las ciudades más pequeñas, generan expectativas superiores de reciprocidad mutua y acción colectiva» (*op. cit.*, p. 549). Véase Kersh (2003), sobre la conexión del comunitarismo liberal de Putnam con el movimiento conservador norteamericano de los «mil puntos de luz», como se evidencia en las recientes iniciativas legislativas a favor de la entrada de los grupos religiosos en la provisión de servicios sociales (la ley CARE, o *Charity Aid, Recovery and Empowerment Act*).

(1993: 171; énfasis añadido). Se convierte así en la clave de bóveda del edificio mismo de la teoría «culturalista» del capital social, que Herreros²¹ resume como sigue:

«la producción de expectativas de confianza generalizada a partir de la participación en asociaciones voluntarias es considerada en ocasiones como la gran contribución del paradigma de investigación de capital social a la agenda investigadora de cultura política» (Herreros, 2002: 138).

Las asociaciones civiles cumplirían así una función *conectiva*, conformando un tejido por el que circularían virtudes y reputaciones, y que haría posible la extensión de la confianza generalizada²².

«Muchos teóricos políticos conciben la sociedad civil como el ‘semillero de la virtud’. El axioma rector es que las asociaciones inculcan virtudes cívicas y disposiciones constructivas como la sociabilidad y la confianza. Consideran que esta socialización revierte hacia la vida pública... La idea es que el sentido de cooperación y responsabilidad compartida generada por las asociaciones produce ‘redes sociales’ y ‘ciclos virtuosos’ en escala siempre creciente... Las disposiciones morales y el ‘capital social’ generado dentro de los grupos se consideran inestimables para el desarrollo de la democracia» (Rosenblum y Post, 2001: 18).

Sin embargo, como ya se ha apuntado más arriba, parece que indicadores (bien que algo difusos) de cohesión social como el de la confianza generalizada no correlacionan significativamente a escala nacional con indicadores de densidad asociativa (o incluso lo hacen negativamente [Green y Preston, 2001]). Por otra parte, el mundo asociativo puede y debe entenderse en una compleja relación²³

²¹ La propuesta de este autor se sitúa, por el contrario, en clave de elección racional, especificando mecanismos que conectarían participación en asociaciones con expectativas racionales de cooperación.

²² Empieza a acumularse un cuerpo de estudios que apuntan en una dirección convergente con la tesis del «patriotismo reflexivo»: el mejor predictor de la confianza generalizada sería una distribución de la renta igualitaria (por ejemplo, Brown y Uslaner, 2002).

²³ La presunta incompatibilidad entre una «sociedad civil vibrante» y un Estado fuerte tiene un claro ejemplo *a contrario* en los países escandinavos. Las tradiciones de los *folkrorelse* (movimientos populares) suecos, nacidos a mediados del siglo XIX en asociación con la idea nórdica de *folkeopplysning* (ilustración pública), cristalizaron en las grandes construcciones institucionales llevadas a cabo por movimientos democráticos de amplísima base social. De acuerdo con Rothstein (2002: 295), aunque los *folkrorelser* «tenían fuertes sedes locales para asegurar la participación masiva, el movimiento como tal era una entidad nacional unificada, ligando así individuos y sedes locales a la nación en su conjunto». La voluntad transformadora de estos movimientos partía de su papel como «movimientos de protesta contra la elite burocrática, religiosa, aristocrática y capitalista que dominaba Suecia en el cambio de siglo». Esta tradición de movilización democrática articula los sistemas consensuales de representación corporativa, y proporciona como eje constructor de la esfera pública esa idea de *folkeopplysning*, llevada también al terreno político. El concepto de *folk* aúna así las nociones románticas de la identidad nacional con el proyecto de reorganizar la sociedad a partir de los principios de igualdad, teniendo como instrumento central la educación (Dahl, 1984).

con la esfera pública y las agencias políticas, que sólo «*quienes ofrecen las doctrinarias y simplistas dicotomías del 'estado' contra la 'sociedad civil' o el 'mercado' en lugar de pensar seriamente*» (Srzeter y Woolcock, 2002: 16) pueden plantear en términos de suma cero. En particular, me interesa subrayar la capacidad de las asociaciones para hacer visibles²⁴ posiciones y discursos que de otro modo no hallarían muchas veces su camino hasta la esfera del debate público, ampliando el rango socioeconómico, ideológico e incluso temporal²⁵ de los argumentos públicos. En palabras de Craig Calhoun,

«... la actividad de participación en un discurso público es distinta de la actividad de encontrar lo común en una similitud cultural preestablecida. El discurso público depende de la articulación de las diferencias, en particular las diferencias de opinión... 'Articulación' es aquí un término clave. Lo que conocemos como discurso 'público' es aquél en el que las ideas, opiniones e identidades se ponen en claro y se someten a un debate más o menos abierto (idealmente, quizá, a una discusión crítico-racional). Es un espacio de debate e intentos reconocidos de persuasión. El discurso público es, en este sentido, diferente de las representaciones colectivas que invocan la identidad común del conjunto como comodín contra la diferenciación interna de identidades e intereses.» (Calhoun, 1999: 223).

Excede con mucho los límites de este autor y este trabajo el acometer una historia política de los movimientos asociativos, pero algún ejemplo puede servir para poner de manifiesto la importante función *discursiva* de los mismos, su capacidad de trasladar la esfera pública la voz de colectivos desfavorecidos o debilitados, y modificar las claves de lectura con la que se organizan los problemas públicos (véase Revilla, 2002). Desde este punto de vista²⁶, las asociaciones no serían —al menos no serían sólo— ámbitos privilegiados de la socialización en *hábitos del corazón* como la confianza generalizada, sino participantes en una esfera pública

²⁴ Una de las intuiciones más felices de Tocqueville es haber detectado precisamente esta función, que opone de este modo al *ancien régime*: «*Cuando los miembros de una comunidad aristocrática adoptan una nueva opinión o conciben un nuevo sentimiento, le dan un espacio, por así decir, a su lado sobre la alta plataforma en la que están; y las opiniones o sentimientos tan visibles a los ojos de la multitud se introducen con facilidad en las mentes o corazones de todos.... Tan pronto como varios de los habitantes de los Estados Unidos han adoptado una opinión o sentimiento que desean impulsar en el mundo, buscan ayuda mutua; y tan pronto como se han encontrado, se asocian [they combine]. A partir de ese momento no son ya hombres aislados, sino un poder que se ve a distancia, cuyas acciones sirven como ejemplo y cuyo lenguaje es escuchado*» (Tocqueville, 1990 [1835]: 108-9)].

²⁵ A menudo las organizaciones operan como depositarios de la memoria colectiva, e intentan hacer regresar al debate público temas que la agenda de los medios, demasiado dependiente de las estrategias partidistas, a menudo «olvidan». Un buen ejemplo, relacionado además con la discusión posterior, es la labor de Greenpeace respecto del desastre del petrolero *Prestige*, recordando el cortísimo alcance de las medidas preventivas o la necesaria ampliación de la escala de los colectivos e instituciones implicados.

²⁶ Véase Aranguren y Villalón (2002) para una perspectiva relacionada, que opone visiones «integracionistas extremas» y «transformadoras» del voluntariado.

que transforma activamente la representación de los problemas comunes, y articula²⁷ en parte los cambios políticos encaminados a solucionarlos.

Una importante dimensión de esta función discursiva es la de contribuir a la transparencia de la acción pública (atendiendo aquí a la versión *disciplinaria* de la transparencia [Grossman *et al.*, 2002]). Otro ejemplo de esta función discursiva, que cobra cada vez mayor importancia, es el relacionado con la capacidad de realizar diagnósticos comparados, aceptados como fiables (o al menos, como más fiables²⁸ que los emitidos por otros actores), sobre temas centrales para las democracias actuales como las libertades civiles o la exclusión social. El caso de Amnistía Internacional es particularmente relevante, con su conocido informe anual en el que se pasa revista a las violaciones de los derechos humanos en todos los países del mundo. En el actual clima de retroceso de las libertades civiles, en nombre de la lucha contra el terrorismo global, esta función se hace aún más crucial a la hora de estructurar una esfera pública global informada. A escala nacional, los informes de Cáritas sobre distintos aspectos relacionados con la pobreza han formado en gran medida parte de los referentes indiscutibles²⁹ para el debate sobre estos asuntos. Por todo ello, la estrategia comunicativa forma un componente crucial para la acción de estas organizaciones, como señala Amnistía Internacional en la presentación de sus acciones en su página web³⁰:

«AI se enfrenta a los gobiernos con sus descubrimientos mediante la publicación de informes detallados, y la divulgación de sus preocupaciones en folletos, posters, anuncios, boletines e Internet. AI hace campañas para cambiar las actitudes de los gobiernos y las leyes injustas mediante la aportación de información a los medios de comunicación, los gobiernos y las Naciones Unidas, exigiéndoles que inicien acciones. AI también se esfuerza por impulsar la conciencia y fortalecer la protección de los derechos humanos».

La conexión entre calidad de los procesos democráticos y acción de las organizaciones no gubernamentales se hace aún más explícita en el campo del desarrollo,

²⁷ La función discursiva de las asociaciones que median entre la esfera pública y las instituciones políticas opera también mediante lo que Goodin (1996) denomina «internalización anticipatoria», es decir, la incorporación de los intereses de otros a los propios; lo cual por cierto es análogo al mecanismo que Tocqueville detecta en la traducción de la democracia local en «interés ilustrado»: «[b]ajo un gobierno libre, dado que la mayoría de los cargos son electivos, los hombres cuyas elevadas esperanzas o aspiraciones están demasiado circunscritas a la vida privada sienten constantemente que no pueden pasar sin la gente que les rodea. Los hombres aprenden en tales ocasiones a pensar en sus conciudadanos a partir de sus ambiciones: y con frecuencia descubren, por así decirlo, que su interés está olvidado sus intereses.» (Tocqueville, 1990 [1840], vol. II: 103).

²⁸ Como encuestas recientes como la encargada por el Foro de Davos 2003 demuestran, los índices de confianza en las ONG superan con mucho a la de todas las demás grandes instituciones, incluyendo los gobiernos representativos.

²⁹ Quizá sería más exacto decir que son los más discutidos, en particular por los ocupantes de los ministerios correspondientes de todo signo político. La imagen de independencia y fiabilidad de estos documentos ha quedado si cabe reforzada por esta permanente «oposición oficial».

³⁰ <http://web.amnesty.org/report2003/aboutai-eng>.

donde la relación entre reducción de la pobreza y buen gobierno³¹ forma cada vez más parte del consenso internacional.

Otro caso³² histórico de interés es el que encontramos en los orígenes del incipiente «Estado del Bienestar maternalist» estadounidense descrito por Theda Skocpol (1992), impulsado en gran medida por un nutridísimo movimiento asociativo de mujeres, del que quisiera subrayar en particular³³ su capacidad de hacer visible un problema concreto, el de la elevadísima mortalidad infantil y perinatal, y conseguir su traducción en diversas medidas políticas como el programa Shepard-Towner de escuelas de higiene. Desde la recogida de los datos sobre mortalidad (llevada a cabo por un inmenso número de asociaciones locales), a la presión sobre los legisladores —apoyada, entre otras cosas, en los nuevos argumentos estadísticos—, la labor de los movimientos asociativos fue crucial para este (efímero) éxito de la política social progresista norteamericana. Una de las tareas que acometió este movimiento, cuyo mayor éxito institucional fue la creación de una Oficina para la Infancia dentro del gobierno federal (el *Children's Bureau*), fue el de redefinir las causas de la mortalidad perinatal e infantil y conectarlas con la desigualdad socioeconómica:

«la Oficina [de la Infancia] de Washington compiló las estadísticas preparadas a escala local para afirmar que la mortalidad infantil estaba directamente relacionada con las bajas rentas de muchos padres de clase trabajadora... los informes anuales de la Oficina mostraban representaciones gráficas de estos descubrimientos 'sociológicos' sobre las causas fundamentalmente económicas de las altas tasas de mortalidad infantil en Norteamérica» (Skocpol, 1992: 490-1).

Gracias a estos informes y a la presión coordinada del movimiento a varios niveles, se consiguieron obtener medidas como pensiones y subsidios para muchas

³¹ «El buen gobierno se define aquí en términos amplios que incluyen la existencia de instituciones democráticas, como una asamblea legislativa y una judicatura independiente, que funcionen de forma adecuada, así como la libre circulación de información y espacios para la participación ciudadana en la creación de políticas públicas» (Hudock, 2000: 1).

³² Véase Luque (2003), cap. VI, para una exposición más detallada.

³³ El interés de este caso también deriva de los límites que la «profesionalización» de las asociaciones impone a su capacidad de transformación institucional y de representación de voces diversas. Los movimientos de género descritos por Skocpol combinaron la presión coordinada a niveles locales, estatales y federales con la construcción de conocimiento experto y la visibilización de los problemas sociales técnicamente legitimada, todo ello además poniendo en contacto grupos socioeconómicos y trayectorias biográficas muy dispares. La propia Skocpol ha señalado después que el modelo del *lobby* como organización focalizada en el aparato político (a cuyo desarrollo paradójicamente contribuyeron en gran medida las activistas progresistas del primer tercio del siglo XX) difiere en un sentido crucial de los movimientos anteriores: «*El nuevo mundo cívico norteamericano de grupos de reivindicación [advocacy] liderados por profesionales es muy oligárquico... Por supuesto, los hombres más pudientes y con más educación, y las mujeres casadas con ellos, siempre han estado arriba. Pero en el pasado debía interactuar con ciudadanos con menos medios y perspectivas. Los americanos medios tenían posibilidades también de participar y progresar en asociaciones que construían puentes entre clases y lugares, entre asuntos locales y translocales. Ahora los puentes se están erosionando*» (Skocpol, 2002: 135).

madres (mientras que las iniciativas de sindicatos y movimientos obreros se estrechaban contra la cultura política institucionalizada).

En suma, lo que he querido destacar aquí es que las asociaciones no sólo³⁴ cumplen una función *conectiva* «hacia dentro», y una función de articulación de intereses «hacia fuera» (Putnam, 1993), sino que la ampliación del debate común, la presencia de fuentes de información alternativas, el enriquecimiento de la esfera pública, incrementa los saberes públicos disponibles para *todos* los ciudadanos participantes. Está claro, sin embargo, que estamos aquí en lo que Ferree *et al.* (2002) denominan modelos «discursivos» o «construccionistas» de la esfera pública³⁵ (frente a otros «liberal representativos», por ejemplo). Considero aquí esta pluralidad de discursos como condición previa para la construcción de ese «interés bien entendido» o «interés ilustrado» (*enlightened self-interest* o *self-interest rightly understood*) con el que Tocqueville conseguía cerrar la brecha del individualismo autocentrado, por cuya pendiente los americanos corrían el peligro de deslizarse hacia un dulce despotismo. Estos argumentos se encuentran también en el corazón del cada vez más pujante movimiento en teoría política hacia la democracia deliberativa, que autores como John Dryzek (véase Smith, 2001, 2002) han tratado en conexión con el tema que nos ocupará en el siguiente apartado: las exigencias planteadas al modelo de ciudadanía por la crisis ecológica y los avances tecnológicos.

Un público difícil: saberes y ciudadanos desde la perspectiva de la ecología

Las conexiones entre política y ecología resultan particularmente interesantes por su «influencia disruptiva», en palabras de Andrew Dobson (1999), sobre la noción misma de ciudadanía. La capacidad de la ecología para impulsar una reconceptualización del significado de ciudadanía, desestabilizando oposiciones como las que enfrentan público y privado, derecho y deber, o actividad y pasividad, se extiende también a los elementos territoriales y de pertenencia (con sus filios exclusionistas). Y es que los rasgos más característicos de los problemas ecológicos son precisamente los que constituyen un reto más complicado para la reflexión política animada por la noción de ciudadanía, cuyas cuestiones fundamentales Ruth Lister (1997: 3) resumía así:

³⁴ Aunque podría ser que las tareas conectivas, en la línea de la «subcontrata» del estado del bienestar, pudieran debilitar las discursivas (Wijkström, 2000).

³⁵ Las diferencias entre estos modelos, de los que Ferree *et al.* distinguen cuatro (liberal representativo, participativo, discursivo, y construccionista), estarían definidas por quién participa, en qué tipo de proceso, cómo se presentan las ideas en el mismo, y cuál es el resultado esperable de la relación entre discurso y toma de decisión (2002: 316). Por ejemplo, esta última dimensión en el modelo liberal representativo haría referencia a los *cierres* de las controversias, mientras que el modelo construccionista se encamina precisamente a evitar los cierres excluyentes de las controversias, y a impulsar la expansión de lo político.

«¿está definida principalmente por los derechos o por las obligaciones que supone? ¿es... esencialmente un estatus al cual están ligados derechos o una práctica que implica una virtud cívica y la participación en la polis?».

La respuesta de autores como Dobson, al poner en contacto estas preguntas con la ecología, parte de privilegiar las obligaciones frente a los derechos, obligaciones que además se establecen sobre todo frente a extraños, tanto en el tiempo como en el espacio (y podría añadirse que también en términos del árbol evolutivo); e «*implican las virtudes del cuidado [care] y la compasión, practicadas tanto en la esfera pública como en la privada*» (Dobson, 1999: 25).

¿Qué hace de los problemas del medio ambiente especialmente intratables para ciertas versiones reducidas de la ciudadanía? Como señala Latour, los problemas ecológicos son *imbroglios* en los que a menudo no se sabe de antemano la identidad o el límite de los agentes implicados, por no hablar de los intereses puestos en juego. La complejidad de los temas tratados, y la radical puesta en cuestión de nociones aparentemente indudables como que cada agente conoce bien en qué consisten sus intereses, puede ilustrarse con el caso de la Iniciativa de Reducción en la Fuente de Michigan (*Michigan Source Reduction Initiative* o MSRI [NRDC, 1999]). Un grupo de ecologistas locales se reunió a lo largo de dos años y medio con responsables del enorme centro productivo que Dow Chemical, una de las más grandes multinacionales del sector químico, tiene en Midland, Michigan. Al término del proceso, el cambio en los procesos productivos había reducido en un 43 por ciento las emisiones de un conjunto de peligrosas sustancias, especialmente organoclorados, *con un ahorro de varios millones de dólares para la empresa*. La conocida resistencia de la industria a la reducción de emisiones parece menos «racional» teniendo en cuenta proyectos como éste, y muestra claramente que los procesos de descubrimiento colectivo en torno a los problemas ecológicos se parecen menos a la negociación entre agentes ya «formados» que a lo que podríamos denominar, en la tradición pragmatista³⁶ de John Dewey, «democracia como exploración» (*democracy as inquiry*; véase Bohman, 1999).

La ecología política «reconoce que lo que liga entre sí el destino de todos estos seres es incierto, inestable, arriesgado, y debe ser objeto de una vigilancia continua y un debate público constante» (Latour, 2001). Por tanto, la tarea misma de identificar los efectos «públicos» en permanente desbordamiento de la acción «privada» cobra una importancia decisiva. Esta labor colectiva de reconocimiento de los problemas comunes, surgidos precisamente de los efectos inesperados, de las externalidades (en lenguaje económico), constituye la primera parte de la definición del *público* en la obra de John Dewey (1991), que toma

«*como punto de partida el hecho objetivo de que los actos humanos tienen consecuencias para con otros, que algunas de estas consecuencias son percibidas, y*

³⁶ Véase el capítulo de Daniel Cefaï en este volumen.

que su percepción lleva a un esfuerzo subsiguiente de controlar la acción con objeto de asegurar determinadas consecuencias y evitar otras» (Dewey, 1991[1927]: 12).

El segundo momento de la acción de ese *público* consiste en la designación de y comunicación a los agentes encargados de llevar a cabo esta regulación de la acción. Lo que se pone de manifiesto en este punto es, por un lado, la cada vez más exigente demanda del «equipamiento cognitivo» que permita orientar a los ciudadanos en su permanente conformación de públicos, y la necesidad de incorporar al diseño institucional de la ciudadanía el *descubrimiento* común y permanente de problemas cuya extensión y naturaleza es siempre el resultado provisional de colectivos heterogéneos.

Para responder adecuadamente al tipo de problemas a los que la degradación ambiental global nos obliga a enfrentarnos, la noción de ciudadanía que manejemos ha de incorporar de modo mucho más central que hasta ahora el papel que el conocimiento público y los saberes cívicos desempeñan en el ejercicio de las prácticas ciudadanas. No se trata únicamente de que la complejidad de los problemas actuales eleve la exigencia de competencias y habilidades que deben adquirir los ciudadanos para que su participación en el gobierno común y el debate público sea efectiva, sino que la naturaleza misma de problemas e instituciones públicas ha de revisarse en términos de su mutua construcción colectiva (Latour, 1999; Callon *et al.*, 2001). Como el propio Dobson recuerda,

‘[L]as ciudadanías no se crean ex nihilo; están enraizadas en experiencias, tiempos y lugares concretos... por lo tanto, como proyecto político, la ciudadanía ecológica debe prestar atención a las condiciones bajo las cuales y los mecanismos a través de los que podría ser impulsada’ (Dobson, 1999: 22).

¿Cuáles pueden ser estos mecanismos? ¿Qué espacios de conformación de ciudadanía «ecológicamente ilustrada» (Smith, 2002) podemos imaginar o detectar? Por un lado, algunos datos comparados³⁷ muestran que factores «clásicos» como la calidad y extensión de la educación formal, de los medios de comunicación (en

³⁷ En el Eurobarómetro 58.0 (D. G. Press and Communication, 2002), se detectan con claridad grandes diferencias entre distintos países europeos en dimensiones como la información disponible, que varía entre un máximo en torno al 60 por ciento de personas que se sienten muy o bastante bien informadas sobre los problemas ecológicos en países como Finlandia o Dinamarca, a cifras cercanas al 30 por ciento en España, Francia o Portugal. Pero no se trata tan sólo de que una historia educativa muy distinta haga que la escolarización media y su distribución en los países del sur sea mucho peor que la de los países nórdicos, sino de que su cultura política les ofrece una variedad mayor de fuentes de información colectiva fiables sobre los problemas comunes —en este caso ecológicos—. Así, cuando se pregunta si se confía en agentes como los científicos o las ONGs ecologistas a la hora de formarse opiniones sobre los problemas ecológicos, los españoles y portugueses son los europeos que más bajo puntúan en todos los casos (con los nórdicos de nuevo en cabeza), con diferencias de cuarenta puntos en muchos casos.

particular los escritos), y la apertura de la esfera pública a asociaciones ecologistas, tienen efectos significativos en este ámbito. Otras propuestas, que se inspiran en los principios de la democracia deliberativa, se orientan hacia.

«... el impulso de flujos de información mejorados mediante la implicación activa de numerosas voces, incluyendo los individuos y grupos con experiencia directa de los efectos del cambio medioambiental que demasiado a menudo están marginados de los procesos de toma de decisión política. Cuando se enfrentan a niveles altos de incertidumbre y riesgo, las instituciones deliberativas prometen un ingenioso mecanismo a través del cual la aplicación del conocimiento experto tecnológico y científico puede ser democráticamente regulada: un entorno institucional en el que las barreras entre conocimiento «experto» y «lego» puedan ser desafiadas y reformuladas.» (Smith, 2001: 73).

Estos esquemas institucionales incluyen las «encuestas deliberativas», los jurados ciudadanos, e iniciativas populares como los *referenda* ciudadanos. Por ejemplo, las «encuestas deliberativas», como las llevadas a cabo en Dinamarca, Australia o Tejas, tratan de recrear las condiciones de información equilibrada y amplia que permitirían a todos los ciudadanos llegar a conclusiones adecuadas, si estos requisitos se cumplieran. En la práctica, se han observado cambios muy significativos entre los resultados de una primera encuesta «clásica» y los que se recogen tras este proceso de discusión y revisión de los materiales disponibles (para un resumen reciente de este método de consulta pública, véase Fishkin, 2003).

Los mismos partidarios de estos formatos de participación reconocen que parte de su atractivo reside en que de algún modo suplementan o substituyen a una opinión pública que tiende a no estar bien informada o atenta para tomar decisiones colectivas razonables. Pero sigue siendo posible señalar que la generalización de estos métodos supondrían una sobrecarga en las demandas cognitivas sobre los ciudadanos, lo cual reforzaría argumentos como el clásico de Downs sobre su falta de incentivos para informarse adecuadamente a la hora de forjar sus preferencias electorales, que reaparece en numerosas formulaciones en la literatura sociológica y politológica (p. ej., Hardin, 2002). Cabría contestar que la alternativa está entre apostar por innovaciones institucionales que impulsen este aspecto cognitivo de la ciudadanía, o bien resignarse al vaciamiento de sentido democrático que supone una separación creciente entre la complejidad cognitiva de los problemas que afectan a los públicos y las capacidades de sus ciudadanos para orientarse en ellos. Pero otra manera de responder es que parece que los ciudadanos *inmediatamente interesados* en temas cognitivamente complejos, en controversias arriesgadas e inciertas, están ya constituyendo «foros híbridos» (Callon *et al.*, 2001) en torno a una activa redefinición de problemas como la investigación del SIDA (Epstein, 1996) o las «enfermedades raras» o poco atractivas para las multinacionales farmacéuticas (Rabeharisoa y Callon, 2002), en un modelo de participación que va más allá de la representación mediante delegados en más de un sentido.

«Foros, porque se trata de espacios abiertos donde los grupos pueden movilizarse para debatir elecciones técnicas que implican al colectivo. Híbridos, porque los grupos implicados y los portavoces que dicen representarlos son heterogéneos: encontramos a la vez a expertos, políticos, técnicos y ciudadanos de a pie que se consideran afectados [...] y también porque los problemas suscitados se inscriben en registros variados que van de la ética a la economía pasando por la fisiología, la física atómica y el electromagnetismo» (Callon *et al.*, 2001: 36).

¿Debe formar parte de una redefinición de la ciudadanía el acceso a estos lenguajes de descripción colectiva de los problemas y las soluciones, de la capacidad de hacer emerger los públicos latentes (pero quizá invisibles para sí mismos)? Propuestas como la de Latour (1999) y Callon *et al.* (2001) van sin duda en este sentido, con su insistencia en la aplicación de procedimientos y garantías³⁸ de consulta pública que a la vez contribuyen a la emergencia, consolidación y expansión de públicos. Esto, por otra parte, cuestiona como única fuente de legitimidad democrática el mecanismo del voto-y-delegación, multiplicando los métodos de construcción de públicos. Como señala Latour, el público está constituido por lo que afecta al mundo pero que nadie conoce —sobre todo los expertos—, puesto que las causas y las consecuencias inesperadas de su acción colectiva son, precisamente, inesperadas. Para hacerse visibles a nuestros ojos, estas conexiones inesperadas deben ser lentamente exploradas, experimentadas y representadas con frecuencia a través de una miríada de pequeñas invenciones y artificios. El espacio de la ciudadanía y su aprendizaje debe por tanto pensarse desde esta pluralidad de lugares y saberes en los que cada vez más se pone (o no) en práctica.

Quizá una buena manera de concluir este apartado sea con un ejemplo para el que son relevantes los distintos argumentos presentados hasta ahora. Se trata de las «brigadas de los cubos» (*bucket brigades*), grupos de ciudadanos coordinados por ONGs medioambientales que en decenas de lugares, desde California a Mozambique, emplean dispositivos³⁹ de bajo coste (fabricados a partir de cubos de pintura) para la toma de muestras de tóxicos en el aire, cerca de refinerías y plantas químicas (O'Rourke y Macey, 2003). La distribución asi-

³⁸ Como forma de evaluar estas garantías estarían, por ejemplo, los criterios de organización y puesta en práctica de los foros híbridos. Los primeros incluyen los de *intensidad* (¿se está incluyendo a los ciudadanos desde el principio de la controversia?), *apertura* (¿cuál es su grado de diversidad? ¿a quién —o qué— representan?), *calidad* (¿qué continuidad tienen los portavoces?), y los segundos evalúan los debates a partir de las condiciones de *acceso*, la *transparencia* y la *claridad de las reglas* para su organización (Callon *et al.*, 2001: 209 y ss.).

³⁹ Estos dispositivos incluyen una bolsa no reactiva de Tevlar, una pequeña bomba de vacío y una válvula. Pueden verse los detalles en <http://www.bucketbrigade.org>.

⁴⁰ Por ejemplo, la mitad de las viviendas de protección pública (ocupadas principalmente por negros pobres) están situadas a menos de un kilómetro y medio de fuentes contaminantes).

métrica⁴⁰ de los riesgos ambientales, uno de los componentes incluidos tardíamente en los debates sobre la equidad⁴¹ social, depende entre otras cosas de la (in)capacidad de las agencias públicas para monitorizar la emisión de sustancias tóxicas en el momento y lugar precisos de los vertidos. La acción coordinada de estas «brigadas de los cubos» ha permitido el análisis de muestras tomadas cerca de las viviendas afectadas (alertadas por «olfateadores» entrenados por científicos para detectar gases peligrosos), en el momento en que estos tóxicos estaban siendo vertidos al medio ambiente. Los cubos han permitido hacer visibles problemas que no quedaban registrados por las autoridades, así como retirar el monopolio en la práctica de la información a las compañías responsables de la contaminación. En interacción con las estructuras administrativas, el rango de resultados finales es muy variado (incluyendo los llamados Acuerdos de Buena Vecindad, con inversiones notables en aparatos de medición y control), pero en los términos de activación ciudadana que más nos interesan aquí, su éxito entre miembros de comunidades limítrofes con las industrias contaminantes (la mayoría de las veces comunidades de color y/o bajos ingresos), es bastante clara.

«Las brigadas apoyan la organización local, creando nuevos mecanismos para movilizarse en torno a las mejoras del medio ambiente local. Las brigadas introducen a los miembros de la comunidad en las controversias medioambientales muy pronto —casi inmediatamente al tiempo de que tenga lugar la contaminación y a menudo antes de que las agencias reguladoras hayan llegado al lugar—. Las brigadas contribuyen a acrecentar el conocimiento de las emisiones y los riesgos potenciales para la salud, aumentando la concienciación y fortaleciendo las capacidades técnicas de los miembros de la comunidad local» (O'Rourke y Macey, 2003: 405).

Ciudadanía y solidaridad

En un reciente artículo, Iris Young propone el concepto de *responsabilidad política* para dar cuenta de la naturaleza de nuevos movimientos de reforma social como los dirigidos contra las prácticas de explotación laboral en talleres que funcionan bajo un régimen de pseudo-esclavitud: los conocidos en inglés como *sweatshops*, que cada vez con mayor frecuencia se denuncian en el Sudeste

⁴¹ Las profundas desigualdades en la distribución de los riesgos ecológicos han sido objeto de análisis más directo a partir de la noción de «justicia medioambiental», que ha llegado incluso a formar parte de las directivas de la agencia de protección ambiental (EPA) norteamericana.

⁴² Un modelo de lucha cuyo espacio privilegiado han sido los tribunales norteamericanos, y que se ha extendido por diversos campos como el medio ambiente o los derechos civiles de las minorías étnicas o de orientación sexual.

asiático o Latinoamérica. Young diferencia este modelo de movimiento sociopolítico de la búsqueda de «culpables» localizados⁴² por su preocupación por las estructuras, su cuestionamiento de las condiciones «normales», su intención de transformación y su colectivización de la responsabilidad. Quizá una buena manera de condensar la actualidad de la vía «reflexiva» de conformación de ciudadanos que he apuntado, y defender su relevancia para los destinados a habitar el presente y el futuro, sea decir que las condiciones de reconocimiento de viejas y nuevas formas de responsabilidad política pasan, de manera creciente, por el desvelamiento constante de las estructuras que generan las injusticias globales y la insostenibilidad ecológica.

«[M]uchos procesos estructurales no reconocen fronteras nacionales, y a menudo producen daños más extendidos en el tiempo y el espacio que medidas o políticas determinadas. La base de la responsabilidad política no reside en ser miembro de una comunidad política gobernada por un conjunto común de leyes e instituciones reguladoras, sino más bien en las conexiones sociales y económicas... Donde pueda mostrarse que un grupo comparte responsabilidad por procesos estructurales que producen injusticias, pero no existan instituciones para regular estos procesos, deberían intentar crearse nuevas instituciones». (Young, 2003: 44).

La primera tarea de la ciudadanía, y aquella para la que debe estar mejor formada, es la de redescubrir las responsabilidades de la comunidad política. Esta imagen dinámica de la ciudadanía la concibe como el resultado provisional de un proceso reflexivo y creativo, capaz de reconstruir permanentemente su marco institucional. Destacaría ambos elementos como los más relevantes a la hora de definir el marco en el que los jóvenes han de desarrollar su siempre recommenzado aprendizaje de ciudadanías. Para ayudar a situar algunas de sus dimensiones, nuestro recorrido nos ha llevado desde la virtud patriótica de Rousseau al patriotismo reflexivo de Tocqueville, a partir de los cuales puede trazarse una matriz analítica para acercarnos a dos significados perpendiculares de la educación y su capacidad de conformación de ciudadanos, considerada por un lado como vehículo de virtuosos contenidos, por otro como espacio de redistribución de oportunidades vitales y capacidades públicas. Aplicado a las asociaciones civiles, emergían dos funciones también distinguibles, que he denominado *conectiva* y *discursiva*, estando la segunda en relación con el enriquecimiento de una esfera pública plural. La «vía asociativa» de integración ciudadana para los jóvenes tiene necesariamente que partir de este doble papel, con el potencial transformador que ello conlleva. El caso de los problemas ecológicos nos ha permitido resaltar el papel creciente que la construcción colectiva de los problemas, la compleja conformación de públicos complejos, debe desempeñar en una noción útil de ciudadanía para situar adecuadamente sus procesos y lugares de aprendizaje, en particular para los que reciben ahora el legado de la crisis medioambiental, y pocas herramientas democráticas para inventar sus soluciones.

Referencias bibliográficas

- Aranguren, L. y J. J. Villalón (2002): *Identidades en Movimiento*, Cáritas, Madrid.
- Bohman, J. (1999): «Democracy as Inquiry, Inquiry as Democratic», en *American Journal of Political Science*, vol. 43, n. 2, pp. 590-607.
- Brown, M. y E. M. Uslaner (2002): «Inequality, Trust, and Political Engagement», presentado en la Reunión Anual de la American Political Science Association. (<http://apsa-proceedings.cup.org/Site/papers/029/029006UslanerEri.pdf>).
- Cachón, L. (1999): «Políticas de empleo juvenil en España: entre las políticas (dichas) de «inserción» y las prácticas de «temporalidad». En Cachón, Lorenzo (ed.): *Juventudes, mercados de trabajo y políticas de empleo*, 7 i mig, Valencia.
- Calhoun, C. (1999): «Nationalism, Political Community and the Representation of Society. Or, Why Feeling at Home is not a Substitute for Public Space», en *European Journal of Social Theory*, vol. 2, n. 2: pp. 217-231.
- Callon, M.; P. Lascoumes y Y. Barthe (2001): *Agir dans un monde incertain*, Seuil, París.
- Castel, R. (1997): *Las metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado*, Paidós, Buenos Aires.
- Dahl, H. F. (1984): «Those Equal Folk», en *Daedalus*, vol. 113, n. 1. pp. 93-108.
- Dewey, J. (1991[1927]): *The Public and its Problems*, Swallow Press/Ohio. University Press, Athens, Ohio.
- D. G. Press and Communication (2002): «Eurobarometer 58. 0: The attitudes of Europeans towards the environment», European Commission, Bruselas.
- Dobson, A. (1999): «Ecological Citizenship: a Disruptive Influence», presentado en la Conferencia Anual de la Political Science Association (<http://www.psa.ac.uk/1999/dobson.pdf>).
- Emler, N y E Frazer (1999): «Politics: the education effect», en *Oxford Review of Education*, vol. 25, n. 1/2, pp. 251-273.
- Epstein, S. (1996): *Impure Science. AIDS, Activism, and the Politics of Knowledge*, University of California Press, Berkeley (Ca.).
- Ferree, M. M., W. A. Gamson, J. Gerhards, y D. Rucht (2002): «Four models of the public sphere in modern democracies», en *Theory and Society*, vol. 31, pp. 289-324.
- Fishkin, J. (2003): «Consulting the public through deliberative polling», en *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 22, n. 1, pp. 128-133.
- Goodin, R. (1996): «Enfranchising the Earth, and its alternatives». *Political Studies*, 44, pp. 835-849.
- Green, A. y J. Preston (2001): «Education and Social Cohesion: Recentering the Debate», en *Peabody Journal of Education*, vol. 76, n. 3/4, pp. 247-284.
- Grossman, E.; E. Luque y F. Muniesa (2002): «Economies through Transparency», comunicación presentada en el seminario *Organizing Visions: the Ambivalence of Transparency in Science*, Department of Science & Technology Studies, Cornell University, 19-21 abril.
- Hardin, R. (2002): «Street-level Epistemology and Democratic Participation», en *Journal of Political Philosophy*, vol. 10, n. 2, pp. 212-229.
- Herreros, F. (2002): «¿Son las relaciones sociales una fuente de recursos? Una definición del capital social». *Papers*, 67, pp. 129-148.
- Hudock, A. (2002): «Laying the Foundation for Sustainable Development: Good Governance and the Poverty Reduction Strategy Paper», WLID Paper (http://www.worldlearning.org/wlid/docs/wl_goodgov_povreduce.pdf).

- Kersh, R. (2003): «Civic Engagement and National Belonging», en *Constructing Civic Virtue: a Symposium on the State of American Citizenship*, Campbell Public Affairs Institute, Syracuse (NY).
- Keslassy, É. (2000): *Le libéralisme de Tocqueville à l'épreuve du paupérisme*, L'Harmattan, Paris.
- Latour, B. (2001): «12 thèses pour sauver les Verts d'eux-mêmes», en *Le Monde*, 6 de diciembre.
- Latour, B. (1999): *Politiques de la nature*, La Découverte, Paris.
- Lister, R. (1997): *Citizenship: Feminist Perspectives*, MacMillan Press, Basingstoke.
- Loury, G. (2003): «Admissions (and Denials) of Responsibility», en *The New York Times*, 9 de marzo.
- Luque, E. (2003): *Del capital social a la política*, tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Mettler, S. (2003): «Bringing government back into civic engagement: considering the role of public policy», en *Constructing Civic Virtue: a Symposium on the State of American Citizenship*, Campbell Public Affairs Institute, Syracuse (NY).
- Milner, H. (2001): *Civic Literacy. How Informed Citizens Make Democracy Work*, Tufts University Press, Hanover (New England).
- Morán, M. L. y Benedicto, J. (2000): *Jóvenes y ciudadanos*, Injuve, Madrid.
- National Resources Defense Council (1999): *Report on the Michigan Source Reduction Initiative* (<http://www.nrdc.org/cities/manufacturing/msri/msriinx.asp>).
- O'Rourke, D. y G. P. Macey (2003): «Community Environmental Policing: Assessing New Strategies of Public Participation in Environmental Regulation», en *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 22, n. 3, pp. 383-414.
- Post, R. y N. Rosenblum (2001): «Introduction», en Rosenblum, Nancy L. y Robert C. Post, *Civil Society and Government*, Princeton University Press, Princeton (NJ).
- Putnam, R. (2002): *Solo en la bolera. Colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*, Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores, Barcelona.
- Putnam, R. (1993): *Making Democracy Work*, Princeton University Press, Princeton (N. J.).
- Rabeharisoa, V. y M. Callon (2002): «The involvement of patients' associations in research», en *International Social Science Journal*, vol. 54, p57-64.
- Revilla, M. (ed.) (2002): *Las ONG y la política*, Istmo, Madrid.
- Rothstein, B. (2002): «Social Capital in the Social Democratic State», en Putnam, Robert D. (ed.), *Democracies in Flux*, Oxford University Press.
- Rousseau, J. J. (1988[1771]): *Proyecto de Constitución para Córcega y Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia y su proyecto de reforma*, Tecnos, Madrid.
- Skocpol, T. (2002): «From Membership to Advocacy», en Putnam, Robert D. (ed.), *Democracies in Flux*, Oxford University Press.
- Skocpol, T. (1992): *Protecting Soldiers and Mothers. The Political Origins of Social Policy in the United States*, The Belknap Press, Harvard University, Cambridge (Ma.).
- Smith, G. (2002): «Liberal democracy and the 'shaping' of environmentally-enlightened citizens», presentado en las ECPR Joint Sessions de Turín.
- Smith, G. (2001): «Taking Deliberation Seriously: Institutional Design and Green Politics», en *Environmental Politics*, vol. 10, n. 3, pp. 72-93.
- Smith, T. (1997): «Factors Relating to Misanthropy in Contemporary American Society», en *Social Science Research*, vol. 26, pp. 170-196.
- Stark, D. (2000): «For a Sociology of Worth», Center on Organizational Innovation Working Paper (http://www.coi.columbia.edu/pdf/stark_fsw.pdf).

- Szreter, S. y M. Woolcock (2002): «Health by Association? Social Capital, Social Theory, and the Political Economy of Public Health», Von Hügel Institute Working Paper (WP2002-13).
- Tocqueville, A. de (1990 [1840]): *Democracy in America*, 2 vols., Vintage, New York.
- Wijkström, F. (2000): «Changing focus or changing role? The Swedish nonprofit sector in the 1990s». En *German Policy Studies/Politikfeldanalyse*, vol. 1, n. 2, pp. 161-188.
- Yonah, Y. (1999): «‘Ubi Patria-Ibi Bene’: The Scope and Limits of Rousseau’s Patriotic Education». En *Studies in Philosophy and Education*, vol. 18, pp. 365-388.
- Young, I. (2003): «From Guilt to Solidarity», en *Dissent*, número de primavera, pp. 39-44.

ACCIÓN ASOCIATIVA Y CUIDADANÍA COMÚN

¿La sociedad civil como matriz de la res publica?

Daniel Cefaï

Universidad de Paris X Nanterre

En Francia desde los años ochenta, las asociaciones son el lugar privilegiado de compromiso político de la juventud francesa. Todos los trabajos de ciencia política muestran la «pérdida de confianza» en el sistema de partidos y sindicatos, unas altas tasas de abstención o de electores no inscritos en el tramo de edad de 18 a 25 años, la «crisis de la representación» que hace que un número de jóvenes cada vez mayor se aleje de la política institucional. El movimiento no ha dejado de acentuarse en los años noventa y encierra varios fenómenos sin precedentes.

Por un lado, los resultados electorales muestran que el voto de los jóvenes no se concentra ya necesariamente en la izquierda. Hemos pasado de opciones radicales, o al menos claramente de izquierda en los años setenta —en las elecciones presidenciales de 1981 (63% de los de 18-25 años frente al 52% del conjunto de electores) y de 1988 (69% frente al 54%, lo que permitió hablar de la «generación Mitterrand»)— a un voto más claramente de derecha en 1995 (el 53% de los de 18-25 años vota por Chirac). En las legislativas de 1997, los votos, coincidiendo con el resto de los electores, se escoraron hacia la izquierda (51% para la izquierda plural frente al 34% para la derecha), mientras que en las elecciones europeas de 1999, el voto favoreció ligeramente a la izquierda (51% de los de 18-24 años) con una penetración de los ecologistas, liderados por D. Cohn-Bendit (el 18% vota por los Verdes frente al 21% por el Partido socialista) (Muxel, 2000).

Por otro lado, en los años noventa hemos asistido a una subida del voto en los extremos del mapa político. Parte del electorado joven se desplazó hacia el Frente Nacional de J. M. Le Pen (18% en las legislativas de 1993, 18% en las presidenciales de 1995, 16% en las legislativas de 1997). La variable nivel de formación parece decisiva en este caso; en efecto, el 24% de los jóvenes que no tiene el bachi-

llerato superior vota por Le Pen frente al 4% de los jóvenes que cursan estudios superiores. Los jóvenes obreros, cuya situación profesional se ha ido deteriorando o precarizando durante los últimos años, otorgan el 47% de sus votos al FN frente al 40% que lo hace a la izquierda (Mayer, 1999). Por último, el fenómeno más sorprendente en las últimas elecciones, fue el resurgir de una extrema izquierda. A. Laguiller, que viene concurriendo a las presidenciales desde 1974 por *Lutte Ouvrière* (Lucha Obrera), un micropartido heredero de la secta trotskista cuyo catecismo revolucionario sigue recitando, se ha convertido en un personaje casi mítico de la escena política. Llegó a concentrar en su persona el 5, 72% de los votos, apareciendo como una mujer normal e incorruptible en medio de los «escándalos». La Liga Comunista Revolucionaria, liderada por O. Besancenot, joven empleado de correos con el que muchos jóvenes menores de 30 años se identifican, ganó por su parte el 4, 25% del mercado electoral. La LCR ha iniciado un vuelco estratégico desde las huelgas y manifestaciones de diciembre de 1995. Ha abandonado su imagen de grupúsculo trotskista y ha creado alianzas con todas las pequeñas acciones colectivas existentes, rebautizadas como «movimientos sociales».

El éxito de la LCR no es un fenómeno aislado. Se trata de un elemento de la recomposición del espacio público desde 1995. El sindicato alternativo SUD, muchos de cuyos miembros se consideran pertenecientes al anarcosindicalismo, ha logrado una notoria penetración y ha captado partes de los afiliados más jóvenes de la CGT y la CFDT. Buena parte de los conflictos demuestran la desconfianza hacia las grandes centrales sindicales y establecen coordinaciones autónomas. Por otra parte, el compromiso político de los que tienen entre 18 y 25 años ya no se da tanto en organizaciones partidistas o sindicales como en asociaciones. La movilización se concentra más en pequeñas estructuras locales —y podemos constatar el atractivo que las pequeñas causas cotidianas, más cercanas, concretas y controlables ejerce en los jóvenes— aunque también corre pareja con fenómenos de adhesión a organizaciones internacionales como Greenpeace. Un sinnúmero de asociaciones a favor de los parados, de los sin techo y los inmigrantes sin papeles, en contra del racismo y del Frente Nacional, se han constituido también para formar una galaxia de redes asociativas que combinan al mismo tiempo objetivos prácticos muy concretos y objetivos morales relevantes y ejercen un fuerte atractivo sobre los más jóvenes. No debemos olvidar tampoco la importancia del compromiso católico y musulmán. En 2003, la marcha del colectivo «*Ni Putes, ni Soumises*» («Ni Prostitutas, ni Sometidas»), organizada en parte por las *Maisons des Potes* (Las Casas de los Colegas) y difundida a raíz del asesinato de una joven en el sótano de un edificio de una ciudad de los suburbios, ha producido también una fuerte conmoción, en particular entre las adolescentes. El sexismo cotidiano parece haber vuelto a surgir en la escena pública. Por último, ATTAC es una de las organizaciones que más ha movilizado y reclutado a los jóvenes y que dispone de cierta implantación en los institutos y las universidades; reúne en torno a ella a buena parte del movimiento alter-mundialista. Son muchos los adolescentes que se inician como activistas en dicha organización y encuentran en ella oportunidades de socialización, experimentación y cooperación política.

Estas referencias demuestran hasta qué punto la sociología de las asociaciones se ha convertido en un campo de investigación muy importante para la comprensión del compromiso político de los jóvenes. Las asociaciones centran las reflexiones contemporáneas sobre la democracia participativa o deliberativa. Constituyen un elemento fundamental en el debate entre republicanismo cívico, liberalismo y comunitarismo. En este texto, vamos a recapitular algunas de las tesis optimistas que abogan por las asociaciones voluntarias e intentaremos examinar sus límites. Así, discutiremos los argumentos que otorgan a las asociaciones el poder de forjar competencias cívicas e insuflar virtudes cívicas. Aunque también, algunos ejemplos tomados de las encuestas sobre la ciudadanía común muestran que la vida asociativa puede dar lugar tanto a lo mejor como a lo peor e invitan a adoptar posturas más comedidas. Para no caer en la ilusión asociacionista, conviene introducir en el escenario las dimensiones del derecho y de la política, que se ignoran con demasiada frecuencia en las tesis sobre el «resurgir cívico» o sobre la evaporación del «capital social». Sin embargo, nuestra reserva no es una condena definitiva de las asociaciones. Son actores ineludibles de la sociedad civil, cada vez más implicados en la constitución de componentes de la cosa pública. Daremos algunas pistas sobre la cuestión de la habilitación de esos actores de derecho privado para participar en dispositivos de acción pública. Y partiendo de la noción de «política personal» (*personal politics*), nos preguntaremos sobre las fronteras fluctuantes entre experiencia pública y experiencia privada y también sobre las referencias posibles al bien público. Pese a todas sus ambivalencias, el compromiso asociativo sigue siendo una vía privilegiada de ejercicio de la ciudadanía común en los regímenes democráticos.

¿Las asociaciones, lugares de ejercicio de la ciudadanía común?

Los seis siguientes argumentos, que abogan por las asociaciones como lugares de ejercicio de la ciudadanía común, de organización de la sociedad civil y de constitución del bien público, plantean todos serios problemas, o requieren al menos algunos matices.

Mediante la expresión «ciudadanía común» entendemos que el sentido de la ciudadanía no es asimilable al tríptico clásico de T. H. Marshall (1964) —garantía de derechos legales, políticos y sociales— que insiste de un modo demasiado unilateral en una concepción de los «derechos pasivos» de la ciudadanía. Tampoco se limita a diferenciar a aquellos que pertenecen de aquellos que no pertenecen a una colectividad política, a través del juego de los mecanismos de la naturalización. No se la puede reducir a algunos indicadores estadísticos como el conocimiento de las instituciones políticas o de los derechos cívicos, la información sobre los partidos políticos o sobre las políticas públicas. Un estudio de la ciudadanía común necesita una observación y una descripción de los contextos de experiencia y de actividad de las personas en su vida cotidiana (Somers, 1993; Turner, 1993 y 1994). Ayuda a entender el modo como esas personas definen y

controlan las situaciones y se mueven en los sistemas de coordenadas de sus universos políticos (Morán y Benedicto, 1995; Morán, 1996): cuáles son los temas que consideran problemas públicos, cómo discuten de ellos y qué hacen con ellos, qué relación tienen con la información que les transmiten los medios de comunicación, en qué términos expresan su sentido de la libertad, de la justicia o de la igualdad, y de qué forma se implican o no en situaciones de reivindicación colectiva. Las asociaciones constituyen un observatorio idóneo para analizar cuáles son los recursos cívicos movilizados por los ciudadanos de a pie, cuáles son las virtudes cívicas que valoran y cuáles son las consecuencias cívicas que desarrollan, en qué actividades cívicas de investigación y experimentación, de razonamiento y deliberación se comprometen y cuáles son las transformaciones de sus entornos éticos y políticos.

Ámbitos de realización de la autonomía personal

Según un primer argumento, las asociaciones constituyen un ámbito que favorece la elaboración de un proyecto de sí mismo y refuerza la autonomía personal, ya que permiten proseguir la realización de proyectos colectivos. Las entrevistas con miembros de asociaciones demuestran hasta qué punto esa actividad elegida libremente es de suma importancia para ellos y no se puede reducir a una mera inversión utilitaria o lucrativa. Suelen ser momentos fundamentales en su historia vital (Warren, 1995), momentos en los que tienen el sentimiento de que sus recorridos biográficos les pertenecen de modo singular si se comparan con sus experiencias escolares o profesionales. A través de actividades de reflexión, discusión y acción, la acción asociativa va acompañada de la entrada de sus miembros en relaciones de cooperación y conflicto. Los individuos aprenden a afirmarse y enfrentarse, reconocerse y respetarse. Viven esa alianza de intercambios de diálogo, coordinación y competencia como fuente de desarrollo personal. Les proporciona un sentimiento de afirmación y madurez. Proporciona a los individuos unos elementos de constitución de una identidad que les ayuda a autodeterminarse proyectándose en el futuro, sopesando las ventajas de las que disponen, superando pruebas que los forman, imaginando alternativas para quien vive esas experiencias, formulando ideales de vida común. De forma autónoma, los miembros de las asociaciones se dan razones y motivos válidos para lo que quieren hacer y lo que hacen realmente. Participan en un Nosotros, una comunidad de relaciones de reciprocidad que han elegido libremente y en la que pueden situarse como ser individual comparándose con los otros y en la experiencia de la acción: forjan su propia identidad. Elaboran estrategias para alcanzar sus objetivos, controlan universos de recursos e información, entran en relaciones de poder y oposición, aprovechan oportunidades y superan la adversidad: utilizan su libertad de acción y «ponen las bases de nuevos comienzos». Finalmente, pueden ejercer su capacidad de reflexión y crítica, se liberan de sus prejuicios y se distancian de sus creencias, adquieren un sentido del compromiso y del pacto, de la fiabilidad y la responsabilidad, se constituyen como

sujetos autónomos, dueños de sus elecciones en ese espacio de intervalos que constituye el colectivo asociativo¹.

Por otra parte, ese criterio de realización de una autonomía personal no es incompatible con la experiencia de un «sí mismo múltiple y fragmentado», que se dispersa en territorios de actividad que tienen sus propias medidas (Walzer, 1983; Boltanski y Thévenot, 1991). El aprendizaje de la diversidad de los modos de producción de verdad y justicia es una condición de autonomía personal. Constituye una iniciación al pluralismo de las formas de vida. Un sujeto ético o político ajusta sus comportamientos a los contextos —lo cual dificulta sin duda el tratamiento del acceso a formas de universalidad, aunque al mismo tiempo garantiza que una conducta que no sea liberal en un área de la vida cotidiana no se generalice a todas las otras áreas. Sin embargo, podemos preguntarnos en qué medida esa autonomía personal tiene un alcance democrático. ¿Es el *sí mismo* una finalidad en sí? ¿Acaso no se corre el peligro de centrarse en la experiencia de sí mismo, al igual que las «políticas de la identidad» o las «políticas de la autenticidad» que abundan en Estados Unidos? ¿Son equivalentes todos los colectivos de compromiso? Al fin y al cabo, los individuos que entran en la comunidad fraternal del Ku Klux Klan o que se adhieren a una asociación satélite del Frente Nacional encuentran también una autoestima, una identidad y una sociabilidad de las que carecían. La adquisición de competencias para recoger información, entender mecanismos gubernamentales, organizar energías militantes o dominar el arte de la retórica puede también utilizarse para fines antidemocráticos; o simplemente puede apoyar la defensa de objetivos estrictamente privados, incompatibles con el interés general. Aunque no esté pervertida por operaciones de manipulación ideológica o de dependencia organizacional, la autonomía personal que el compromiso asociativo proporciona no es un bien público en sí mismo.

Microespacios de reciprocidad, de sociabilidad y de solidaridad

El segundo argumento se centra menos en la autonomía personal que en los vínculos de reciprocidad, sociabilidad y solidaridad asociativa. Si tomamos el ejemplo de las asociaciones cívicas, sus miembros suelen estar implicados en varias asociaciones y participan de modo recurrente en acciones, reuniones o manifestaciones comunes. Acaban por conocerse entre sí, comparten experiencias y trayectorias cuando son de la misma generación, tienen relaciones de complicidad y competencia, de alianza y antagonismo, y también a veces de amistad. Pertenecen al mismo mundo, participan de la misma cultura cívica, viven las mismas efervescencias políticas, comparten la misma memoria colectiva. Utilizando el término de C. H. Cooley, una especie de sociabilidad primaria se establece en esas redes de interconocimiento y de reconocimiento. Es fundamental en el despliegue de las acciones

¹ Ver con Dubet (1994: 110 y sig.) la resonancia, que reconstruye la experiencia social de los actores como «*la articulación de tres lógicas de la acción: la integración, la estrategia y la subjetivación*».

colectivas a las que proporciona una base de confianza, convicción y juicio. Es algo así como el reverso interpersonal de los logros públicos: se supone que la vida pública rompe con los vínculos de sociabilidad primaria, se nutre de ellos para luego desprenderse de ellos. La oposición entre las relaciones de orden privado y público tiene una pertinencia descriptiva en el sentido de que da cuenta de modos diferentes de compromiso. Sin embargo, no hay que radicalizarla. La observación muestra toda clase de tensiones entre «pertenencias», «afiliaciones» y «fidelidades» de proximidad, «implicaciones personales» como consecuencia de bienes o servicios amenazados y la perspectiva de un interés general, de un bien común o una utilidad pública (Thévenot, 1999). Si las asociaciones no se hallasen ancladas en redes de sociabilidad primaria, la experiencia pública y la acción pública no serían quizá posibles.

A veces, la reciprocidad se interpreta en otro sentido, el de la lógica del don, analizada por Mauss (1925), según la cual entre los que dan y los que reciben —tiempo y energía, consideración y cariño, a veces dinero, bienes y servicios— se traman vínculos. En los lugares de proximidad, ese «toma y daca», regido por la triple regla de dar, devolver y recibir, genera una «red de donaciones entrecruzadas» entre personas agradecidas, acreedoras y deudoras entre sí. La lógica del don (Godbout, 1992; Caillé, 1997; Chanial, 2001) genera relaciones de reciprocidad y solidaridad y también de confianza y reconocimiento entre miembros que acaban sintiéndose vinculados al mismo bien común. Éste es el caso de las cadenas de ayuda mutua en las asociaciones de servicios a los mayores, en las que los más jóvenes y sanos dan su tiempo a las generaciones mayores o en las asociaciones de alcohólicos anónimos en las que los alcohólicos curados o arrepentidos ayudan a los dependientes a superar su adicción. Sea como sea, la lógica del don va más allá de un ámbito puramente comunitario: se produce también en una «sociedad de extraños» en la que se da de forma impersonal². Es el caso por ejemplo de las asociaciones de donantes de sangre que crean una especie de solidaridad universal entre vivos; es el caso también de la mayoría de las asociaciones de ayuda mutua en las que el don es unilateral y no está vinculado a condiciones de pertenencia (*Revue du Mauss*, 1997). En ese caso, no se puede concebir la reciprocidad como un cálculo de intereses, ni tampoco se encierra en un «entre nosotros» no inclusivo (Wuthnow, 1991: 299). La lógica del don da pie a formas de sociabilidad y solidaridad que van más allá del vínculo con grupos primarios.

En consecuencia, lo importante es que la lógica del don no se encierra en preocupaciones domésticas o comunitarias sino que se abre a la vida pública. Es un soporte de discusiones o cooperaciones cívicas orientadas hacia bienes públicos (Laville *et al.*, 2001). Las redes de sociabilidad secundaria rebasan las meras relacio-

² Tanto se interprete como un don unilateral, sin esperar nada a cambio, como el reintegro de una deuda fundadora a la colectividad, que Léon Bourgois situó en Francia en los inicios de la solidaridad republicana («devuelvo a la sociedad lo que me dio por el mismo hecho de mi nacimiento») o como una ecuación diferida entre *short-term altruism* y *long-term self-interest* («doy ahora con la expectativa de que me den algo a cambio más adelante»).

nes de intimidad, familiaridad o proximidad. La vida asociativa no se circunscribe a relaciones circulares de persona a persona, no es sólo vivida en la intimidad de los pequeños círculos. Entra en juego un tercer actor, «el público» —cuyos miembros no están directamente afectados por un problema, sino que se ven implicados, sienten deseos de verdad y sentimientos de justicia sin que les mueva ningún interés; son como jueces de un tribunal de la razón o como operadores de una inteligencia colectiva. La acción asociativa no se refiere sólo a problemas de ámbito personal y no se despliega sólo en un cara a cara dentro de pequeños colectivos. La palabra asociativa suelta paulatinamente sus amarras de proximidad de las que aleja sus objetos y objetivos para desplegarse en tercera persona y dirigirse a públicos generales. Los procesos de movilización, participación y representación en asociaciones cívicas permiten que abunden los vínculos entre ciudadanos corrientes, sin presunción de estatus social, cultural o religioso. Les dan puntos de acceso a formas de experiencia pública, iniciándolos en modos de reciprocidad y también de transitividad que van más allá del toma y daca y apuntan hacia un bien público.

Redes de acumulación de capital social

Sin embargo, esas sutilezas se pierden en la problemática, muy difundida ahora, del «capital social» que ha centrado la reflexión de R. Putnam sobre la sociedad civil (Putnam, 2000). Según Putnam, el desinterés por las asociaciones sería el síntoma del deterioro del civismo republicano y del auge de un individualismo consumista. A diferencia de las cuestiones planteadas anteriormente en el análisis en términos de reciprocidad, el capital social se reduce a otro recurso más, a otro tipo de capital a añadir a los repertorios de capitales económicos, informacionales, políticos o culturales. Ese capital social se adquiere, se invierte, se acumula y se reproduce. Se pone el acento en los vínculos horizontales de reciprocidad que enriquecen el sentido de las normas, la cantidad de confianza y la entrada en redes que favorecen el compromiso cívico y, a través de un círculo virtuoso, densifican esos vínculos horizontales de reciprocidad. La «conectividad social» se considera un bien público en sí mismo.

Sin embargo, el análisis plantea una serie de problemas (Cohen, 1999). ¿No amenaza la reciprocidad interpersonal con encerrar a un colectivo en una pequeña comunidad? ¿Cómo pasamos de la confianza entre próximos a la confianza entre ciudadanos que no se conocen entre sí? ¿Se puede derivar el interés público de esos juegos de relaciones diádicas? Putnam utiliza para su análisis la distinción entre *bonding* y *bridging* (Gittel y Vidal, 1998). Al igual que las organizaciones fraternales étnicas o los clubes de sociabilidad elitista, las *bonding associations* son formadoras de «identidades exclusivas» y de «grupos homogéneos». Permiten que las clases dominadas tengan formas de apoyo mutuo, que los movimientos feminista o negro se inventen una identidad colectiva y tengan un sentimiento de orgullo o, en el otro extremo del espectro, que unos hombres de negocios se conozcan y puedan emprender estrategias comunes. Aunque pueden también —y éste es un punto que

Putnam³ no considera— generar una desconfianza paranoica hacia el exterior y, al igual que muchos partidos revolucionarios, degenerar en grupúsculos de iluminados que reproducen el drama del terror jacobino. Sin llegar a esos extremos, pueden también reforzar procesos de discriminación o estigmatización y apoyar grupos de interés cínicamente autocentrados.

¿Cómo la lógica del capital social puede fundar la tolerancia y la solidaridad entre anónimos y, sobre todo, el consentimiento de la ley y la legitimidad del gobierno? ¿Por qué los vínculos verticales no parecen producir en Putnam más que desconfianza y desinterés? ¿Son acaso meros modos de explotación y dominación? ¿Se debe proscribir la experiencia de la autoridad pública? ¿No son capitalizables las relaciones asimétricas y no pueden resultar beneficiosas? Al imponerse a todos, ¿no es el Estado de derecho fuente de estabilidad y confianza? ¿No genera acaso normas de alcance general que no pueden surgir de modo espontáneo desde espacios de interacción? Todos esos puntos siguen siendo oscuros en Putnam que se conforma con esgrimir series estadísticas con la adhesión a formas heterogéneas de sociabilidad y de asociación y con lanzar gritos de alarma por la pérdida del sentido cívico y el desinterés por la vida política. Sin embargo, no resulta muy evidente que la confianza cívica generalizada, el consentimiento de la ley, las costumbres de cooperación, la capacidad para tolerar estilos de vida diferentes y poner entre paréntesis los intereses particulares, para compartir beneficios con los demás y escuchar respetuosamente sus puntos de vista, sean puros efectos del «capital social». Esos elementos presuponen la existencia de un Estado de derecho y, como contrapunto, el despliegue de públicos cívicos y políticos. Sin la garantía de que las leyes, los derechos y las sanciones son idénticas para todos, sin la referencia a una cultura pública encarnada en instituciones públicas y sin el reconocimiento de que los ciudadanos pueden aspirar colectivamente a bienes públicos, la noción de capital social pierde todo sentido cívico y político. Aunque la participación en partidas de bridge o de bolos, en coros religiosos y en comidas dominicales al aire libre sea sin duda fuente de sociabilidad y socialización, no por ello garantiza una mayor vitalidad de la vida pública (Boggs, 2001). Y la desmultiplicación de los vínculos sociales, contabilizada por la densidad y la frecuencia de los contactos asociativos, no basta para imbuir moralidad cívica en los ciudadanos, inculcarles el sentido de la *res publica*, abrir nuevos foros públicos y relanzar la creatividad política.

Mediaciones de la sociedad civil: investigar y experimentar

Un punto de vista más interesante considera las asociaciones como unos lugares de producción, de recopilación y elaboración de información de alcance públi-

³ Putnam (2000: 350 y sig.) se pregunta de modo muy curioso sobre la «*parte de sombra del capital social*» y sobre su compatibilidad con los valores de igualdad, libertad y tolerancia. No duda en identificar capital social con «*fraternidad*» pero el capital social abarca tanto la confianza interpersonal como la solidaridad social, la «transmisión de tradiciones cívicas» como la «legitimidad de normas institucionales».

co. Desempeñan un papel de contrapoder, desarrollando labores de investigación, sacando a la luz situaciones desde una perspectiva problemática y haciendo surgir «públicos subalternos» que proponen lecturas antihegemónicas del mundo (Fraser, 1992). Son órganos de creación de ideas nuevas, de soluciones alternativas y de justificaciones inéditas que se deben considerar bajo la figura de la comunidad de investigadores, exploradores y experimentadores muy apreciada por los pragmáticos (Dewey, 1927). Se asocian con el fin de estudiar a fondo situaciones problemáticas para las que idean definiciones situadas en un plano distinto al de los expertos y los políticos, de las evidencias del sentido común y de los enfoques de los medios de comunicación (Gamson, 1992). De ese modo, las asociaciones de defensa de las víctimas del terrorismo, de alerta ante los problemas del amianto o de los priones, de lucha contra proyectos de ordenación territorial, de petición de clasificación en el patrimonio o de recordatorio de la memoria de la Shoah se dedican a hacer surgir «problemas públicos». Cuentan relatos que configuran de otro modo ciertos acontecimientos, proponen modelos explicativos e interpretativos diferentes de las versiones oficiales o de los expertos. Imponen a la atención pública el imperativo de reconocimiento de un título o de un derecho, la exigencia de identificación y reparación de un perjuicio, la obligación de acatar una orden terminante ética o política. Por ejemplo, las asociaciones ecologistas desarrollan dispositivos de vigilancia contra el riesgo industrial o de control de calidad del aire, crean redes de sensibilización ante los problemas del medio ambiente y suman energías con el fin de asegurar su protección, demuestran la existencia de daños sufridos y recorren a los medios de comunicación para dar publicidad a sus investigaciones. Dan pie a que existan parcelas de realidad que no existían antes, instauran espacios que permiten comparar fenómenos dispares, ponen a punto sistemas de objetivación, de codificación y medida, promueven principios y normas de derecho, de responsabilidad y de justicia.

Sin embargo, esas propuestas caen a veces en un proyecto de «democracia asociativa», que cortocircuitaría las redes técnicas, el Estado y el mercado. Sería una forma de autogestión y autogobierno que se basaría en asociaciones de asociaciones, con anclajes en centros de trabajo y lugares de residencia, de comercio y de religión, y con sus dinámicas de autogestión al estilo de una «república de consejos» o de una federación anarquista (Hirst, 1994; Cohen y Rogers, 1995). No obstante, una mirada sociológica revela que las asociaciones distan mucho de ser, siempre y en todas partes, esos órganos de ejercicio de una libertad colectiva y que tienen grados de autonomía muy diversos. Podemos considerarlas como grupos de presión o de comunicación al servicio de empresas con fines lucrativos, como herramientas de aplicación de políticas públicas en municipios o en administraciones, como órganos de vigilancia o de control en disposiciones sociotécnicas. En los dispositivos de acción pública, las asociaciones son vectores de transmisión de datos, de peticiones y aspiraciones que van desde el mundo de los ciudadanos corrientes hasta las oficinas administrativas, los partidos políticos y los poderes públicos, y viceversa, vectores de «consulta» y de «educación» de los ciudadanos corrientes, herramientas de legitimación del Estado.

El modelo habermasiano de formación de una voluntad general autónoma y de constitución de una razón comunicacional, que investigue al mismo tiempo sobre las propias experiencias, los hechos y las normas en un *mundo de la vida* (*Lebenswelt*) intersubjetivo, y que presione desde fuera sobre el poder legislativo y sobre los poderes ejecutivo y administrativo regidos, sobre todo, por una racionalidad instrumental o estratégica (Habermas, 1996), falla en esa compleja mezcla de asociaciones, de redes sociotécnicas, del Estado y del mercado. Se puede explorar otra pista, la que indican B. Latour (2000) o M. Callon (Callon *et al.*, 2001). Las nociones de «parlamento de los objetos» o de «foro híbrido», con sus ramificaciones en redes de humanos y no humanos, introducen relaciones de interobjetividad en las que el referencial sociotécnico del AVE Mediterráneo o las moléculas anti-proteasas en los cuidados del Sida pueden ser también actores. Sitúan la investigación y la experimentación en el centro de la vida pública, ahí donde otros se detienen en distintas variantes de deliberación racional. Se amoldan a la dinámica de las actividades asociativas, insertas en la tenue trama de las cadenas técnicas, mercantiles y estatales y sensibilizan ante las cuestiones de tipo ético, jurídico y político que allí se perfilan.

Escuelas de democracia deliberativa: comunicar y razonar

Sospechamos que se puede hacer el mismo tipo de críticas a la tesis de las asociaciones cívicas como «escuelas de democracia deliberativa» (Cohen, 1989). La propuesta abarca varios sentidos. En primer lugar, al igual que los de las organizaciones sindicales o de partidos, los miembros de las asociaciones descubren en ellas los rudimentos de la actividad política: cómo presentarse, hablar y debatir, convencer y manipular, negociar y entenderse, coaligarse y oponerse. Adquieren también un sentido crítico. Los contextos de deliberación permiten desnaturalizar las evidencias ideológicas y negarse a aceptar pasivamente el «*prêt-à-penser*» impuesto por los medios de comunicación, les dan la capacidad de adoptar posturas a favor y en contra en intercambios de argumentos, tratar minuciosamente propuestas, considerándolas desde el interés general. Los actores aprenden a tener su propia opinión. Lo más importante no consiste en que alcancen un «consenso racional» en temas, principios o procedimientos sino que aprendan a darse cuenta de la multiplicidad de perspectivas que puede tener una situación, a confrontarlas unas con otras y conseguir que dialoguen entre sí. Encontramos aquí una dimensión pública de la autonomía personal descrita anteriormente. Arendt sostenía la tesis según la cual el sentido de la imparcialidad pasa por esta *ampliación del pensamiento* que atraviesa configuraciones de puntos de vista, intenta examinar sus pormenores, detecta sus puntos fuertes y sus puntos débiles y opta por una postura que permanece en tensión con las demás. Esas confrontaciones suelen realizarse a través de lo que Rawls y Ricoeur han denominado «consenso por intersección». Sin embargo, aunque excluyan por principio el recurso a la violencia, sí pueden incluir relaciones de fuerza y establecer compromisos que fijan de modo provisional los intereses y las pre-

rogativas de unos y otros: suele ser imposible discernir la parte que corresponde a la negociación de la que pertenece al diálogo. Y no terminan necesariamente en «consensos», ya que las minorías pueden, hasta nueva orden, acatar un principio de mayoría y la fuerza de la ley, sin que ello signifique su consentimiento, ni que renuncien a su derecho a la crítica o a la disensión en público, reservándose un derecho a la desobediencia civil, la resistencia o la rebelión.

Según la tesis de la democracia deliberativa, los miembros de las asociaciones son actores entre otros, implicados en procesos de comunicación pública y de razonamiento colectivo. Contribuyen a demostrar ciertas verdades y a contestar verdades establecidas por otros. Sin embargo, los modelos de democracia deliberativa suelen pecar por su excesiva abstracción. No suelen admitir la diversidad de los tipos de conversación, de debate, de controversia, de polémica o de juicio, en los que los registros del argumento y del testimonio, de la medida y de la prueba, del razonamiento y de la crítica son diferentes. Obnubilados por los modelos del mercado y del foro (Elster, 1986) no toman en consideración la diversidad de las situaciones de protesta, de denuncia y reivindicación; ignoran también los procesos de recepción por parte de los miembros de los auditorios de las posturas de los portavoces, e ignoran aún más la multiplicidad de las medidas institucionales, de los arreglos técnicos, de las configuraciones de objetos o de las culturas organizacionales en las que esas actividades se sitúan. Dentro de la asociación, los intercambios discursivos entre miembros preparan para la administración de los medios, para la designación de los objetivos, para la justificación de las estrategias, para la determinación de un sentido ético y político de la acción. Pero la deliberación tiene lugar fuera de cualquier dispositivo formal sin intención de consenso, en las conversaciones banales de todos los días, en las charlas sin orden ni concierto sobre la política, las mujeres, los temas nucleares o el racismo. Fuera, los representantes de la asociación entran en situaciones de intercambio discursivo con cargos electivos políticos, con abogados de la parte contraria, con funcionarios de las oficinas administrativas, con expertos, científicos, técnicos o periodistas, y con asociaciones que defienden posturas opuestas a las suyas. Resulta difícil reducir al denominador común de «deliberación» la multiplicidad de las formas de confrontación de una asociación. Todas las controversias técnicas y científicas, las polémicas periodísticas y políticas, las batallas parlamentarias y judiciales, todos los litigios y arbitrajes administrativos tienen sus reglas de juego, sus apoyos institucionales y sus gramáticas particulares, sus procedimientos y sus retos, sus actores y públicos muy diferentes. Las modelizaciones de la democracia deliberativa propuestas por los filósofos resultan insuficientes para explicar el ejercicio de la ciudadanía común en la acción asociativa.

Lugares de formación para el civismo: virtudes y competencias

Por último, se supone que las asociaciones forman competencias cívicas e inculcan virtudes cívicas. Organización, experimentación y deliberación enriquecen las competencias de los ciudadanos (Rosenblum, 1998): aptitud para la reflexión y el

juicio autónomos, capacidad para tomar distancia ante los prejuicios, pensar por sí mismo y no ceder a las ideologías, examen crítico de las situaciones que pasa por la argumentación racional y la comprobación empírica; resistencia a las tentaciones de tiranía, adquisición de un sentido del conflicto, de la negociación y del consenso, de un sentido de la reciprocidad, de la confianza y del agradecimiento; prácticas de voluntariado en las que el tiempo y la energía dados no se pagan como en un mercado, ni están sujetos a la búsqueda del poder. Pero en ese caso también, todo depende del grado de pluralismo y apertura de las organizaciones: la tendencia al conformismo o el deseo de dominación pueden ser su resultado.

Las asociaciones tendrían otra cualidad: el *empowerment* de los más desfavorecidos. La competencia para actuar, y también para opinar, suele ser el privilegio de las personas que tienen mayor capital económico, social o cultural, y disponen al mismo tiempo de los recursos materiales, de las redes de relaciones y de los repertorios de conocimientos necesarios para el compromiso. Esa competencia para actuar corre pareja con un sentimiento de «estar habilitado para...» tomar la palabra en público o «estar autorizado para...» implicarse en los asuntos públicos. La restauración de la confianza en sí mismos de los actores es uno de los elementos fundamentales de las prácticas militantes que se esfuerzan por devolver su poder de actuación a los más desfavorecidos. Dan valor a saberes y costumbres que suelen ser tachados de populares o vulgares, o que simplemente pasan desapercibidos. Confieren un sentimiento de eficacia y utilidad a las acciones colectivas, sin el que cualquier cooperación destinada a objetivos comunes parece demasiado costosa o demasiado arriesgada. Hacen posibles las consecuencias de esas empresas, aunque carezcan de certidumbre en cuanto al impacto logrado y actúen en situaciones de falta de recursos.

Conviene introducir matices en ese catálogo normativo de las competencias y virtudes cívicas que la literatura sobre asociaciones menciona con frecuencia. Según N. Rosenblum (1994) por ejemplo, ninguna asociación puede garantizar que va a dotar a sus miembros de buenas disposiciones morales y cívicas. Partiendo de la constatación de que la experiencia en una asociación suele rectificar, completar o contrapesar, reforzar o compensar la experiencia en otra asociación, insiste en la importancia del derecho del individuo a implicarse voluntariamente —y renunciar voluntariamente también a su compromiso— en múltiples contextos asociativos. *Compromisos cambiantes (Shifting Involvements)*: la constatación de A. Hirschman (1982) se erige en este caso en factor favorable a la «experiencia del pluralismo». Sin embargo, podemos preguntarnos si el derecho —y más allá del derecho, la garantía— a disponer de los recursos y los conocimientos para entrar en áreas públicas, hechas de cooperación y competición tanto como de deliberación pública, no resultan más importantes que el derecho a renunciar al compromiso y volver a comprometerse o que el derecho a tener múltiples compromisos.

En lo referente al problema de compatibilidad de la autonomía individual y la autonomía colectiva, éste no se puede resolver. Se requiere la primera para que se constituyan públicos hechos del cruce y del choque de perspectivas heterogéneas, en las que se van buscando verdades factuales o normas públicas. Sin un «juego de

intervalos» o una «configuración de diferencias» entre individuos, no habría lugar para que surgiera una opinión, un juicio o una acción que se pudiera calificar de «públicos». La segunda, consistente en que garantizan las libertades civiles y políticas, protege y promueve la primera. Asegura que todos, incluso los individuos excluidos, marginados o débiles, tienen voz y voto e intenta encontrar el modo de insertarlos en el espacio de la vida pública; a través del derecho a la expresión, concede una forma de reconocimiento público de las singularidades individuales, de las condiciones sociales y de las posturas políticas. Sea como fuere, el dilema de la tensión entre individualismo y colectivismo sigue en pie: la autonomía individual puede desaparecer, bien por afiliación de las personas a una línea de actuación impuesta por la fuerza o la ideología, bien por dispersión de la actuación común en una especie de desvinculación anómica; se puede perder la autonomía colectiva por disolución del vínculo del *inter-esse* en una multiplicidad de intereses y de opiniones privadas o por fusión de las perspectivas en una totalidad monolítica sin apertura al mundo exterior.

Asociaciones, bienes públicos y bienes privados

En consecuencia, la mayoría de las asociaciones no aspiran a la democracia como finalidad en sí. Los bienes materiales o simbólicos que pretenden lograr no son necesariamente compatibles con la democracia, o no la conciernen más que de modo marginal. Las modalidades de organización o de acción a través de las que se proponen conseguir esos bienes contravienen a veces los principios de pluralidad, libertad, igualdad y legalidad.

Los riesgos de deriva antidemocrática

Aunque la formen miembros voluntarios y aunque persiga fines no lucrativos, la acción asociativa, abandonada a sí misma, puede resultar muy peligrosa para la vida democrática. Los grupos primarios son «buenos, malos o anodinos», según el propio Dewey. El principio de asociación puede ser fuente de toda clase de bandas de malhechores, de grupúsculos de fanáticos, de sectas radicales, de grupos de interés contrarios al orden público, opuestos a la ley republicana, ávidos de poder sin límite, hostiles al pluralismo democrático. Muchas asociaciones no dejan lugar a la controversia ni al debate: no dudan en aniquilar las oposiciones internas, ya que su proyecto consiste en realizar sus ilusiones ideológicas, acaparar el poder sin respeto a la ley o al conflicto, suprimir la diversidad «racial», religiosa o política, imponer una verdad dogmática que refuerza una dominación total. Algunas preconizan políticas de intolerancia y discriminación, otras afirman que la ley de Dios, de la Raza, de la Nación o de la Revolución prevalece sobre la Constitución política y el derecho positivo. Otras, de disciplina jerárquica, exclusivas e intolerantes, violentas e ilegales, acaban por encerrarse en sociedades secretas o clandestinas; y aunque no

sean tan virulentas en la realidad, otras se encierran en la defensa de creencias ideológicas y se muestran reacias a una confrontación con los hechos y con los otros (Lefort, 1968).

Una reflexión sobre la ciudadanía asociativa tiene sentido siempre y cuando se inscriba en una concepción de la experiencia democrática y republicana. Debe resistirse a la ilusión de la asociación como sujeto político en sí y para sí: las asociaciones están insertas en redes de la sociedad civil y no se constituyen en cuerpos autónomos; unos marcos jurídicos que las trascienden y se refieren a las medidas consagradas por los poderes públicos sirven de normas a sus acciones. No debe limitarse a sus objetivos directos sino que debe estudiar las consecuencias prácticas que producen a lo largo de redes y sobre públicos más dispersos en el espacio y el tiempo: las asociaciones son cruces de caminos, pivotes o repetidores en redes de experiencia y de acción pública; contribuyen a producir definiciones de la *res publica* que no les pertenecen en absoluto. Sin embargo, si se insertan en un justo equilibrio de pesos y contrapesos, sometidas a la regulación y al control del derecho, las asociaciones pueden contribuir al ideal de autogobierno del régimen democrático. Constituyen una de las piezas necesarias, junto a la Constitución, las instituciones estatales y las reglas administrativas, los partidos y los sindicatos, para «una distribución equitativa del poder de tomar decisiones colectivamente» y para una participación de los ciudadanos en la vida pública más allá del sufragio electoral (Warren, 2001: 61).

El debate sobre la relación del Estado y las asociaciones no puede darse por cerrado. Para algunos liberales o comunitaristas, las fuerzas anárquicas del vínculo asociativo, gracias al milagro de una mano invisible o de la teleología organicista, están preñadas del bien público. Según otros, la intervención estatal es una condición «sine qua non» de conformidad de las organizaciones asociativas al bien público: necesitan un tutor o un guía para no acabar siendo pequeños reinos despóticos. En unos casos, se tacha al Estado de monstruo frío que quiere dirigirlo todo y, a la postre, contribuye con sus excesos de regulación y de represión a mantener la anomía cívica y la inhibición política. En otros casos, se achaca la debilidad de los poderes públicos como motivo de la multiplicación de las agrupaciones elitistas, etnicistas, militarizadas, sexistas, xenófobas, antisemitas o tradicionalistas que florecen con total impunidad. El buen equilibrio entre libertad sin laxitud y control sin atosigar es cuestión de una aptitud para legislar y gobernar, que se muestre sensible a la ambivalencia de la vida asociativa. Las asociaciones trabajan por un reparto de los derechos y de las obligaciones en la sociedad civil que no se determina totalmente ni con el derecho positivo, ni con la intervención administrativa, ni con la actuación de los partidos políticos, ni con la acción de los grupos de interés (Janowski, 1998). Son fuentes de inventiva pública, de cooperación social, de dinamismo económico, de libertad religiosa, sin los que se pierde gran parte del pluralismo democrático. En un régimen político en el que la autoridad del Estado y del derecho sigue siendo fuerte, en el que la administración y la justicia muestran una forma de vigilancia y en el que no existe corrupción de las costumbres cívicas, las asociaciones constituyen un actor central de la vida pública. Están inser-

tas en foros públicos, ajustadas a dispositivos institucionales y trabajadas por culturas públicas que refrenan sus propensiones al exceso y las obligan a alinearse sobre preocupaciones del bien público.

Acción pública, interés general e intereses particulares

El bien público no es más que una de las figuras posibles de los bienes a los que aspiran las asociaciones⁴. Además, ese bien público no se puede entender de modo objetivo: no se puede disociar de las controversias en torno a su definición y de las posturas normativas por parte de sus defensores y sus detractores. ¿Qué podemos pensar de las asociaciones que se oponen a proyectos de ordenación territorial y se hacen acreedoras del anatema de NIMBY (*Not in My Back Yard*)? ¿Por qué atribuir a ciertos movimientos sectoriales la etiqueta de «corporatistas» o a ciertos movimientos étnicos la de «comunitaristas»? ¿Nos ponemos fuera del horizonte de la cosa pública cuando intentamos defender intereses comunes o colectivos? ¿Qué debemos pensar de las luchas de las naciones indígenas en Canadá o de los movimientos de los sin tierra en Brasil que basan su lucha en esa noción filosófica y constitucional? ¿Podemos justificar semejantes reivindicaciones como portadoras de un componente público? ¿Equivale la resistencia a la abolición del sistema de seguros de jubilación a la «defensa de la redistribución de las riquezas del Estado del Bienestar» y favorece la igualdad pública, o por el contrario, beneficia a toda clase de corporativismos? ¿Genera la promoción de las minorías lingüísticas el «reconocimiento de identidades múltiples» o conduce a la balcanización de intereses culturalistas? ¿Da pie a que el derecho tenga en cuenta un pluralismo o abre la puerta a toda clase de comunitarismos? ¿Cómo puede ser que las asociaciones paramilitares se multipliquen en nombre de la libertad de llevar armas, de los derechos de la persona y de la Constitución de la República en Estados Unidos, cuando en cualquier otro país serían proscritas? ¿Por qué en algunos países se consideran legítimas las reivindicaciones de los movimientos de autonomía regional mientras que en Francia siguen consideradas como insoportables «secesiones de la ley de la República»?

Todas esas preguntas animan constantemente la vida de las repúblicas. La determinación de lo que es el bien público es tema de disputas institucionalizadas en mayor o menor grado. Aunque todos los actores coincidan en la necesidad de referirse al bien público, difieren sobre el sentido de la palabra. ¿Cuáles son los objetivos que se deben perseguir?

¿En nombre de qué principios o de qué valores debemos actuar? ¿Qué traducción concreta debemos darles? ¿Quién puede emprender esas acciones en nombre

⁴ M. Warren (2001: 134 sq) distingue entre seis tipos de «bienes constitutivos»: estatus, identidad interpersonal, identidad colectiva exclusiva, organización social inclusiva, bienes materiales individuales, bienes materiales públicos, a partir de los que propone una clasificación de los tipos de asociación.

del bien público? ¿Cuáles son sus justificaciones aceptables y cuáles son las inaceptables? ¿Quién detenta el derecho de definir lo que es el bien público? ¿Debemos hacer caso a las definiciones que las asociaciones dan de ellas mismas o a las descalificaciones que les dirigen sus opositores? ¿Debemos basarnos en una evaluación de las consecuencias de la acción acometida para la colectividad más amplia, sin tener en cuenta lo que dicen los actores? Pero, ¿cómo realizar esa evaluación cortocircuitando sus debates? ¿No es la calificación de «no conformidad con el interés general» más que una mera etiqueta que se propone desacreditar a un adversario y que tiene que ver con una gramática de la vida pública (Trom, 1999)? Cuando las asociaciones persiguen finalidades que percibimos como públicas, aunque ellas las interpreten en términos de preferencias privadas, ¿a qué conclusión podemos llegar?⁵

En realidad, dos preguntas se entrelazan una en otra. La primera se refiere a la autorización de los actores asociativos para participar en medidas de acción pública. La segunda a la aceptación pública de sus propuestas, denuncias y reivindicaciones⁶.

Primera cuestión. Las asociaciones han estado alejadas durante mucho tiempo, en Francia al menos, de la acción pública. La representación política y los expertos científicos tenían tendencia a poseer el monopolio de la definición y de la realización del bien público. En Francia, el sufragio universal otorgaba a los cargos electivos nacionales y locales el derecho exclusivo a decidir la gestión de los asuntos públicos: sus decisiones eran incuestionables, en nombre de la voluntad nacional. Los altos funcionarios e ingenieros, salidos de los Cuerpos del Estado más importantes, formados en las grandes escuelas de la República, eran como el brazo secular de los cargos electivos políticos: concebían y realizaban los proyectos de políticas públicas. Desde los años setenta, esa configuración se ha flexibilizado un poco. Toda la literatura sobre la «gobernanza» muestra cómo redes de actores privados, semipúblicos y estatales colaboran, aunque existan asimetrías de poder y de prerrogativas, de dinero e información. El bien público se convierte en la clave de las transacciones en las que algunas asociaciones consiguen una representatividad y una legitimidad frente a los representantes elegidos por la nación o frente a los representantes de la función pública. En este caso, las asociaciones son socios de las empresas privadas y de las instituciones públicas en la constitución de la acción pública. Los dispositivos de investigación, consulta y concertación se multiplican⁷.

⁵ N. Eliasoph (1998) muestra cómo personas que hablan en un sentido político en conversaciones privadas, suelen negarse a razonar en términos políticos en situaciones públicas, por miedo a que les acusen de disimular algún interés o por respeto a unas «normas de etiqueta del hablar en público».

⁶ Para Francia, ver la abundante literatura publicada con motivo del centenario de la ley de 1901: Barthélémy (2000); *Annales de la recherche urbaine* (2001); *Actions associatives, solidarités et territoires* (2001); Blais, Gillio y Ion (2001).

⁷ Se oficializaron en Francia con la circular Bianco (1992) «relativa al seguimiento de los grandes proyectos de infraestructuras de transporte» y con la ley Barnier (1995) que organizaba una Comisión Nacional de debate público, que precedió a los estudios de implantación de «operación de ordenación de interés nacional».

Las relaciones existentes entre administraciones y asociaciones son muy heterogéneas, en función de la cooperación o de los antagonismos. Así por ejemplo, el Ministerio de Infraestructuras puede mostrarse disconforme con la falta de capacidad técnica que achaca a las asociaciones de usuarios y, como no quiere perder su monopolio en la materia, es proclive a desestimar sus reclamaciones. Por el contrario, el Ministerio de Medio Ambiente, dada la génesis de las cuestiones medioambientales y la complicidad de sus miembros con los ecologistas, se muestra más dispuesto a apoyarse sobre redes asociativas.

Las asociaciones proponen nuevas definiciones de los problemas, alternativas a las del Estado o de las empresas, y obligan a poner en marcha otros referentes sociotécnicos, otros montajes financieros y otras interlocuciones sociales. Sin ningún condicionamiento inicial, pueden surgir para constituir «espacios libres» (*free spaces*), como en el caso de esas incubadoras de la «política de la identidad» del movimiento feminista en Estados Unidos, los *only women groups* (Boyte y Evans, 1986). Pueden surgir como reacción a una emergencia local, como es el caso de muchas asociaciones que se oponen a importantes obras públicas; en este caso, oscilan entre grupos de interés puramente NIMBY (Bobbio y Zeppetella, 1999) y colectivos más abiertos al interés general (Lolive, 1997). Pueden verse implicadas, de modo directo y duradero, en dispositivos de concepción, deliberación, decisión, aplicación y evaluación de políticas urbanas, mediante el sistema del presupuesto participativo aplicado en varias ciudades brasileñas (Gret y Sintomer, 2001) o en las experiencias integradas de *neighborhood communities* en algunas ciudades americanas (Thomson, 2001). Sus intervenciones se difractan en múltiples escenarios públicos. Interpelan a los cargos electivos políticos, y les exigen que tomen partido, puede ocurrir incluso que presenten sus propios candidatos; incoan acciones jurídicas ante tribunales civiles, penales o administrativos para ganar pleitos y crear precedentes; realizan peritajes alternativos o elaboran expedientes que impugnan los análisis de los expertos científicos y técnicos de las administraciones públicas; recurren a herramientas reglamentarias o jurídicas para frenar, anular o imponer procedimientos y para que se reconozcan derechos; realizan campañas en los medios de comunicación para que ciertos públicos conozcan, discutan y acepten sus posturas. Todas esas actividades colectivas modifican la configuración de los foros públicos de los que forman parte y fijan nuevas agendas de problemas públicos. Participan en la organización de formas de cooperación entre actores cuyo estatuto jurídico es privado o público, sin que esa cooperación sea un mero hecho de transacciones mercantiles o de reglamentaciones estatales (Wuthnow, 1991).

En ese marco de actuaciones, podemos citar las experiencias de la economía solidaria o del tercer sector (guarderías gestionadas por los padres, administraciones de barrio, psiquiatría fuera del circuito institucional, cooperativas de consumo). Vienen a colmar unas carencias de bienes o servicios que el Estado no proporciona y que no son bastante rentables en un mercado para que las empresas se encarguen de ello. Las «empresas sociales» (Leonardis, Mauri y Rutelli, 1994) y las «asociaciones solidarias» tejen redes de protección contra la «desafiliación» de los

parados, descrita por R. Castel (1995) y se proponen crear, amén de bienes y servicios, un vínculo social y la autoestima. Pese a todo, el margen suele ser reducido entre Tercer Sector, Estado y mercado: por mimetismo institucional, las asociaciones corren el peligro de tomar partido por la reglamentación pública en materia de normas de servicios, de presupuesto y de gestión o adoptar la lógica del beneficio privado como respuesta a la presión de la competencia económica. Su autonomía es de lo más problemática. Podemos ofrecer otro ejemplo, mencionado ya, el de los «foros híbridos» que desarrollan una forma de «democracia técnica» que trastoca las relaciones entre expertos, empresarios, políticos, funcionarios y ciudadanos corrientes. Puede tratarse de las asociaciones de vicultores que luchan contra el almacenamiento de residuos nucleares (Barthe, 2000) o contra el paso del AVE Mediterráneo, para preservar la imagen de marca de su vino, la unidad de su territorio geoeconómico o la belleza estética de sus paisajes turísticos (Lolive, 1999). Puede tratarse también de las asociaciones de enfermos de SIDA que luchan para definir el sentido de su enfermedad, cuestionar «el conocimiento experto» de los médicos, exigir el derecho a la información y la consulta, cambiar radicalmente la relación del experto con el enfermo y reclamar políticas sanitarias más equitativas (Barbot, 2001).

Segunda cuestión. Los miembros de las asociaciones se encuentran en la disyuntiva del compromiso público y la pertenencia a unos colectivos particulares (Laville, 1997). Están vinculados a redes de relaciones interpersonales y anclados en comunidades de territorio y de vecindad; defienden intereses comunes a grupos culturales, religiosos o profesionales de los que sacan beneficio, excluyendo a otros. Sin embargo, para hacer oír su voz y hacer valer sus derechos, las asociaciones se ven obligadas a adoptar los repertorios retóricos del interés general o de la utilidad pública. Para que sus críticas, denuncias y reivindicaciones sean aceptables, deben formularlas en términos que no las conviertan en la expresión del interés particular, de la cultura del barrio o de la identidad comunitaria. Los ciudadanos se ven obligados a tener en cuenta intereses contrarios o competidores, a situar sus puntos de vista en un plano político, territorial o institucional que los aleja del síndrome NIMBY. Si se encierran en lo que suele ser tachado de interés «localista», «etnicista» o «corporatista» y se niegan a entrar en una dinámica de «generalización», por no hablar de universalización de los intereses, corren el peligro de ver desestimadas sus peticiones y quedar desacreditados públicamente (Lichterman, 1999).

Tomemos el ejemplo tipo de las *Residential Community Associations* (Dilger, 1992; McKenzie, 1994; Bell, 1998), muy dinámicas en Estados Unidos, ya que se calcula que su número asciende a 150.000 y sumarían alrededor de cincuenta millones de habitantes. Unos propietarios se alejan del centro de las ciudades que consideran muy deteriorado y poco seguro y crean asociaciones de copropietarios, con frecuencia en unas comunidades residenciales cerradas (*gated communities*). Las RCA se encargan de distintos tipos de servicios que dependen normalmente del poder municipal: cuidado de los árboles y el césped, recogida de basuras, gestión de las aguas y del alcantarillado, mantenimiento de las calles y del alumbrado, instalación de áreas de juego y pago de servicios de seguridad. Imponen también nor-

mas de coexistencia y tráfico, cánones estéticos que obligan a todas las personas privadas. Con ese fin, las RCA cobran una tasa local para sufragar los gastos colectivos y ejercen una forma de lobby sobre los poderes locales para la realización de ciertos servicios o para evitar ciertas molestias. Piden con frecuencia la exención de los impuestos locales, concedida a veces por cargos electivos republicanos, argumentando el hecho de que, ya que se han alejado del espacio público de la ciudad y viven en territorios separados, costean sus propias necesidades. Para las RCA se trata de un asunto de justicia fiscal: sus miembros no tienen por qué pagar por bienes públicos cuya financiación sufragan a título privado. Además, realizarían así una forma de gobierno directo, reforzarían el espíritu comunitario, paliarían el despilfarro burocrático, incrementarían el valor de su propiedad inmobiliaria y reducirían las tasas de criminalidad. Sin embargo, se esgrimen muchos argumentos en su contra. Niegan sus derechos a los inquilinos e instituyen el privilegio de los propietarios. La adhesión es obligatoria y nadie puede librarse de ella en un territorio determinado. Se gestionan con frecuencia de modo autocrático y delegan en sus abogados la tarea de presionar a los políticos locales. Al practicar una segregación espacial y social, ahondan la separación entre clases. No tienen necesariamente la suficiente capacidad para negociar con las empresas de servicios precios más baratos que los de la administración pública. Refuerzan la uniformidad de los modos de hábitat, ya iniciada con las políticas de urbanizaciones baratas. Son contrarias al bien republicano y a la justicia social: privatizan espacios y servicios públicos, se apartan del cuerpo cívico, se niegan a contribuir a la distribución equitativa de los recursos que los impuestos garantizan y provocan el consecuente deterioro de los barrios en los que viven los más pobres. Sus reivindicaciones tienen como consecuencia un incremento de las desigualdades y las discriminaciones y dificultan el poder de lo público sobre la política urbana.

Percibimos en esa polémica la imposibilidad de objetivar plenamente la diferencia entre interés general e interés particular, entre bien público y bien privado. El sociólogo, enfrentado a la multiplicidad de los argumentos que los ciudadanos corrientes esgrimen en contextos de disputa, examina las lógicas de representación y legitimación que se establecen en torno a un problema público y las consecuencias públicas provocadas por la puesta en marcha de una actuación o la toma de una decisión. El ciudadano ejerce su juicio y se forja su propia opinión.

Experiencias privadas, bienes públicos: las paradojas de una política personal («personal politics»)

El sentido de las situaciones, de las actuaciones y de los acontecimientos a los que los ciudadanos de a pie se ven confrontados está impregnado de redes de significados cívicos y políticos. Una «arquitectura del sentido común» de la libertad, la igualdad, la justicia, la tolerancia, la solidaridad o la paz articula nuestras experiencias, nuestras esperanzas, nuestros proyectos y nuestros sueños. Unas culturas públicas del poder, de la ética y del derecho los reglamentan. Dichas culturas públi-

cas condicionan nuestra percepción y nuestro juicio, dibujan nuestros mapas cognitivos y normativos, rigen nuestras perspectivas sobre paisajes históricos, modulan estilos de consenso y conflicto, proporcionan una justificación al heroísmo y al sacrificio, establecen categorías entre los individuos y los colectivos, las clases y las instituciones. Fijan nuestras apreciaciones sobre el bien y el mal, sobre lo obligatorio y lo prohibido, sobre lo justo y lo injusto, sobre lo legítimo y lo ilegítimo. Sin embargo, esas culturas no son definitivas. Sufren, por un lado, variaciones según los recorridos biográficos de los individuos: unas cartografías existenciales ofrecen puntos de referencia de identidad y de diferencia, esbozan horizontes de memoria, tejidos con relatos retrospectivos y horizontes de proyecto atravesados por flechas de anticipación, organizan campos de experiencia en los que se detecta en lo que ya está realizado lo que queda por hacer, lo que se puede y se debe hacer. Se convierten además en dinámicas de acción colectiva (Tarrow, 1992): lo real, lo posible y lo necesario, lo normal, lo soportable y lo intolerable son nociones movedizas a través de experiencias de consulta, de crítica y de protesta, de deliberación o de experimentación colectiva, desarrolladas públicamente por asociaciones.

Se está difundiendo una literatura que no intenta tanto evaluar los «éxitos» de la acción colectiva en la promulgación de leyes y la implementación de políticas sino que procura sobre todo captar sus «consecuencias biográficas» (Giugni, McAdam y Tilly, 1999) en las formas de experiencia de los ciudadanos corrientes. Aunque no consigan lograr sus objetivos explícitamente designados, las acciones asociativas producen transformaciones de la experiencia subjetiva e intersubjetiva. La fabricación de las causas públicas y la movilización de los actores colectivos contribuyen a inventar nuevas identidades, prácticas y representaciones. Transforman las relaciones de explotación y de dominación, las escalas de deferencia y de subordinación, las dinámicas de estigmatización y de discriminación, las fronteras de la inclusión y de la exclusión, los sentimientos de pertenencia o de «extrañamiento».

Las culturas públicas moldean la experiencia privada y las acciones colectivas la transforman. Y viceversa, los objetivos del bien público suelen tener anclajes en la experiencia privada. J. Jasper (1997) ha mostrado cómo la mayoría de las actuaciones asociativas se inician a raíz de «choques morales» podríamos sumar los choques afectivos (porque tenemos «apego» a un barrio), estéticos (por la «belleza» de un paisaje) o políticos (en contra del «menosprecio» de los políticos). El sentimiento de injusticia y de indignación está en el origen de la mayoría de los compromisos (Polletta, 2001). Sin embargo, no se considera sólo como la proyección de una experiencia vivida o sentida: las retóricas de los problemas públicos lo formatean (Gusfield, 1981). Las formas de parecer, de decir, y de hacer, aceptables en público, reglamentan las maneras de sentir, identificar y expresar el desacuerdo, el asco, la ira o la decepción y hacer de ellos motivos de compromiso o razones para actuar. Eso no impide que la experiencia de un trastorno vivido de modo personal o interpersonal, difuso en un primer momento aunque encuentra después una formulación pública mediante la actuación colectiva o la intervención política, resulta capital en la constitución de los problemas públicos (Emerson y Messinger, 1977).

La micropolítica de los trastornos afectivos y morales es como el grado cero de la labor de identificación de las consecuencias indeseables de un acontecimiento, de una decisión o de una actuación por y para una colectividad que constituye el público según J. Dewey (Breviglieri y Trom, 2003). Unas personas se asocian para analizar un problema, iniciar una investigación, emitir diagnósticos y pronósticos, formular denuncias, reivindicaciones y protestas. De ese modo, dichas asociaciones articulan espacios públicos: inician relaciones con los medios de comunicación, los partidos y los sindicatos, las oficinas administrativas y los poderes públicos; hacen surgir grupos de referencia, de pertenencia y de interconocimiento en los que sus miembros y sus públicos se reconocen; nombran portavoces que representan sus intereses y sus opiniones, afirman posturas, aclaran argumentos y forjan identidades. Al constituir espacios públicos, instauran puntos de referencia para la comprensión, la interpretación y el juicio que los actores utilizan en su vida privada y pública. Esbozan paisajes descriptivos, interpretativos en los que los actores pueden situarse, orientarse y proyectarse. De esa forma, el despliegue de públicos asociativos es una fuente de creatividad colectiva que vuelve a articular su experiencia de ciudadanos corrientes y los hace existir como miembros de la ciudad. En cambio, F. Dubet (1987) ha mostrado cómo la imposibilidad de actuación pública o de intervención política priva a los individuos de proyectos, no les permite designar objetivos y adversarios, paraliza su capacidad de imaginar alternativas, obstaculiza la coordinación de sus energías y la deliberación de sus deseos y acaba por hacer ilegítima su propia existencia. La esperanza se convierte en «agresividad», en «ira» y en «odio», en deseos de destrucción que no encuentran escape en el discurso y en la acción, que no se inscriben en dinámicas de reconocimiento público y que fracasan al intentar abrirse camino en foros públicos de debate y de acción.

Nos podemos imaginar los vínculos estrechos entre lo público y lo privado. Resulta difícil oponerlos y afirmar que los progresos de una cultura de la «realización de uno mismo» significan el final de los compromisos cívicos o políticos. Ya en la época de los nuevos movimientos sociales, el eslogan «*lo personal es político*» contrarrestaba el aislamiento de la vida íntima, familiar y profesional fuera de la esfera pública (Boling, 1996). La preocupación por uno mismo o la búsqueda de sí mismo adquirirían un sentido político. Las relaciones domésticas entre hombre y mujer, entre adultos y niños, las relaciones laborales entre patrones y empleados, entre los que daban y los que cumplían órdenes, eran sacadas de la esfera privada en la que la costumbre, la moral y el derecho las habían encerrado. Las experiencias vividas en el arte, la ciencia o la religión, en la familia, el deporte o la educación adquirirían también una dimensión política, alienante o liberadora. Entonces apareció la movilidad de las fronteras entre bien privado y bien público paralela al ritmo de las movilizaciones colectivas. Los ciudadanos corrientes sienten y evalúan lo que viven, sus relaciones con los demás (desde las más íntimas hasta las más impersonales) y sus relaciones con ellos mismos (como personas públicas o privadas) en función de las categorías que les proporcionan los relatos de los medios de comunicación, los léxicos de motivos, los repertorios de explicación o de los idiomas de responsabilidad, las decisiones de justicia que reconocen derechos, atribu-

yen la culpabilidad o condenan las faltas. Aunque parezca increíble, el bien público se propone mantener un vínculo circular con las experiencias privadas en las que encuentra un terreno de impulso y que, en contrapartida, modela. La acción asociativa contribuye a hacer que los particulares presten atención a lo que quedaba relegado antes a la vida privada, a exponer en los escenarios de los medios de comunicación lo que era antes del dominio de la intimidad y a movilizar a los poderes públicos en temas que escapaban antes de su jurisdicción. Así, la persecución legal del acoso sexual en los centros de trabajo, la defensa de los consumidores contra los abusos de los trusts agroalimentarios o la prohibición de estigmatizar a las minorías sexuales han sido ganados en reñida lucha. En resumen, pese a todas las reticencias expuestas en este texto, las asociaciones son vectores de la «democracia de la vida cotidiana» (Rosenblum, 1999). Son los lugares en los que se fabrica la relación de los ciudadanos corrientes con su vida privada y con la vida pública; lugares de circulación de doble sentido entre actuaciones cívicas y experiencias personales.

Referencias bibliográficas

- Actions associatives, solidarités et territoires* (2001), Publications de l'Université de St Etienne, St Etienne.
- Annales de la recherche urbaine*, N° Especial, *Le foisonnement associatif*, 2001.
- Barbot, J. (2001): *Les malades en mouvement. La médecine et la science à l'épreuve du sida*, Balland, París.
- Barthe, Y. (2000): *La mise en politique des déchets nucléaires. L'action publique aux prises avec les irréversibilités techniques*, École des Mines, París.
- Barthélémy, M. (2000): *Associations: un nouvel âge de la participation*, Presses de la FNSP, París.
- Bell, D. (1998): «Civil Society Versus Civic Virtue», en A. Gutmann (ed.), *Freedom of Association*, Princeton University Press, Princeton pp. 239-272.
- Blais, J. P., C. Gillio y J. Ion (eds.) (2001): *Cadres de vie, environnement et dynamiques associatives*, PUCA, París.
- Bobbio, L. y A. Zeppetella (eds.) (1999): *Perché proprio qui? Grandi opere e opposizioni locali*, Franco Angeli, Milán.
- Boggs, C. (2001): «Social Capital and Political Fantasy: Robert Putnam's *Bowling Alone*», *Theory and Society*, 30, pp. 281-297.
- Boling, P. (1986): *Privacy and the Politics of Intimate Life*, Cornell University Press, Ithaca and Londres.
- Boltanski, L. y L. Thévenot (1991): *De la justification*, Gallimard, París.
- Boyer, H. y S. Evans (1986): *Free Spaces: The Sources of Democratic Change in America*, Harper and Row, Nueva York.
- Breviglieri, M. y D. Trom (2003): «Troubles et tensions en milieu urbain. Les épreuves citadines et habitantes de la ville», en D. Cefaï, D. Pasquier, editores: *Les sens du public. Publics politiques, publics médiatiques*, PUF, París.
- Caillé, A. (1997): «Don, association et solidarité», *Revue internationale de l'économie sociale*, 265, pp. 48-57.

- Callon, M., P. Lascoumes y Y. Barthe (2001): *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, París, Seuil.
- Castel, R. (1995): *Les métamorphoses de la question sociale*, Fayard, París.
- Chaniel, P. (2001): *Justice, don et association. La délicate essence de la démocratie*, La Découverte-Mauss, París.
- Cohen, J. (1999): «American Civil Society Talk» en R. Fullinwider (ed.), *Civil Society, Democracy, and Civic Renewal*, Rowman and Littlefield, Lanham.
- Cohen, J. (1989): «Deliberation and Democratic Legitimacy», en A. Hamlin, P. Pettit (eds.), *The Good Polity: Normative Analysis of the State*, Blackwell, Oxford.
- Cohen, J. y Joel R. (1995): «Associations and Democracy» y «Solidarity, Democracy, Association», en E. O. Wright (ed.), *Associations and Democracy*, London, Verso, Nueva York.
- Dewey, J. (1927): *The Public and Its Problems*, New York, Henry Holt.
- Dilger, R. J. (1992): *Neighborhood Politics: Residential Community Associations in American Governance*, New York University Press, Nueva York.
- Dubet, F. (1987): *La Galère. Jeunes en survie*, Fayard, París.
- Dubet, F. (1994): *Sociologie de l'expérience*, Seuil, París.
- Eliasoph, N. (1998): *Avoiding Politics: How Americans Produce Apathy in Everyday Life*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Elster, J. (1986): «The Market and the Forum», in J. Elster, A. Aanund (eds.), *The Foundations of Social Choice Theory*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 103-132.
- Emerson, R. M. y S. L. Messinger (1977): «The Micro-Politics of Trouble», *Social Problems*, 25, pp. 121-135.
- Fraser, N. (1992): «Rethinking the Public Sphere», en C. Calhoun (ed.), *Habermas and the Public Sphere*, MIT Press, Cambridge.
- Gamson, W. (1992): *Talking Politics*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Gittell, R. y A. Vidal (1998): *Community Organizing: Building Social Capital as a Development Strategy*, Sage, Thousand Oaks.
- Giugni, M., McAdam, D. y C. Tilly (eds.) (1999): *How Social Movements Matter?*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Godbout, J. T. y Alain C. (1992): *L'Esprit du don*, La Découverte, París.
- Goodwin, J., Jasper, J. y F. Polletta (eds.) (2001): *Passionate Politics: Emotions and Social Movements*, University of Chicago Press, Chicago.
- Gret, M. y Y. Sintomer (2002): *Porto Alegre. L'espoir d'une autre démocratie*, La Découverte, París.
- Gusfield, J. (1981): *The Culture of Public Problems: Drinking-Driving and the Symbolic Order*, University of Chicago Press, Chicago.
- Habermas, J. (1996): *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse of Law and Democracy*, MIT Press, Cambridge.
- Hirschman, A. (1982): *Shifting Involvements: Private Interest and Public Action*, Princeton University Press, Princeton.
- Hirst, P. (1994): *Associative Democracy: New Forms of Economic and Social Governance*, Polity Press, Cambridge.
- Janowski, T. (1998): *Citizenship and Civil Society: A Framework of Rights and Obligations in Liberal, Traditional, and Social Democratic Regimes*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Jasper, J. (1997): *The Art of Moral Protest: Culture, Biography, and Creativity in Social Movements*, University of Chicago Press, Chicago.

- Latour, B. (2000): *Politiques de la nature*, La Découverte, París.
- Laville, J. L. (1997): «L'association: une liberté propre à la démocratie», en J. L. Laville, R. Sainsaulieu (eds.), *Sociologie de l'association. Des organisations à l'épreuve du changement social*, Desclée de Brouwer, París, pp. 35-74.
- Laville, J. L., Caillé, A., Chaniel, P., Dacheux, E., Eme, B. y S. Latouche (2001): *Association, démocratie et société civile*, La Découverte-Mauss, París.
- Lefort, C. (1978): *Les formes de l'histoire. Essais d'anthropologie politique*, Gallimard, París.
- Leonardis, O. de, Mauri D. y F. Rotelli (1994): *L'Impresa sociale*, Anabasi, Milán.
- Lichterman, P. (1999): «Talking Identity in the Public Sphere: Broad Visions and Small Spaces in Sexual Identity Politics», *Theory and Society*, 28, 1, pp. 101-141.
- Lolive, J. (1997): «La montée en généralité pour sortir du Nimby. La mobilisation associative contre le TGV Méditerranée», *Politix*, 39, pp. 109-130.
- Lolive, J. (1999): *Les contestations du TGV Méditerranée. Projet, controverse et espace public*, L'Harmattan, París.
- Marshall, T. H. (1964): *Class, Citizenship, and Social Development*, University of Chicago Press, Chicago.
- Mauss, M. (1925): «Essai sur le don», *L'Année sociologique*.
- Mayer, N. (1999). *Ces Français qui votent FN*, Flammarion, París.
- McKenzie, E. (1994): *Privatopia: Homeowner Associations and the Rise of Residential Private Government*, Yale University Press, New Haven.
- Melucci, A. (1989):, *Nomads of the Present*, Century Hutchinson, Londres.
- Melucci, A. (1996): *Challenging Codes*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Morán, M. L. (1996-97): «Sociedad, cultura y política: continuidad y novedad en el análisis cultural», *Zona abierta*, 77-78, pp. 1-30.
- Morán, M. L. y J. Benedicto (1995): *La cultura política de los españoles. Un ensayo de reinterpretación*, CIS, Madrid.
- Muxel A. (2000). *L'Expérience politique des jeunes*, Presses de Sciences Politiques, París.
- Putnam, R. (1993): *Making Democracy Work*, Princeton University Press, Princeton.
- Putnam, R. (2000): *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, Simon and Schuster, NuevaYork.
- Revue du Mauss* (1997): *Une seule solution, l'association?*, N° Especial.
- Rosenblum, N. L. (1994): «Civil Societies: Liberalism and the Moral Uses of Pluralism», *Social Research*, Fall, 61, 3, pp. 539-562.
- Rosenblum, N. L. (1998): *Membership and Morals: The Personal Uses of Pluralism in America*, Princeton University Press, Princeton.
- Rosenblum, N. L. (1999): «Navigating Pluralism: The Democracy of Everyday Life», en Elkin S. L. y K. E. Soltan (eds), *Citizen Competence and Democratic Institutions*, Pennsylvania State University Press, University Park.
- Somers, M. (1993): «Citizenship and the Place of the Public Sphere», *American Sociological Review*, 58, pp. 587-620.
- Tarrow, S. (1992): «Mentalities, Political Cultures, and Collective Action Frames: Constructing Meanings Through Action», en A. D. Morris, C. M. Mueller (eds.), *Frontiers in Social Movement Theory*, Yale University Press, New Haven, pp. 174-202.
- Thévenot, L. (1999): «Faire entendre une voix. Régimes d'engagement dans les mouvements sociaux», *Mouvements*, 3, pp. 73-82.
- Thomson, K. (2001): *From Neighborhood to Nation: The Democratic Foundations of Civil Society*, Tufts University, Hanover.

- Trom, D. (1999): «De la réfutation de l'effet Nimby considérée comme une pratique militante. Notes pour une approche pragmatique de l'activité revendicative», *Revue française de science politique*, 1, pp. 31-50.
- Turner, B. (1993): «Contemporary Problems in the Theory of Citizenship», en *Ibid.* (ed.) *Citizenship and Social Theory*, Sage, Newbury Park, pp. 1-18.
- Turner, B. (1990): «Outline of a Theory of Citizenship», *Sociology*, 24, pp. 189-217.
- Walzer, M. (1983): *Spheres of Justice*, Basic Books, New York.
- Warren, M. E. (ed.) (1995): «The Self in Discursive Democracy», en S. K. White (ed.). *The Cambridge Companion to Habermas*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 167-200.
- Warren, M. E. (2001): *Democracy and Association*, Princeton University Press, Princeton and Oxford.
- Wuthnow, R. (1991): *Acts of Compassion: Caring for Others and Helping Ourselves*, Princeton University Press, Princeton.
- Wuthnow, R. (1991): *Between States and Markets: The Voluntary Sector in Comparative Perspective*, NJ, Princeton University Press, Princeton.

JÓVENES CIUDADANOS: LA INTEGRACIÓN POLÍTICA Y SOCIAL DE LA JUVENTUD EN EUROPA ORIENTAL Y OCCIDENTAL

Claire Wallace, Reingard Spannring y Christian Haerpfner¹

Durante los últimos diez años, se ha venido haciendo un énfasis cada vez mayor en la importancia de una «ciudadanía activa» por parte de los jóvenes. Esto implica, en general, un papel más activo de éstos en la sociedad, su participación en diversas actividades del «sector terciario» y su pertenencia a organizaciones. Se afirma que la conjunción de esta clase de actividades aumenta el «capital social», lo que, según alegan algunos destacados sociólogos estadounidenses como Robert Putnam y James Coleman, debería dar lugar a una mejor cohesión social, una mayor riqueza, mejores resultados en los exámenes..., en otras palabras, a un mundo mejor. El presente trabajo analiza hasta qué punto los jóvenes se han convertido en ciudadanos activos y cómo esto difiere entre las diferentes partes de Europa, así como entre Europa Oriental y Occidental. Se planteará qué juventud es la más activa y si el capital social asociado puede mejorar el capital cultural o el económico. O si, por el contrario, los excluidos del acceso a diversas formas de capital también se encuentran sin capital social. Dicho de otra forma, ¿puede el capital social compensar la pérdida de otros tipos de capital? Los datos proceden de las Encuestas Mundiales de Valores correspondientes al período 1995-1998.

La integración a través de la participación: el planteamiento del problema

Los debates sobre ciudadanía y «empowerment»² se centran habitualmente en la contribución de los jóvenes a distintos aspectos de la vida cívica, bien como

¹ El proyecto en el que se basa este artículo fue financiado por el Jubilee Fund of the Austrian National Bank. Les agradecemos su patrocinio.

² (N. de los editores) Hemos preferido mantener el término inglés porque aún no se dispone en castellano de un término adecuado para recoger la idea de capacidad de acceso al poder por parte de un determinado grupo social.

voluntarios activos, bien como miembros de organizaciones. Aunque estos no son los únicos caminos a través de los que jóvenes pueden ser ‘ciudadanos’ activos, sí constituye un elemento importante y además puede analizarse cuantitativa o cualitativamente (Helve y Wallace, 2000). Dada la preocupación sobre la disminución del «capital social» (en el sentido de participación cívica) en Estados Unidos y las consecuencias que se dice que este hecho tiene, en forma de malos resultados educativos, anomia y desventaja económica (Coleman, 1988-1989; Coleman, s. f.; Putnam, 1995a, 1995b, 1996), nos gustaría analizar si esto ocurre también en Europa, sobre todo en el caso de los jóvenes.

La preocupación por la disminución del capital social tiene que ver, en parte, con el declive de las organizaciones tradicionales de masas que representaban a grupos de edad o clases sociales como si fueran un grupo indiferenciado. Esto estaba asociado con el desarrollo de la sociedad moderna y su organización según diferentes grupos de interés (agregados) (Wallace y Kovatcheva, 1998). Sin embargo, los recientes cambios de posguerra (a veces asociados con la modernidad tardía o posmodernidad) han tendido a disolver esas organizaciones de masas, tales como sindicatos, partidos políticos de base clasista, movimientos juveniles, etc. y ahora a la gente la representan más a menudo los grupos creados en torno a temas más concretos. Ahora bien, ¿quiere esto decir que los jóvenes han dejado de asociarse y perdido toda implicación colectiva?

La participación cívica casi siempre se considera «una buena cosa», ya sea en el contexto del desarrollo del Tercer Sector entre Estado y mercado (Offe y Heinze, 1992; Beck, 1997), o en del resurgimiento de la «sociedad civil» como una dimensión de vida asociativa situada entre el gobierno y la gente (Keane, 1988). Más recientemente, este debate ha tendido a girar en torno al «capital social», a menudo entendido como la cantidad de participación pública considerada necesaria para crear un clima moral que permita la autorregulación de los ciudadanos y, a la vez, ayude al desarrollo económico y a la modernización, mediante la creación de un mejor clima de inversión y unos socios empresariales más fiables (Knack & Keefer, 1997). El texto clásico en esta materia es el de Robert Putnam, quien ha argumentado que la participación en la sociedad civil, a través de actividades como la afiliación a clubes de fútbol o a coros, es la que ayuda a explicar los distintos niveles de desarrollo y democratización en el norte y el sur de Italia (Putnam, 1994).

Por consiguiente, se cree que la ciudadanía activa que se materializa en la participación en diversas organizaciones y asociaciones no gubernamentales va asociada a unos niveles elevados de capital social, una mayor confianza entre las personas y una mejor cohesión social. Y esto debería ayudar a producir mejores ciudadanos: más honestos, en los que se pueda confiar más y más integrados socialmente. Los vínculos existentes entre cada uno de esos factores nunca están del todo claros, tal como han indicado los críticos de Putnam. Pero se supone que unos niveles mayores de participación beneficiarán a la cohesión social.

Sin embargo, el concepto de capital social es bastante ambiguo. Para algunos, como Putnam, significa principalmente la propensión a formar parte de organiza-

ciones formales. A esto lo denominamos «capital social formal». Para otros, como Bourdieu y una serie de antropólogos que escriben sobre el tema, tiende a significar la inversión en relaciones sociales informales. A esto lo denominamos «capital social informal». Para Coleman, ambos se complementan y pueden coexistir sin problemas. Afiliarse a asociaciones y participar en ellas generará una comunidad personal más amplia que será más eficaz a la hora de conseguir que las cosas se hagan. No obstante, también pueden preverse situaciones en las que podrían entrar en conflicto, donde, por ejemplo, la adhesión a redes y los grupos de amigos, o incluso las organizaciones informales de tipo mafioso, podrían socavar la influencia de las organizaciones típicas de la sociedad civil.

En Europa, podríamos hacer una serie de especulaciones sobre el capital social y, de manera más general, sobre la participación cívica. Por ejemplo, hay países en los que siempre ha existido una fuerte tradición de vida asociativa, como Alemania y Suiza, mientras que hay otros en los que tradicionalmente éste no ha sido el caso, como en los del Sur de Europa. ¿La participación cívica, por tanto, forma tan sólo parte de una larga tradición, lo que implica un cierto determinismo histórico en esta clase de actividad? Tanto la Unión Europea como el Consejo de Europa han venido desarrollando programas de «Educación para la ciudadanía» con el fin de fomentar la implicación activa de los jóvenes en sus sociedades pero, ¿realmente la pertenencia a estas organizaciones supranacionales introduce alguna diferencia? Por otro lado, la participación en la sociedad civil podría reflejar simplemente niveles de riqueza: aquellas personas que poseen más dinero tienen más tiempo para pensar en hacer algo para la comunidad. Bien es cierto que niveles más elevados de sociedad civil están asociados con PIBs más altos, pero es difícil de desentrañar cuál sea la causa y cuál sea el efecto. (Knack & Keefer, 1997).

Estas cuestiones son de especial importancia en Europa Oriental y Central. La caída del comunismo ha significado un declive de las organizaciones formales que representaban a «la juventud» como una categoría y los jóvenes ya no están obligados a ceder su tiempo libre en las actividades «voluntarias» que formaban parte del programa de socialización comunista (Wallace y Kovatcheva, 1998). En el proceso perdieron también su acceso privilegiado a los programas deportivos, de ocio y de viajes. Las condiciones de vida se han vuelto mucho más duras ya que muchos jóvenes están desempleados u obligados a buscar unos ingresos adicionales en la economía informal (Wallace y Haerpfer, 2000). No obstante, en nuestra investigación empírica hemos descubierto que también existen grandes diferencias entre los países de Europa Central y Oriental en lo referente a sus trayectorias de transición (Wallace & Haerpfer, 1998; Agh, 1998). Mientras que los países de Europa Central que se encuentran en el grupo de cabeza en la adhesión a la Unión Europea, superaron bien la transición en general, otros situados al Sur y, sobre todo, al Este de la antigua Unión Soviética han experimentado un deterioro económico y social de sus condiciones. Los países bálticos, que afirman tener una mayor afinidad con Escandinavia, pueden encontrarse también en una trayectoria de transición diferente, mientras que las consecuencias de los dos períodos de guerra civil en la anti-

gua Yugoslavia seguramente habrán causado un profundo efecto en las vidas y la participación política de sus jóvenes. ¿Qué implicaciones tienen estos cambios para los jóvenes? ¿Cómo pueden afectar a su participación cívica y al desarrollo del capital social?

En general se da por supuesto que la sociedad civil de Europa Oriental y Central necesita desarrollarse y que este desarrollo constituiría la base de la aparición de unas condiciones económicas y sociales más estables, con unos ciudadanos que se autorregulan, capaces de controlar a los diferentes agentes económicos y políticos. Se presupone que el estrato social situado entre el individuo y el Estado, la sociedad civil, fue suprimido por los antiguos regímenes comunistas y ahora necesita ser restaurado. Estas hipótesis son las que se esconden tras una serie de intervenciones internacionales que han preferido utilizar la mediación de Organizaciones No Gubernamentales para proporcionar ayuda. Como resultado han surgido muchas ONG, pero esto no quiere decir necesariamente que los ciudadanos participen en ellas de forma voluntaria.

Ha habido quien ha puesto en entredicho estas hipótesis. Chris Hann y sus colegas han sostenido, desde una perspectiva antropológica, que los antiguos regímenes comunistas, más que destruir la sociedad civil, construyeron un sistema de representación que funcionaba y que tenía una especial importancia para la integración de las personas en regiones remotas como Siberia o la Hungría rural (Hann y Dunn, 1996). De ahí que los pastores de renos de una isla situada fuera de la costa norte de Siberia pudieran enviar representantes a una conferencia regional de pastores y que ésta, a su vez, tuviera representación en la estructura institucional de la sociedad. La caída del comunismo supuso también la desaparición de estas instituciones de integración.

En este trabajo, se analiza exclusivamente la integración en la sociedad civil a través de la participación de los jóvenes en una serie de asociaciones cívicas. No afirmamos que esto represente a la totalidad de la sociedad civil, sólo que quizás proporcione algunos indicios sobre la vitalidad de esta forma de sociedad civil. En lo referente a la integración económica, empleamos la actividad económica de los jóvenes como indicador, y para el capital cultural utilizamos la clase social subjetiva, ya que en esta muestra de jóvenes ni la educación ni la situación profesional son buenos indicadores de su destino social definitivo. Trataremos de analizar, en primer lugar, dónde la sociedad civil es más fuerte y dónde es más débil y, en segundo lugar, quién es activo en ella en las diferentes regiones.

Métodos de investigación

Para contestar estas preguntas, hemos acudido a la Encuesta Mundial de Valores (EMV). Ésta se realizó en la mayoría de los países de Europa Occidental en tres olas: 1980, 1990-3 y 1995-8. Para nuestra investigación nos hemos centrado en la tercera (1995-8) ya que la mayoría de los países del Este de Europa Central no estaban incluidos en la primera ola. Las preguntas de la EMV distinguen entre *per-*

tenencia activa, que tomamos como indicador de «participación cívica» y *pertenencia pasiva*, que tomamos como indicador de «integración cívica» (Wallace, Spanning & Haerpfer, 2000). Las preguntas que hemos tenido en cuenta son las referidas a la pertenencia a diferentes organizaciones y, de entre éstas, hemos analizado las siguientes: organizaciones religiosas o eclesiásticas, organizaciones deportivas o de ocio, organizaciones artísticas, musicales o educativas, organizaciones medioambientales, organizaciones profesionales, organizaciones de beneficencia, organizaciones voluntarias, partidos políticos y sindicatos³. Nuestros datos proporcionan información sobre 9 clases de organizaciones en 32 países europeos (de Europa Oriental y Occidental), con un total de más de 8.000 entrevistados con edades comprendidas entre los 18 y los 25 años.

Dada la gran cantidad de países que había en esta tercera ola, los hemos agrupado por regiones geopolíticas. En primer lugar, examinamos las tablas de resultados para ver si ese tipo de regionalización tenía sentido y comprobamos que, en general, sí lo tenía. Además, puesto que el número de jóvenes era bastante reducido (las encuestas se basaban en entrevistas personales con una muestra representativa de la población, normalmente unas 1.000 personas de cada país), de esta manera podíamos aumentar el número de entrevistados con el fin de hacer más fiable el análisis estadístico (véase Wallace, Spanning y Haerpfer, 2000). Así conseguimos aumentar de manera sustancial el tamaño de la muestra⁴.

La regionalización efectuada y sus denominaciones son las siguientes: *Europa Central-Occidental* estaba representado por Alemania Occidental y Suiza; *Europa Suroeste* por España; *Europa Noroeste* por Finlandia, Noruega y Suecia; *Europa Central-Oriental* por Alemania Oriental, la República Checa, Polonia, Eslovaquia, Eslovenia y Hungría; *Europa Sureste* por la República Federal Yugoslava, Croacia, Macedonia, Montenegro, Bosnia Herzegovina y Albania; *Europa Noreste* por los Estados bálticos de Lituania, Letonia y Estonia; la *región del Mar Negro* por Rumania, Bulgaria, Moldavia y Turquía; *Europa Oriental o del Este* por Rusia (incluyendo Tambov), Ucrania y Bielorrusia, y *el Cáucaso* por Armenia, Georgia y Azerbaiyán. Faltan algunas regiones y países porque incluimos sólo aquellos que se pueden comparar con más facilidad utilizando estos datos. En España, la muestra era muy grande porque no sólo había una correspondiente a España en su conjunto, sino

³ El texto exacto de la pregunta era: «A continuación voy a leerle una lista de organizaciones voluntarias; para cada una de ellas, ¿podría decirme si Ud. es un miembro activo o si no es miembro de ese tipo de organización?».

⁴ Noroeste (Noruega, Finlandia y Suecia)=513, Noreste (países bálticos)=526, Centro Occidental (Alemania, Suiza)=296, Centro Oriental (Hungría, Chequia, Eslovaquia, Eslovenia, Hungría y Polonia)= 704, Suroeste (España)=1596, Sureste (Serbia, Montenegro, Macedonia, Bosnia, Albania y Croacia)=987, Mar Negro (Rumania, Bulgaria, Moldavia y Turquía)=1060, Este (Rusia, Tambov, Bielorrusia, Ucrania)=1060, Cáucaso (Georgia, Armenia y Azerbaiyán)=1479 TOTAL=8256.

1997: Alemania occidental (n=108), Suiza (n=133), España (n=196), Noruega (n=142), Suecia (n=145), Finlandia (n=167), Alemania oriental (n=85), Eslovenia (n=153), Hungría (n=103), Bulgaria (n=133), Rumania (n=189), Lituania (n=146), Letonia (n=195), Estonia (n=125) y Rusia (n=185).

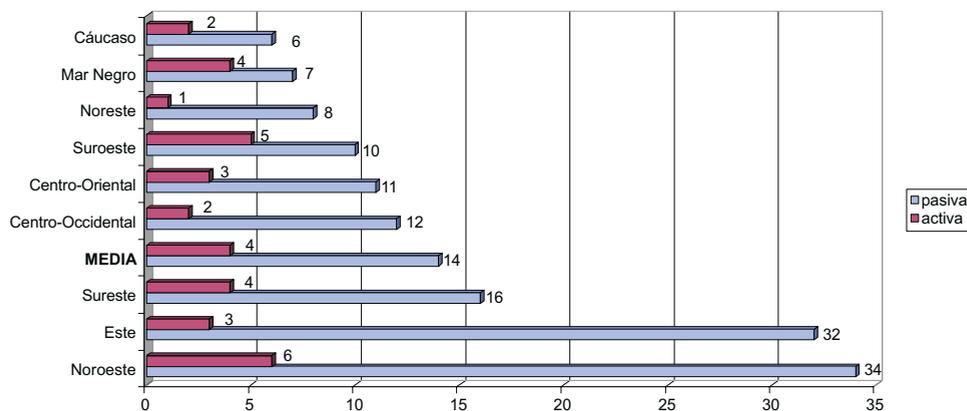
que había muestras independientes, correspondientes a regiones concretas: el País Vasco, Andalucía, Galicia y Valencia⁵.

Dividimos las formas de participación entre pasivas y activas y entre organizaciones políticas (sindicatos y partidos políticos) y organizaciones cívicas (deportivas, religiosas, artísticas, de beneficencia, medioambientales, profesionales y otras). Utilizamos los valores democráticos y el interés por la política como variables dependientes de una «buena» ciudadanía política. Para la participación social, utilizamos la confianza generalizada y la preocupación cívica como resultados potenciales de una alta participación social.

La participación política

El gráfico 1 muestra la participación activa y pasiva en organizaciones políticas (se consideran los sindicatos y los partidos políticos juntos). Se puede observar una gran diferencia entre la participación activa y la pasiva. Cuanto mayor es la participación pasiva, mayor es la divergencia entre ésta y la activa.

Gráfico 1. Participación política



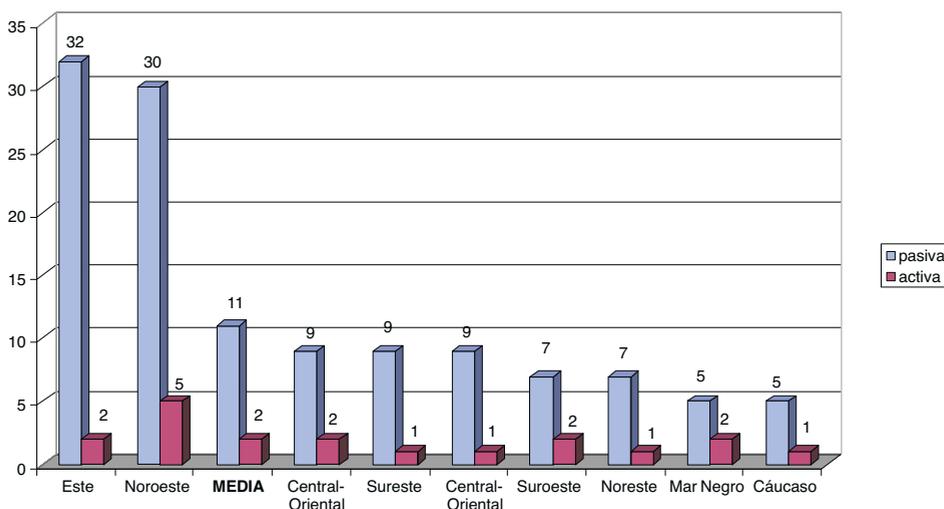
La mayor participación pasiva la encontramos en el Noroeste (países escandinavos), donde la pertenencia a organizaciones es muy elevada (34%) pero no así la participación activa (6%). El motivo es que muchos lugares de trabajo funcionan con políticas de reclutamiento obligatorio de trabajadores sindicados ('closed

⁵ La muestra global (incluyendo adultos) era para España en su conjunto de 1. 211, para el País Vasco: 2. 205; Andalucía: 1. 803; Galicia: 1. 200; Valencia: 501. No analizamos los jóvenes de cada región porque las muestras hubieran sido demasiado reducidas como para obtener resultados significativos. En cambio, tomamos la muestra global, seleccionamos a los de 25 años o menos y a ese conjunto lo denominamos «Suroeste».

shop'), de tal manera que los jóvenes tienen que afiliarse al sindicato correspondiente si quieren tener un puesto de trabajo. En España (Suroeste), la participación política es bastante baja, apenas superior a los niveles de Europa Oriental, con una participación activa del 5% y una pasiva del 10%. En Europa Oriental (países de la CEI) existe asimismo una alta participación pasiva y poca participación activa (32% y 3% respectivamente). Esto puede deberse a que en algunos de estos países aún prevalece, al menos en algunos lugares de trabajo, el «antiguo» sistema de la era comunista de participación obligatoria. En el Sureste (la antigua Yugoslavia), la participación pasiva también es bastante alta, con un porcentaje del 16%, y todos los países de Europa Occidental están en torno a la media. La participación más baja, tanto pasiva como activa, corresponde a los antiguos estados comunistas de Rumania y Bulgaria (aunque también a Turquía), los Estados bálticos y los Estados caucásicos de Armenia, Azerbaiyán y Georgia.

En los dos gráficos siguientes, desglosamos la participación política en sus partes constituyentes. Si nos fijamos en el gráfico 2, podemos ver que gran parte de la discrepancia entre la participación pasiva y activa se debe al número de afiliados a los sindicatos en los países del Este y en los escandinavos, aunque entre los jóvenes la participación activa en sindicatos es muy baja en todas partes, ya que muchos seguramente ni siquiera tienen un puesto de trabajo y, por lo tanto, no pueden afiliarse.

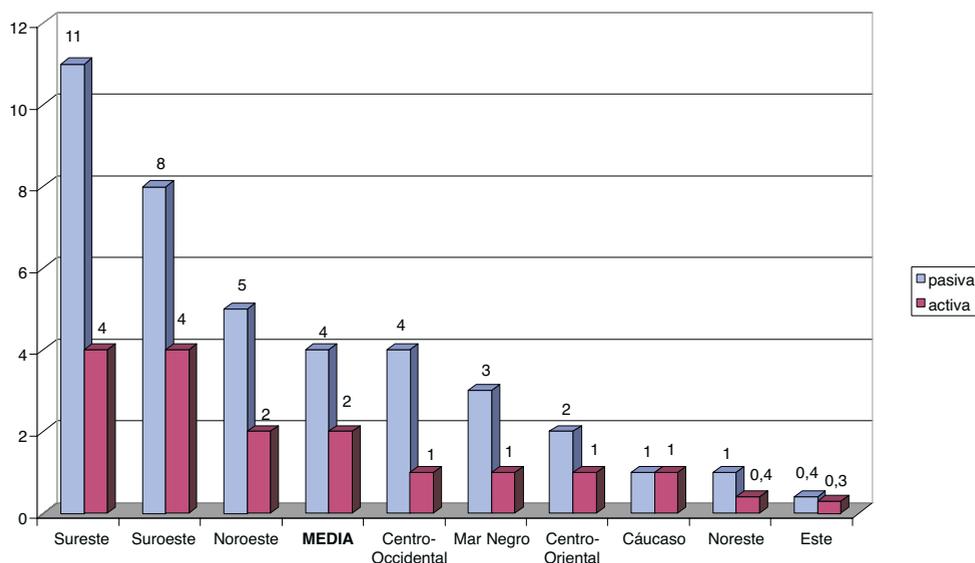
Gráfico 2. Pertenencia a sindicatos



No obstante, la participación en los partidos políticos, a los que sí pueden afiliarse, es todavía más baja. En este caso se observa una pauta diferente, ya que muchos jóvenes de las regiones mediterráneas, como Albania, la antigua Yugoslavia y España, son, por lo menos, miembros pasivos de partidos políticos y muchos

de ellos también lo son activos. En España, estos niveles relativamente altos de participación en partidos políticos podrían deberse a la sobrerrepresentación de determinadas regiones como el País Vasco, Andalucía, Galicia, Valencia y Cataluña. En el Este, el Noreste y el Cáucaso, la pertenencia tanto pasiva como activa a partidos políticos es casi nula y el resto de países se sitúa más o menos en la media.

Gráfico 3. Pertenencia a partidos políticos



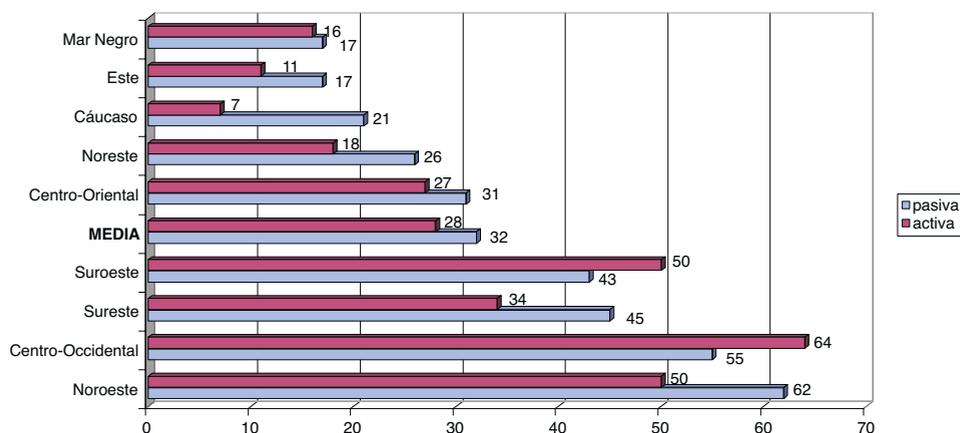
Por tanto, podemos decir que, mientras que la pertenencia a los sindicatos es muy parecida en todas partes (baja), con la excepción de aquellos países en los que la afiliación es obligatoria, la pertenencia a partidos políticos disminuye en general cuanto más al Este se mire. Los países mediterráneos del Sur de Europa (España, Albania y la antigua Yugoslavia) cuentan con los jóvenes más activos por lo que se refiere a la participación en partidos, seguidos de los países escandinavos.

Pero una baja participación no significa necesariamente que los jóvenes no se interesen por la política. Una comparación con la juventud de los años 50 realizada por el Instituto de la Juventud austriaco demuestra que la juventud contemporánea está muy enterada de los asuntos políticos frente a la de generaciones anteriores, y sucede también lo mismo con Alemania (Allerbeck, 1976). Los jóvenes desarrollan sus propias actitudes y puntos de vista políticos a una edad temprana.

La integración en organizaciones cívicas

Pasando ahora a las asociaciones cívicas (gráfico 4), observamos que la diferencia entre la pertenencia activa y la pasiva es mucho menor que la que había en la

Gráfico 4. Participación en asociaciones cívicas



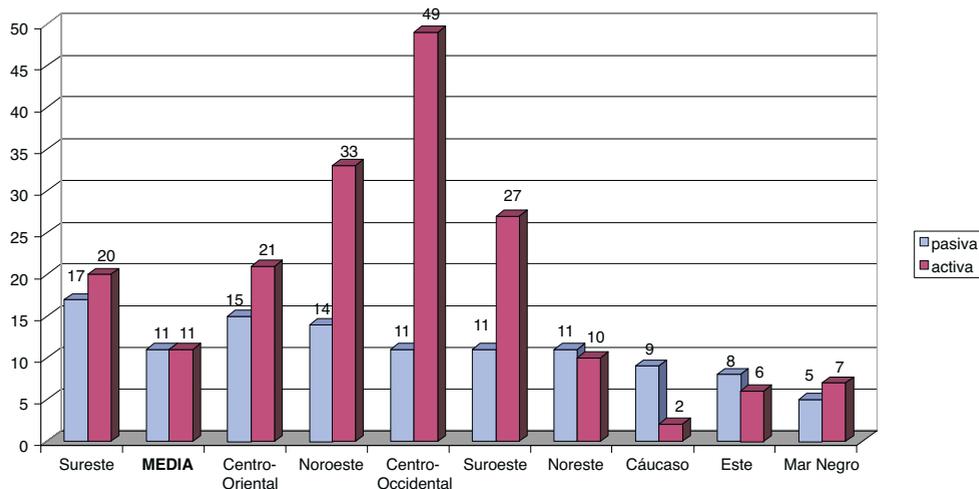
participación política. La pertenencia activa y pasiva en las asociaciones cívicas parece seguir más o menos la misma pauta: cuanto mayor es la participación pasiva, mayor lo es también la activa.

Sin embargo, existen importantes diferencias entre regiones, de tal manera que la pertenencia activa y pasiva más elevada la encontramos en los países escandinavos del Noroeste y los países de Europa Central (Alemania y Suiza). A continuación les siguen España y la antigua Yugoslavia, luego los Estados del Este de Europa Central y los Estados bálticos y, finalmente, los países del Noreste, el Cáucaso y el Mar Negro, que tienen la tasa de participación más baja. Observamos en este caso que no existe una división equitativa entre el Este y el Oeste del continente. La participación parece ser muy alta en la antigua Yugoslavia, aun cuando ésta no sea famosa por su sociedad civil, así como en determinadas partes de Europa Occidental en las que existe una fuerte tradición de vida cívica, como los países escandinavos, Alemania y Suiza. En estos países, las asociaciones están muy integradas en el Estado del Bienestar y las Organizaciones No Gubernamentales constituyen un elemento importante de la vida social (algunos ejemplos son los cuerpos de bomberos voluntarios y las iglesias). Sin embargo, observamos que España también se sitúa bastante por encima de la media y no muy por debajo de los países nórdicos y de Europa Central. Por lo general, la Europa Oriental (con la excepción de la antigua Yugoslavia) parece tener unos niveles de participación mucho más bajos que la Europa Occidental y éstos incluso parecen haber disminuido a lo largo del tiempo (Spanning, Wallace y Haerpfher, 2000). El objetivo de las antiguas autoridades comunistas fue erradicar y suprimir la sociedad civil autónoma, lo que se consiguió con bastante éxito en la mayoría de los países (Machacek, 2000). En los países del Este de Europa Central, existió anteriormente una fuerte tradición de sociedad civil que fue erradicada por las autoridades comunistas, aunque el papel de la Iglesia Católica en Polonia sugiere que sólo se consiguió un éxito limitado en algunos casos. No obs-

tante, en muchos países de Europa Oriental, la sociedad civil en el sentido occidental ni siquiera había nacido antes de que se suprimiera. En estos países se podría sostener que fueron las autoridades comunistas las que introdujeron la sociedad civil mediante un sistema, muy elaborado y patrocinado por el Estado, de representación de la juventud, las mujeres y otros grupos sociales, y ahora los ciudadanos lamentan el deterioro de estas antiguas estructuras (Hann & Dunn, 1996).

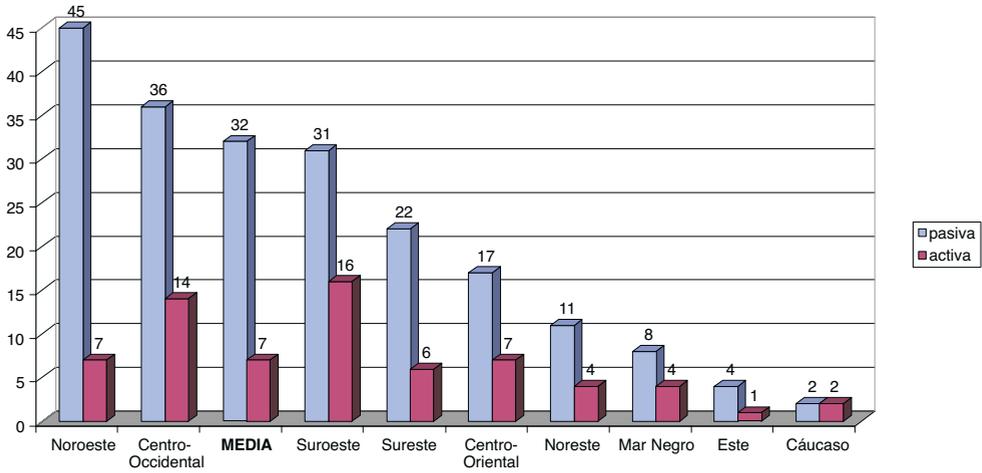
Si nos fijamos ahora en las organizaciones individuales, observamos que los jóvenes en general son muy activos en las organizaciones deportivas (gráfico 5), mucho más que otros grupos de la población. La participación es especialmente alta en los países escandinavos y en los del Sur y del centro occidental de la Unión Europea. En los países situados más hacia el Este, hay una participación muy baja, mientras que en los países poscomunistas más desarrollados de Europa Central y en la antigua Yugoslavia existe una mayor semejanza con Europa Occidental.

Gráfico 5. Pertenencia a asociaciones deportivas



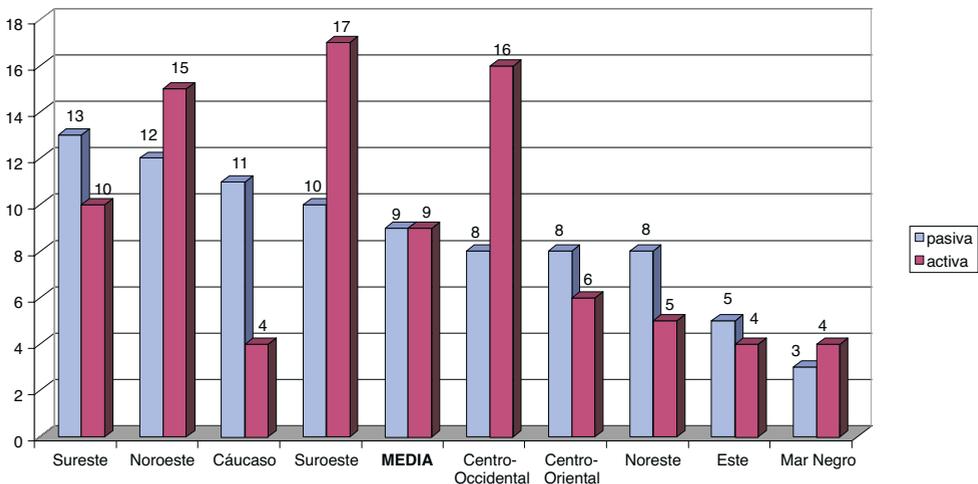
En cuanto a las iglesias (gráfico 6), que tienen los siguientes niveles más altos de participación entre los jóvenes, encontramos una gran diferencia entre la pertenencia activa y la pasiva, especialmente en aquellos países con mayor número de miembros. En Europa Occidental, la pertenencia a las iglesias tiene mucha más importancia que en Europa Oriental, donde existe una tradición de ateísmo, aunque entre los países poscomunistas, pertenecer a una iglesia es muy importante en la antigua Yugoslavia y en el Este de Europa Central (incluyendo a Polonia). Cuanto más hacia el Este nos dirigimos, menos importante es la iglesia, aun cuando se ha dado un resurgimiento del papel de las iglesias en los últimos diez años. En España (Suroeste), la participación en las iglesias está por debajo de la media pero básicamente sigue la pauta de Europa Occidental más que la de Europa Oriental y la participación activa es especialmente alta en comparación con otros países.

Gráfico 6. Pertenencia a iglesias



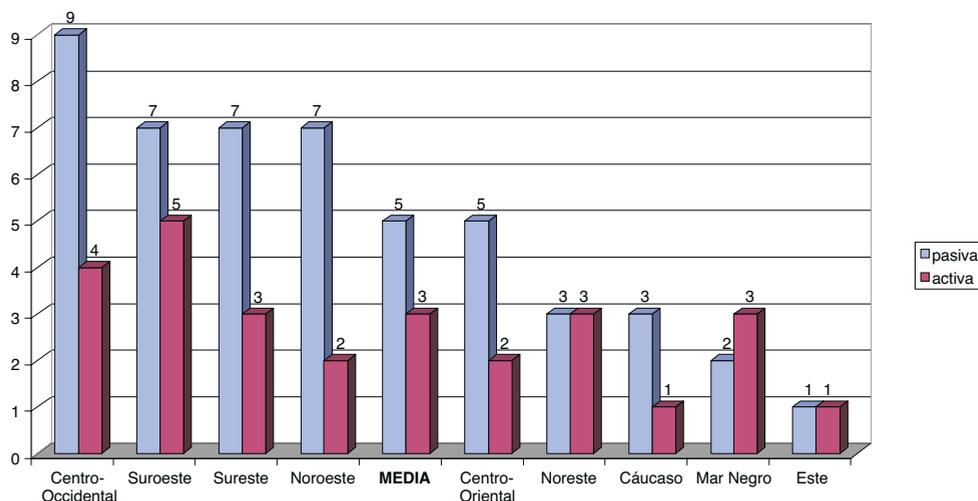
Las asociaciones artísticas muestran una pauta más desigual (gráfico 7). La antigua Yugoslavia es el país con una pertenencia pasiva más elevada, seguida de los países escandinavos y, a continuación, los del Cáucaso. No obstante, la pertenencia activa a las asociaciones artísticas es más habitual en el Sur, el centro, y el Norte occidentales de Europa o, en otras palabras, en Europa Occidental. Los niveles de participación de los países de la CEI, de los del Mar Negro y de los países bálticos en las organizaciones artísticas son relativamente bajos. En España, hay un índice de participación en organizaciones artísticas relativamente elevado, con un 17% de jóvenes que afirma ser miembro activo de estas organizaciones.

Gráfico 7. Pertenencia a asociaciones artísticas



La participación en asociaciones profesionales (gráfico 8) es muy baja porque muchos jóvenes no están en el mercado laboral y, por lo tanto, no pueden ingresar en estas asociaciones. En este tipo de asociaciones es más común la participación pasiva que la activa. Sin embargo, son una vez más el Oeste de Europa Central, el Suroeste (España), la antigua Yugoslavia y los países escandinavos los que van a la cabeza en lo que a la pertenencia a este tipo de asociaciones se refiere. El menor número de miembros corresponde a los países de la CEI, con tal sólo un 1 por ciento.

Gráfico 8. Pertenencia a asociaciones profesionales



Si nos fijamos en el gráfico 9, observamos que la participación en organizaciones medioambientales sigue la misma pauta, aunque en la zona oriental de Europa Central la pauta es bastante parecida pero con valores inferiores a los de sus vecinos del Oeste. Parece que la pertenencia pasiva es también mucho más habitual que la activa en las organizaciones medioambientales. En España, la participación en este tipo de organizaciones es más bien alta.

Respecto a las asociaciones de beneficencia (gráfico 10), la pertenencia pasiva es también más frecuente y sigue una pauta semejante a la reflejada en los dos últimos gráficos. Sin embargo, en lo que se refiere al resto de asociaciones, observamos una pauta ligeramente distinta, en la que la pertenencia activa es más habitual. La pauta regional sigue siendo análoga a las anteriores: los países de Europa Occidental junto con la antigua Yugoslavia tienen una participación relativamente más alta y los de Europa Oriental, y en especial los de la CEI, tienen un número de miembros prácticamente nulo. Tanto en las asociaciones de beneficencia como en las otras, la participación de los jóvenes españoles resultó la más alta.

Gráfico 9. Pertenencia a organizaciones medioambientales

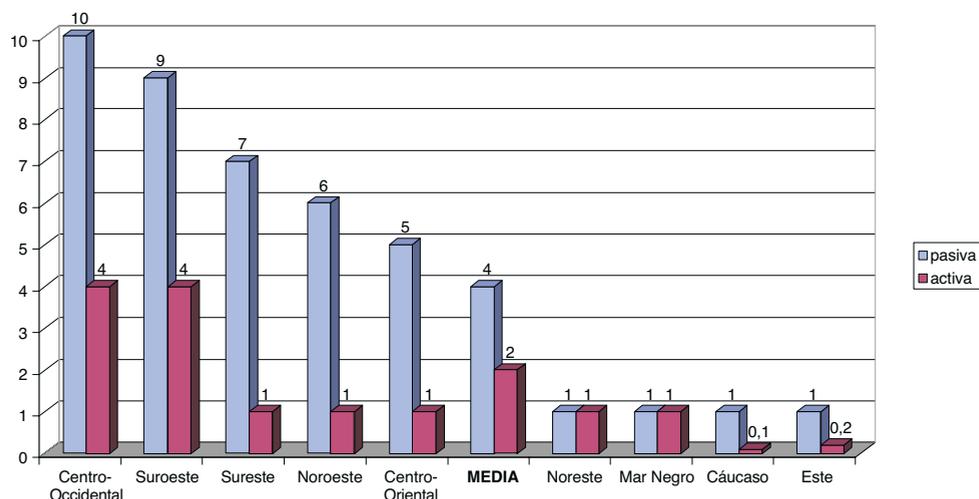
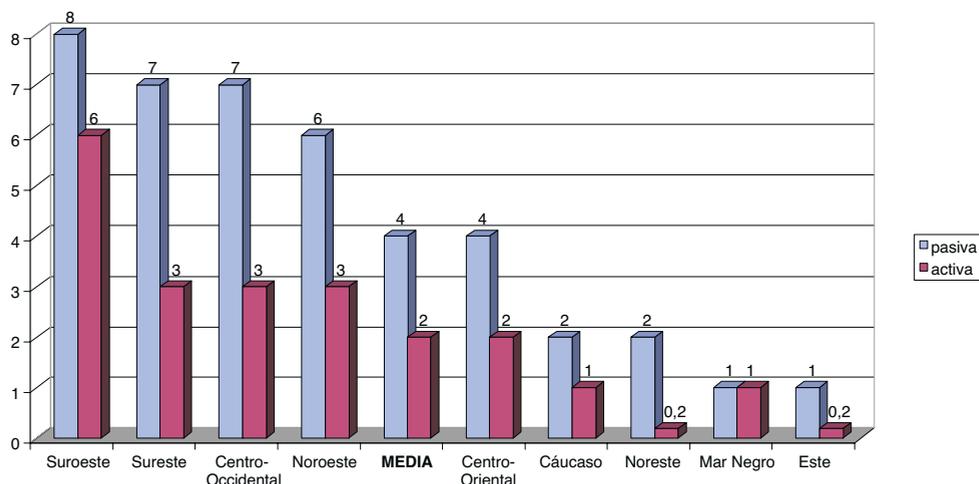


Gráfico 10. Pertenencia a organizaciones benéficas



Si comparamos estos datos con los de la población adulta, observamos que los jóvenes participan en las organizaciones deportivas mucho más que los adultos y que esa participación disminuye claramente con la edad. Sin embargo, en las organizaciones religiosas su implicación es menor, ya que tiende a aumentar con la edad. En las asociaciones artísticas y educativas y en organizaciones medioambientales, la participación de los jóvenes es más probable que la de otros grupos de edad, si bien en las asociaciones de beneficencia y en «otras» actividades voluntarias la participación tiende a aumentar con la edad. Algunos tipos de actividades asociativas, tales como la participación en sindicatos y asociaciones profesionales,

así como en los partidos políticos, tienden a seguir una trayectoria curvilínea, con los grupos de mediana edad (es decir, los más activos en el mercado laboral) como los más implicados y las personas situadas en los extremos del abanico de edades como las menos implicadas. Por lo tanto, podríamos plantear como hipótesis que algunas de estas implicaciones parecen reflejar un efecto edad (es decir, las personas participan más o menos conforme a la etapa de su ciclo vital, cuando se trata de actividades deportivas, religiosas, relacionadas con el trabajo y quizás en actividades benéficas y voluntarias), mientras que otras, como la implicación en movimientos medioambientales, presentan más bien un efecto cohorte. Sin embargo, no podemos comprobar esta proposición porque el enunciado de las preguntas de la Encuesta Mundial de Valores se modificó entre una ola y otra.

Un análisis más exhaustivo de estos datos ha revelado que los jóvenes son más activos en la sociedad civil que los mayores, pero no tan activos como el grupo de mediana edad. La participación cívica y la integración disminuyen a partir de los 50 años (Wallace, Spanring y Haerpfer, 2000). Por consiguiente, si los jóvenes están cada vez más implicados en la sociedad civil, sería de esperar que dicha participación aumentara por lo menos durante la siguiente etapa de su trayectoria vital. De hecho, muchas veces se ha dado el caso (aunque no se refleja en los datos aquí ofrecidos) de que la participación activa aumentase incluso más que la pasiva. Aun cuando muchos informes hayan indicado una disminución del capital social medido por la participación en la sociedad civil y una falta de interés de los jóvenes por ingresar en organizaciones, observamos que, por lo menos en algunas regiones, existe aún una participación significativa de la gente joven. Esto ocurre especialmente en las regiones del Oeste de Europa Central y en las escandinavas, pero también, respecto a ciertas variables, en el Sur de Europa, tanto occidental como oriental.

Sin embargo, existe una divergencia creciente entre los jóvenes de estos países y los de la antigua Unión Soviética y el Sureste de la península de los Balcanes. Cuanto más hacia el Este menor es la participación, salvo en el caso de los sindicatos, y esto refleja el desmoronamiento de las organizaciones juveniles formales y el subdesarrollo de la sociedad civil desde la caída del comunismo. También es posible que refleje una falta de entusiasmo hacia el ingreso en organizaciones por parte de los jóvenes y tal vez un escepticismo frente a los últimos acontecimientos. No obstante, los jóvenes de la Europa Oriental y Central saben movilizarse muy rápida y eficazmente en lo referente a temas concretos cuando es necesario y han sido, en muchos casos, los responsables de derrocar gobiernos en momentos clave. Sin embargo, no tienden a convertir este potencial en estructuras formales de organización (Wallace & Kovatcheva, 1998).

Diferencias entre regiones

Cabría esperar que las regiones marcaran una diferencia y que la participación y la integración fuesen más bajas en Europa Oriental, donde más del 80% no participaba. El norte y el centro de Europa Occidental (Alemania, Suiza y los países

escandinavos) cuentan con los mayores niveles de participación, mientras que entre los antiguos países comunistas (especialmente en la antigua Unión Soviética) la participación es muy baja. De hecho, Alemania, Suiza y los países escandinavos tienen una pauta constante de alta participación, aunque los informes sobre la juventud procedentes de dichos países indican que los jóvenes son cada vez más reacios a asociarse puesto que se han vuelto más «individualistas».

Nuestras anteriores investigaciones parecen indicar que, por lo menos en algunos países de Europa, está aumentando la participación en la sociedad civil (Spanning, Wallace y Haerpfer, 2000). Éste ocurre sobre todo en el Suroeste europeo. En cambio, las tasas de participación e integración han caído bastante drásticamente en Europa Oriental en los últimos diez años. En los países nórdicos encontramos un nivel de pertenencia sistemáticamente alto en todos los tipos de organización. Parece que los jóvenes nórdicos han sido siempre unos ciudadanos participativos y bien integrados en comparación con los de otros lugares. La participación y la integración también han sido tradicionalmente altas en Europa Central-Occidental. No obstante, no hay que olvidar la integración organizativa de estas sociedades donde las iglesias y otras organizaciones no gubernamentales desempeñan un papel en el Estado del Bienestar y en las que, muchas veces, la afiliación a una organización es obligatoria para poder practicar un deporte o tener un empleo. El grupo de países del Este de Europa Central parece tener unas pautas de participación más parecidas a las occidentales que otros países de Europa Oriental del antiguo bloque comunista. En resumen, parece observarse una tendencia hacia la convergencia entorno a los países occidentales. Esta tendencia se cumple si pensamos en el Suroeste del continente, que ha estado saliendo de la sombra de los regímenes autoritarios bajo cuya dominación estuvieron hasta la década de 1970 y donde tal vez la integración en la Unión Europea puede haber fomentado la participación cívica y política (al menos, ésta ha sido fomentada por las políticas de la UE y por las organizaciones internacionales).

¿Integración formal o informal?

Frente a todo lo anterior, se podría discutir que la forma de asociación de los jóvenes tienda a ser más a menudo formal que informal. Éstos son más propensos a participar en grupos pequeños e informales que en organizaciones formales, y factores como el crecimiento de Internet pueden incluso facilitar dicha participación en comunidades más amplias sin necesidad de unirse a organizaciones formales. Los jóvenes pueden suscribirse a foros de discusión o comunicarse regularmente con personas sin siquiera conocerlas en la vida real. De hecho, muchas veces las organizaciones formales reflejan modelos de juventud algo estrictos y anticuados que no están de acuerdo con los estilos y las actividades de la juventud contemporánea (Kahane, 1997; Wallace y Kovatcheva, 1998). Esto ocurre sobre todo en Europa Oriental y Central, donde los grupos «no formales» constituyen la principal forma de protesta juvenil en las últimas décadas y son *no formales* a propósito.

Pero, por otra parte Coleman (1988) sugiere que los vínculos informales se desarrollan precisamente a través de la vida asociativa formal.

No poseemos ningún buen indicador de integración formal. No obstante, en la encuesta había una pregunta que se refería a la importancia de los amigos y descubrimos que, en general, los amigos eran importantes en aquellas regiones donde había niveles elevados de participación en la sociedad civil. Por tanto, la integración informal y la formal parecen ir de la mano en lugar de contrarrestarse.

Características de las personas integradas

A continuación podemos preguntarnos: ¿quiénes son los más integrados? A partir de la Tabla 1 podemos afirmar que el género no establece diferencias significativas de integración.

Tabla 1. Integración cívica según género

Integración cívica (activa + pasiva) según género		
	Hombre	Mujer
Noroeste	46	54
Noreste	43	56
Centro occidental	50	50
Centro oriental	53	47
Suroeste	50	50
Sureste	48	52
Mar Negro	51	49
Este	54	46
Cáucaso	52	48
MEDIA	50	50

No obstante, la tabla 2 nos muestra importantes diferencias según la situación laboral. En general, los estudiantes y los trabajadores a tiempo parcial aparecen como los más activos en la sociedad civil, mientras que las amas de casa y los desempleados son los menos activos. Por consiguiente, no parece tratarse simplemente de una cuestión de tener tiempo sino también de tener recursos económicos y tal vez culturales que faciliten la actividad en la sociedad civil. No obstante, esto parece depender del lugar en el que los jóvenes residen. En el Noroeste de Europa, la participación es alta en todos los grupos a excepción del de los trabajadores a tiempo parcial y del de los autónomos, mientras que en el Noreste del continente, esos grupos son precisamente los más activos. En el Oeste y en el Este de Europa Central, el Mar Negro y Europa Oriental, encontramos la pauta más «común», según la cual los estudiantes y los que trabajaban a tiempo parcial son los grupos más activos. En España, parece que son los autónomos los más activos, lo que tal

vez sea reflejo del gran número de jóvenes con empleos marginales o irregulares. No obstante, en el Sureste de Europa, los trabajadores a tiempo completo resultan ser los más activos y en el Cáucaso, así como en el Oeste de Europa Central, vuelven a serlo los autónomos. En todos los países, salvo los del Noreste, los desempleados son los menos activos. Las amas de casa en la mayoría de los lugares (salvo el Noroeste) tampoco son muy activas.

Tabla 2. La integración cívica y el empleo

Integración cívica (activa + pasiva) según situación laboral						
	>30 horas	<30 horas	autónomo	ama de casa	estudiante	desempleado
Noroeste	65	52	39	65	64	62
Noreste	24	37	35	36	26	23
Centro occidental	51	67	33	33	59	38
Centro oriental	34	36	35	21	39	32
Suroeste	41	41	54	39	45	36
Sureste	52	26	39	43	50	36
Mar Negro	16	21	15	10	17	20
Este	14	21	5	16	30	13
Cáucaso	16	21	27	21	33	14
MEDIA	32	37	30	23	40	28

No hemos podido utilizar la variable del nivel educativo puesto que por lo menos algunos sujetos de la muestra podrían no haber finalizado su educación y, por los mismos motivos, la situación profesional tampoco tiene sentido. Por lo tanto, para poder contar con una medida de status social, utilizamos la clase social subjetiva, tal y como aparece en la tabla 3:

Tabla 3. Integración cívica y clase social subjetiva

Integración cívica (activa + pasiva) según clase social subjetiva					
	alta	media alta	media baja	trabajadora	baja
Noroeste	33	58	62	62	58
Noreste	28	26	24	25	
Centro occidental	44	55	56	55	
Centro oriental	25	32	32	32	20
Suroeste	29	47	42	41	46
Sudeste	46	51	47	43	31
Mar Negro	13	10	26	14	15
Este	10	17	20	13	13
Cáucaso	44	30	17	12	20
MEDIA	36	36	31	31	29

(NOTA: la clase media alta tiene valores muy bajos)

Como promedio, la participación disminuye cuanto más baja es la clase social. No obstante, se dan importantes variaciones entre las regiones. En el Noroeste, la participación es alta en todos los grupos sociales y en el Noreste y el Centro-Occidental del continente tampoco hay mucha variación. En el Suroeste, parece que la posición social no marca diferencia alguna en cuanto a la participación, pero en el Sureste y en el Cáucaso existe una pauta clara así como en Europa Oriental, aunque en este último caso algo más débil. Así que podemos decir que, aunque la posición social incide en la integración cívica, hay mucha variación de unas regiones a otras.

Por lo tanto, en general, la integración económica fomenta la integración social en forma de participación cívica y sólo en el Noroeste de Europa (los países escandinavos) se podría decir que la situación económica no está vinculada con la integración cívica. También parece que el estatus social (nuestro indicador de capital cultural) refuerza las pautas de integración cívica en lugar de contrarrestarlas, salvo en el noroeste del continente donde la participación cívica está más extendida. El género no influye mucho, aunque en Europa Oriental parece haber un leve predominio de hombres, mientras que en el Norte de Europa hay un leve predominio de mujeres.

Acción directa

Se ha argumentado que, aunque los jóvenes puedan no ser activos en la sociedad civil en lo que a afiliación a organizaciones o partidos políticos se refiere, se movilizarían muy rápidamente en términos de acción directa si ello fuese necesario. De hecho, esto es lo que ayudó a derrocar los antiguos regímenes en muchos países de Europa Oriental (Wallace y Kovacheva, 1998; Kovacheva, 1995). Para comprobarlo, hemos analizado varias formas de acción directa: firmar una petición, participar en un boicot, asistir a una manifestación, participar en una huelga y ocupar un edificio. Los resultados figuran en los gráficos 11 al 15. En ellos observamos que en Europa Occidental, los jóvenes son más propensos a firmar peticiones que sus homónimos en Europa Oriental. Una vez más, parece que el Sureste del continente constituye una excepción entre los países en transición. Se puede observar la misma pauta en cuanto a la participación en boicots y la asistencia a manifestaciones. Sin embargo, ésta cambia cuando se trata de unirse a una huelga: existe la misma probabilidad de que se hayan unido a una huelga los jóvenes de Europa Oriental que de que lo hayan hecho sus homónimos de Occidente, aunque los países situados más al Este (Cáucaso, Mar Negro y Europa Oriental) son los que menos se plantean hacer una acción de este tipo.

En el Suroeste del continente, el potencial para la acción social y política es bastante elevado y muchos jóvenes han asistido sobre todo a manifestaciones, o se han planteado unirse a huelgas u ocupar algún edificio. En este sentido, los jóvenes españoles se encuentran entre los más militantes de Europa. Esto, posiblemente, ha quedado de manifiesto en las manifestaciones en contra de la Guerra de

Irak (2003), en las que muchos de ellos se manifestaron en contra de su propio gobierno.

Parece, pues, que tanto en términos de participación en organizaciones como en términos de acción política/social directa, los jóvenes de Europa Oriental son menos propensos a pensar en implicarse que sus homónimos de Occidente. No obstante, una vez más, el Sureste constituye la excepción a la regla entre los países en transición.

Gráfico 11. Firmar una petición

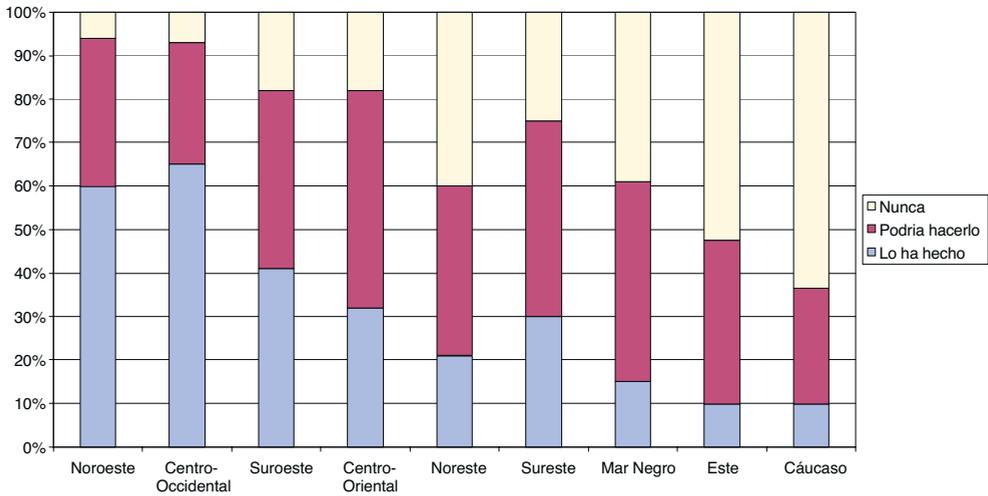


Gráfico 12. Participar en un boicot

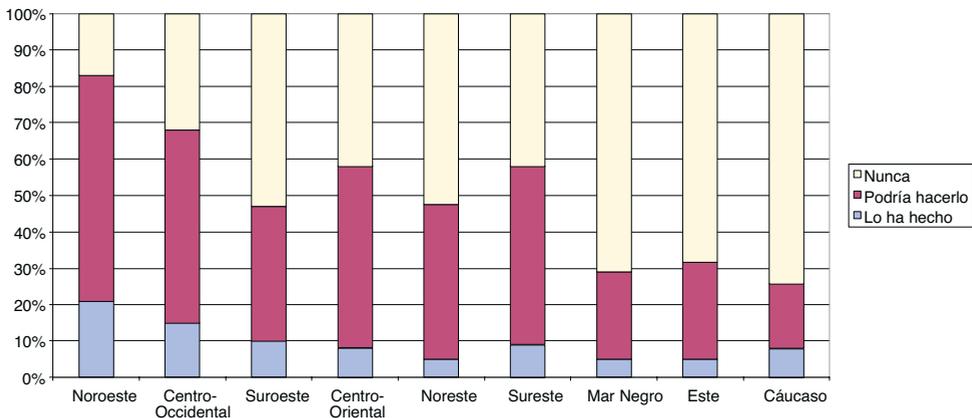


Gráfico 13. Asistir a una manifestación

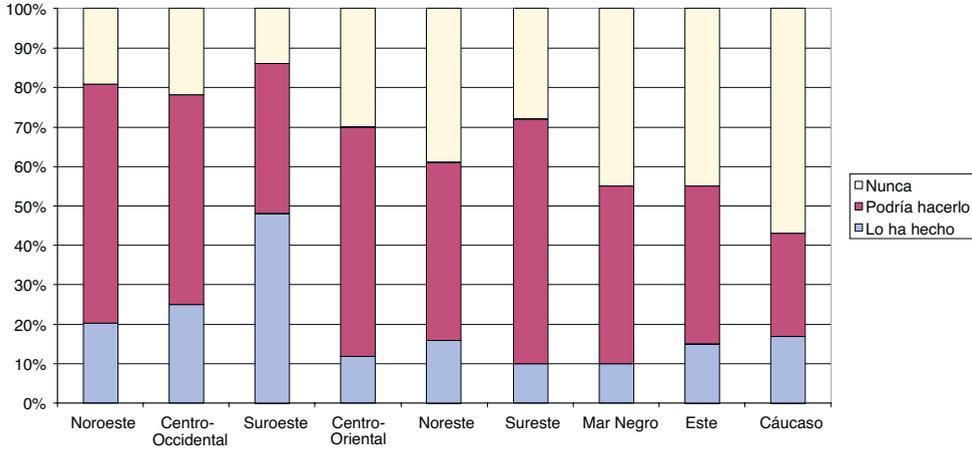
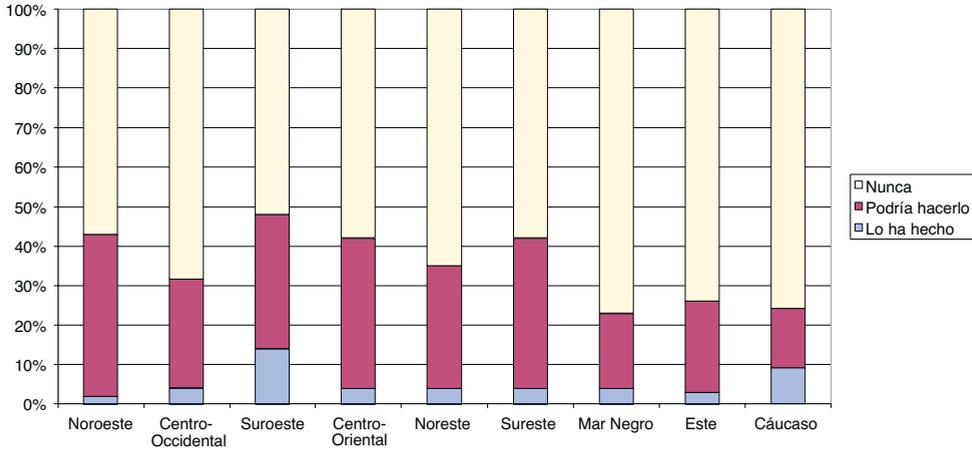


Gráfico 14. Participar en una huelga

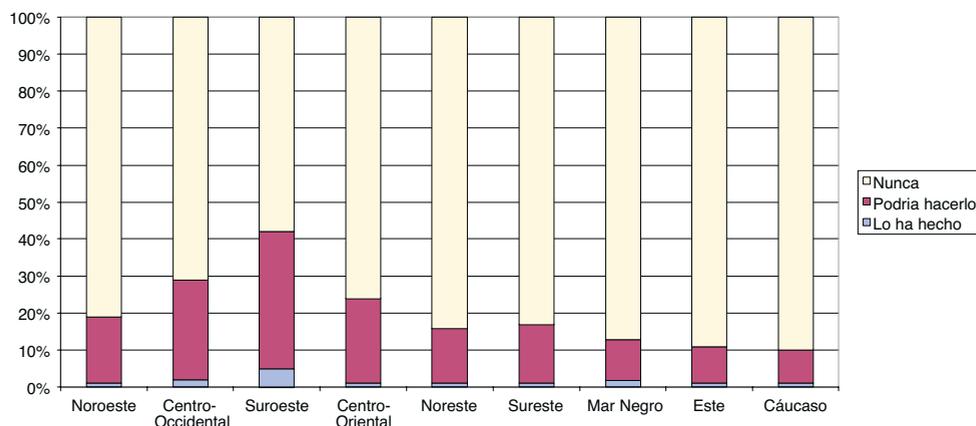


Conclusiones

La participación cívica es muy alta en determinadas partes de Europa, especialmente en el Noroeste, donde todos los grupos sociales se implican en la sociedad civil, tanto sean desempleados como empleados, de clase baja o alta, hombres o mujeres.

No obstante, en general, la participación cívica es menor cuanto más al Este nos dirigimos. No parece que la integración obligatoria de la época comunista haya sido reemplazada por una sociedad civil independiente y voluntaria. La excepción

Gráfico 15. Ocupar un edificio



la constituye la región Sureste, que cuenta con niveles de participación cívica muy altos. Dentro de dicha región, Bosnia-Herzegovina, Macedonia y Montenegro destacan por tener jóvenes ciudadanos particularmente activos y en algunos indicadores, en especial la asistencia a las iglesias, los jóvenes croatas resultan muy activos. Bulgaria obtiene, en cambio, las tasas más bajas de participación junto con Serbia y Rumania. Parece, por tanto, que la región Sureste manifiesta una gran heterogeneidad. Se ha señalado que quizá pueda deberse a que la sociedad civil ha estado dominada por la política étnica en muchas regiones de los Balcanes. De ahí que en Bosnia-Herzegovina, por ejemplo, la juventud musulmana se una a organizaciones musulmanas, la croata a organizaciones croatas y la serbia a organizaciones serbias. El papel de las iglesias es de especial importancia en esta zona, donde la Iglesia Católica representa a los croatas y la Iglesia Ortodoxa a los serbios, mientras que los musulmanes están representados por su propia religión.

El capital social está asociado con la integración económica y con el capital cultural en la mayoría de los países, así que no parece constituir una compensación para los jóvenes excluidos social o económicamente. La excepción la encontramos en el Noroeste de Europa, donde la integración cívica es alta independientemente del estatus social que pueda tener el joven, por lo que los jóvenes están más integrados en los países nórdicos.

En España, los jóvenes tienen una probabilidad relativamente alta de ser miembros de partidos políticos, asociaciones artísticas, medioambientales, de beneficencia y de otras asociaciones. Además, su potencial de acción directa está entre los más altos de Europa⁶.

⁶ En la presentación del presente trabajo en España, algunos asistentes expresaron su escepticismo en cuanto a los (relativamente) altos niveles de participación de los jóvenes españoles, alegando que otros estudios han demostrado que su participación es muy baja. De hecho, se puede obser-

Referencias bibliográficas

- Agh, A. (1998): *The Politics of Central Europe*, Thousand Oaks y Sage, Londres y Nueva Dehli.
- Allerbeck, K. (1976): *Demokratisierung und Sozialer Wandel in der Bundesrepublik Deutschland. Sekundäranalyse von Umfragedaten 1953-1974*, Opladen.
- Banks, M., I. Bates, G. Breakwell, J. Bynner, N. Emler, L. Jamieson y K. Roberts (1992): *Careers and Identities*, Open University Press, Basingstoke.
- Beck, U. (1997): *The Reinvention of Politics: rethinking modernity and the global social order*, Polity Press, Oxford.
- Braungart, R. G. (1990): «Europäische Jugendbewegungen in den 1980er Jahren», *Diskurs*, 0/90, pp. 45-53.
- Bynner, J., L. Chisholm. y A. Furlong (1997): *Youth, Citizenship and Social Change in a European Context*, Ashgate, Aldershot, Brookfield USA, Singapore, Sydney.
- Bynner, J. y K. Roberts (1991): *Youth and Work. Transitions to Employment in England and Germany*, Anglo-German Foundation, Londres.
- Coleman, J. (1988-1989): «Social Capital and the Creation of Human Capital», *American Journal of Sociology*, 94 (Suplemento), pp. 94-120.
- Coleman, J. S. (s. f): «The loss of social capital and its impact on schools», *Zeitschrift Für Pädagogik*, pp. 99-105.
- Eden, K. y D. Roker (en prensa): «You've gotta do something...» *A longitudinal study of young people's involvement in social action*, UK: ESRC Youth Citizenship and Social Change Initiative.
- Furlong, A., y F. Cartmel (1997): *Young People and Social Change. Individualization and Risk in Late Modernity*, Open University Press, Buckingham.
- Haerfper, C. (2000): *Postcommunism and Democracy*, Harwood Academic Press, Basingstoke.
- Hann, C. y E. Dunn (1996): *Civil Society. Challenging Western Models*, Routledge., Londres y Nueva York.
- Hilden, T. (2000): «Skinheads-Masculinity and Violent Action», en H. Helve y C. Wallace (eds.), *Youth, Citizenship and Empowerment*, Ashgate, Basingstoke, Sydney and Singapore.
- Inglehart, R. (1990): *Culture Shift in Advanced Industrial Society*, Princeton University Press, New Jersey.
- Inglehart, R. (1997): *Modernization and Postmodernization. Cultural, Political and Economic Change in 43 Societies*, Princeton University Press, Princeton.
- Kahane, R. (con la colaboración de Rapoport, T.) (1997): *The Origins of Post-Modern Youth*, Walter de Gruyter, Berlin y Nueva York.

var que solamente una escasa minoría de jóvenes están activos en las organizaciones, pero, en comparación con otras partes de Europa, no constituye el nivel más bajo. Una de las causas de las tasas relativamente altas de participación política y la movilización potencial halladas en el presente estudio puede haber sido debida a la sobrerrepresentación de regiones españolas en la muestra (el País Vasco, Andalucía, Galicia y Valencia) además de la muestra correspondiente a España en su conjunto, que hemos fusionado para aumentar el tamaño de la muestra final. En dichas regiones, ha habido una tradición activa de política regional en los últimos años, que puede haber tenido repercusiones en las actividades de los jóvenes.

- Keane, J. (1988): *Democracy and Civil Society. On the predicaments of European socialism, the prospects for democracy and the problem of controlling social and political power*, Verso, Londres y Nueva York.
- Knack, S. y P. Keefer (1997): «Does social capital have an economic payoff? A cross country investigation», *Quarterly Journal of Economics*, 112, pp. 1251-1288.
- Kovacheva, S. y Wallace, C. (1994): «Why do youth revolt?», *Youth and Policy*, 44, pp. 7-20.
- Kovacheva, S. (1995): «Student political culture in transition: the case of Bulgaria», en CYRCE (ed.), *The Puzzle of Integration. European Yearbook on Youth Policy and Research*, Vol. 1, Walter de Gruyter, Berlín y Nueva York.
- Lagos, M. y R. Rose (1999): *Young people in politics: a multi-continental survey*, Centre for the Study of Public Policy, University of Strathclyde.
- Machacek, L. (2000): «Youth and the Creation of Civil Society in Slovakia», en H. Helve y C. Wallace (eds.), *Youth, Citizenship and Empowerment*, Ashgate Gower, Hants.
- Mannheim, K. (1952): «The problem of generations», en P. Kecskemeti (ed. y traductor), *Essays on the Sociology of Knowledge*, Londres.
- Offe, C. y R. G. Heinze (1992): *Beyond Employment: time, work and the informal economy (labour and social change)*, Temple University Press, USA.
- Putnam, R. D. (1994): *Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy*, University of Princeton Press, Princeton.
- Putnam, R. D. (1995a): «Bowling alone: America's declining social capital», *Journal of Democracy*, 6, pp. 65-78.
- Putnam, R. D. (1995b): «Tuning in, tuning out: the strange disappearance of social capital in America», *PS: Political Science and Politics*, 28, pp. 664-638.
- Putnam, R. D. (1996): «The strange disappearance of civic America», *American Prospect*, Invierno, pp. 34-48.
- Roberts, K., y B. Jung (1995): *Poland's First Post-Communist Generation*, USA: Avebury, Aldershot, Ashgate.
- Rose, R. y E. Carnaghan (1994): *Generational Effects on Attitudes to Communist Regimes: a comparative analysis*, Centre for the Study of Public Policy, University of Strathclyde, Escocia.
- Spannring, R., C. Wallace y C. Haerpfer (2000): «Civic Participation among Young People in Europe», en H. Helve y C. Wallace (eds.), *Youth, Citizenship and Empowerment*, Ashgate, Basingstoke, Sydney, Singapur.
- Virtanen, T. (2000): «The racialisation of youth gangs: when violence turns into fight over turf», en H. Helve y C. Wallace (eds.), *Youth, Citizenship and Empowerment*, Ashgate, Basingstoke, Sydney, Singapur.
- Wallace, C. (1999): *Xenophobia in Transition: Austria and Eastern Europe Compared. Final report to the BMWV*, Institut für Höhere Studien, Viena.
- Wallace, C. y C. Haerpfer (1998), *Three Paths of Transition in Post-Communist Societies*, Institute of Advanced Studies, Viena.
- Wallace, C. y C. Haerpfer (2000): *The Informal Economy in East-Central Europe, 1991-1998*, Institute for Advanced Studies, Viena.
- Wallace, C. y S. Kovatcheva (1998): *Youth in Society. The construction and deconstruction of youth in East and West Europe*, Macmillan, Londres.
- Wallace, C., R. Spannring y C. Haerpfer (2000): *Youth and civic integration in East and West Europe*, Institute for Advanced Studies, Viena.

White, C., S. Bruce y J. Ritchie, J. (2000): *Young people's politics. Political interest and engagement amongst 14-24 year olds*, Joseph Rowntree Memorial Trust, Yorkshire, UK.

Wilkinson, H. y G. Mulgan (1995): *Freedom's Children. Work, relationships and politics for 18-34 year olds in Britain today*, Demos, Londres.

LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA: UNA PARADOJA MICRO-MACRO

Ettore Recchi

Universidad de Florencia

Jóvenes y participación política en los albores del siglo XXI

Después de más de dos decenios de silencio (o de murmullo casi imperceptible), es como si al inicio del siglo XXI el mundo juvenil volviera a ser el protagonista de la escena política. Desde las manifestaciones anti-globalización a los forum sociales, desde las marchas pacifistas hasta las ocupaciones estudiantiles, en muchos países occidentales se vislumbran señales de un renovado fermento generacional. Hemos superado la época de los jóvenes de veinte años apáticos e invisibles —se atreven a decir muchos comentaristas. Encabezando las manifestaciones y las redes de comunicación alternativa nos encontramos con chicos y chicas predisuestos, frescos, agresivos, y apasionados. Hay nuevos instrumentos de movilización al servicio de las modalidades de participación —como las manifestaciones callejeras— consolidadas en la forma pero renovadas en algunos contenidos y, sobre todo, en su capacidad de gestión y de coordinación a escala global. Así pues, es como si la política en primera persona sedujera cada vez más a los jóvenes, que recogen la herencia de sus padres, más que la de sus hermanos mayores.

Esta interpretación —que encuentra eco sobre todo en las páginas de los periódicos— enfatiza, como sucede en la lógica de los medios de comunicación, algunos elementos de ruptura en relación con el pasado reciente. Otros observadores, con mayor cautela, subrayan fundamentalmente los elementos de continuidad del comportamiento político juvenil. En opinión de éstos últimos, los fenómenos masivos de este inicio de nuevo siglo representan la coronación de transformacio-

nes iniciadas hace años, si no decenios. En otras palabras, la participación política sí que ha crecido, pero siguiendo el ritmo constante de la renovación generacional, según dinámicas de mutación ya sea cultural (fundamentalmente la transición desde lo moderno a lo postmoderno) ya sea estructural (principalmente el crecimiento del nivel de educación de la población).

El razonamiento que sostendremos en las siguientes páginas es, sin embargo, diferente. La impresión de novedad y de efervescencia generada por estallidos emotivos de breve duración, que el mundo juvenil en cierta medida amplifica, ha de ser valorada en un escenario a largo plazo en el que es extremadamente arduo percibir una tendencia definida de participación política. En las sociedades de Europa occidental la mayor parte de los comportamientos que forman el conjunto de la participación política muestran, teniendo en cuenta los datos empíricos existentes, una evolución oscilatoria. Con ello no queremos redimensionar todo lo que de inédito ha acaecido en este primer retazo del milenio, especialmente a causa de la movilización de grupos especialmente creativos del mundo juvenil y de la disposición de instrumentos de comunicación que las generaciones anteriores no conocían. A pesar de ello, no existen evidencias suficientes para poder decir que se ha abierto una fase histórica de mayor participación, ni siquiera para leer tendencias uniformes de crecimiento de la participación a medio-largo plazo. Pero esto plantea una cuestión paradójica que quienes estudian la participación política de manera empíricamente documentada e históricamente consciente no pueden eludir. *Dado que sabemos que los individuos más instruidos (y entre ellos los jóvenes aparecen siempre hiper-representados) en general son los que tienden a ser más activos políticamente, ¿cómo se explica que la expansión de la educación —esto sí, una tendencia incuestionable incontrovertible del cambio social— no haya ido acompañada por un aumento espectacular de la participación?* En las páginas siguientes intentaremos definir mejor los contornos de este problema y de dar por lo menos un atisbo de solución.

Escolarización y participación política: una relación fuera de discusión

De manera casi excepcional en las Ciencias Sociales, donde generalmente la posibilidad de acumular los resultados es poco más que una veleidad metodológica, la investigación empírica de la participación política en las democracias occidentales, casi medio siglo después de su comienzo, converge de manera unánime en una conclusión generalizadora: no hay nada que condicione más la inclinación de los individuos a tomarse con interés la cosa pública —ya sea como espectadores ya sea como protagonistas activos— que su nivel de escolarización. En su ambicioso inventario positivista de las «leyes» sociológicas, Berelson y Steiner (1964) afirman que «cuanto más alto es el nivel socioeconómico y *especialmente el educativo* de una persona, más altos serán su interés político, su participación y su proclividad al voto» (423; cursiva mía). Todas las sucesivas recopilaciones de los estudios de inspiración behaviorista sobre la participación política no han hecho más

que remarcar que «la educación emerge como uno de los factores más potentes para estimular una plena participación» (Milbrath y Goel, 1977: 98; Nie y Verba, 1972: 38-40; Dowse y Hughes, 1972: 297), especificando que el efecto de la educación resulta casi siempre independiente del efecto del estatus socioeconómico: incluso a igualdad de renta y de prestigio los sujetos políticamente más activos son los que han estudiado durante más tiempo. Por lo demás, ya en la investigación que inaugura la tradición del análisis basado en encuestas de opinión sobre la relación entre los ciudadanos y la esfera pública (Almond y Verba, 1963), en los cinco países tomados en consideración los sujetos más instruidos aparecen como los más conscientes del impacto de la acción de gobierno en sus vidas; más informados sobre los acontecimientos políticos; con competencia en un mayor número de opiniones políticas; más a menudo implicados en discusiones políticas y con un círculo más amplio de personas; dotados de un sentido más fuerte de eficacia política, o sea, más convencidos de la importancia de su propia actividad como ciudadanos; en mayor medida militantes de una organización política. Los sucesivos estudios sobre diversos aspectos de la participación política, además de confirmar indefectiblemente estos resultados, han añadido los comportamientos de protesta a la lista de las actividades políticas que varían según el nivel educativo: en los sistemas políticos occidentales quienes más han estudiado también son proporcionalmente los más numerosos entre quienes participan en actividades políticas no convencionales (Barnes y Kaase, 1979).

En realidad no podemos ocultar que entre todas las formas de participación existe una en la que el impacto de la educación no parece que sea siempre relevante: el voto (Milbrath y Goel, 1977: 100-1; Verba *et al.*, 1971: 57; Franklin, 1996). En algunas circunstancias se ha comprobado que esta modalidad elemental (y fundamental) de participación política democrática no varía con el cambio del grado de escolarización de los ciudadanos; en un caso no marginal, el inglés, se ha comprobado que quienes habían estudiado más tiempo eran significativamente más propensos al abstencionismo que aquellos que poseían un título de estudios inferior (Parry y otros, 1992: 73-77). En cualquier caso, recientemente, una investigación llevada a cabo en nueve países (Australia, Gran Bretaña, República Checa, Israel, Polonia, Rumania España Taiwán y Estados Unidos) ha comparado de manera sistemática el efecto de un amplio abanico de características sociales sobre la propensión al voto en elecciones nacionales (Blais, 2000: 51-54). Los resultados de este análisis ponen de manifiesto que, prescindiendo de las diferencias del contexto institucional (como la naturaleza del sistema electoral, la necesidad o no de registrarse, la distribución territorial de los colegios electorales), el nivel de educación es la variable que, seguida a poca distancia por la edad, condiciona en mayor medida la decisión de votar en lugar de abstenerse. Aún confirmando el carácter significativo de esta relación, un ulterior análisis comparativo basado en los datos del Eurobarómetro subraya que la varianza entre países es tan considerable como para exigir una cierta cautela sobre la oportunidad de formular conclusiones generales (Anduiza, 1999: 98-105). Sin embargo, por otra parte, este mismo estudio pone de relieve que los ciudadanos con mayor instrucción son, en todas partes, los

más sensibles a los incentivos sistémicos (en particular, a las modificaciones de los sistemas electorales): frente a ciertas condiciones externas favorables, los más escolarizados son siempre los más dispuestos a ir a las urnas.

Por otro lado, la diferente capacidad de reacción de los individuos con títulos educativos diversos ante los estímulos para la participación electoral nos es útil para recordar que la participación política es una construcción conceptual que «empaqueta» —comprimiéndolas inevitablemente— dimensiones de comportamiento y conductas profundamente diferentes (desde el voto hasta las manifestaciones callejeras) y que no son uniformemente sensibles a las mismas influencias (Recchi 1998: 533-535). Ello explica que muchos autores hayan sentido repetidamente la necesidad de crear un exceso de subcategorías de participación¹. Si es verdad que existe un hilo conductor que une todos estos fenómenos, éste tiene que ver más con el sentido de ciudadanía subyacente que con el potencial de movilización colectiva de los ciudadanos, que se modula de manera no necesariamente homogénea en diversos componentes de las escalas de participación. Lo que puede llevar a las urnas puede no incentivar en la misma medida la disposición a firmar una petición o a presentarse como candidato en las listas de un partido.

Aun dejando al margen esta puntualización, debemos recordar que la evidencia empírica sobre la relación entre educación y participación política —en sus diferentes formas— está tan corroborada y consolidada que el estatuto de «ley» que le atribuyeron Berelson y Steiner resiste al paso del tiempo: la escolarización produce participación, aunque sea con alguna graduación según las diversas modalidades participativas. ¿Pero cuáles son los fundamentos causales de esta relación? Resulta bastante sorprendente que la investigación social no haya indagado mucho sobre los mecanismos que explican las diferencias de participación entre las personas más o menos instruidas. En líneas generales se pueden determinar varios posibles modelos de explicación, según subrayemos las siguientes dimensiones:

- a) Los *intereses*: quienes han estudiado más tienen una conciencia de clase más desarrollada que quienes han estudiado menos, o sea, son menos fácilmente manipulables y están menos alienados políticamente. Aunque con matices y reformulaciones, ésta es la explicación —cargada de implicaciones normativas— elaborada por los estudiosos neomarxistas (DeLuca 1995).
- b) Los *valores*: aquellos con una mayor instrucción han sido socializados para considerar la participación pública como un deber moral. En las democracias, en particular, aunque de manera más o menos directa y especializada

¹ Como participación «en sentido débil» y participación «en sentido fuerte» (Gallino, 1978), «visible» e «invisible» (Barbagli y Maccelli, 1985), «directa» e «indirecta» (Cotta, 1979), «convencional» y «no convencional» (Barnes y Kaase, 1979). La taxonomía más célebre es quizás la elaborada por Verba y sus colaboradores a lo largo de sus investigaciones (Nie y Verba, 1975: 6 sig.) que distingue cuatro categorías de comportamientos participativos: el voto, la participación en campañas electorales, la participación en actividades comunitarias y los contactos con representantes políticos. Obras más recientes añaden a estas categorías las «acciones de protesta» (Dalton, 2002: 34).

(por la existencia de cursos más o menos eficaces de educación cívica), el sistema de educación ofrece una «cultura cívica». En otras palabras, la escuela tiende a definir la participación como una virtud, por lo que contribuye a su difusión. Esto se da especialmente en algunos sistemas, como el francés, en el que la «*paideia* republicana» ha constituido durante mucho tiempo la clave de la institución escolar (Dubet y Martuccelli, 1998: 148-151)²;

- c) Las *capacidades cognitivas*: quienes poseen un mayor nivel de instrucción disponen de los medios lingüísticos y de las competencias técnicas que permiten comprender los problemas políticos y conocer los canales de movilización (grupos de presión, representantes políticos con los que ponerse en contacto, asociaciones, etc.). Además, puesto que para ellos es más fácil adquirir y elaborar informaciones políticas, como subproducto de las capacidades de decodificación y uso del lenguaje abstracto desarrollados en el sistema educativo (Bernstein, 1973), para los más instruidos interesarse por la política y ser activos políticamente es, además, más «barato» y racional (Dowse y Hughes, 1972: 304).

La «teoría de la centralidad social» propuesta por Milbrath y Goel (1977) ha constituido durante mucho tiempo el modelo dominante de explicación de la participación. Pero dicha teoría se caracteriza por una ambigüedad no resuelta ya que pretende mantener juntas las tres dimensiones interpretativas que acabamos de individualizar: se está más cerca del centro de la sociedad si se posee mayor control de los recursos que cuentan (los «intereses»); se está más involucrado emotivamente en la cultura dominante que da a la participación un significado positivo (los «valores») si se está más familiarizado con los instrumentos simbólicos (las «capacidades cognitivas»). No es que estas tres dimensiones no puedan actuar conjuntamente; pero Milbrath y Goel soslayan completamente sus interacciones y sus pesos específicos. Además, como pone de relieve Pizzorno (1993: 116), la correlación entre posiciones sociales y participación tiene significativas excepciones en el «estrato político» de la sociedad: normalmente, «los sujetos que están en lo más alto de la jerarquía política *no* son también los más ricos ni los que tienen los niveles de estudios más altos». De hecho, la interpretación en clave cognitiva resulta hasta hoy la más extendida (Brady y otros, 1995; Inglehart, 1998). A falta de comprobaciones empíricas profundizadas, las diferentes interpretaciones de la relación educación-participación política actualmente sirven como hipótesis que han de controlarse en futuras investigaciones.

¿Más educación igual a más participación? Una receta que no funciona

Sea cual fuere su fundamento socio-psicológico, y aunque puedan invocarse interesantes excepciones, no cabe duda de que la participación política y la conciencia del propio papel de ciudadano —lo que en ocasiones se llama «sentido de

² Véase a este respecto también el capítulo de F. Dubet incluido en este volumen.

eficacia política»— tienden a ser mayores entre personas que poseen un entorno formativo más sólido. Como consecuencia lógica, debemos esperar que el aumento demográfico de la población instruida sea seguido por un aumento del número de ciudadanos políticamente activos. Tanto es así que la relación causal entre educación y participación política constituye un argumento muy fuerte (aunque no el único) a favor de las políticas de expansión de la educación superior, especialmente en los países democráticos. En conclusión, la investigación sociopolítica apoya las tesis que —desde el siglo XIX— propugnan la educación de masas como el camino a seguir para ampliar las bases sociales de la democracia³.

Efectivamente, el siglo XX se ha caracterizado por una elevación progresiva del nivel de educación de la población del mundo entero (Shavit y Tamir, 2002). Desde el fin de la Segunda Guerra Mundial, en concreto, ha crecido con ritmo sostenido la proporción de individuos que ha tenido acceso a las instituciones educativas superiores, universitarias y similares (tabla 1). Pero, aun cuando un número cada vez mayor de jóvenes esté presente en las aulas escolares y universi-

Tabla 1: La expansión de la educación superior universitaria en Europa: diferencias generacionales en el porcentaje de licenciados (1999)

	25-34	55-64	Diferencia (en %).
Irlanda	16	5	220
España	22	7	214
Grecia	17	6	183
Dinamarca	10	4	150
Bélgica	16	7	129
Portugal	9	4	125
Italia	10	5	100
Finlandia	16	9	78
Austria	7	4	75
Noruega	31	18	72
Gran Bretaña	19	12	58
Holanda	23	15	53
Alemania	13	10	30
Francia	11	9	22
Suecia	11	12	-8

Fuente: OCDE (2001). Los países han sido colocados por orden decreciente según la diferencia generacional en el nivel de escolarización universitaria.

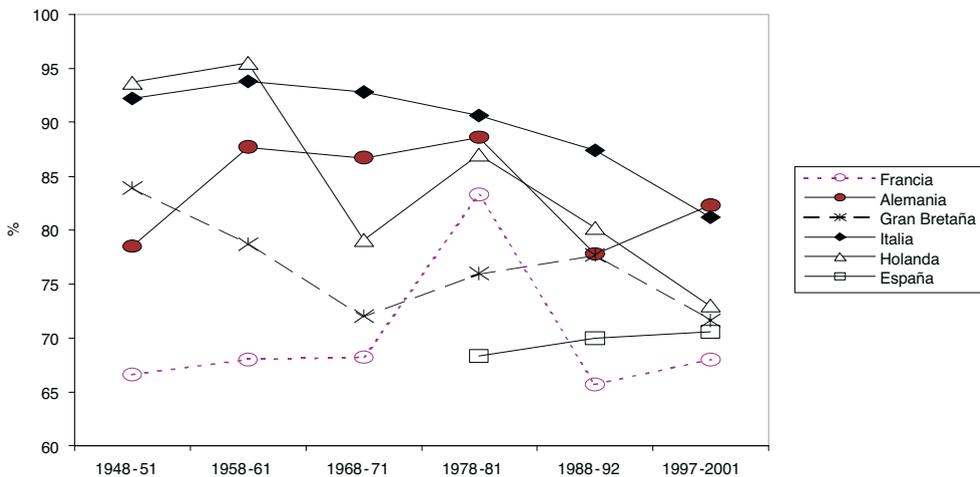
³ No entramos aquí en el debate filosófico-político sobre cuánta y qué participación es necesaria para que pueda existir una democracia, aun subrayando que la democracia sin participación constituye por sí misma una *contradictio in adjectu* (para una reconstrucción reciente de este debate, véase Raniolo, 2002: 68 sig.). Por otro lado, la existencia de desigualdades sociales en la participación electoral sigue siendo uno de los problemas capitales de la teoría política democrática contemporánea (Lijphart, 1997).

tarias, esto no parece traducirse en la formación de una ciudadanía más activa. La ecuación «más educación igual a más participación» es válida sólo sobre el papel. Como veremos, las evidencias empíricas no prueban un reflejo inmediato de la expansión de la educación superior en la participación política. No disponemos de series históricas comparativas sobre la «tasa» de participación total, pero al menos podemos realizar un breve reconocimiento a escala europea de la evolución a medio-largo plazo de tres indicadores cruciales: la participación electoral, la militancia en partidos y el interés por la política (así como su relación con la movilización directa).

El voto

Desde hace tiempo se admite por lo general que el destino de las democracias occidentales es el de afrontar una disminución progresiva de la participación electoral (por ejemplo, Bobbio, 1970). Con los datos en la mano, quizás debemos considerar el diagnóstico exagerado. En realidad, parece que el nivel de abstencionismo sigue una *trendless fluctuation* con picos y caídas que se relacionan con contingencias histórico-políticas (gráfico 1). Lo que sí ha tenido lugar, en tiempos recientes, es un crecimiento de tendencia de esta «turbulencia»; es decir, de las oscilaciones del peso de los no votantes de una elección a otra. Así pues, se incrementa el número de electores intermitentes. Está claro que no se puede decir que este ejercicio de la participación política se haya extendido junto con la consolidación de la escolarización de masas.

Gráfico 1. Evolución de la tasa de participación en elecciones nacionales en los principales países de Europa occidental (1948-2001)

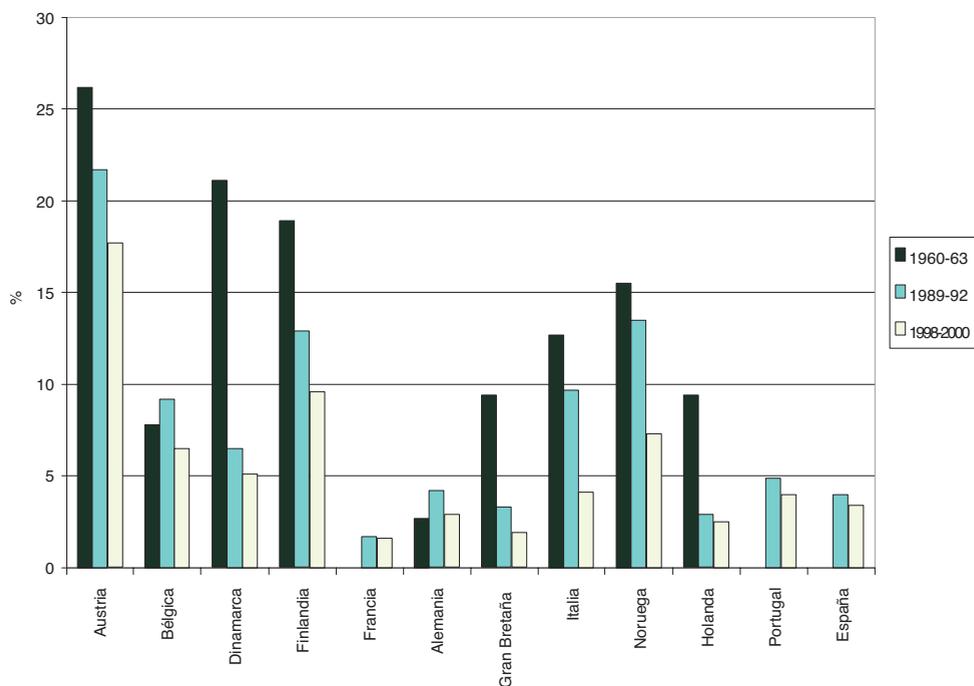


Fuente: Raniolo (2002: 203).

La militancia partidista

La erosión de la afiliación a partidos de los ciudadanos de los sistemas políticos democráticos en los últimos decenios es un dato indiscutible. Este proceso atañe tanto a la auténtica participación política (es decir, la consistencia numérica de los activistas de partido), como a las afiliaciones formales (es decir, el número de inscritos independientemente de su movilización) y al sentido de pertenencia informal (es decir, la cuota de simpatizantes). La medida más objetiva posible de esta desafección hacia la participación política mediada por los partidos la proporciona la relación entre los afiliados a partidos y los electores (gráfico 2). Algunos estudiosos interpretan esta tendencia global al declive de la afiliación a los partidos como la señal de una transformación de la cultura de la participación: los partidos se van desgastando ideológicamente porque su razón de ser se basa en cleavages superados o inadecuados, desde el punto de vista de su organización, a la demanda de participación de nuestros días (Inglehart, 1998; Fuchs y Klinge-

Gráfico 2. Porcentaje de electores inscritos en un partido político en Europa occidental (1960-2000)



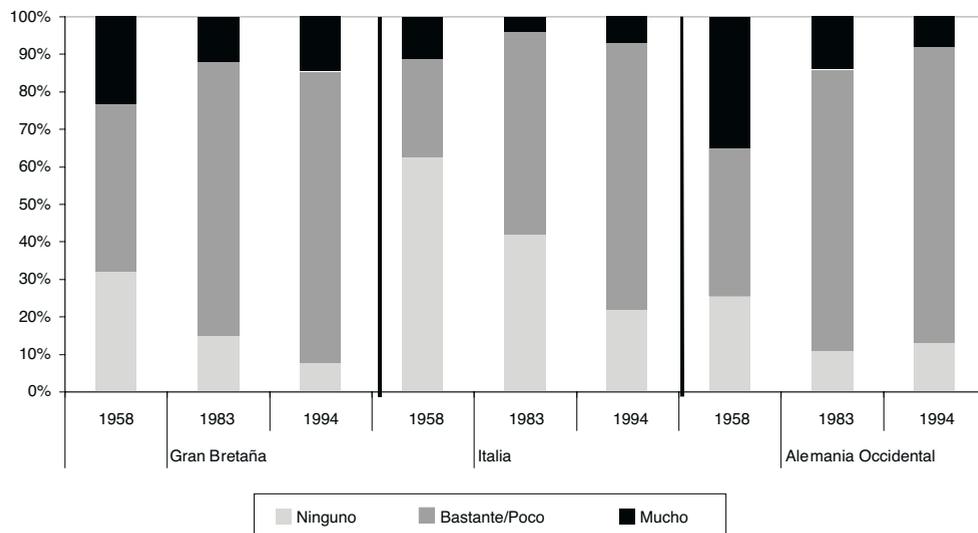
Fuente: Raniolo (2002: 111).

mann, 1995; Rempel y Clark, 1997). Ambas explicaciones tienen sus límites. La primera, los partidos se basan en ideologías superadas, se olvida del hecho de que en numerosas democracias a lo largo de los últimos decenios han desaparecido muchos partidos tradicionales y otros partidos nuevos han hecho su aparición, en ocasiones con éxitos rápidos e inesperados. Además, los nuevos partidos a menudo se hacen intérpretes de valores emergentes (pensemos en el ecologismo) o re-emergentes (como el etno-nacionalismo). Desde el punto de vista de la organización, en segundo lugar, los modelos de participación, de representación y de liderazgo están también sujetos a innovaciones y adaptaciones a nuestro tiempo para intentar interceptar la oferta de participación presente en todas las sociedades. Y por último, aun admitiendo que persisten en muchos partidos rigideces y esclerosis a nivel organizativo, que disuaden a amplios sectores de «potenciales participantes», ¿por qué éstos últimos no fundan otros partidos nuevos? Es cierto que existen nuevos movimientos sociales, pero si los sujetos colectivos emergentes catalizan un porcentaje significativo de participación y consenso, ¿por qué no desafían a los partidos en las competiciones electorales? En algunos casos lo que les frena es su vocación antipolítica (o antisistema). Más a menudo, o son reabsorbidos por partidos ya existentes que aparecen como sus representantes, cuentan con un peso numérico que ante la prueba del voto resulta modesto, o logran un éxito quizá importante pero efímero y pasan pronto al cementerio de los partidos meteorito.

El interés por la política

En opinión de algunos estudiosos, especialmente R. Inglehart (1998) la crisis del enraizamiento social de los partidos es consecuencia de la formación de una opinión política menos hetero-dirigida y más crítica ante la oferta de participación de las organizaciones políticas tradicionales. Según esta opinión, de la mayor sensibilidad hacia lo público deriva una participación variada y susceptible de movilizaciones *ad hoc*, *single issue*, *movimentistas*. Este diagnóstico no nos convence del todo. Para empezar, las «nuevas» formas de participación no sustituyen a las «viejas»: en lugar de vaciarlas a favor de un crecimiento de las primeras, en general varían al unísono. En efecto, «cuando la participación pública aumenta, aumenta en todas sus dimensiones» (Tarrow, 1990: 52). Y a ello contribuye sobre todo la creciente fuerza participativa de las personas más sensibles ante lo público: los que «saltan al campo» en el momento de emprender acciones no convencionales son, sobre todo, sujetos ya altamente politizados y activos en los frentes convencionales (*ibidem*). En segundo lugar, no parece que el interés por la política esté encaminado a crecimiento constante y lineal. Los datos a largo plazo, disponibles sólo para algunos países europeos, indican que es cierto que disminuye el número de sujetos totalmente ajenos a la esfera pública, pero también aquellos que declaran que prestan «mucho» atención a la misma (gráfico 3). Adquiere consistencia sobre todo el sector intermedio compuesto por individuos cuyo interés político puede definirse,

Gráfico 3. Evolución del interés por la política en Gran Bretaña, Italia y Alemania Occidental



Fuente: Allum (1997: 129).

como mucho, como moderado. En fin, queda mucho camino por recorrer antes de afirmar que existe un crecimiento del público potencialmente participante.

Debemos pues preguntarnos si este perfil de participación «invisible» es el prerrequisito de una tendencia a la participación en las formas relativamente innovadoras de las manifestaciones callejeras, de los boicots, de las peticiones —en otras palabras, de las actividades políticas no institucionalizadas. En este sentido, es útil adoptar el esquema de interpretación de la acción política de masas elaborado por Kaase y Barnes (1979) y retomado por Klingemann y Fuchs (1995) que reúne las dos dimensiones de la participación «invisible» (o sea, el interés por la política) y de la participación real en actividades políticas (tabla 2). De esta manera se distinguen cuatro modalidades de relación de los ciudadanos con el ámbito público: la «apatía», la «indiferencia», la «participación expresiva» y la «participación instrumental»⁴. En conjunto, el volumen de ciudadanos participantes, prescindiendo del modo y de la intensidad, disminuyó levemente entre 1974 y 1990 en Europa occidental (tabla 3). Es cierto que se da una ligera expansión de los participantes expresivos —y quizás efímeros— que han llevado a cabo alguna acción con contenido político no obs-

⁴ La distinción entre estas dos últimas categorías ha sido elaborada considerando que «una orientación expresiva implica la expectativa de una gratificación inmediata a través del objeto, mientras que una orientación instrumental está dominada por cálculos costes-beneficios a más largo plazo» (Fuchs y Klingemann, 1995: 14). Sin recurrir a Parsons, como quizás hacen impropriamente estos autores, nos parece más oportuno hablar de participación «extemporánea» por un lado y «estructurada» por el otro.

Tabla 2. Formas de participación política

		Participación en actividades políticas	
		—	+
Interés por la política	—	Apatía	Activismo expresivo
	+	Indiferencia	Activismo instrumental

Fuente: Kaase y Barnes (1979); Klingemann y Fuchs (1995).

Tabla 3. La participación política de los ciudadanos de Europa occidental (en %)

	1974	1981	1990
Apáticos	27	36	29
Indiferentes	11	14	11
Participantes expresivos	21	23	24
Participantes instrumentales	41	27	35

Fuente: Topf (1995: 74). Los países tomados en consideración son: Finlandia, Dinamarca, Noruega, Suecia, Islandia, Austria, Gran Bretaña, Alemania occidental, Holanda, Bélgica, Irlanda, Italia, Francia y España.

tante su declarado desinterés por la política. Por otro lado, el abanico de acciones colectivas con contenido político (en sentido amplio) se ha abierto en los últimos tres decenios. El aumento de la «oferta de participación» también ha incrementado las ocasiones de participación sin un compromiso real— las mesas para la petición de firmas para sostener iniciativas son ya un elemento normal en el panorama urbano, y su éxito a menudo se debe más a la petulancia de los organizadores que a las motivaciones internas de los firmantes. Pero también es verdad que los «participantes instrumentales», que conjugan participación e interés, aunque en disminución, siguen representando a la mayoría de los participantes. En cualquier caso, los reequilibrios internos en el mundo de los ciudadanos participantes no modifica el dato más importante: a pesar de que se da alguna que otra oscilación, la cuota de «apáticos» e «indiferentes» se mantiene constante en torno al 40% de la población. El recambio generacional invocado por Inglehart como la clave de una participación creciente no parece incidir en los incondicionales de la ciudadanía política⁵.

⁵ En el caso italiano, para el que disponemos de un análisis diacrónico de la participación desde 1983 hasta finales de siglo en el mundo juvenil (donde más claramente debería sentirse la influencia del crecimiento del nivel educativo), la proporción de participantes de «primera línea» se mantiene extremadamente minoritaria: no más del 3, 3% declara ser durante todo el periodo examinado, «políticamente comprometido» (Ricolfi, 1997: 105; Ricolfi, 2002: 261). Por lo demás, los jóvenes italianos más secularizados son además relativamente impermeables ante las influencias de la cultura política postmoderna descrita por Inglehart (Recchi, 1999).

Recapitulando. Si la expansión de la educación, y en particular de la enseñanza superior, es un dato casi universal del cambio social de los últimos decenios, no se puede decir lo mismo de la participación política —al menos en las tres diferentes formas que acabamos de analizar. La proporción de la población que se preocupa por participar en las elecciones no ha crecido; la de quienes se activan políticamente a través de los partidos ha disminuido sensiblemente; la de quienes están interesados en la política y participan de diversas formas se mantiene constante en el tiempo, con alguna que otra oscilación cuantitativa y algunas modulaciones cualitativas.

Así pues, estamos en presencia de una aparente contradicción. Los datos sobre las condiciones microsociológicas de la participación no dejan de indicar, en todas las latitudes, en distintos sistemas políticos y sociales, incluso en fases históricas muy diferentes, que quienes más han estudiado más participan. En cambio, las informaciones macrosociológicas acerca de las tendencias de la educación y de la participación en la población no confirman la correlación entre los dos procesos — una crece inexorablemente, la otra se estanca, sujeta sobre todo a las oscilaciones de la temperatura histórico-política del mundo y de las diferentes sociedades nacionales. ¿Cómo es posible explicar esta discordancia? Dado que las estadísticas sobre la educación tienen una objetividad difícilmente discutible, ¿hemos de desconfiar de las encuestas sobre participación? Pero, por otra parte, ¿es posible que decenas y decenas de sondeos realizados por múltiples estudiosos e institutos de investigación en países y épocas diferentes se hayan equivocado sistemáticamente en la misma dirección? Así pues ¿estamos en presencia de una especie de falacia ecológica al revés, una contradicción entre los resultados del análisis a nivel micro (en los que se observa una correlación) y macro (en los que la correlación desaparece)?

Hacia la solución de la paradoja: las desigualdades en las oportunidades de educación

En realidad la contradicción es sólo una ilusión óptica —mejor dicho, una paradoja. Para su solución necesitamos examinar las investigaciones de los sociólogos de la educación que han analizado las desigualdades de acceso a los diferentes niveles del sistema escolar. En este campo existe ya una ingente literatura que demuestra que, al contrario de lo que podría pensarse, la expansión de la proporción de población con una educación elevada no afecta en la misma medida a todos los estratos sociales. Según la teoría de la *maximally maintained inequality* (Raftery y Hout, 1993), cada vez que se facilita el acceso a un determinado nivel de enseñanza a un número mayor de estudiantes (por ejemplo, elevando la edad de la enseñanza obligatoria o eliminando ciertos requisitos restrictivos como el *numerus clausus* o la superación de una prueba de acceso), las nuevas plazas disponibles son conquistadas por jóvenes de extracción social elevada en mayor proporción de lo que correspondería a su peso demográfico. De

acuerdo con esta teoría, se ha comprobado empíricamente que el crecimiento a largo plazo del nivel de escolarización de la población no ha disminuido sustancialmente la distancia relativa de las oportunidades de enseñanza superior de los sujetos provenientes de estratos sociales diferentes en todos los países desarrollados —con excepción de Suecia y Holanda (Shavit y Blossfeld, 1993). A pesar de que hoy en día los hijos de obreros que se matriculan en la universidad son más numerosos que hace cuarenta años, la proporción de jóvenes universitarios que pertenecen a clases medias y superiores también ha crecido y sigue siendo ampliamente mayoritaria. En consecuencia, hoy en día, como hace cuarenta años, las posibilidades de un joven de realizar estudios post-secundarios dependen en gran medida de sus orígenes sociales.

Tabla 4. Extracción social, generaciones y educación superior: licenciados por cohortes según clase social (en %) (Italia)

Empleo del padre (o cabeza de familia)	Año de nacimiento				
	< 1931	1931-1940	1941-1950	1951-1960	1961-1970
Empresario, profesional liberal, directivo (I)	20,3	23,6	26,5	35,6	26,1
Funcionario, técnico altamente especializado (II)	24,3	21,8	27,8	36,1	34,7
Empleado (III)	12,2	13,2	20,3	24,1	15,8
Comerciante, artesano, agricultor (IV)	2,2	3,2	6,6	9,2	8,0
Trabajador no especializado, obrero (V-VI-VII)	1,6	0,9	3,2	5,1	4,6

Nota: los números romanos indican la clase social de referencia según la clasificación de Erikson y Goldthorpe (1992). N = 33.194.

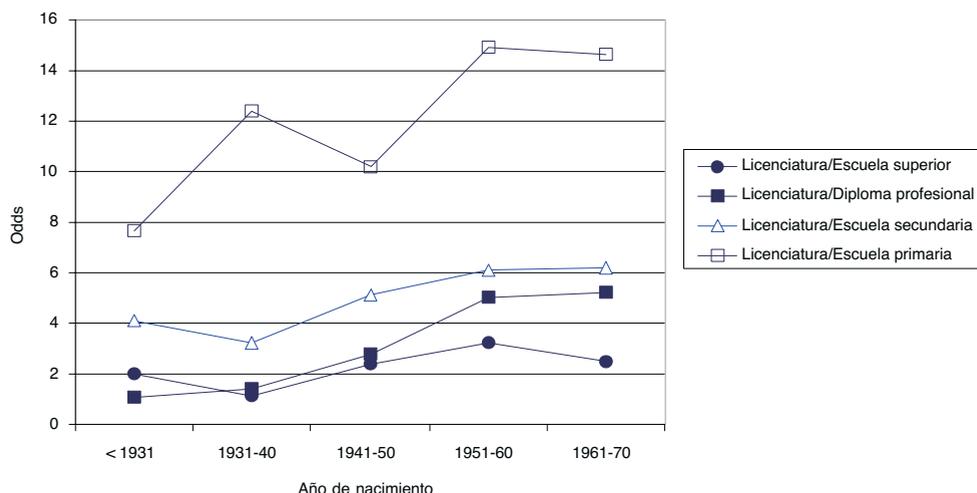
Fuente: Istat (1998).

Los datos italianos presentados sirven como ejemplo, ya que coinciden en lo esencial con todo lo que se desprende de estudios análogos realizado en la mayor parte de los países industrializados (tabla 4). En Italia, en la generación que al final del siglo XX tiene entre cincuenta y sesenta años, obtuvo la licenciatura un hijo de la clase social superior⁶ de cada cuatro, y un hijo de obreros de cada treinta y tres; mientras que en la generación de los jóvenes de treinta años obtuvo la licenciatura un joven de alta extracción social de cada tres y un joven de origen obrero de

⁶ Por clase medio-superior entendemos la «clase de servicio» del esquema de Erikson y Goldthorpe (1992) que reúne a las categorías I y II de la tabla 7.

cada veintidós. Además, mientras que las desigualdades de género desaparecen con el paso de tiempo, las que tienen que ver con el bienestar y el capital cultural de la familia siguen marcando diferencias aunque han disminuido levemente a partir de los años sesenta. Ulteriores análisis multivariantes demuestran que, manteniendo constantes las distinciones de género y las territoriales, las probabilidades de licenciarse de los hijos de licenciados y de adultos activos en las posiciones sociales más prestigiosas siguen siendo, entre los actuales jóvenes italianos de treinta años, significativamente más altas que las de sus coetáneos cuyos padres cuentan con credenciales educativas y de empleo de estatus menor (Recchi, 2003). En concreto, la variable que condiciona en mayor medida que las demás las probabilidades de un joven de obtener un título de estudios universitario es el título de estudios de su padre. No sólo esta variable sigue siendo determinante en todas las generaciones examinadas, sino que su impacto está creciendo de nuevo en las cohortes más jóvenes. Si consideramos *coeteris paribus* a dos niños hipotéticos nacidos entre 1961 y 1970, uno hijo de padre licenciado y el otro hijo de padre sin ningún título educativo (una condición en la que se encuentra el 13,1% de los padres de dicha generación), las probabilidades relativas (*odds*) del primero de lograr a su vez el título de licenciado han sido 32 veces mayores que las del segundo. Si comparamos al mismo niño hijo de licenciado con el hijo de un padre con el graduado escolar (el 53,4% de los padres de dicha generación cuenta con este nivel de estudios), las probabilidades relativas de licenciarse del primero han sido 16 veces mayores que las del segundo (gráfico 4).

Gráfico 4: Probabilidades relativas de obtener una licenciatura según nivel educativo del padre: desarrollo por cohortes sintéticas (Italia)



Nota: Las *odds* han sido calculados controlando la clase social de la familia de origen, el género y el área territorial de residencia (Norte, Noroeste, Noreste, Centro, Sur e islas). N = 33.194.

Fuente: Istat (1998).

Esto nos permite comprender el motivo por el que la expansión de la enseñanza superior no se traduce en un incremento considerable de la participación política: el número de hijos de obreros que llegan a licenciarse ha crecido, pero a un ritmo relativamente bajo; es decir, la elevación del nivel de escolarización superior de la población todavía afecta de manera reducida a los sujetos de extracción social menos privilegiada⁷. Y es justo ellos quienes carecen de la socialización política familiar que impulsa a la participación. A éstos mismos acudir a las aulas de la universidad les podría proporcionar los recursos y estímulos necesarios para compensar un déficit inicial de «competencias cívicas». Por el contrario, la expansión educativa afecta más a jóvenes que provienen de ambientes donde existe ya una mayor atención hacia la política, están familiarizados con conceptos y conocimientos abstractos útiles para comprender el discurso público, y disponen de una situación de relativo bienestar que facilita la inversión de tiempo (y de dinero en la medida que no se obtienen ingresos) en actividades asociativas. La educación superior proporciona los medios para participar a quienes de hecho están ya dotados de los mismos.

El hecho es que haber crecido en una familia de estatus medio-superior constituye otra gran determinante —junto con la educación— de la propensión a ser activos políticamente. Pero estos dos propulsores de participación —como hemos visto— no actúan de modo independiente. Por el contrario, se superponen. La expansión de la enseñanza superior es, pues, una fuerza que lleva al ámbito de la ciudadanía activa a quienes habrían entrado en cualquier caso en virtud de su socialización familiar. Las desigualdades de oportunidades educativas no hacen más que reproducir las desigualdades en la predisposición a la participación política. Por ello, la expansión de la enseñanza superior no se ha traducido hasta ahora en una expansión realmente significativa del conjunto de ciudadanos políticamente activos.

Conclusiones

La falta de una distribución equilibrada de las oportunidades de obtener títulos superiores entre personas de diferente extracción social no es sólo un instrumento de reproducción de las desigualdades socioeconómicas (en cuanto los títulos superiores permiten obtener empleos más prestigiosos y mejor retribuidos), sino también de las desigualdades políticas. Consecuencia de ello es, entre otras cosas, que los procesos de transformación de la enseñanza universitaria han de ser manejados con cuidado tanto porque plantean delicadas cuestiones de justicia social en la formación del capital humano, como porque tie-

⁷ Recientemente, gracias a los datos de la *Indagine longitudinale sulle famiglie italiane*, Pisati (2003: 148) ha demostrado que también en las tasas de obtención de diplomas de escuela media superior (un nivel equivalente a la ESO española) las diferencias de clase social se han mantenido constantes para las cohortes nacidas en Italia entre 1930 y 1975.

nen un reflejo en la mayor o menor extensión de la ciudadanía activa —o mejor dicho en su difusión a gran escala *independientemente* de las diferencias de renta o de estatus. Efectivamente, si la opinión pública más informada y participativa está constituida en gran medida por los ciudadanos más instruidos, y si éstos son sólo hijos de padres de los estratos superiores que ya transmiten a través de la socialización familiar una mayor inclinación hacia la participación, el sistema escolar actúa como amplificador de las desigualdades sociales en las capacidades de recepción y decodificación del discurso político así como del potencial de participación de los ciudadanos. La recurrente y, podemos decir, universal correlación entre educación y participación política indica que en la escuela y sobre todo en la universidad, donde el debate político generalmente es más vivo y comprometido, se aprende a convertirse en ciudadanos críticos y conscientes; es decir, a desarrollar esa «desconfianza» que representa la mayor garantía de control de las élites políticas en los sistemas democráticos (Giner, 1998: 103). Por el contrario, las persistentes desigualdades de oportunidades de educación entre jóvenes de diferentes extracciones sociales tienden a crear una sociedad en la que los instrumentos para ejercer la ciudadanía política de manera plena y continua no son accesibles a todos; una sociedad, pues, en la que tanto la apatía como la manipulación pueden acaparar amplios espacios de maniobra.

Referencias bibliográficas

- Allum, P. (1997): *Democrazia reale*, Utet, Turín.
- Almond, G. y S. Verba (1963): *The Civic Culture*, Princeton University Press, Princeton.
- Anduiza, E. (1999): *¿Individuos o sistemas? Las razones de la abstención en la Europa occidental*, CIS, Madrid.
- Barbagli, M. y A. Maccelli (1985): *La partecipazione politica a Bologna*, Il Mulino, Bologna.
- Barnes, S y M. Kaase (1979): *Political Action*, Sage, Beverly Hills-Londres.
- Berelson, B. y G. Steiner (1964): *Human Behavior: An Inventory of Scientific Findings*, Harcourt and Brace, Nueva York.
- Bernstein, B. (1973): *Class, Codes, and Control*, Routledge, Londres.
- Bettin Lattes, G. (ed.) (1999): *Giovani e democrazia in Europa*, Cedam, Padua.
- Bettin Lattes, G. (ed.) (2002): *Mutamenti in Europa. Lezioni di sociologia*, Monduzzi, Bologna.
- Blais, A. (2000): *To Vote or Not to Vote?* University of Pittsburgh Press, Pittsburgh.
- Bobbio, N. (1970): «Crisi di partecipazione: in che senso?», en *Rivista internazionale di filosofia del diritto*, N.º . 47, pp. 55-61.
- Brady, H., S. Verba y K. Lehman Schlozman (1995): «Beyond SES: A Resource Model of Political Participation», en *American Political Science Review*, N.º . 89, pp. 271: 294.
- Cotta, M. (1979): «Il concetto di partecipazione politica: linee di un inquadramento teorico», en *Rivista italiana di scienza politica*, N.º . 9, pp. 193-227.
- Dalton, R. (2002): *Citizen Politics*, Chatham House, Nueva York.

- DeLuca, T. (1995): *The Two Faces of Political Apathy*, University of Temple Press, Philadelphia.
- Dowse, R. y J. Hughes (1972): *Political Sociology*, Wiley, Chichester.
- Dubet, F. y D. Martuccelli (1998): *Dans quelle société vivons-nous?*, Seuil, París.
- Erikson, R. y J. Goldthorpe (1992): *The Constant Flux*. Clarendon Press, Oxford.
- Franklin, M. (1996): «Electoral Participation», en L. LeDuc, R. Niemi y P. Norris (eds), *Comparing Democracies*, Sage, Thousand Oaks.
- Fuchs, D. y H. D. Klingemann (1995): «Citizens and the State: a Changing Relationship?», en H. D. Klingemann y D. Fuchs (eds.), *Citizens and the State*, Oxford University Press, Oxford.
- Gallino, L. (1978): *Dizionario di sociologia*, Utet, Turín.
- Giner, S. (1998): *Le ragioni della democrazia*, Laterza, Roma-Bari.
- Inglehart, R. (1998): *La società postmoderna*, Editori Riuniti, Roma.
- Istat (1998): *Indagine multiscopo sulle famiglie*, Istat, Roma.
- Kaase, M. y S. Barnes (1979): «Conclusion: The Future of Political Protest in Western Democracies», en S. Barnes y M. Kaase (eds), *Political Action*, Sage, Beverly Hills-Londres.
- Klingemann, H. D. y D. Fuchs (eds.) (1995): *Citizens and the State*, Oxford University Press, Oxford.
- Lijphart, A. (1997): «Unequal Participation: Democracy's Unresolved Dilemma», en *American Political Science Review*, n.º 91, pp. 1-14.
- Milbrath, L. y M. L. Goel (1977): *Political Participation*, University Press of America, Lanham.
- Nie, N. y S. Verba (1975): «Political Participation», en F. Greenstein y N. Polsby (eds.), *Handbook of Political Science*, Vol. IV, Addison-Wesley, Reading.
- OECD (2001): *Education at a Glance*, OECD, París.
- Parry, G., G. Moyser y N. Day (1992): *Political Participation and Democracy in Britain*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Pisati, M. (2003): «La partecipazione al sistema scolastico», en A. Schizzerotto (ed.), *Vite ineguali*, Il Mulino, Bologna.
- Pizzorno, A. (1993): «Condizioni della partecipazione politica», en A. Pizzorno, *Le radici della politica assoluta e altri saggi*, Feltrinelli, Milán.
- Raftery, A. y M. Hout (1993): «Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-1975», en *Sociology of Education*, n.º 66, pp. 22-39.
- Raniolo, F. (2002): *La partecipazione politica*, Il Mulino, Bologna.
- Recchi, E. (1998): «Le mosche bianche. Perché i giovani attivisti di partito sono pochi?», en *Rivista italiana di scienza politica*, n.º 28, pp. 515-542.
- Recchi, E. (1999): «Il rischio disoccupazione e i valori politici degli studenti universitari italiani», en G. Bettin Lattes (ed.), *Giovani e democrazia in Europa*, Cedam, Padua.
- Recchi, E. (2003): «(Slightly) Declining Inequalities, Advancing Barriers: Expansion, Reform and Social Stratification in Italian Higher Education», manuscrito.
- Rempel, M. y T. Clark (1997): «Post-Industrial Politics: A Framework for Interpreting Citizen Politics since the 1960s», en T. Clark y M. Rempel (eds.), *Citizen Politics in Post-Industrial Societies*, Westview Press, Boulder.
- Ricolfi, L. (1997): «La politica immaginaria», en C. Buzzi, A. Cavalli y A. de Lillo (eds), *Giovani verso il Duemila*, Il Mulino, Bologna.

- Ricolfi, L. (2002): «L'eclisse della politica», en C. Buzzi, A. Cavalli y A. de Lillo (eds.), *Giovani del nuovo secolo*, Il Mulino, Bologna.
- Shavit, Y. y H. P. Blossfeld (eds.) (1993): *Persistent Inequality*, Westview Press, Boulder.
- Shavit, Y. y E. Tamir (2002): «I sistemi di istruzione e la diseguaglianza sociale», en G. Bettin Lattes, (ed.), *Mutamenti in Europa. Lezioni di sociologia*, Monduzzi, Bologna.
- Tarrow, S. (1990): *Democrazia e disordine*, Laterza, Roma-Bari.
- Topf, R. (1995): «Beyond Electoral Participation», en H. D. Klingemann y D. Fuchs (eds), *Citizens and the State*, Oxford University Press, Oxford.
- Verba, S., K. Lehman Schlozman y H. Brady (1995): *Voice and Equality*, Harvard University Press, Cambridge.

LAS POLÍTICAS DE JUVENTUD: HACIA UNAS POLÍTICAS EMANCIPATORIAS¹

Laura Giménez Gual

Institut de Govern i Polítiques Públiques, UAB.

Una contextualización de las políticas de juventud

Ser joven en el marco social actual

La juventud no es un hecho universal e inmutable, no es, por lo tanto, una realidad que encontremos en términos equivalentes en todas las culturas de todas las épocas, sino una condición social, que existe en tanto que es socialmente construida y que muta históricamente, en la medida en que la sociedad es cambiante. Por esa razón me parece interesante reflejar algunos elementos que definen dicha categoría social en nuestra sociedad, antes de abordar el análisis de las respuestas y construcciones políticas dirigidas a este grupo de la población.

Podemos definir la juventud como una condición social que nos otorga una posición en la estructura social. La composición y características de dicha estructura serán, pues, muy relevantes para comprender la posición que ocupan los jóvenes en ella. El marco social en el que se sitúan los jóvenes se puede definir desde múltiples niveles: desde la posición que ocupan en las relaciones globales mundiales, a la posición que ocupan en las relaciones que se establecen en el interior de un

¹ Este capítulo está en buena parte basado en los dos textos siguientes: Giménez, Laura y Llopart, Ingrid (2002): «Les polítiques de joventut a Catalunya: polítiques residuals per a qüestions perifèriques?», ponencia presentada en el marco del III Congrés de la Joventut de Catalunya. y Gomà, Ricard; Giménez, Laura y Llopart, Ingrid (coords.) (2002): *Joventut, territori i ciutadania*, Diputació de Barcelona, Barcelona.

municipio y que acaban condicionando las posibilidades de acción de los individuos en ese contexto.

A grandes rasgos podemos identificar algunos elementos clave para entender este contexto²:

- a) Al predominio de las relaciones patriarcales de género y capitalistas de producción, que definen unas relaciones de poder desiguales, se añaden nuevas fracturas sociales que configuran la estructura social en las sociedades postindustriales: la diversificación étnica derivada de las emigraciones de población procedente de los países más pobres hacia los más ricos; la alteración de la pirámide de edades, con un incremento de las tasas de dependencia; la pluralidad de formas de convivencia familiar, etc. (Brugué, Gomà y Subirats, 2001: 3). Estas nuevas fracturas sociales se enmarcan en un contexto de transición hacia el modelo de economía informacional que tiene un fuerte impacto sobre las estructuras laborales: la flexibilidad introducida en los procesos productivos ha ido acompañada del impulso de procesos de desregulación laboral, con graves consecuencias sobre la destrucción de empleo y la precarización del mismo. En este contexto, las trayectorias de inserción laboral lineales tradicionales dejan paso a un abanico mucho más amplio y variado de trayectorias, muchas de ellas caracterizadas por la discontinuidad y la precariedad³. Todo ello acompañado de grandes déficit de inclusividad del estado de bienestar, que además se encuentra en transformación en un contexto político y económico de desregulación del mercado.
- b) La crisis de legitimidad de las estructuras tradicionales de poder en el contexto democrático. La pérdida creciente de control sobre los procesos sociales del poder político legitimado a favor de los poderes globalizados, constituye uno de los focos dan origen a la crisis por la que pasa el sistema de democracia representativa (Beck, 1986). Ello impacta directamente sobre la construcción de las identidades y la construcción de la ciudadanía, es decir, sobre el modo y la intensidad en que los individuos devienen sujetos activos (actores) en el contexto social.
- c) La ruptura de la seguridad ontológica que caracterizaba la modernidad. Nuestras sociedades pasan por un proceso de cambio que incide directamente sobre los cimientos de la confianza, la comprensión y la previsibilidad de la vida de las personas. Se abre una etapa que distintos autores han venido a identificar como «sociedad del riesgo», caracterizada por la extensión y la individualización del riesgo, y una modificación substancial de los

² Daremos aquí una visión muy general y a grandes rasgos de los elementos que desde nuestro punto de vista caracterizan la sociedad actual desde la perspectiva del marco en que se insiere la juventud. No se pretende dar un relato exhaustivo ni en profundidad, puesto que esto lo han hecho y muy bien distintos autores y no es el objeto de este artículo. Se trata solamente de dar unas pinceladas que ayuden a contextualizar las políticas de juventud que más adelante se analizarán.

³ Ver las interesantes aportaciones de Joaquim Casal al respecto (Casal, 2000, 2001).

procesos de construcción de las identidades. En este proceso las trayectorias personales son asumidas por los individuos como una consecuencia directa de sus opciones y actos, esto es, como éxitos y fracasos personales. Pero mientras se produce una individualización subjetiva del riesgo, los condicionantes objetivos se mantienen con tanta o más capacidad estructurante para la vida de las personas que nunca. La clase social es en la misma medida importante en el impacto sobre las oportunidades vitales de las personas, pero, como resultado de la fragmentación de las estructuras sociales, se debilitan las identidades colectivas y especialmente la de clase. Esta discordancia entre la realidad individual como hecho social y la realidad individual como hecho subjetivo es lo que se ha denominado como la *falacia epistemológica de la modernidad* (Cartmel y Furlong, 1997).

- d) Nuestras relaciones sociales se encuentran fuertemente penetradas por un modo de desarrollo centrado en la generación de conocimiento (Castells, 1997). En este contexto las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) adoptan un papel cada vez más esencial, tanto en los procesos de producción como de comunicación interpersonal. Ello apunta al surgimiento de nuevas formas de concebir el espacio y el tiempo: el espacio se globaliza y deslocaliza a la vez que el tiempo se eterniza y se vuelve más efímero (Feixa, 2001: 47). Este fenómeno se caracteriza, por un lado, por la inmediatez con que se crea y difunde la información (con la simultaneidad extrema que ello implica), por otro, por la extrema atemporalidad que conlleva la creación de momentos artificiales que permiten los nuevos medios de comunicación. El espacio y el tiempo son estructurantes de los procesos sociales a la vez que estructurados por ellos. De ese modo, tiempo y espacio reflejan las desigualdades sociales: la exclusión social se traduce en el espacio de modo que dibuja una geografía de la exclusión, por la que los colectivos más desfavorecidos son expulsados de los ámbitos espacio-temporales centrales hacia los periféricos.

Dentro de este contexto social se perfilan algunas tendencias especialmente relevantes entre el colectivo joven que devienen significativas para comprender cuál es la posición que este grupo social ocupa en la estructura social y, por lo tanto, para el diseño e implementación de las políticas públicas.

En relación con el último de los elementos apuntados, se observa una tendencia centrífuga hacia los jóvenes, tendencia que padecen todos los colectivos desfavorecidos: la dominación estructural y simbólica del patrón de adulto (al que la estructura económica y social ubica en una posición central y privilegiada) se traduce en una geografía también adultocrática, donde el espacio adulto ocupa el núcleo y el espacio juvenil la periferia. Esta tendencia se manifiesta en muy diversas situaciones y esferas de la vida, desde la ubicación de la residencia, cuando los jóvenes tienen que emigrar hacia municipios donde el precio de la vivienda es más asequible para ellos/as, hasta el ámbito del ocio, cuando la gente joven es confinada en zonas temáticas de ocio privado fuera de los núcleos residenciales o ubicados

en la periferia de éstos, o bien cuando se les ceden espacios públicos dominados por el espacio simbólico adultocrático. Como respuesta al proceso de expulsión de los/as jóvenes del espacio público diurno, éstos buscan apropiarse de espacios y tiempos alternativos. El espacio privilegiado es la noche, fuera de la tutela de los adultos, y en esta apropiación se integran una serie de ritos y hábitos que sirven de base para la ruptura con el espacio del cumplimiento y, al mismo tiempo, para poder relacionarse en un espacio simbólico propio.

Este y muchos otros elementos configuran el consumo como uno de los principales espacios de socialización y al grupo de iguales como el agente privilegiado, frente a los agentes tradicionales como el trabajo o la familia. Por un lado, el proceso de precarización estructural y la emergencia de nuevas formas laborales se traducen en un descenso de la socialización en la esfera laboral y en un cambio en la cultura del trabajo. Por otro, los medios de comunicación y las TIC ocupan un lugar cada vez más central en estos procesos de socialización (a pesar de que esta intervención quede normalmente oculta a la mayoría de sujetos que la viven). Las TIC introducen cambios significativos en los procesos de construcción identitaria modificando substancialmente la concepción y uso del espacio y del tiempo. La identidad propia de las sociedades postindustriales o informacionales se caracteriza por una gran fragmentación y virtualidad en la dimensión espacio-temporal. Las TIC crean y al mismo tiempo expresan una identidad fragmentada. La crean en la medida en que imponen unas nuevas reglas de juego y la expresan en cuanto que requieren una identidad juguetona, que presente esta capacidad de transformación en la discontinuidad espacio-temporal. Por último, el grupo de amigos es también un agente de socialización de importancia creciente en la medida en que gana terreno la socialización en el consumo. En este contexto el cuerpo sirve como carta de presentación y como materia de experimentación de los límites (Miles, 2000). Todo ello, unido al proceso ya comentado anteriormente de individualización del riesgo, hace que los individuos perciban, cada vez con mayor intensidad, su proceso de socialización de manera autoreflexiva e individualizada: muchos jóvenes (sino la mayoría) atribuyen su forma de ser y sus experiencias a sus propias opciones, es decir, se perciben como «hechos a sí mismos». Conciencias colectivas tradicionales como la conciencia de clase pesan actualmente muy poco en la identidad de la gente joven.

Por otro lado, en la medida en que la sociedad es adultocrática (los adultos ocupan la posición central en la estructura social), la edad se convierte en un elemento de definición de la ciudadanía substantiva, con lo que la adquisición de la ciudadanía formal (en la mayoría de edad) no es condición suficiente para el ejercicio de la plena ciudadanía. Es decir, en la medida en que la juventud es una condición social que conlleva la ubicación en una posición residual de la estructura social, los jóvenes topan con serias dificultades en la consecución de sus derechos de ciudadanía, no en términos formales sino efectivos. Las consecuencias de esta situación son múltiples. Entre ellas, y quizá una de las más importantes, este colectivo manifiesta una gran dificultad para reconocerse como sujeto de derechos y deberes, carencia que va intrínsecamente ligada a la praxis de ciudadanía, esto es,

a la participación activa en la definición de la propia trayectoria vital y del proyecto social colectivo.

Uno de los mayores impedimentos al ejercicio de la plena ciudadanía con que se encuentran los jóvenes es la precariedad estructural del empleo. Los procesos de integración social se ven modificados en un contexto de precariedad laboral. En este contexto aparecen nuevas formas de proyectar la vida y situarse en el mundo. Estos cambios a nivel estructural tienen efectos no sólo en las relaciones laborales, sino que trascienden también a otras esferas de la vida. Ante un contexto social incierto, las respuestas se vuelven discontinuas y adaptativas. Los y las jóvenes proyectan trayectorias flexibles, no sólo en el terreno laboral, sino también en el de creación de nuevos hogares, en la adquisición de capital formativo, etc.

Un contexto de precariedad estructural y de individualización del riesgo dificulta especialmente la definición de un proyecto vital que integre la dimensión colectiva de la vida. Un entorno intensamente incierto sumado a una subjetivación de la realidad, donde por lo tanto el éxito o fracaso no se perciben tanto como producto de procesos o hechos sociales sino como consecuencia directa de decisiones y acciones individuales, tienden a producir estrategias más individuales que colectivas.

Pese a que el debilitamiento de los vínculos familiares, junto con la individualización del riesgo personal y de la inseguridad global han disminuido considerablemente la capacidad de la sociedad de generar identificaciones colectivas (hecho que ha conducido al debilitamiento de las afiliaciones políticas tradicionales), aparecen nuevas formas de participación caracterizadas por una presencia predominante del colectivo joven. Nos referimos a los novísimos movimientos sociales. El éxito de estos movimientos frente a mecanismos tradicionales de participación se puede deber a muchos factores. Nos aventuramos a señalar algunos posibles elementos que nos pueden ayudar a entender el porqué del encaje de estos movimientos con la gente joven en el momento actual:

- a) La flexibilidad de las estructuras. La inexistencia de estructuras rígidas hace mucho más permeable la participación de todos y cada uno de los miembros, en cuanto se adapta mejor a distintos ritmos e intensidades de implicación.
- b) La estructura asamblearia. Sin entrar en las contradicciones o problemas que pueden generar este tipo de procesos de toma de decisiones, estas estructuras permiten la participación de todos los miembros integrantes en dichos procesos, sea cual sea su nivel de implicación.
- c) La adaptación a los ritmos y formas de vida actuales. La convocatoria y los procesos de información se realizan por vía electrónica, con lo que sólo se requiere la presencia en los momentos clave de la toma de decisiones y de acción colectiva.
- d) La mayor adaptación a las identidades propias de las sociedades postindustriales. La hipótesis que aquí lanzamos es que estos movimientos no piden una identificación colectiva más allá del motivo concreto de articu-

lación del movimiento. Del mismo modo, no piden una coherencia global a los individuos. Los partidos políticos se presentan como alternativas globales, intentando dotar de coherencia interna todos sus planteamientos. Ofrecen, de algún modo, una cosmovisión. En cambio, algunos de los novísimos movimientos sociales (aunque quizá no todos) funcionan en base a procesos de afiliación identitaria parcial, sin exigir a sus miembros que elaboren una visión global y coherente del mundo y que actúen desde ésta, ni que compartan con todos los demás miembros esta visión. En síntesis, así como en los mecanismos más tradicionales de participación es la propia entidad, grupo, partido, etc. que busca la coherencia en sus acciones y ofrece a los individuos una cosmovisión, los nuevos movimientos ofrecen visiones más parciales y diluyen las identidades colectivas tradicionales y es el propio individuo quien debe dotar sus acciones de una coherencia subjetiva interna. Si esta hipótesis se confirmara, esta perspectiva encajaría con los procesos de construcción de identidad en la nueva «sociedad del riesgo».

Los cambios en el Estado del Bienestar: las políticas de servicios personales

Los cambios sociales que acompañan el surgimiento de las sociedades postindustriales introducen también cambios en las respuestas políticas proporcionadas por el Estado. Como ya se apuntaba al inicio del capítulo, en los últimos años se han ido definiendo nuevas rupturas sociales, nuevos ejes de desigualdad, que han ido configurando una sociedad más fragmentada y dualizada, y en consecuencia también más diversa y compleja. Esta fragmentación social se traduce en el espacio, estructurando una geografía del territorio que refleja con claridad todas las rupturas sociales. Estas rupturas físicas y sociales se vuelven más dramáticas en el ámbito local, donde la desigualdad, la segregación o el aislamiento se experimentan cotidianamente. De ese modo, y paralelamente a estos cambios en la composición de la estructura social, productiva y territorial, se modifican substancialmente los referentes de identidad colectiva. Aparecen nuevas afiliaciones articuladas en torno a la experiencia comunitaria compartida a la vez que se debilitan identidades clásicas como la de clase.

Este aumento de la complejidad social se acompaña de un aumento de la capacidad de respuesta de las administraciones, las cuales se ven penetradas, como todas las organizaciones, por la sociedad de la información, esto es, por los nuevos sistemas de gestión que introducen las nuevas tecnologías y la cultura organizativa resultante. Todo ello configura una nueva cultura de bienestar, en la que las demandas se hacen más personales y comunitarias, articulándose en torno a la vida cotidiana. Las demandas se vuelven más selectivas y diversas, a la vez que se formulan desde una posición de definición activa de ciudadanía, en la que los ciudadanos/as contribuyentes toman la iniciativa en la definición de las prestaciones de bienestar (Brugué y Gomà, 1998: 41).

En este contexto social y político nacen las políticas de servicios personales, que no se definen tanto por una lógica temática, como por una articulación personal y comunitaria, sobre la base de relaciones integradoras, solidarias y participativas:

«La acumulación de impactos de los cambios contextuales sobre la esfera local recrea las condiciones para una aportación mucho más significativa de los municipios en la extensión y profundización del Estado social: los gobiernos locales se sitúan en una posición de expandir su agenda de bienestar y jugar roles más estratégicos. Es bajo estas circunstancias que los gobiernos locales irrumpen con fuerza, desde mediados de los años ochenta, en la promoción ocupacional y la formación continua, en la lucha contra la exclusión, en la dimensión social del suelo y la vivienda, en la dinamización cultural y el tiempo libre, en la igualdad entre hombres y mujeres... Es decir, en todo un abanico de políticas sociales emergentes, poco relevantes en los modelos clásicos de bienestar, muy conectadas a los cambios contextuales recientes y directamente ubicadas en el terreno de la proximidad» (Brugué y Gomà, 1998: 44).

Entre este conjunto de políticas sociales se encuentran también las políticas de juventud, que emergen con fuerza a nivel local en los años ochenta con los mismos objetivos y la misma lógica de promoción de las capacidades sociales y de acción contra relaciones de dependencia y exclusión social en el entorno de proximidad.

A pesar de su importancia, estas transformaciones no se han producido de modo homogéneo en cuanto a extensión ni intensidad del impacto en la estructura municipal, ni tampoco de manera sincronizada. Se trata más bien de puntas de lanza que apuntan al desarrollo de un nuevo modelo de bienestar centrado en el ámbito local. Como señalan Brugué y Gomà, nos encontramos ahora en una coyuntura propicia para debilitar inercias del pasado y plantear políticas municipales de bienestar tendentes a esquemas excesivamente tecnocráticos, reactivos y poco participativos.

El nuevo modelo emergente de bienestar, articulado en torno a las políticas de servicios personales se puede conceptualizar, por tres elementos fundamentales:

- a) La búsqueda de soluciones políticas. El modelo apunta hacia la recuperación de las ideas, los valores y los paradigmas como elementos centrales de la toma de decisiones. En definitiva, se propone aquí una repolitización del diseño de los servicios personales locales.
- b) La acción estratégica. En la misma dirección, el modelo propuesto por estos autores señala la importancia de la planificación y del diseño de las políticas orientado a objetivos estratégicos. Una acción estratégica que se vincula directamente con la recuperación del liderazgo político.
- c) La intensidad democrática. La propuesta incide en el paso de una visión clientelar y gerencialista de los servicios personales hacia un esquema altamente participativo, donde la implicación ciudadana en la esfera pública municipal deviene clave para el diseño y hasta la gestión de los servicios.

Esta propuesta introduce, en cierto modo, un giro de radicalidad en las tendencias que los gobiernos locales han apuntado en los últimos años. En cierto modo, estos tres ejes se han ido consolidando como perspectiva de trabajo más o menos explícita y con mayor o menor intensidad en cierto número de gobiernos municipales, aunque encontramos muy distintos y desiguales niveles tanto de racionalización y elaboración del paradigma, como de penetración de esta perspectiva en las estructuras administrativas y gubernamentales.

Las políticas de juventud, en tanto que políticas de atención a las personas, se enmarcan en este proceso de transformación, que se vive, también en este campo, desde las distintas velocidades e intensidades que cada realidad local configura. Antes de desarrollar plenamente una propuesta de articulación de las políticas de juventud, veamos cuál ha sido su evolución en estos más de 20 años de gobiernos democráticos.

La evolución de las políticas de juventud

En la actualidad podemos afirmar que las políticas de juventud han visto consolidada su existencia. Durante estos años se ha ido forjando un espacio para las políticas dirigidas a la gente joven, y se ha hecho con más o menos debilidades, con más limitaciones y trabas que facilidades, pero en definitiva con carácter incuestionable. Para unas políticas que tradicionalmente han mantenido una esencia débil y marginal, el reconocimiento de su espacio propio ya es un avance significativo.

Aun así, las respuestas políticas no siempre se han articulado en torno a la idea de forjar una ciudadanía activa y plena. El concepto de juventud como colectivo con unas características y requerimientos propios se ha extendido y consolidado, pero aún no es del todo compartida la idea de que las políticas dirigidas al colectivo joven deberían ser políticas de definición y construcción de ciudadanía, políticas a través de las cuales se proporcionan determinadas capacidades a los individuos para elaborar su proyecto de vida y para participar activamente en la construcción del proyecto colectivo. La calidad de la enseñanza, el modo en que estructuramos el proceso de toma de decisiones públicas, la calidad del empleo, etc., nos proporcionan un marco de relaciones sociales (una estructura social, unas determinadas capacidades de los individuos para moverse dentro de esta estructura, etc.) ahora, en el presente, y nos hipotecan también el marco de relaciones sociales en el futuro. Que los individuos lleguen a ser o no autónomos y ciudadanos en el sentido pleno del término dependerá, en muy buena medida, del conjunto de políticas públicas que se articulen y muy especialmente de las políticas dirigidas al colectivo joven.

En estos más de 20 años las políticas de juventud se han desarrollado de forma muy desigual en las distintas esferas gubernamentales y en los distintos territorios. En el plano discursivo, como veremos, han predominado dos paradigmas (transición y afirmación) y en el plano operativo detectamos muy desiguales velocidades o ritmos y modelos en el desarrollo de las políticas.

Los paradigmas

La forma en que se articulan las políticas de juventud no deja de ser tributaria de una determinada interpretación de la realidad social. En otras palabras y más concretamente, la perspectiva desde donde miramos e intentamos explicar la juventud como realidad social, sea esta perspectiva reconocida y asumida o bien implícita, define en muy buena parte la orientación de las políticas que se construyen para este colectivo.

La sociología de la juventud ha generado, en los últimos años y a grandes rasgos, dos corrientes de interpretación de esta condición social: por un lado, aquella que tienden a conferir a esta etapa de la vida un sentido de plenitud de significado, que es además generador de contenidos propios de autonomía y cultura. Podríamos denominar estas perspectivas como juvenilistas en la medida en que dan sentido a esta etapa desde la misma. Por el otro lado, otra corriente la configuran las perspectivas que hemos denominado adultocráticas, que interpretan la juventud como un proceso de transición a la vida adulta. Desde esta perspectiva, lo que caracteriza la juventud es el proceso por el que se pasa de la infancia a la vida adulta, es decir, la adquisición progresiva de responsabilidades (económicas, laborales, conyugales, reproductivas, etc.) propias de la vida adulta. Se trata, pues, de una perspectiva muy adultocéntrica, donde la condición de adulto origina la interpretación de la condición de joven.

Esta dualidad (juvelinismo-adultocracia) perfila un continuum en el que se pueden ubicar las distintas perspectivas de la sociología de la juventud, algunas de las cuales toman elementos de ambos extremos buscando un cierto equilibrio. A su vez, esta dicotomía da lugar a distintas perspectivas o modelos de intervención política en juventud.

En los últimos años se han ido diferenciando y singularizando, básicamente, dos paradigmas: las políticas de la transición y las políticas afirmativas. Las primeras abarcan un amplio espectro temático, pero centran su foco de atención en los procesos de inclusión social y adquisición de responsabilidades y en este sentido construyen la agenda en torno a políticas nucleares o centrales en la trayectoria vital (trabajo, vivienda, salud, educación, etc.). Las segundas, centran su atención en los procesos de afirmación identitaria (experimentación, creatividad, movilidad, autonomía y participación), entendiéndolo que las políticas nucleares de modificación de trayectoria son, de hecho, las políticas sociales universales y, por lo tanto, no pueden considerarse políticas de juventud.

Desde las perspectivas de la transición, los análisis de la juventud y las definiciones consecuentes de las políticas dirigidas a este colectivo han chocado tradicionalmente con la dificultad de establecer una base conceptual no adultocrática, que pueda ser comprensiva y abierta al aprendizaje y al cambio social. De ese modo, a menudo se ha tendido a definir la juventud, como objeto de análisis y de políticas públicas, desde la centralidad y la legitimación de la vida adulta y de sus atributos ya preestablecidos. Así, la juventud se ha interpretado en negativo, como una etapa cuya razón de ser es dejar de existir como tal para dar

paso a la vida adulta, la cual se interpreta como la del buen ciudadano o ciudadano completo⁴.

Por el contrario, en ocasiones los análisis juvenilstas y las políticas afirmativas han partido de una visión excesivamente culturalista de la juventud, centrando la aproximación en la cultura juvenil y su sentido de afirmación identitaria en contraposición con la cultura adulta o establecida y olvidando o dejando en segundo plano los aspectos relativos a la posición en la estructura social que ocupan los jóvenes.

Así, además de las distintas opciones que se pueden tomar en el plano discursivo (cómo definimos el concepto de juventud), se puede establecer una agenda de políticas centrada en aspectos nucleares (de modificación de trayectoria) o bien periféricos (que inciden en la calidad de vida pero sin llegar a modificar las trayectorias vitales). De hecho, históricamente las políticas de juventud han alternado entre estos dos polos, hasta el momento actual en que conviven ambas perspectivas. En sus orígenes, como veremos en el caso de Cataluña, las políticas de juventud se encontraban exclusivamente dirigidas a cuestiones periféricas y totalmente orientadas desde una perspectiva adultocrática. De ahí, evolucionaron hacia perspectivas menos adultocráticas y más nucleares (desarrollando el modelo que se conoce como «políticas integrales», que se mantiene hasta la actualidad, aunque con algunas modificaciones). Por último y en paralelo a las políticas integrales, surgieron las políticas afirmativas, que vuelven a centrar el foco en aspectos más periféricos aunque parten de una perspectiva juvenilsta de la juventud.

Aún en el plano sustantivo, las políticas de juventud pueden responder a perspectivas consensualistas o bien a perspectivas conflictivistas. Las primeras asumen una visión de la sociedad desde el orden y el consenso. Desde esta perspectiva, las políticas de juventud se esmeran en trabajar para minimizar los conflictos intergeneracionales y los derivados de las distintas rupturas sociales y centran el esfuerzo en la integración social de los jóvenes. La perspectiva conflictivista, en cambio, parte de la asunción del conflicto, no sólo como expresión inevitable e ineludible de la diversidad y desigualdad sociales, sino como fuente de cambio y creatividad y punto de partida necesario para la articulación de la cohesión social. Y en consecuencia con esta opción sustantiva, las políticas pueden orientarse a la inserción social o a la generación de ciudadanía crítica. De hecho y como veremos, la mayor parte de experiencias políticas en el ámbito de la juventud se han situado en perspectivas claramente consensualistas.

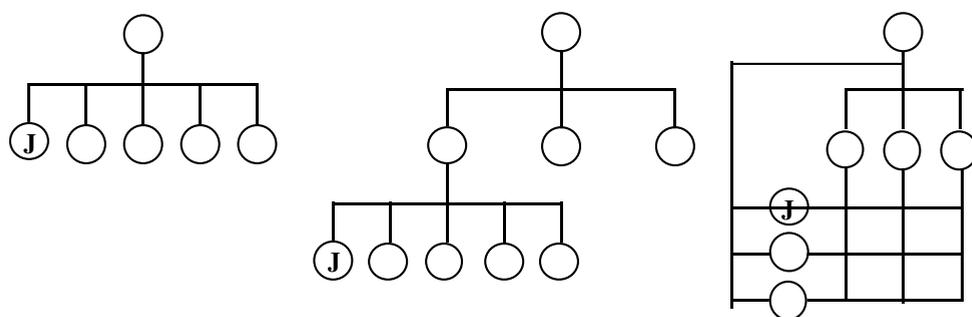
La realidad de las políticas de juventud es compleja, en cuanto que el plano discursivo (cómo se fundamentan conceptualmente) y el sustantivo (en qué consisten realmente, qué políticas se llevan a la práctica) no siempre encuentran una correspondencia coherente y sistemática. De hecho, podemos encontrar ejemplos históricos de acciones que se enmarcan en el paradigma de las políticas de transición

⁴ (Nota de los editores). Véase un desarrollo más amplio de esta argumentación en el capítulo 2 de Benedicto y Morán.

pero que en la práctica acaban substantivamente más próximas al modelo afirmativo y a la inversa. Por todo ello, es necesario analizar las experiencias históricas concretas para conocer la realidad de las políticas de juventud.

Pero antes de entrar en este análisis cabe identificar algunos elementos que nos permiten observar las políticas de juventud desde otra perspectiva: desde la dimensión operativa o de su articulación. En este sentido, por un lado, podemos distinguir entre una organización sectorial (cuando las políticas se llevan a cabo desde un área que reúne las competencias y sin implicación de otras áreas), una articulación interdepartamental (cuando el área que tiene las competencias se relaciona con las demás para coordinar acciones conjuntas y socializar información) o una organización transversal (cuando se busca la implicación competencial de todas las áreas de gobierno en el diseño y en la ejecución, independientemente de que exista un órgano que coordine y haga un seguimiento del proceso). A modo de ejemplo, las figuras que presentamos a continuación ubican en distintas posiciones al órgano competente en juventud en los organigramas municipales, articulando así distintas relaciones con las demás áreas (de menor a mayor transversalidad):

Modelos de articulación organizativa del área de juventud



Fuente: Subirats, Brugué y Rico, 1998.

Cuanto más integral sea el concepto de las políticas de juventud que se quiera aplicar, más transversal deberá ser su articulación. Es decir, sobre cuantas más esferas de la vida de los y las jóvenes consideremos que las políticas de juventud deben actuar, mayor deberá ser el grado de transversalidad requerido para que tal actuación sea efectiva.

Otro aspecto importante a tener presente son los actores implicados en el diseño y la ejecución de las políticas. En este caso, podemos identificar modelos basados en la centralización de las políticas en un único actor (la administración) o bien sustentados sobre la base de un trabajo en red, donde distintos actores intervienen en los distintos procesos de gestación y gestión de las políticas de juventud. Esta combinación de actores puede incorporar, además, distintas administraciones con distintos niveles competenciales si se trabaja desde una óptica interinstitucional.

Todos estos elementos entran en juego cuando desde un territorio particular y en un momento concreto se inicia un programa de juventud y, como he dicho anteriormente, las concreciones histórico-prácticas de modelos o paradigmas nos aportan elementos que nos hacen reflexionar sobre estos modelos y nos permiten reajustarlos, mejorarlos, identificar sus debilidades, etc. Desde esta óptica aunque sin ánimos de exhaustividad, a continuación se hace un breve repaso de la evolución de las políticas de juventud en Cataluña, para más adelante entrar en la formulación de nuevas propuestas.

Las políticas de juventud en Cataluña: ¿políticas residuales para cuestiones periféricas?

En primer lugar, hay que señalar que las políticas de juventud han tenido una implantación muy desigual en el territorio catalán. El ritmo y la intensidad con que se han desarrollado en los distintos contextos territoriales hacen que no se pueda hablar de una evolución sino de distintos desarrollos. Pero incluso cuando nos centramos en un territorio concreto, como la ciudad de Barcelona, vemos como se solapan distintos niveles administrativos con niveles desiguales de desarrollo de estas políticas y perspectivas distintas. Por todo ello, es realmente difícil escribir la historia de las políticas de juventud en Cataluña y hacerlo en sentido lineal.

Para ofrecer una idea más o menos aproximada de lo que ha sucedido se ha optado por dos vías: por un lado, se han seleccionado los principales actores en la creación de discurso y con mayor capacidad para elaborar políticas (Ayuntamiento de Barcelona, Diputación de Barcelona y Generalitat de Cataluña) y se ha tratado de obtener una visión de conjunto de los procesos que han generado. Por otro lado, se tratará también de ofrecer una perspectiva aunque muy breve de lo que ha sucedido al margen de estos actores y por todo el territorio, identificando procesos, perspectivas, intensidades y velocidades en el despliegue de las políticas de juventud.

En cuanto a los grandes actores, identificamos cuatro grandes etapas. La primera, que va de la transición a principios de los ochenta, es la que denominamos «origen». Esta etapa corresponde con el proceso de consolidación democrática, de estructuración de las administraciones y de inicio de las políticas públicas de los gobiernos democráticos. Este contexto incide notablemente en la formación de las políticas de juventud, que aunque en esta etapa son aún muy incipientes, responden a una preocupación fundamental por la consolidación de los valores democráticos. Como sucede en todos los campos de acción política, son años en que se establecen y asientan las bases, en que se construyen cimientos. Como queda reflejado en la *I Carta de la Joventut de Catalunya* (1977), las prioridades se sitúan en la consecución de derechos fundamentales (derecho de voto y mayoría de edad a los 18 años, derecho de sindicación, etc.). Más allá de estos aspectos que son el objeto central de reivindicación de las entidades juveniles, las políticas que se realizan en materia de juventud están muy centradas en la organización del tiempo

libre y el apoyo al asociacionismo, tomando un carácter eminentemente asistencialista y sin que en muchos casos exista propiamente el área de juventud. En el nivel operativo pues, las políticas se articulan de forma sectorial o difusa y desde una actitud asistencialista hacia los jóvenes, lo que además descansa sobre una dimensión sustantiva pobre, con un vuelco sobre los temas más periféricos.

La segunda etapa se caracteriza por un proceso general en todas las administraciones de institucionalización. Son los años en que las administraciones asumen la gestión de las políticas sociales (anteriormente inexistentes o promovidas mayoritariamente desde la sociedad civil y las instituciones de beneficencia) y se inicia un proceso de racionalización de éstas, apareciendo los primeros discursos elaborados sobre las políticas de juventud. De hecho, esta etapa supone el gran impulso de estas políticas, de la mano del Ayuntamiento de Barcelona, que a través del *Projecte Jove* (1985) introduce un modelo de intervención en el campo de la juventud del todo innovador. Este proyecto, claramente situado en el paradigma de la transición, busca la inserción laboral de los y las jóvenes, en un momento en que muchos colectivos se sitúan en claro riesgo de exclusión social y plantea, por primera vez en el campo juvenil, cuestiones como el trabajo integral y transversal, a la vez que se dota de una metodología que hace de la participación el eje fundamental de articulación de las políticas. En su momento, este proyecto supone una ruptura muy fuerte con los esquemas tradicionales de trabajo. Desde entonces, el trabajo desde la integralidad ha continuado siempre presente en todas las perspectivas. Pero a pesar de que hemos tomado el *Projecte Jove* como el referente de esta etapa, en la medida que se erige como el principal elemento de innovación y creación de discurso, no hay que olvidar que el panorama fuera de éste no es tan gratificante. Las políticas que se realizan desde la Generalitat de Cataluña siguen fuertemente marcadas por la tradición del tiempo libre y se encuentran aún en una posición bastante marginal: las principales actuaciones que se realizan en esta etapa son de refuerzo del tejido asociativo y de información juvenil.

La tercera etapa no supone tanto una ruptura como una profundización de la etapa anterior. En estos años las administraciones tienden a aumentar la complejidad y tecnificación de los procesos de decisión y gestión. Son los años de aplicación de modelos innovadores de gestión, especialmente en el nivel local. Las políticas de juventud se ven también influidas por este proceso, pero el ritmo de asunción de las innovaciones es muy variable. Cabe tener presente que los niveles administrativos diversos conllevan capacidades y limitaciones distintas en la organización y la gestión de las políticas. En el caso de los actores que abordamos, encontramos dos situaciones muy distintas en cuanto a ritmos, intensidades y resultados, pero que se sitúan en la línea ya comentada: por un lado, la actualización del *Projecte Jove* (1990) y por otro, el primer *Pla Interdepartamental de Joventut* (1993) elaborado por la Generalitat. Respecto al segundo *Projecte Jove*, se busca avanzar un paso más allá en las líneas iniciadas con el primero, lo que se traduce en la puesta en marcha de un proceso de descentralización territorial de la gestión. En la práctica, la descentralización por distritos en un momento en que los esfuer-

zos municipales (tanto en términos de recursos humanos como económicos) y asociativos se desplazan hacia la organización de los Juegos Olímpicos y sin que se establezcan directrices claras y una coordinación central fuerte, acaba menguando la capacidad de trabajo transversal y diluyendo la fuerza y significación que habían adquirido las políticas de juventud dentro de las políticas municipales en el periodo anterior.

Por lo que respecta al *Pla Interdepartamental*, este supone la introducción por primera vez del trabajo interdepartamental en las políticas autonómicas de juventud y, a pesar de que el impacto que acaba teniendo es muy limitado, empieza a instaurarse la cultura de la transversalidad en el campo de la juventud en la administración autonómica, que hasta el momento había quedado al margen de ella. Así pues, el plan responde a la necesidad de repensar las políticas de juventud después de más de 10 años de intervención en una misma dirección. Pero en la práctica, tanto el primer plan (1993-94) como el segundo (1994-97) no supusieron el impulso esperado para las políticas de juventud, sino más bien al contrario: el proceso generado fue en la dirección opuesta a los objetivos planteados inicialmente. Los planes y políticas de juventud quedaron diluidos en un contexto de recorte presupuestario coincidente con el confinamiento de la Secretaria General de Juventud al Departamento de Cultura.

Respecto de la segunda etapa, esta tercera supone, en el ámbito del Ayuntamiento de Barcelona, un freno al impulso que habían tomado las políticas de juventud y, muy especialmente, un descenso de la implicación asociativa en la definición de estas políticas; mientras que en el ámbito de la Generalitat supone más bien un cierto despertar de las políticas juveniles, aunque muy débil. En términos generales, cabe decir que sigue predominando el paradigma de la transición en el nivel más substantivo y discursivo y la integralidad en el operativo.

Finalmente, la etapa actual se caracteriza por una profundización y renovación en materia de juventud. Mientras el contexto general de las administraciones se encuentra marcado por una tendencia a la externalización por un lado, y a la repolitización por el otro, las políticas de juventud en esta etapa viven dos procesos realmente significativos que les impregnan un giro, o como mínimo, un nuevo impulso: el nacimiento de las políticas afirmativas (1998)⁵ y la elaboración del *Pla Nacional de Joventut de Catalunya* (2000). Decíamos que estas políticas se enmarcaban en un proceso de externalización, en el que aparecen nuevos escenarios en la división tradicional entre estado, mercado y tercer sector. Y éste se produce a la vez que se intenta repolitizar, volver a dar sentido, objetivos y prioridades políticas a los procesos de gestión. Es también la etapa en que las administraciones empiezan a imaginar fórmulas para buscar salida a la crisis de legitimidad y al alejamiento de la ciudadanía. No es casual que en este contexto renazcan las políticas de juventud

⁵ Las políticas afirmativas nacen en el marco del congreso *La nova condició juvenil i les polítiques de joventut*, organizado conjuntamente por la Diputación y el Ayuntamiento de Barcelona en noviembre de 1998.

y lo hagan con nuevos discursos y voluntades políticas renovadas, a la vez que dotadas de instrumentos de gestión más evolucionados y de nuevas formas de relación con los jóvenes y las asociaciones juveniles.

En esta última etapa, a diferencia de las anteriores, conviven con fuerza dos paradigmas distintos: uno que proviene de la tradición de la transición y otro, emergente, que proviene del análisis de la juventud como etapa plena de la vida y que toma un matiz juvenalista: el paradigma de las políticas afirmativas. Este paradigma nace desde el propio Ayuntamiento junto con la Diputación de Barcelona como reacción al declive de las políticas de juventud en los años 90 y del estancamiento del *Projecte Jove* y la sensación de que el modelo que representaba se había agotado. Como alternativa a este modelo se presentan, pues, las políticas afirmativas.

En el terreno operativo, el nuevo paradigma profundiza en la herencia del *Projecte Jove* e intenta aprovechar sus aciertos y errores (mantiene el trabajo integral y la descentralización como modelo operativo, aunque establece mecanismos centralizados de coordinación). En la dimensión más discursiva y substantiva introduce una ruptura con la tradición anterior, defendiendo que las políticas de juventud se deben ocupar estrictamente de aquello que es propio de la condición juvenil y deben reservar para las políticas generales cuestiones que conciernen a la plena ciudadanía de los individuos. Es decir, desde juventud solamente corresponderán aquellas fórmulas políticas pensadas específicamente para jóvenes y no las que también incumben a jóvenes sin ser específicas de estos. Asumiendo este principio, se establecen como ejes vertebradores de las políticas de juventud la experimentación, la creación, la movilidad y la ciudadanía (en este caso entendida como participación). Es desde esta perspectiva que se considera que este modelo está más centrado en las políticas periféricas que no en las nucleares. Del mismo modo, en la medida en que evita incidir directamente en los elementos que generan desigualdad estructural, se puede cualificar de consensualista. Así pues, la tesis que aquí se defiende es que, a pesar de su acierto en la huida de perspectivas adultocráticas y en el enfoque de las políticas culturales y de ocio dirigidas a jóvenes, estas políticas acaban suponiendo la renuncia a hacer de las políticas de juventud, políticas de ciudadanía.

Por otro lado y a raíz de la publicación del documento *Líneas de Política Juvenil* por el Consell Nacional de la Joventut de Catalunya (CNJC), en el año 2000 se inicia el proceso de elaboración del *Pla Nacional de Joventut*, que supone también un giro estratégico en las políticas autonómicas. Estratégico porque por ahora el giro se ubica mucho más en el plano discursivo y operativo que en el substantivo. Pero en la medida en que el plan se encuentra en un estadio muy inicial, cabrá observar de cerca cómo evoluciona para valorar la dimensión que acaba tomando. Por el momento, presenta unos discursos que se sitúan en cierto equilibrio entre la tradicional perspectiva de la transición y la nueva perspectiva afirmativa en cuanto al tipo de políticas que deben llevarse a cabo desde juventud. En el plano discursivo, el plan reconoce como objetivo primordial la consecución de la plena ciudadanía de los y las jóvenes. A la vez, plantea elementos innovado-

res como el trabajo interinstitucional —aunque la operativización de esta idea se está limitando, por ahora, a una multi-institucionalidad, sin coordinación efectiva de las acciones que llevan a cabo las distintas administraciones— o la reapertura de espacios de participación. En definitiva, por primera vez en Cataluña se establece un marco que puede hacer posible definir, impulsar y coordinar las políticas de juventud de distintas administraciones, pero habrá que ver cómo todos estos elementos que se reflejan en el discurso y la voluntad iniciales se acaban operativizando en la práctica.

Al margen de estos grandes actores y las etapas por las que pasan las políticas de juventud que generan, existe un universo rico y variado de experiencias que se proyectan en el mundo local. De hecho, la mayor parte del mundo local queda muy alejado de las capacidades de intervención de estos actores. En Cataluña no se ha dado un despliegue de las políticas de juventud uniforme, ni desde el punto de vista de su contenido, ni de la metodología utilizada, ni de su alcance territorial, como tampoco de su intensidad. En el despliegue de las políticas de juventud hay distintas velocidades y estas responden a distintas realidades, procesos históricos y necesidades.

En los municipios más pequeños y localizados en las comarcas más despobladas la intervención en políticas de juventud es prácticamente inexistente y, en cualquier caso, puntual y limitada a la dinamización cultural. Por otro lado, en el grueso de los municipios (a excepción de las capitales de comarca y de las zonas más pobladas y centrales del territorio), las políticas de juventud se encuentran en un estadio muy inicial de desarrollo. Normalmente la persona responsable del área debe compatibilizar esta responsabilidad con otras muchas y se encuentra dotada con un único equipamiento: el Punto de Información Juvenil. En la puesta en marcha de las acciones no se encuentra un planteamiento político claro ni suficiente conexión con la realidad juvenil. Por último, en los municipios centrales y los más poblados del área metropolitana encontramos un nivel más elevado de despliegue y de reflexión en torno a las políticas de juventud. Muchos de estos municipios han avanzado paralelamente y en diálogo con los grandes actores, siendo a menudo activos en la elaboración de discurso y en la innovación de prácticas. Así, conceptos como transversalidad, integralidad o participación joven son marcos de referencia actuales para la mayor parte de estos gobiernos locales, aunque no siempre se traducen en realidades cuando se tienen que definir y ejecutar las políticas dirigidas a los y las jóvenes.

A pesar de los avances progresivos que están aconteciendo en la mayoría de municipios, aún existe una distancia importante entre el nivel discursivo y la práctica, lo que es indicativo de lo lejos que estamos aún de poder diseñar buenas políticas de juventud. El presupuesto del área de juventud no alcanza el 1% del presupuesto global de la mayoría de ayuntamientos. El grueso de las actuaciones de una parte importante de los municipios, partan o no de planes integrales y diseños estratégicos, se orienta al desarrollo y fomento de las actividades culturales y educativas en el tiempo libre, a las que se destina la mayor parte del presupuesto. Encontramos también programas de salud, dedicados principal-

mente a la promoción de hábitos saludables y dirigidos especialmente a la población adolescente. El acceso al mundo laboral y de la vivienda son los grandes ausentes de la agenda política en muchos municipios. Y los temas relacionados con la igualdad de oportunidades, como pueden ser la integración de las personas con discapacidades, el trabajo con la población inmigrada, etc. se realizan normalmente desde los servicios sociales y sin coordinación con el área de juventud. Por último, uno de los ámbitos de referencia en los modelos teóricos es la participación ciudadana, pero si nos fijamos en la práctica, observamos que ésta se limita, muy a menudo, a las ayudas económicas al asociacionismo juvenil existente. Más allá de estas ayudas, la participación se concibe como un mecanismo de consulta y obtención de información, más que como un espacio real de ejercicio de la ciudadanía.

En síntesis, podríamos afirmar que una parte importante de las políticas locales de juventud que se han desarrollado y que aún se realizan se centran en aspectos periféricos en la vida de los y las jóvenes y son operativizadas a nivel sectorial, ocupando un espacio marginal en la agenda política municipal, a pesar de que los discursos se puedan situar en la lógica de la integralidad y la transversalidad. Esta realidad refleja las debilidades y limitaciones de las políticas locales de juventud, pero a la vez permite constatar que ciertos modelos de intervención han penetrado en las instituciones y han cuajado en los discursos de los responsables de las políticas, lo que nos permite ser optimistas en la valoración de las oportunidades que se abren para las políticas de juventud.

Hacia unas políticas de juventud emancipatorias

Encabezábamos el balance de las políticas de juventud en Cataluña con un interrogante: «¿Políticas residuales para cuestiones periféricas?». La intencionalidad de la pregunta quiere hacer reflexionar sobre dos aspectos. Por un lado, ¿qué políticas se quiere hacer desde las áreas de juventud? ¿Parten de la asunción de que las políticas de juventud son centrales para el desarrollo de la vida de los jóvenes? Y en el caso que así sea, ¿esta asunción es compartida por las demás áreas de gobierno o solamente por aquellas personas que trabajan en el campo de la juventud? En otras palabras, bajo este interrogante se plantean dos grandes cuestiones:

- a) ¿De qué se tienen que ocupar las políticas de juventud?
- b) ¿Qué posición tienen que ocupar en los organigramas o en los programas de gobierno?

La perspectiva que se mantiene en este artículo parte de la asunción que las políticas de juventud tienen que abordar todas las cuestiones que devienen centrales para la consecución de la plena ciudadanía de los y las jóvenes y que, para que ello sea posible, tienen que poder ocupar una posición igualmente central en el conjunto de las políticas públicas.

Con el objetivo de avanzar hacia esta doble centralidad se plantearán a continuación algunos elementos de reflexión, así como una articulación de las políticas de juventud en el marco del modelo de servicios personales antes descrito.

La juventud desde una perspectiva no adultocrática

Como se apuntaba anteriormente, a menudo los análisis de la juventud y la definición consecuente de políticas dirigidas a este colectivo se han encontrado con muchas dificultades para establecer una base conceptual no adultocrática ni culturalista, que pueda reconocer el sujeto joven como actor social, pero que a la vez pueda tener presentes las constricciones que condicionan su proyecto de vida.

En la medida en que la sociedad es desigual, se establecen unos ejes que sitúan a los individuos en una u otra posición de la estructura social. Habitualmente se afirma, por ejemplo, que nuestra sociedad es sexista o clasista. En este sentido, podemos afirmar también que nuestra sociedad es adultocrática. De ello se infiere que al margen de la definición formal de ciudadanía existente, en la práctica se establece una ciudadanía substantiva que se define no solamente a partir de unos ejes de género, étnia, clase, etc., sino también de edad. En algunos casos esta fractura social se refleja en los derechos regulados jurídicamente, pero en la mayoría de situaciones lo que sucede es que, a pesar de las regulaciones normativas, en la práctica las personas jóvenes disfrutan de menos derechos efectivos que las adultas. Todo ello hace que no se establezca un final claro del estatus de niño para la adquisición de la ciudadanía plena.

Desde esta perspectiva, la juventud se ha teorizado como una etapa de puente entre la dependencia total y la independencia, deviniendo una categoría que define una realidad en negativo. Es decir, la juventud se define socialmente como una condición temporal caracterizada por lo que ya no se es (niño) y lo que aún no se es (adulto), a pesar de que queden o se hayan adquirido características de una y otra etapas. Así, la juventud es vista como una etapa de semi-dependencia y, podríamos decir, de semi-ciudadanía.

Para definir la juventud desde una perspectiva no adultocrática me parece más idóneo pasar del concepto de transición al concepto de emancipación, introduciendo un uso de dicho concepto distinto al que se ha venido utilizando (que designaba el proceso de creación de nuevo hogar) y que se aproxima más al sentido etimológico en la medida en que se le da un sentido más global. Así, se entiende por emancipación la adquisición de la capacidad de autodeterminación o decisión sobre la evolución de la propia vida. Es decir, emanciparse como ciudadano/a significaría decidir plenamente y con autonomía e independencia (y por lo tanto asumiendo las consecuencias de esta decisión) la propia trayectoria vital. Es en este sentido que la juventud es una etapa de emancipación ciudadana, en la que respecto de la infancia se produce una subjetivación, una individualización frente a las instituciones y frente a las demás personas, a través de la cual el individuo adquiere plenamente los derechos y deberes de ciudadanía. Y en este sentido la juventud

como categoría sociológica es una transición, pero no una transición hacia un modelo concreto de adulto socialmente determinado, sino hacia una capacidad de decidir sobre los distintos aspectos que conforman la vida del individuo y de la sociedad en la que se encuentra inmerso. La juventud no se define, por lo tanto, en negativo, como aquello que no se es, sino en positivo, como aquello que es, como una etapa plena de la vida: el proceso por el cual un individuo se afirma como tal en el contexto social.

Esta perspectiva de análisis ofrece, de hecho, un retorno de poder al individuo, que como ciudadano/a tiene el derecho, la responsabilidad y la capacidad de decidir sobre su propia vida y de incidir sobre la vida colectiva. Y así es como a mi modo de ver cabría entender la juventud, como una etapa de consecución de estos derechos, responsabilidades y capacidades, una etapa, en definitiva, de emancipación ciudadana.

¿Qué políticas para qué jóvenes?

Del mismo modo, si realmente se asume que los jóvenes son actores sociales y que son ciudadanos de pleno derecho, es necesario replantearse desde qué perspectiva las políticas de juventud se dirigen a ellos/as, o dicho de otro modo, qué políticas para qué jóvenes. Esta reflexión nos induce a introducir cuatro ideas-fuerza o ejes que pueden devenir vertebradores de las políticas de juventud:

- *La acción estratégica.* En las páginas anteriores introducíamos el modelo de servicios personales en el que se inserta esta propuesta de políticas de juventud. Una de las ideas-fuerza de este modelo lo constituía la perspectiva estratégica. En concreto, esta perspectiva implica incorporar el análisis de tendencias de entorno; identificar los aspectos fuertes y débiles tanto de la realidad como del municipio como de la oferta de bienestar existente; perfilar escenarios de futuro posibles, definir objetivos estratégicos y adoptar líneas concretas de actuación, conjugando la dirección política con la concertación pluralista y el rigor técnico (Brugué y Goma, 1998: 47). La acción en materia de juventud requiere de un modo especialmente intenso la acción estratégica que aquí se plantea por dos motivos: por un lado, la realidad juvenil cambia muy deprisa e intensamente, con lo que sin este esfuerzo estratégico fácilmente nos encontraremos realizando acciones desencajadas o desfasadas respecto de la realidad de los y las jóvenes. Por otro lado, las políticas de juventud son, más intensamente que otras, políticas de diseño de la sociedad del futuro y deberían construirse desde los modelos sociales que imaginan los jóvenes y sus proyectos vitales, en su dimensión presente y en la de futuro. Las políticas diseñadas desde esquemas reactivos no se sitúan, por lo tanto, en el horizonte en el que se sitúa el colectivo al que van dirigidas. Se hace especialmente necesario, pues, vertebrar unas políticas estratégicamente orientadas.

- *La repolitización.* La acción estratégica no es posible sin una recuperación de las ideas, los valores y los paradigmas como elementos centrales del proceso de toma de decisiones. La repolitización constituye otro de los ejes vertebradores del modelo de servicios personales y, en consecuencia, también de las políticas dirigidas a jóvenes. Las políticas de juventud se han de enmarcar en una dinámica más amplia de definición de un modelo social para el municipio, modelo que debe ser definido desde el liderazgo del gobierno local y construyendo espacios de deliberación y concertación social pluralista.
- *La integración del conflicto.* El conflicto es inherente a una sociedad marcada por la diversidad y la desigual distribución de recursos materiales, cognitivos y simbólicos. Las contradicciones sociales, culturales, territoriales o generacionales atraviesan la realidad juvenil. Las políticas públicas no deberían partir de perspectivas ni ingenuas ni recelosas ante el conflicto social; tampoco de ningún intento de supresión o disimulo de este. El éxito de las políticas de juventud en una sociedad compleja como la nuestra, no vendrá tan dado por la construcción de consensos y acuerdos, como por la capacidad de generar espacios participativos de gestión cívica de los conflictos (espacios de confluencia donde los distintos agentes se reconozcan mutuamente en la diferencia) y la valorización de la discrepancia como oportunidad y fuente de creatividad social.
- *La orientación al aprendizaje social.* La transversalidad educativa es un factor clave de construcción de ciudadanía joven. El aprendizaje permanente es, hoy, un factor esencial entre la gente joven de cualquier franja de edad. Por otro lado, además de la complejidad que la caracteriza, nuestra sociedad postindustrial se define por la rapidez en el ritmo de los cambios y la centralidad del conocimiento. Los dos afectan intensamente la realidad y la condición juvenil. Las políticas de juventud deberían estar abiertas a la innovación, deberían definirse por medio de procesos de aprendizaje social, experimentación y negociación, más que por procesos de programación racional y tecnocrática. Esto sólo será posible si se toma una perspectiva que huya del paternalismo y reconozca en los y las jóvenes interlocutores y actores activos de un proceso de aprendizaje social multidireccional.

Las características operativas de las políticas de juventud

Si se asume que las políticas de juventud deben perseguir, como objetivo estratégico, la emancipación de la gente joven en tanto que ciudadanos y ciudadanas con capacidad de afirmar su propia identidad juvenil, con capacidad de construir y desarrollar proyectos vitales propios y con capacidad de participar activamente en proyectos colectivos, es claro que en el nivel operativo deberán tener en cuenta, como mínimo, tres grandes ejes:

- *La integralidad.* Para una realidad integrada es necesario plantear políticas integradas. En clave operativa, la integralidad implica: a) la articulación de redes de trabajo interinstitucional, que incorporen distintos niveles territoriales de acción; b) la articulación de redes de transversalidad, que incorporen distintas perspectivas de trabajo sectorial; c) la articulación de redes de capital social, que incorporen los recursos y las dinámicas asociativas y comunitarias del mundo juvenil. Los y las jóvenes no son sólo personas que se divierten por la noche, o personas que buscan trabajo, o personas que estudian, o representantes sindicales. Son todas estas cosas y muchas más a la vez. Son ciudadanos completos y, por lo tanto, las políticas que se dirigen a ellos deben entenderlos así y articularse de modo integral y no segmentado en función de la lógica administrativa. Esto se traduce también en el territorio, donde distintos actores diseñan y ejecutan políticas dirigidas a las mismas personas pero a veces en sentido contrario. Y entre estos actores se cuentan también entidades, organizaciones, etc. no vinculadas a las instituciones. No sólo las administraciones realizan políticas de juventud, también lo hacen las asociaciones juveniles, movimientos juveniles, etc.
- *La proximidad.* La realidad de la gente joven y los procesos de identidad que ésta genera son, de forma creciente, complejos y heterogéneos. La condición juvenil, lejos de uniformizar, es vivida desde el pluralismo de vivencias, situaciones, opciones y proyectos. Debemos hablar, pues, de una heterogeneidad de situaciones y vivencias de la juventud. Y esta heterogeneidad requiere respuestas de proximidad. La proximidad hace posible articular conocimiento y decisión, hace posible, por lo tanto, diseñar políticas de juventud que asuman la cotidianidad y la diversidad como valores de fondo. Una acción local responderá más a las necesidades y realidades de la gente joven que no una estatal, pero a su vez, una acción articulada desde el barrio, tendrá mayor encaje en la diversidad que una pensada para toda la ciudad. Pero la proximidad no implica autosuficiencia. El reto de las políticas locales de juventud pasará muy a menudo por liderar y dotar de finalidad estratégica las redes de trabajo interinstitucional.
- *El empowerment.* Las políticas de juventud deberían tender a superar los elementos de paternalismo generacional e institucional que a menudo las orientan. Deberían ser políticas que construyan resortes de poder *desde* y *con* la gente joven. A tal efecto necesitan huir de perspectivas adultocráticas y diseños poco participativos. Contrariamente, las dinámicas participativas deben servir para formular políticas de juventud enraizadas en elementos endógenos de identidad/realidad juvenil. En definitiva, las políticas de juventud tendrían que contener una alta intensidad democrática, deviniendo espacios de generación de autonomía y autodeterminación en los proyectos personales y de poder en la construcción de los proyectos colectivos.

Referencias bibliográficas

- Beck, U. (1986): *La sociedad del riesgo*, Paidós, Barcelona.
- Brugué, Q. y R. Goma (coord.) (1998): *Gobiernos locales y políticas públicas. Bienestar social, promoción económica y territorio*, Ariel, Barcelona.
- Furlong, A. y F. Cartmel (1997): *Young people and social change*, Open University Press, Philadelphia.
- Casal, J. (2000): «Capitalismo informacional, trayectorias sociales de los jóvenes y políticas sobre juventud», en L. Cachón (dir.), *Juventudes y empleos: perspectivas comparadas*, INJUVE, Madrid.
- Casal, J. (2001): «La transició dels joves a la vida adulta en el marc d'una societat en canvi» en I. Brunet (dir.), *Joves i transició al mercat laboral*, Pòrtic, Barcelona.
- Castells, M. (1997): *La era de la información*, Alianza Editorial, Madrid.
- Consell Nacional de la Joventut de Catalunya (1999): *Línies de política juvenil*, CNJC, Barcelona.
- Consell Nacional de la Joventut de Catalunya (2002): *186 propostes per a l'associacionisme juvenil. Per una democràcia participativa*, CNJC, Barcelona.
- Diputació de Barcelona (1999): *La nueva condición juvenil y las políticas de juventud. Actas del congreso celebrado en Barcelona en noviembre de 1998*, Diputació de Barcelona, Oficina del Pla Jove, Materials de joventut núm. 13, Barcelona.
- Diputació de Barcelona (1999): *Pla jove 2000-2003. Pla director de joventut de la Diputació de Barcelona*, Diputació de Barcelona, Oficina del Pla Jove, Barcelona.
- Feixa, C. (2001): *Generació @: la joventut del segle XXI*, Secretaria General de Joventut, Col·lecció Aportacions núm. 12, Barcelona.
- Generalitat de Catalunya (2001): *Pla Nacional de joventut. Joves 2010*, Secretaria General de Joventut, Departament de la Presidència, Barcelona.
- Gomà, R. (dir.) (2002): *Joventut, territori i ciutadania*, Diputació de Barcelona, Oficina del Pla Jove, Barcelona.
- Miles, S. (2000): *Youth lifestyles in a changing world*, Open University Press, Philadelphia.
- Subirats, J; Q. Brugué y G. Rico, G. (1998): «Estudi sobre les polítiques municipals de joventut a Catalunya», en Federació de Municipis de Catalunya, *Polítiques locals de joventut*, FMC, Barcelona.

JÓVENES, DESARROLLO SOSTENIBLE Y NUEVA GOBERNABILIDAD EN LO LOCAL: APUNTES PARA UN DEBATE

Felipe Llamas Sánchez
Sociólogo

«... el principal objetivo de una política de la juventud es incrementar en los jóvenes la capacidad de comportarse como actores sociales, o sea, de modificar su entorno social para realizar proyectos personales... ».

Alain Touraine. *«Juventud y Democracia en Chile»*.
Revista Iberoamericana de Juventud No. 1, Madrid, 1996.

Introducción

Las ideas y propuestas que se recogen en este texto apuntan algunas líneas de trabajo y escenarios posibles para *favorecer* la participación de l@s jóvenes dentro de las políticas públicas en el ámbito de lo local, encaminadas a la consecución del llamado desarrollo sostenible e integral¹, en un nuevo modelo de gobernabilidad local que viene definiéndose y configurando en la práctica en los últimos años.

En este sentido, partimos de un contexto de insostenibilidad económica, social y ambiental creciente tanto a escala internacional como en el ámbito regional y local que requiere una respuesta transformadora: una nueva gobernabilidad —en este caso— local, en el marco de nuevas relaciones Estado-Sociedad Civil. Una res-

¹ Desde el Informe Brundtland y las Conferencias de Naciones Unidas Sobre Medio Ambiente (Conferencia de Río) y Cumbre de las Ciudades (Habitat II), son muchos los autores que han definido el término «desarrollo sostenible». Para consultar y ampliar información sobre el termino «desarrollo sostenible» y «sostenibilidad urbana» consultar en <http://habitat.aq.upm.es>.

puesta a partir de una premisa fundamental: es en la dimensión política local donde mejor —y quizás el único ámbito— se puede dar cauce a la participación ciudadana en el intento de lograr un verdadero desarrollo sostenible. De esta forma, «aprender a ser ciudadano» (corresponsabilidad) y la «construcción de una ciudadanía activa» (pedagogía ciudadana) son ejes básicos para la construcción de políticas públicas para elevar la calidad de vida en las ciudades y para gestionar éstas de forma más sostenible y participativa, incorporando a la ciudadanía a la política desde la esfera de la vida cotidiana, el territorio, y su correspondencia (y reciprocidad recurrente desde la percepción que los problemas son globales y comunes a todos) al ámbito global.

La capacidad de transformación

Si atendemos a la cita inicial, y desde los planteamientos que se van a exponer, una política de juventud debe (debería) fomentar la participación juvenil para contribuir a promover en l@s jóvenes el ejercicio cotidiano de la práctica democrática, y con ella una más amplia dimensión de sus responsabilidades (construcción de identidad). Sin duda, la participación activa es una forma de inclusión de la juventud en la sociedad así como de aprendizaje de actitudes y vínculos democráticos, que lleva implícito —a través de la relación con los «otros»— el reconocimiento de l@s jóvenes como protagonistas y como actores sociales, es decir como ciudadan@s.

Ser protagonistas, ser actores sociales, implica de alguna forma un ejercicio de responsabilidad, de construcción de identidad y autonomía comprometiéndose en procesos de discusión, decisión, diseño y ejecución de estrategias y prácticas para dar soluciones concretas a problemas concretos. Y este es el reto; en este caso se trataría de favorecer el potencial creativo de l@s jóvenes para transformar la realidad más cercana y cotidiana. En este sentido, básicamente se hablará del ámbito local como único escenario posible del llamado desarrollo sostenible integral, y señalaremos algunos ejemplos de herramientas y prácticas locales transformadoras basadas en la participación ciudadana, donde l@s jóvenes han podido ser y son protagonistas.

Los retos y desafíos locales

Los impactos negativos que el proceso de globalización neoliberal está provocando en el ámbito territorial implican que cada día son mayores los nuevos retos que deben enfrentar los gobiernos regionales y locales para mejorar la calidad de vida ciudadana: el paro estructural y el empleo cada vez más precario, la dualización social, la destrucción ecológica, los brotes de racismo y de xenofobia, la pasividad ciudadana, el consumismo acrítico, los flujos migratorios, la pérdida de poder desde la acción política en favor de los mercados o las relaciones norte/sur.

Procesos estructurales y multidimensionales (sin olvidar otros efectos de la internacionalización de la economía y el nuevo orden internacional) que enmarcan un fenómeno que tiene una doble vertiente y reflejo en lo territorial y urbano: a) el de la exclusión social, el fenómeno que aleja a las personas y a los grupos de sus derechos políticos y sociales; b) y el de la insostenibilidad del modelo territorial vigente, que influye de forma determinante en la crisis ecológica a escala planetaria. Ambos aspectos son inseparables de tal manera que cada uno de ellos es en parte consecuencia del otro.

Estas tesis que vienen siendo compartidas en las distintas grandes Cumbres organizadas por Naciones Unidas (Río, Habitat II, etc.), establecen que estas dificultades que enfrenta la humanidad ante un proceso de insostenibilidad creciente —galopante en los países más pobres— se manifiesta insostenible en un futuro próximo desde un punto de vista social, económico, medioambiental y de gobierno. En este sentido, el papel del desarrollo local y regional y la gestión urbana deben jugar un papel cada día más activo, comprometido, para reducir los efectos antes señalados, enfatizando la necesidad de impulsar formulas de cooperación de/entre las administraciones con la iniciativa privada y la sociedad civil, planteando de forma integral la creación de empleo, la cohesión social, la sostenibilidad ambiental, y la gobernabilidad de las ciudades, en lo que se ha venido a llamar el desarrollo sostenible (Comisión Europea, 1998).

Por tanto, y también frente a los procesos de deslegitimización política y crisis de «lo público», el desafío político es impulsar la participación organizada de ciudadanos y ciudadanas implicados en la construcción de su futuro, en el involucramiento en las políticas públicas, para satisfacer mejor sus necesidades. Así, en el caso de l@s jóvenes hablamos de una cuestión (acción) de urgencia, como herederos de esta situación. Desde el punto de vista que aquí se introduce, el territorio (la ciudad) son las personas que lo habitan, quienes conforman los espacios, y aunque las personas nos encontramos con territorios y ciudades que nos condicionan desde que nacemos, para bien o para mal, estos espacios acaban siendo transformados por el devenir de las sociedades. Como viene a señalar Henri Lefebvre en su obra *La Revolución Urbana*, el espacio, el territorio es «convivir», entendido como concepto vital, activo y participativo. Es decir, el «con-vivir» entre personas frente al espacio como algo físico y técnico. (Lefebvre, 1970). Y sin entrar aquí en el debate de qué se entiende por participación ciudadana, en este caso entendemos que hay participación ciudadana cuando todas y cada una de las personas que conforman una comunidad, barrio o ciudad tienen la posibilidad cierta de poder decidir sobre todo aquello que afecta a sus vidas, es decir, participar es de alguna forma tener poder de decisión y acción.

Como ya se ha señalado, estamos asistiendo a una demanda creciente de protagonismo por parte de los gobiernos locales en materia de empleo, vivienda, servicios sociales, desarrollo económico, etc., que hasta muy recientemente eran políticas definidas en un marco estatal (y lejano). En este contexto y desde los planteamientos que venimos haciendo (en el ámbito europeo y especialmente en nuestro país) es necesario ampliar los procesos de descentralización del Estado para

fortalecer el papel de los gobiernos locales y desarrollar el principio de proximidad en el ejercicio de competencias públicas, atendiendo a un mejor reparto territorial —proporcional— de los recursos financieros. Sin embargo, no podemos dejar de señalar que reforzar el papel de los gobiernos regionales y los municipios no supone, por sí solo, una mayor participación ciudadana y profundización democrática, siendo importante *recuperar el ámbito de lo micro —la esfera cotidiana—* como base para la intervención y la planificación (Alguacil *et al.*, 1997).

Pero, lamentablemente hoy, todavía queda lejos el camino hacia el llamado desarrollo humano sostenible que pasa por el modelo territorial que seamos capaces de promover y construir. Así, las consecuencias principales de no contemplar unas estrategias adecuadas, como ya hemos señalado, son: el progresivo deterioro de los ecosistemas regionales-locales y de la insostenibilidad global, junto al aumento de las desigualdades sociales, la vulnerabilidad y la exclusión social. Por tanto, se debería atender y defender un proceso que va desde la *administración de un territorio* a la idea de *gobernar un territorio*: es decir, establecer estrategias para la gestión de la complejidad, la convivencia y las necesidades en los territorios.

¿Qué queremos decir con esto? Que los fenómenos de pobreza, marginación y exclusión aparecen como fenómenos duraderos y permanentes que podrían agravarse en los próximos años si no se adoptan políticas públicas que promuevan actuaciones integradoras que compensen, al menos, los dos grandes procesos que tienden a aumentar la desigualdad:

- la difícil integración en el mercado laboral,
- y la pérdida de la diversidad funcional y social de los territorios y de las personas más desfavorecidas.

Pero sin duda el gran desafío está en dar participación a las personas más desfavorecidas, ya que si hay un rasgo común a casi todas las situaciones de exclusión social, de pobreza y marginación es la dificultad que tienen estas personas para participar en los mecanismos de decisión.

Así, la planificación, la elaboración de políticas y planes como instrumentos de ordenación social, económica y territorial deberían aprovecharse para poner en marcha estrategias «colectivas» para paliar todas estas problemáticas complejas dentro de un debate participativo sobre el modelo de desarrollo que se pretende en cada región o territorio. En este sentido, y en términos generales, se puede afirmar que los jóvenes constituyen una población no incorporada a la toma de decisiones, como podríamos hablar de las mujeres y otros sectores de la población que padecen distintas formas de discriminación y exclusión; ya que las sociedades modernas han creado un contexto de fuerte incertidumbre para la toma de decisiones, porque éstas se asumen cada vez más por expertos sectoriales con arreglo a intereses y conocimientos parciales, y se alejan de los problemas reales de la gente, que son más complejos.

Como viene a demostrar Carlos Moya en su obra *«De la Ciudad y su Razón»*, la experiencia muestra que los problemas a los que venimos haciendo referencia

no son sólo técnicos (razón burocrática y técnica), donde las personas son meros objetos o beneficiarios de las políticas públicas, si no fundamentalmente de modos de vida y confrontación de intereses, por lo que son necesarios planteamientos políticos complejos y actuaciones públicas que promuevan la responsabilidad social de los ciudadanos y de los distintos actores económicos (Moya, 1973). De esta forma, el reto es conseguir mejorar la habitabilidad de nuestras ciudades y territorios con criterios de equidad y gestionar la demanda y los procesos productivos con criterios de eficiencia social y ambiental, fomentando la calidad de vida colectiva sin superar los límites ambientales locales y, por extensión, globales (Arias, 2001).

En este sentido, se hace necesario la implementación de políticas integrales de actuación, de nuevos planteamientos en las prácticas administrativas, buscando la cooperación entre los servicios sectoriales y los niveles administrativos y favoreciendo una mayor participación de la población afectada. También es necesario señalar que estas políticas no son posibles si no se crea un tipo de cultura ciudadana en el sentido más amplio, de valores sociales orientados para el desarrollo local, para la búsqueda de soluciones prácticas de los problemas por parte de todos los actores sociales implicados, es decir, construir una ciudadanía activa desde una pedagogía ciudadana y democrática.

En este proceso, la comunicación asume un papel primordial. Y los gobiernos regionales y locales pueden y deben desarrollar una comunicación y conectividad con las redes sociales locales y con la población en general en un ambiente de mutua «confianza». Conocer para implicar, implicar para actuar, actuar para transformar y reflexionar la acción, es un itinerario recurrente que presenta la potencialidad permanente de incorporar a nuevos sujetos capaces de reconstruir redes, de activar procesos. El análisis de la realidad social, la identificación de mediadores informales, las técnicas y los instrumentos de comunicación y de transmisión de información son herramientas para comprometer e implicar a los interesados en el redescubrimiento de sus necesidades y en la apropiación de su entorno, en los diseños de las propuestas, en la gestión de los recursos y en los procesos para modificar el entorno (Alguacil, 2002).

Una nueva gobernabilidad en lo local: hacia la construcción de una ciudadanía activa

Hoy el desafío en lo local pasa por construir una nueva gobernabilidad, *democratizando la democracia*, como viene a proponer Boaventura de Sousa Santos, *reinventando la emancipación social* a través de caminos de la democracia participativa, basada en la gestión del territorio a partir de la esfera de lo cotidiano, la complejidad y la convivencia de las personas (*también es un desafío controlar la globalización económica y regular democráticamente los conflictos que de ella se derivan*). Este enfoque obliga a combatir las distorsiones del mercado en la distribución de recursos, a equilibrar el mercado con medidas de solidaridad social, de defensa del medio

ambiente, la defensa de «lo público» y dar prioridad a la política y la participación ciudadana como instrumento de decisión racional.

En este punto, es necesario insistir que los procesos de descentralización de los Estados deben orientarse hacia una modificación de las relaciones de poder, una nueva manera de relacionar lo político institucional y lo social basado en la profundización de la democracia. Desde esta perspectiva los gobiernos locales pasarían de una posición pasiva de «administradores de ciudad» (prestadores de servicios, por ejemplo) a una posición activa como «gestores de ciudad» creando y aplicando políticas innovadoras de gestión pública (Borja y Castells, 1996).

Desde esta lógica, y especialmente cuando hablamos de jóvenes o medio ambiente, los programas y proyectos deben ser producto de una amplia y transparente consulta que haga participe a todos los actores políticos y sociales involucrados. Las acciones de mejora de la calidad ambiental y habitabilidad están estrechamente vinculadas con las acciones de promoción social. Y también desde esta lógica, es necesario una concertación o una nueva institucionalidad entre el gobierno y la sociedad civil que requiere de nuevas modalidades no gubernamentales, sociales y organizativas (y comunitarias), de manejo de lo público y de las políticas públicas en la implementación de las cuales las organizaciones sociales y sectoriales (jóvenes) pueden (deben) jugar un papel importante.

Gobernar un territorio significa mucho más que el mero hecho de prestar a sus habitantes una serie de servicios. Significa la posibilidad de desarrollar nuevas formas de «regulación social», de fabricar y mantener los lazos sociales sin los cuales el «vivir en comunidad» deja de tener pertinencia. Significa favorecer la apropiación de la política por parte de los ciudadanos, de los diversos actores, dando sentido a la «acción colectiva», concibiendo y desarrollando proyectos comunes, en una visión de conjunto percibida por todos como legítima. (Guerra, 2002).

La formación y la educación

En este proceso de nueva gobernabilidad, el intercambio de ideas innovadoras y distintos puntos de vista puede contribuir a un cambio positivo y sostenible para la transformación social. Sin embargo, las instituciones políticas y económicas no brindan las herramientas necesarias para llevar a cabo esta tarea. Y si partimos de la premisa que l@s jóvenes tienen un gran deseo, fuerza y creatividad para proponer cambios, para lograrlo deben tener la posibilidad de tener un papel importante para poder alcanzar mejores condiciones de vida dentro de su comunidad y la sociedad en general.

En este sentido, no es posible un proceso de construcción de ciudadanía si los actores que van a intervenir en el proceso para concertar o para negociar sus puntos de vista y también sus propuestas no pasan por un proceso de formación y aprendizaje (Subirats, 2001). Una base sólida para la sostenibilidad urbana necesita de una redefinición de la participación política desde los municipios, ya que,

como se ha dicho, es en el ámbito local donde la vida comunitaria se expresa más directamente. Para ello habrá que alentar la participación ciudadana, en este caso de l@s jóvenes, en toda la problemática relacionada a elevar la calidad de vida y el desarrollo sostenible integral.

Para ello, la educación para la sostenibilidad debería poner el acento sobre las nuevas formas de percibir las necesidades así como el manejo de los recursos. Así debería orientarse sobre varios aspectos: la formación genérica en valores y cultura democrática (complejidad), la formación específica en ciertos valores que fortalezcan la conciencia de responsabilidad necesaria para un desarrollo integral sostenible y la formación en conocimientos útiles para la solución de problemas de sostenibilidad.

La necesidad de construcción de alternativas

Parece pues, que estamos en un escenario donde se hace necesaria la construcción de alternativas frente a los retos y problemáticas que se derivan del modelo dominante y la globalización insostenible. El reto es intelectual y la sociedad civil ha comenzado a generar nuevos modos de expresión y de acción. El Foro Social Mundial, por ejemplo, se muestra como una corriente de pensamiento y alternativas e intercambio de experiencias (especialmente en el ámbito de lo local), donde el protagonismo ya no reside exclusivamente en los partidos políticos y formas tradicionales de gobierno. Otros agentes han asumido un nuevo protagonismo tendente a cuestionar el orden hegemónico del «pensamiento único». Las ONGs, los movimientos sociales y las organizaciones de la sociedad civil asumen así una importancia creciente.

Dentro de esta lógica, la puesta en marcha de dispositivos de concertación y de acción en el seno de la sociedad civil, con derechos y atribuciones para incidir en las decisiones políticas y como forma de participar en la vida comunitaria a nivel local, constituye un nuevo camino que podría reformular la participación democrática. Y aunque el camino se ve muy lejos, sería posible entonces re/construir las bases de una nueva gobernabilidad local asumida y concertada por todos los actores sociales.

A participar se aprende participando

La participación no es un hecho abstracto, por decirlo de alguna manera a participar se aprende participando. Es la práctica de la participación la que contribuye a generar conciencia de la capacidad que los ciudadanos tienen de incidir en la realidad social concreta, de su territorio. Forma parte de un proceso autoeducativo y de reforzamiento colectivo que es necesario para contribuir a evitar la tendencia manifiesta a la desarticulación social; reinventar la emancipación social y la acción colectiva (Villasante, 1995).

Esto significa la perspectiva real de otra forma de hacer política favoreciendo las condiciones objetivas para la participación ciudadana, la construcción de una ciudadanía activa, la autonomía de los diversos sujetos y colectivos sociales y la construcción colectiva. Estos son algunos de los elementos que caracterizan procesos participativos realmente efectivos. Y todo ello se complementa con la necesidad de que las administraciones públicas y los técnicos y técnicas tengan confianza en la potencialidad imaginativa y generadora de ideas de las propuestas ciudadanas, en este caso aplicado a l@s jóvenes, y reduzcan así las barreras administrativas y también de lenguaje existentes, facilitando la participación y la creatividad social. Se trataría en última instancia de establecer procesos de corresponsabilidad tanto en la toma de decisiones como establecer procesos de cogestión en algunos aspectos que inciden en la calidad de vida de la población (Brugué y Gomà, 2002).

Afrontar los problemas del desarrollo sostenible que se han apuntado a lo largo de este texto pasa por la gestión local desde una perspectiva de desarrollo sostenible integral basado en una nueva gobernabilidad para el futuro de las ciudades y lo local-regional. Se trata de un desafío intelectual, para innovar tanto en las fórmulas de organización, gestión y participación como en políticas sociales, económicas y ambientales, de forma que se pueda dar respuestas a los nuevos desafíos en un **proceso de fortalecimiento de la democracia participativa**. Para ello, Boaventura de Sousa Santos (2002: 77-78) nos propone tres tesis:

1.^a Tesis: *Fortalecimiento de la demodiversidad*. Esta tesis implica reconocer que no existe ningún motivo para asumir que la democracia tiene una sola forma. El primer elemento de la democracia participativa sería profundizar en los casos en los cuales el sistema político abre la mano a formas de decisión en favor de instancias participativas.

2.^a Tesis: *Fortalecimiento de la articulación contra-hegemónica entre lo local y lo global*. Las nuevas experiencias de democracia participativa requieren el apoyo de actores democráticos transnacionales. Esta articulación contra-hegemónica del plano local para el global es fundamental para la democracia participativa.

3.^a Tesis: *Ampliación del experimentalismo democrático*. Las buenas experiencias se originan a partir de nuevas «gramáticas sociales» en las cuales el formato de participación fue siendo adquirido experimentalmente. Es necesario para la pluralización cultural y distributiva de la democracia que se multipliquen experiencias en todas esas direcciones.

Por último, las propuestas que fomentan el protagonismo juvenil, representan una forma constructiva de socialización y una oportunidad real, para esos jóvenes, de desenvolver su potencial como personas. Es un desafío que una nueva gobernabilidad tenga en cuenta los nuevos actores sociales, las nuevas problemáticas y las nuevas posibilidades de participación. La mejor manera de favorecer la participación es fortalecer la relación entre jóvenes y adultos para que se combinen y complementen diferentes puntos de vista, producto de las distintas experiencias adquiridas. Este intercambio es el fundamento del diálogo y de la puesta en práctica de la ciudadanía.

Las ciudades y los territorios no podrán mejorar en tanto los ciudadanos no tengan mecanismos más directos de intervenir en las decisiones que afectan a sus vidas desde el espacio más cercano e identificable. Es necesario que las políticas urbanas locales (sociales, económicas, urbanísticas, ambientales, etc.) se decidan y apliquen con la mayor participación de la población. Sin duda, este es el camino más largo y difícil, pero las peores políticas acaban siendo aquellas que parten de una elaboración distante respecto a la población afectada y su ejecución es sectorial. Los programas de actuación deben basarse en el desarrollo de Programas o Planes Integrales participativos para el desarrollo local, la cohesión social y la sostenibilidad, mediante la acción participada de la Administración, de los afectados y de los agentes sociales (Prats, 1996).

Es necesario que l@s jóvenes se involucren directamente en esta construcción de una nueva gobernabilidad, donde la democracia representativa se muestra insuficiente para resolver los problemas y donde es necesario establecer procesos de democracia directa: una nueva forma de gobierno, de democratizar la democracia, con algunos de los mimbres que se han ido exponiendo. Así, los jóvenes deben ocuparse de forma activa no sólo de los temas y políticas que los afectan directamente, sino de todos los problemas importantes que aquejan a la sociedad, desde el nivel local hasta el global, es decir, aprender a ser ciudadan@.

A modo de ejemplo. Algunas experiencias participativas

Aunque el camino del desarrollo sostenible e integral todavía esté lejos, sí puede decirse que en lo local son muchas las experiencias que se están desarrollando y dan alguna luz sobre como ir trabajando, aplicando instrumentos como los planes estratégicos participativos, las agendas locales medioambientales (agendas 21) o los presupuestos participativos, donde nos vamos a detener, así como en una experiencia protagonizada por jóvenes para el acceso a la vivienda.

Los Presupuestos Participativos

El Presupuesto Participativo es una herramienta para la gestión de la ciudad por la cual la población decide directamente sobre el destino de los recursos municipales. Se persigue promover la participación de la población en la gestión pública, y concretamente en la toma de decisiones sobre los gastos de la ciudad. El valor agregado es la reducción de las desigualdades, la reducción de la segregación espacial y social. El proceso de los Presupuestos Participativos intenta acentuar la idea de *ciudadanía*, en el sentido de hacer copartícipe al vecino y vecina de la marcha de la ciudad. En este sentido, la presencia de unos recursos limitados empuja a ver la importancia de los criterios (con relación a concretar la planificación presupuestaria) como forma de hacer lo público, esfera que explicita la importancia que tiene la discusión entre los ciudadanos en un proceso de toma de decisiones (del

barrio a la ciudad) sobre el que los vecinos y vecinas pueden sentir que están participando en la construcción de la ciudad y, por consiguiente, entender lo público como algo que tiene que ver con sus vidas.

La experiencia nace en Porto Alegre a finales de los 80 y fue implementado por el Partido de los Trabajadores de Brasil (PT). Ya son muchas las ciudades brasileñas y latinoamericanas donde se está aplicando, entre ellas cabe citar algunas donde el proceso está más consolidado: Belo Horizonte, Santo André, Recife (Brasil) Villa El Salvador (Perú), Montevideo (Uruguay), Cuenca, Cotacachi (Ecuador). En Europa el proceso es incipiente y en nuestro país ha comenzado por Córdoba, Cabezas de San Juan, Puente Genil y Rubí. También algunas ciudades alemanas, belgas, francesas e italianas comienzan a aplicar este instrumento de democracia directa y nueva gobernabilidad.

Otras experiencias a destacar sobre el tema que nos ocupa son Barra Mansa e Icapuí, Brasil, donde están implicando en el presupuesto participativo a los niños y las niñas y a l@s jóvenes.

Jóvenes por la vivienda pública en alquiler

Una experiencia a destacar ha sido las cooperativas de vivienda pública para jóvenes en alquiler de Madrid; en concreto, cabe mencionar dos experiencias: en Orcasur (134 viviendas) y en Vallecas (Colonia de San José, 364 viviendas). El objetivo es dar una respuesta por parte de los propios jóvenes al problema de alojamiento para este colectivo y encontrar soluciones al problema de la emancipación, con el propósito final de conseguir alojamientos para jóvenes a precios módicos que permitieran la transitoriedad.

Consiste básicamente en una colaboración entre la Administración Pública y el Ciudadano-Usuario de un servicio público, es decir: la Administración pone las casas y los inquilinos, agrupados en cooperativas, se encargan de la administración, gestión y mantenimiento del inmueble. La Cooperativa se encarga de recaudar los alquileres de la Promoción y abonárselos íntegramente al Organismo correspondiente, en este caso el IVIMA, garantizando el pago con los fondos o garantías de la Cooperativa. El impago es mínimo, en torno al 2%. Además de velar por el cumplimiento de los objetivos originales del proyecto (cogestión y transitoriedad), tienen como objetivo fundamental que estos núcleos de población no sean como cualquier núcleo de viviendas al uso, sino que pretenden ser un elemento de dinamización socio-cultural de su entorno.

Referencias bibliográficas

- Alguacil, J, A. Hernández Aja, M. Medina y C. Moreno (1997): *La ciudad de los ciudadanos*. Ministerio de Fomento, Madrid.
- Alguacil, J. (2000): *Calidad de vida y praxis urbana*, C.I.S.-Siglo XXI, Madrid.

- Arias Goytre, F. (2001): «Problemática urbana actual», ponencia presentada en el seminario *El Medio Ambiente Urbano en las Ciudades Europeas*, Bruselas (<http://habitat.aq.upm.es/boletin/n19/afari.html>).
- Borja, J. y M. Castells (1996): *Local y Global: la gestión de las ciudades en la era de la información*, Taurus, Madrid.
- Bruguè, Q. y R. Goma (2002): «Gobiernos Locales y políticas públicas». UAB. Barcelona.
- Comisión Europea (1998): *Marco de actuación para una política urbana sostenible*, COM (98), Bruselas, (<http://www.inforegio.cec.eu.int/urban>).
- Guerra, I. (2002): «O território como espaço de ação colectiva: paradoxos e possibilidades do «jogo estratégico de atores» no planeamento territorial em Portugal», en B. de Sousa Santos, *Democratizar a democracia, os caminhos da democracia participativa*, Civilização Brasileira, Río de Janeiro.
- Lefebvre, H. (1980): *La revolución urbana*. Alianza Editorial, Madrid.
- Moya, C. (1973): *De la ciudad y su razón*. Alianza Editorial, Madrid.
- Organización de Naciones Unidas (1996): *Declaración final de la II Conferencia de Naciones Unidas sobre Asentamientos Humanos (Habitat II). Declaración de Estambul sobre los Asentamientos Humanos y Programa de Hábitat*, Ministerio de Fomento, Madrid.
- Prats, F. (1996): «Sostenibilidad y políticas urbanas y locales en las ciudades españolas», en *Primer Catalogo español de Buenas Prácticas Hábitat II*, Ministerio de Fomento, Madrid. (<http://habitat.aq.upm.es>).
- Sousa Santos, B. de (2002): *Democratizar a democracia, os caminhos da democracia participativa*, Civilização Brasileira, Río de Janeiro.
- Subirats, J. (2001): *Educación, Comunidad y Gobierno Local*. Editorial Ariel, Barcelona,.
- Villasante, T. R. (1995): *Las democracias participativas*, HOAC, Madrid.

CIUDADANÍA CIBERNÉTICA, LA NUEVA UTOPIÍA TECNOLÓGICA DE LA DEMOCRACIA

Ángeles Díez Rodríguez

Universidad Complutense de Madrid

En los últimos años están proliferando los discursos alrededor de las potencialidades democratizadoras de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC)¹. El espectro teórico en el que se mueven estos discursos abarca desde la consideración de las NTIC como complemento de los procedimientos y técnicas utilizadas por la democracia representativa hasta sus potencialidades para generar nuevas formas de ciudadanía en el camino hacia una nueva democracia directa, cuyo modelo de referencia sería la democracia ateniense. Asimismo, los sectores jóvenes de la población y la fascinación y facilidad con la que han asumido estas tecnologías han sugerido la posibilidad de un renacer de nuevas identidades y ciudadanías bajo el paraguas tecnológico. El punto de partida suele ser una cierta idealización sobre las grandes potencialidades de las NTIC para revitalizar el campo de la participación social y política.

En la mayor parte de los casos se coincide en relacionar los problemas que enfrenta la democracia representativa y las oportunidades que ofrecen las NTIC, especialmente en lo relativo a incorporar a los sectores más escépticos respecto de

¹ Utilizamos el término Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información (NTIC) para incluir no sólo el fenómeno de Internet sino el conjunto del sistema informacional actual que incluiría la red física de comunicaciones que interconecta nodos (Internet), las modalidades de intercambio de información mediante transferencia de archivos, la videoconferencia, chats, el correo electrónico, la mensajería instantánea, la Word Wide Web (tejido mundial de páginas digitales organizadas por un protocolo que permite localizarlas y enlazarlas; y que suele identificarse con Internet). Este término nos permite distinguir el objeto que estudiamos de otras tecnologías como la radio o la televisión que aun estando integradas se convierten en partes de un sistema más global.

la democracia. Podemos sintetizar algunos de los argumentos más arraigados de la siguiente forma:

- a) *El modelo democrático parlamentario habría ido perdiendo legitimidad* (absentismo electoral, pérdida de credibilidad de los partidos políticos, falta de participación política en general...) especialmente en determinados sectores como los jóvenes. Las NTIC permitirían recuperar, aunque sólo fuera en parte, esa legitimidad debido a la facilidad y cercanía con la que el mundo político se presenta a los ciudadanos.
- b) *El espacio político habría dejado de ser un espacio de debate público al perder la ciudadanía el interés por la participación en las instituciones tradicionales* (partidos, sindicatos, organizaciones sociales...). Las NTIC ofrecerían espacios deliberativos que acercarían los problemas a la población y permitirían recoger sus opiniones.
- c) *Existe una demanda de participación política* que hasta ahora ha tenido que enfrentarse con obstáculos derivados de la complejidad de las sociedades modernas pero que ahora podrían resolverse gracias a las posibilidades de gestión de datos que ofrecen las tecnologías digitales; asimismo, se hace hincapié en que Internet *está abriendo nuevos espacios de participación política*.

Estos argumentos forman parte de las posiciones más optimistas respecto de la solución tecnológica del llamado «déficit democrático» que vive el mundo moderno en el horizonte de la globalización, especialmente relacionado con la falta de participación de los jóvenes en las instituciones y en los mecanismos propios de la democracia representativa. Aunque otros autores, sin considerar que existen problemas graves de participación política, sí suelen otorgar un papel importante a estas tecnologías —sobre todo en el campo de la administración de la democracia.

Probablemente la «crisis del modelo democrático» vinculada al hecho tecnológico, esté relacionada, no tanto con el absentismo ciudadano como con el desarrollo de vías alternativas de construcción de ciudadanía o de participación político-social que de hecho ya se han puesto en marcha (comunidades virtuales, desarrollo del software libre, listas de discusión, etc.); es decir, con un uso «democrático no esperado» de las NTIC, y que viene superando las propuestas iniciales de unas tecnologías que, en su origen, no han sido el resultado de un contexto preocupado por la participación de la población en las formas de gobierno.

De este modo, las NTIC pueden haber puesto sobre la mesa, quizá de forma indirecta, la relevancia del debate sobre la posible transformación del modelo democrático en dirección a un modelo de democracia directa o, en cualquier caso, hacia los ideales igualitarios y participativos incluidos en el ideario de la democracia.

Han surgido términos como tecnodemocracia, tecnopolítica, democracia electrónica, Netizen, E-govermente, etc.², y en el desarrollo de los mismos se otorga un papel privilegiado a la tecnología de la información hasta convertirla en el instrumento todopoderoso que redefine una nueva y futura forma de democracia: más democrática, más participativa, más igualitaria, etc. Sin embargo, dentro de esta nueva «imaginería», parecen estar imponiéndose las visiones que, sin dejar de alabar sus potencialidades, las recluyen en el ámbito del desarrollo y/o profundización del modelo de democracia representativa, específicamente centrándose en el «voto electrónico», o en la recogida de información de la ciudadanía al estilo de un gran sistema de encuestas. Otros van más allá sugiriendo un replanteamiento de la democracia en la sociedad mediática que suponga alterar las relaciones de poder (modificando las formas tradicionales de control de la información), mejorando la comunicación entre los ciudadanos en general y sus representantes políticos, completando las insuficiencias participativas, etc. Pero sin dejar de considerar la necesidad de la mediación entre los ciudadanos y el gobierno, es decir, apostando por la mejora de la democracia representativa.

En estas expectativas democratizadoras colocadas en las NTIC hay dos supuestos implícitos. Por un lado, considerar que el «déficit democrático» de las sociedades modernas está relacionado con la capacidad de circulación y procesamiento de la información; es decir, que las oportunidades abiertas están relacionadas exclusivamente con las oportunidades que abre el hecho tecnológico. Por otro lado, pensar que es posible la construcción de un nuevo espacio público-político ajeno a los intereses dominantes que despertará mayor confianza en el ciudadano, tanta como para motivar su participación; o tal vez, la esperanza de que las NTIC puedan ser alteradas al servicio de los ciudadanos aunque esto no estuviera previsto por quienes las pusieron en marcha. Finalmente, y profundizando en los dos supuestos anteriores, se deduce la consideración implícita del fenómeno tecnológico como un proceso neutro y objetivo, visto por la ciudadanía de la misma forma que es vista la economía, como un destino neutral y sin conciencia. Aunque se habla una y otra vez de la brecha digital y se afirma que «*Internet no puede proporcionar una solución tecnológica a la crisis de la democracia*» (Castells, 2001: 179) se incide especialmente en el factor del uso adecuado y en el papel de los poderes públicos en la solución de las desigualdades que implica que la tecnología no llegue a todo el mundo.

En cualquier caso, el aspecto más interesante de los análisis sobre democracia electrónica tiene que ver con la revitalización de la democracia como sistema de participación social; la construcción de un nuevo espacio público-político en el espacio virtual de Internet, y la formación de una nueva ciudadanía siguiendo el modelo del ciberespacio (abierta, en red, libre, igualitaria). En la dirección en la que Bobbio llamó «promesas incumplidas» de la democracia y que otros autores señalan como insatisfacción con la calidad de la democracia o insuficiencias que

² A partir de ahora utilizaremos el término democracia electrónica en sentido genérico para hablar del problema relacionado con la participación democrática y la construcción de ciudadanía en el campo de las NTIC.

pueden llegar a resolverse, por lo menos en parte, gracias a las NTIC (Subirats, 2002). Sin embargo, este aspecto solo puede considerarse en el contexto de una sociedad cambiante en la que determinados sectores irrumpen como ciudadanía reivindicando las NTIC como un espacio más a disputar. ¿Estamos asistiendo a una nueva utopía tecnológica en el ámbito de la política?

Existe en la mayor parte de los análisis una alusión implícita al elemento generacional en la medida en que se señala a los jóvenes como el usuarios principales de estos medios, pero también como una población objetivo hacia la que dirigir las expectativas democratizadoras. Los jóvenes se han mostrado apáticos, descreídos y pasivos ante un sistema electoral que poco o nada tiene que ofrecerles en términos de participación real en la toma de decisiones. A veces, no se trata de una demanda efectiva de estos sectores por una participación en los mecanismos tradicionales de la democracia sino, más bien al contrario, se detectan en estos espacios virtuales formas de participación y construcción de ciudadanía que parecen moverse al margen de los mecanismos institucionalizados habituales. Se pone de manifiesto así la relación estrecha entre el concepto del espacio y la política que destaca Cairo (2002: 19); y cómo no, la necesidad por parte de los defensores de la democracia procedimental de que ese «cuarto espacio»³ que constituye el ciberespacio no se convierta en un espacio político fuera de la política formalizada y estandarizada. Dado que si esto último llegara a darse supondría realmente una crisis del modelo de democracia representativa desde la misma práctica cotidiana. Pero lo que para unos resulta un peligro para otros es una nueva oportunidad de recuperar el «sentido de la política».

Desde nuestro punto de vista, evaluar la potencialidad real de las NTIC en cuanto a la capacidad democratizadora y para incorporar a los jóvenes al sistema político implica dos análisis paralelos. Uno sobre la propia democracia, y otro, de carácter epistemológico, sobre la finalidad y supuesta neutralidad de la tecnología que ha de ponerse al servicio de la democracia y que se relaciona con el discurso de la accesibilidad y usabilidad.

Empezaremos por este último para poder deshacer los mitos y expectativas democráticas y continuaremos desvelando algunas experiencias que, desarrolladas en los márgenes o aprovechando las fisuras, se nos presentan como experiencias de ciudadanía que sí apuntan en dirección a una mayor democratización de las estructuras de poder unidas al factor comunicacional, y que, sin duda, suelen estar protagonizadas por los jóvenes.

Algunas promesas democratizadoras de las NTIC: accesibilidad y usabilidad

Las demandas fundamentales a las NTIC suelen situarse fuera de su proceso de generación y desarrollo y se colocan en el campo de su comercialización, dando por

³ Algunos autores hablan de «tercer entorno» y lo describen en términos de revolución civilizatoria, de tecnosfera o infoesfera, que da lugar a un espacio social nuevo que modifica y altera los otros entornos. Ver A. Toffler (1991) y J. Echeverría (1999).

supuesto que no tiene sentido cuestionarse el porqué de determinada tecnología, los objetivos que se planteó su nacimiento y desarrollo, ni los problemas que trata o puede solucionar determinada tecnología. Supuestamente porque se trata de un proceso puesto en marcha de forma *cuasi* automática y sin que podamos hacer nada por evitarlo, ni siquiera para interceptarlo y/o redireccionarlo. Algo así como lo que ocurre con la globalización, o tal vez, porque es visto como una consecuencia lógica de la globalización. Podemos ver esta posición en expresiones como «Internet llegó para quedarse», o «lo importante es que todos puedan estar conectados».

Desde este enfoque se habla de la «brecha digital» que separa a los países pobres de los ricos y se apuesta por luchar por la generalización y accesibilidad de estas tecnologías a todos los usuarios potenciales (Castells, 2001)⁴. Ése parece ser el problema de las NTIC para convertirse en un baluarte democratizador de la sociedad globalizada. En este sentido, las NTIC actuarían como igualador y corrector de los desequilibrios sociales, evitando que la brecha social se trasladara al espacio tecnológico. Posiciones más críticas también plantean como tema clave el «acceso» como si se tratara de un recurso más en disputa que hubiera que arrebatar a los poderes económicos que tienden a apropiarse de estos nuevos recursos. En otras ocasiones ven en las NTIC un instrumento posible de transformación y reivindicación democrática en manos de los movimientos sociales, y, por tanto, sus críticas se dirigen hacia el desarrollo de los contenidos que circulan por estas redes así como hacia su «uso no adecuado» por parte de los poderes públicos o de los privados que las convierten en un bien al servicio del mercado.

En cualquiera de los casos, el problema de las nuevas tecnologías y su potencialidad democratizadora se sitúa en un plano **cuantitativo de accesibilidad** (generalización) y de **usabilidad** (popularizar su uso). Se da por supuesto que ambos elementos relativos a un bien son constituyentes del modelo democrático en el que la libertad y la igualdad son conceptos que coexisten en el camino hacia la verdadera democracia. Pero estos problemas de las NTIC no las diferenciarían en lo sustancial de los planteados a otros medios tradicionales como la televisión o la radio y de la misma forma que podemos plantear para estos medios tradicionales si su generalización y popularización han contribuido a mejorar la democracia podríamos hacer lo mismo respecto de estos nuevos medios. La pregunta que se plantea aquí es ¿al generalizarse las NTIC permitirán un mayor acceso de los ciudadanos a la información y por tanto se les ofrecerán mayores oportunidades de participación y de ejercicio democrático? Para el caso de los jóvenes y su participación democrática

⁴ Este autor, referencia obligada en el análisis de las NTIC, centra su propuesta en el terreno de la accesibilidad capaz de modificar las diferencias estructurales originadas por el sistema productivo; también interpreta Internet como un terreno en disputa con los movimientos sociales y los agentes políticos que lo utilizan, reproduciendo así el esquema de conflicto social clásico en un terreno nuevo o en relación a un nuevo recurso. Obvia, por tanto, el análisis epistémico situándose en una perspectiva pragmática (oportunidades, retos, dificultades...) ya clásica en la evaluación de la tecnología.

tica no parece que pudiera ser ésta la respuesta teniendo en cuenta que es el sector donde su uso está más generalizado (nos referimos al mundo desarrollado). Cualquiera respuesta pasa por la contextualización de las NTIC y su relación con el conjunto de intereses económicos, políticos y sociales que las generan y dan forma, deshaciendo así el mito moderno de su neutralidad, y considerando que en tanto que instrumentos de comunicación incorporan una lógica de uso. Sin duda se trata de un ejercicio analítico que ya se planteó respecto de los medios tradicionales y que puso de manifiesto sus limitaciones respecto a su potencial revitalizador de la democracia, pero convendría asumir el riesgo de plantearlo en el caso de las NTIC ya que integran y desarrollan tecnologías anteriores. Dado que, como diría el filósofo Emilio Lledó, vivimos envueltos en una «pragmaticonería» que nos impide reflexionar sobre el sentido profundo de las NTIC y sus consecuencias (Lledó, 2002), nos es difícil desprendernos del «parece ser» y buscar el ser, aunque sea en potencia, de un fenómeno que nos concierne en nuestro propio desarrollo vital y humano.

Mucho más que el ciberespacio, quizá sea el teléfono móvil, que ya integra el resto de las tecnologías de la comunicación (televisión, telefonía e Internet), quien mejor represente la imagen física de la transformación actual, igual que lo fue el automóvil, producto y símbolo de la producción en masa. Sin embargo, Internet como red de redes y el ciberespacio parecen ser el símbolo de la nueva esfera pública en la era globalizada. Es el ciberespacio al que se le supone potencialidad constituyente de una nueva ciudadanía.

Es importante considerar que el ideal tecnológico ha devenido mito en el contexto de una sociedad funcional y poco contestataria que ha quedado subyugada por la «magia» de la computadora. En este contexto se entiende la pregunta que se hace Donal Norman⁵ sobre por qué la tecnología actual es tan poco humana, tan poco adaptada a las necesidades humanas reales incluso en sus diseños; y a pesar de esto, esta tecnología supera a las anteriores en su fascinación y expectativas. Al encerrar el ámbito de la discusión sobre las NITIC en el plano de los efectos o los usos, el hecho tecnológico aparece como el fundamento liberador de las sociedades. Es decir, desde su gran capacidad y potencialidad, no desde su concreción cotidiana, que pondría sobre la mesa los usos reales, el peso de los aspectos más conservadores y reaccionarios, la individualización y el aislamiento que produce, etc. Las reivindicaciones se derivan hacia el aspecto más voluntarista que confiere a los poderes públicos la capacidad y el deber de controlar y «democratizar» el nuevo espacio; o hacia las reivindicaciones sobre una mayor presencia de determinados sectores sociales (programas de reciclaje, proyectos de expansión tecnológica en zonas rurales, programas de ayuda para la implantación en el tercer mundo, etc.).

La pregunta que descansa en el olvido cuando se ponen en marcha estos programas de expansión y generalización de las NTIC es la que se refiere a los proble-

⁵ D. Norman es un estudioso de las tecnologías, directivo de la empresa Hewlett-Packard, y se centra sobre todo en cuestiones de usabilidad y diseño. Ver: D. A. Norman (2000).

mas que se tratan de resolver y si son estos problemas los fundamentales para los ciudadanos y países a los que se aplican.

El mito de la neutralidad tecnológica y el de su perversidad. Tecnofóbicos y tecnofílicos

Hoy en día, poner sobre la mesa un análisis crítico de la tecnología supone quedar situado en una u otra corriente de «tecnofílicos» o «tecnofóbicos», porque tanto para unos como para los otros suele identificarse la tecnología con la técnica, es decir, con una parte de ella, esencialmente con la que tiene que ver con el uso de las herramientas o con instrumentos, procedimientos y organización. La tecnología no se trata como una totalidad sino sólo con relación a sus componentes específicos que son aceptados o descartados, según Watson (2002: 15) «*en función de los criterios de la religión tecnológica: eficiencia, velocidad y compatibilidad con el conjunto en su totalidad*».

En general, no se plantea el hecho tecnológico como resultado lógico de determinado tipo de sociedad, en nuestro caso una sociedad que tiende a una globalización en cuyo horizonte de desarrollo no está la justicia social o la equidad sino, muy al contrario, la reproducción y conservación del capitalismo y su lógica de máximo beneficio. Hoy en día poner en duda la tecnología resulta incoherente porque define nuestra propia idea de razón; la tecnología está, de forma invisible, en todo lo que hacemos, en nuestra forma de vida y cada vez más en nuestra forma de pensar en un tipo específico de sociedad. En este sentido, la computadora, el teléfono móvil, Internet... no son más que los aspectos representacionales de la Tecnología moderna (Watson, 2002). Autores que sí contextualizan el devenir tecnológico y nos señalan su imposibilidad para crear «comunidad» o sociabilidad suelen avisar sobre los efectos perversos de desvertebración y desestructuración⁶ que amenazan nuestras sociedades. Sin embargo, estos autores son poco receptivos respecto de la capacidad de la propia sociedad para revertir o resistir estos procesos.

Interesa señalar que el concepto de tecnología se traduce de forma habitual como métodos o instrumentos que utilizamos, cuando en realidad se trata más bien de un todo complejo que configura una forma de vida, es decir, un sistema. En esa medida, es necesario advertir sobre sus efectos sociales, pero de la misma forma en que puede ser apuntada la capacidad social para transformarla.

La tecnología no es un conjunto de instrumentos sino el resultado de «**relaciones sociales**» que producen herramientas, instrumentos, máquinas, procedimientos, organización, fines y objetivos (sobre todo estos últimos). Desde esta perspectiva, la tecnología pierde su carácter mitificado cual «regalo de los dioses» y

⁶ Dominique Wolton (2000) es uno de estos autores que merece la pena revisar por la interesante descripción que hace de los efectos de Internet sobre la comunicación y sobre la sociedad en general. Véase también, J. A. Pérez Tapias (2003); especialmente el capítulo 4 «Posibilidades de humanización y riesgo del «sin-sentido» en el mundo digital».

adquiere esa dimensión de producto humano que nunca debió perder. La pérdida de antecedentes humanos convierte a los fenómenos sociales en destino religioso, algo parecido a lo que ha ocurrido con la economía, bien en sentido de su rechazo o bien en su aceptación irracional.

Esta pérdida de los referentes sociales de la tecnología no es nueva, tiene su origen en la separación entre ciencia y tecnología. Un primer efecto de esta distinción fue que sirvió para eximir a la ciencia de responsabilidades respecto a sus productos⁷. Se cargó sobre el lado práctico de la ciencia (ciencia aplicada) el peso de sus consecuencias sobre el ser humano y sobre la sociedad. Así, la ciencia definida como pura aparece como fundamento de la técnica pero separada de ésta. Esta escisión contribuye al proceso mitificador de la tecnología ya que se la descarga de intereses sociales, económicos o políticos. La tecnología, como la ciencia pura, no es «buena ni mala» sino el uso que se haga de ella y la mayor parte de las veces el mero hecho de su posesión ya constituye un valor.

El siguiente efecto fue la «ocultación del proceso de producción de la tecnología» y sus productos técnicos. Se nos presenta como algo dado, independiente del hombre y de sus prácticas vinculado únicamente al desarrollo natural y lógico de la sociedad, *cuasi* resultado de la evolución natural. Un desarrollo único e incuestionable que responde al avance y progreso, siempre en positivo, de las sociedades y, en consecuencia, del ser humano que las conforma. El hecho tecnológico deviene en mito al perder de vista al creador, el gran relojero retorna bajo la forma de «máquina inteligente».

Desde la Revolución industrial no es posible separar la ciencia y la técnica de los intereses económicos y sociales, porque la revolución industrial no sólo transforma el sistema de producción de mercancías reemplazando las herramientas artesanales por las máquinas, incorporando nuevas fuentes de energía, cambiando el proceso de producción, etc., transforma las relaciones entre los hombres y vincula para siempre el desarrollo científico con la producción de mercancías (materiales o inmateriales) y por tanto con la acumulación de capital. La máquina creada por el hombre transforma al hombre, no sólo porque le impone su tiempo y su ritmo de trabajo, sino porque, poco a poco, va dibujando el horizonte de desarrollo posible y por tanto probable.

La máquina, que no es sino un elemento más de la tecnología, lleva en su interior los códigos que ésta le transmitió desde su origen; cual códigos genéticos, permítaseme la metáfora, lleva en su interior su futuro desarrollo. No queremos con esto decir que exista un determinismo absoluto, éste se daría si, efectivamente, no habláramos de creaciones humanas sino divinas. De este modo, la tecnología implica siempre un proyecto histórico-social, dado que supone una determinada relación con el entorno y una finalidad; dos preguntas están siempre implícitas en

⁷ Una reflexión fundamental sobre el concepto e historia de la tecnología desde las distintas corrientes de pensamiento se encuentra en la obra de Montserrat Galcerán y Mario Domínguez (1997).

ella «¿para qué?, ¿cómo? Ocultar este hecho es, como apuntábamos al inicio, un acto de poder.

Esta perspectiva epistemológica redefine la relación entre democracia y tecnología desde otros parámetros, explicando, en cierto sentido, por qué el problema de las NTIC se ha situado en el plano de la accesibilidad y usabilidad, y no en el de sus objetivos y consecuencias, campo este último que nos permitiría evaluar más precisamente sus potencialidades democratizadoras.

Podemos decir que «*del mismo modo en que se ha confundido el capital con los aparatos industriales y con la riqueza acumulada, cuando es ante todo un conjunto de relaciones sociales, también se ha reducido la tecnología a la imagen de máquinas y herramientas, cuando en realidad se ha convertido también en un complejo de relaciones sociales, en una «red de instrumentalidad» y por lo tanto, en una forma de dominio cualitativamente diferente»* (Watson, 2002: 16). Ha sido la sociedad moderna capitalista la que ha generado determinado tipo de tecnología que a su vez genera determinadas herramientas, instrumentos, métodos, procedimientos y técnicas, y con unos fines determinados.

La identificación que se hace entre la producción, la distribución y el consumo como una totalidad tiene que ver, según Ellul⁸ con la visión moderna de la sociedad, que a su vez coincide con una forma de entender e interpretar lo que es el desarrollo, identificándolo con «desarrollo técnico». Sin embargo, en otro tipo de sociedades, que desde nuestra mirada occidental moderna se nos pintan como «primitivas», la técnica sólo se aplicaba a determinadas áreas de la vida, e incluso en aquellas actividades que hoy consideramos como específicamente técnicas como la producción, podía llegar a ser secundaria. El ejemplo que pone Ellul es ilustrativo, nos dice que, para conseguir un objetivo económico pequeño, el esfuerzo técnico se convertía en secundario, por ejemplo, frente al placer de realizar colectivamente la recolección», en el caso de la agricultura tradicional, «*la actividad de mantenimiento de las relaciones sociales y de los contactos humanos predominaba sobre el sistema técnico de las cosas y sobre la obligación de trabajar*»⁹.

Este ejemplo nos sugiere que el hecho diferencial entre la tecnología de unas sociedades y otras no se encuentra tanto en el tipo de instrumentos desarrollados como en el papel asignado a la tecnología.

Pero, también es significativa la expansión de determinado tipo de tecnologías que se convierten en dominantes en cualquier tipo de sociedad. Proceso unido al desarrollo económico de la globalización que no es, como pudiéramos pensar, un proceso de racionalización técnica, sino de hegemonía económica. Viajemos donde viajemos cada vez es más frecuente encontrarse con los mismos instrumentos técnicos, los mismos procedimientos y métodos de trabajo, los mismos hábitos y objetos de consumo. Lo que Nahomi Klein define como expansión de las marcas, que es una transformación más vital y significativa que una generalización estética

⁸ Ellul, *The Technological System*, citado por Watson (2002), p. 33.

⁹ Ibidem, p. 20.

de gustos o necesidades (N. Klein, 2001). El imperio de la franquicia en el ámbito de la distribución y el consumo tiene su correlato en el campo de la producción pero también en el de la tecnología en el sentido que estamos usando este término, más próximo al de «horizonte de desarrollo» que al de instrumental técnico. En el mundo moderno las tecnologías se reducen y aparece La Tecnología con mayúsculas, que puede llegar a tener múltiples expresiones en los aspectos más superficiales (la mayor parte de las veces estéticos) pero no en su sentido profundo.

Por tanto, una evaluación contextualizada de las tecnologías nos aleja de los extremos tecnofóbicos o tecnofílicos y nos permite considerar la democracia electrónica como parte del conjunto de transformaciones sociales complejas que están teniendo lugar en nuestros días.

Las Nuevas Tecnologías y el mito de la participación democrática

Desde la invención del telégrafo (1794) tanto los científicos como los políticos elaboraron discursos sobre las promesas emancipadoras de las tecnologías a distancia. Se decía que contribuirían a la creación a escala de nación del ágora ateniense. Estos augurios han acompañado a los principales descubrimientos tecnológicos relacionados con la comunicación y la información, tanto a la radio, como a la televisión como ahora a Internet. Por lo tanto, sería interesante ver las experiencias democratizadoras en otros medios y preguntarnos ¿por qué la red ha de ser diferente? El profesor Néstor García Canclini nos dice respecto de las experiencias democratizadoras de los medios tradicionales en América Latina, que han hecho más por promover la calidad cultural para minorías que por contribuir a desarrollar el pluralismo informativo (García Canclini, 2000: 2). El ciberespacio y las NTIC en su conjunto no son un fenómeno que esté fuera o por encima de la sociedad sino un reflejo de la sociedad que pone en funcionamiento un gran conjunto de instituciones, intereses y poderes. ¿Qué papel ha tenido la sociedad civil en la democratización de otros medios de comunicación como la televisión o la radio y qué nos hace pensar que con Internet será diferente? ¿No ha sido durante todos estos años modificada la sociedad civil por el uso de las tecnologías anteriores? ¿Qué sociedad civil han generado la radio y la televisión?

Ubicadas en el contexto de las relaciones sociales, lo más significativo de las NTIC tal vez no sea el desarrollo de nuevos espacios, instrumentos o formas de comunicación sino el paso de la interacción social a la comunicación de masas y sus consecuencias (mercantilización de la comunicación y la información); es decir, una característica compartida con tecnologías anteriores como la radio o la televisión, que adquiere en la sociedad actual un papel hegemónico y ciertas características específicas. La comunicación de información de forma rápida y eficaz está al servicio de determinadas necesidades económicas de la producción en masa pero también de la gestión política de la ciudadanía. Esto hizo que los medios de comunicación de masas que ahora llamamos tradicionales (prensa, radio y televisión) no sólo cubrieran las necesidades de los individuos de estar mejor y más informados

sino que se pusieran al servicio del modelo democrático para «orientar» a los ciudadanos respecto de sus decisiones políticas¹⁰. Por otro lado, no está tan claro que la necesidad de recibir cada vez más información esté detrás de la proliferación de los medios, por lo menos si tenemos en cuenta el proceso de concentración de la propiedad mediática, o lo que mueve realmente a los grandes medios que no es sin duda la venta de información sino vendernos a nosotros como audiencias a otras compañías como las de tabaco, perfumes, ropa, etc.

De modo que los medios tradicionales antes que proporcionar información o favorecer la comunicación entre los usuarios, que sería uno de los pilares del modelo democrático, crecen y se reproducen bajo la consigna de «manejar» a las masas en su alianza con los poderes públicos y económicos. En esta perspectiva las NTIC continúan una lógica de sentido en relación al desarrollo de las tecnologías de la comunicación que se inserta en la cadena del «desarrollo» del conocimiento que nació con la Ilustración, y que explica, tanto el desarrollo del capital industrial de finales del XVII, como la dirección que ha tomado el desarrollo de las nuevas formas de capital asociadas a las tecnologías.

Encontramos la base filosófica de la que se nutre el desarrollo de las NTIC en el pensamiento utilitarista y racionalista principios del XVIII que sentó las bases de la modernidad. Como dirá A. Bilbao (1999), con el surgimiento de los principios teológicos de la economía moderna: el pragmatismo y la eficacia serán el núcleo de la economía y el horizonte del desarrollo. En otras palabras, más allá de la computadora y el ciberespacio, todo el instrumental técnico de la modernidad occidental (desde los primeros medios de comunicación de masas a las NTIC) ha sido el producto lógico del desarrollo económico y sus principios rectores.

Frente a las tecnologías de otras sociedades, el hecho diferencial de la tecnología occidental arranca de estos orígenes utilitaristas y/o instrumentales del pensamiento moderno. Tiene que ver con este descentramiento del ser humano que, al tiempo que convierte a la economía en el núcleo duro de la sociedad, transmuta las relaciones sociales en relaciones económicas o de intercambio, relaciones mediadas, en el ámbito específico de la economía por «el dinero» como describió Simmel, en el ámbito de la comunicación por la técnica.

La racionalidad tecnológica tiene su origen en el sentido «práctico de la vida» que en el lenguaje común expresa la pulsión humana que nos lleva a tratar de resolver los problemas que nos plantea la subsistencia. Pero en las sociedades modernas se ha convertido en el lugar común donde nos instalamos para justificar nuestra impotencia frente al mundo que nos rodea, esencialmente tecnológico y configurado por determinada tecnología. Un mundo marcado, no por el *hacer*, sino por el *funcionar*, y en el que las rutinas y el automatismo así como la flexibilidad son el ideal que se intenta imponer al ser humano para conseguir un individuo perfecta-

¹⁰ Sin duda es imprescindible remitirse a los análisis de Chomsky sobre el papel de los medios de comunicación en los sistemas democráticos. Entre ellos, «El control de los medios de comunicación» en I. Ramonet (2001) así como Chomsky (2001 y 2002). Ver también J. B. Thompson (1998).

mente adaptado y disciplinado. No es ya un ser humano obrero, ni siquiera un ser humano máquina, ni un ser humano instrumento, es un «ser humano dato», cuya principal función vital será producir información y ser él mismo información. El gran panóptico con el que se identifica el ciberespacio se extendería a la propia esencia del individuo convirtiéndole a él mismo en pura información para su venta y procesamiento. Desarrollando el análisis foucaultiano en la idea del aligeramiento de peso del poder externo que tiende a lo incorpóreo y evita el enfrentamiento directo¹¹, se trataría de incorporar al individuo convirtiéndolo en parte de la maquinaria, parte del código, de modo que no solo interioriza el control mediante el disciplinamiento suponiéndose vigilado, sino que adquiere la categoría de pieza de la que se nutre la tecnología.

Un individuo que ha dejado de ser analógico, o que tiene que dejar de serlo para poder adecuarse al espacio y tiempo digital en el que produce y es producido¹². Del Charles Chaplin autómatas al ciudadano que pende del matrix electrónico. Este «individuo necesario» es el individuo que propone la tecnología moderna y al que se le proponen determinadas formas de participación política (por ejemplo el voto electrónico, o el acceso a los programas electorales vía Internet) que simulen nuevas vías de participación e interacción social en el campo, cada vez más restringido, de la política.

Asimismo, poco o nada se habla acerca del modelo comunicativo de las NTIC. Se habla de interactividad, de participación, sin que se pueda determinar exactamente qué significado tienen estos conceptos aplicados a las NTIC.

«Los entornos creados por las nuevas comunicaciones socializan a la gente de una forma muy diferente a como se aprendía a pensar, sentir y actuar como seres humanos antiguamente a través de costumbres y modos; las estructuras tecnológicas están «revolucionando» la reacción humana forzando la vida a someterse a los parámetros de las máquinas» (Watson, 2002: 44).

¿Qué tiene pues que ver la interacción mediada por la computadora, la interacción virtual, con la interacción físico-biológica?

Susan Sontag declaraba en una entrevista que *«estamos asistiendo a un cambio antropológico producido por el capitalismo y su modelo de vida»*, que *«no hay más criterio que el mercantil, y, para hablar en términos de Gramsci, ese criterio ha terminado por conquistar las mentalidades»*¹³. Habría que reflexionar en qué parte de

¹¹ Ver M. Foucault (1994).

¹² La tecnología dominante es analizada por muchos autores como la aparición de un capitalismo informacional de carácter global a partir del desarrollo y difusión de las NTIC. Lo que caracterizaría a la sociedad actual respecto de la que resultó de las revoluciones industriales del siglo XVII y XIX (cuya base fue el desarrollo y generalización de nuevas fuentes de energía) sería el procesamiento del conocimiento, de la información y la comunicación. Ver, P. Bauman, «Estados, Política e Internet», Hipersociología [en línea], URL: <http://www.hipersociologia.org.ar/papers/baumannsp.htm>.

¹³ Susan Sontag, Entrevista, El País, 22.12.02.

ese cambio está implicada la tecnología y pensar sobre la «utopía tecnológica» y sus creadores.

Por otra parte, el ser humano cuya comunicación está mediada única y exclusivamente por la máquina es el ideal de individuo moderno. El ser humano «tecnológico» se comunica con y por medio de códigos preestablecidos, de forma individual en la soledad de su cubículo, sustituye la acción social por la conectividad o la simulación de actividad (interacción virtual)¹⁴. Es un individuo cuantificable, controlable, predecible. ¿No se parece este individuo al de la democracia liberal? ¿No es el mismo que opera en el contractualismo hobbesiano y kantiano? ¿No es lo más parecido al ideal de individuo económico de A. Smith, en el que la red actúa cual mano invisible interconectándonos a aquellos que defendemos intereses comunes y resolviendo el conflicto de forma objetiva y aséptica por medio del sumatorio de individualidades conectadas?

«Todo lo que pueda amoldarse al ordenador o transmitirse mediante la tecnología, permanecerá; lo que no, desaparecerá. Aquello que permanezca será a su vez transformado debido a su aislamiento respecto a todo lo que ha sido eliminado y en el proceso cambiaremos de forma irrevocable. Al cambiar el lenguaje, el lenguaje transformará la vida cotidiana» (Watson, 2002: 45).

Desde nuestro punto de vista, la fragmentación y la atomización, la dispersión, son características de la sociedad moderna que la red no impide sino que favorece. A no ser, claro está, que la sociedad en la que incida esté viviendo un proceso de rearticulación que convierta Internet en un complemento de otras dinámicas sociales, como parece que está ocurriendo entre los jóvenes. La potencialidad comunicacional de Internet tiene que ver más con la pseudo experiencia que con la interacción compleja entre seres humanos que comparten e intercambian en un orden simbólico construido y reconstruido continuamente en el proceso de interacción. La formación de la subjetividad por la interacción virtual no puede ser la misma que la generada por la comunicación real; aunque todas las esperanzas se pongan en esta simulación de realidad cuando no existe otra cosa. ¿Qué importancia tiene lo que ocurre en estos espacios para la vida real y efectiva de los ciudadanos? ¿No será al revés? ¿No será que las transformaciones sociales estén variando la interacción virtual convirtiéndola en un proceso complementario y potenciador de la interacción social?

El mito de las oportunidades de participación política se desvanece ante la hegemonía de unas NTIC desarrolladas por y para determinadas formas de gestión social; ya que, como dice Bilbeny (1999: 106-107)

«el problema de la democracia en la era de la información no es la «tecnología» ni la necesidad de «expertos», sino la falta de interés por la misma democracia, que

¹⁴ En algún momento de su obra M. Castells dirá que estamos ante una sociedad que puede llamarse «sociedad en red» al estar caracterizada por la preeminencia de la morfología social sobre la acción social, lo que constituyó otro aspecto de la simulación interactiva.

acaba excusando en los obstáculos de la «técnica». Al revés: los medios técnicos representan hoy nuevas oportunidades para ampliar la democracia, siempre, claro está, que exista la voluntad de hacerlo».

Lo que ocurre es que tal vez sí exista esa voluntad que empieza a ponerse de manifiesto de forma muy incipiente en la forma en que determinados sectores sociales disputan y cuestionan el ciberespacio. Especialmente los jóvenes que comienzan a resistirse a determinada lógica tecnológica desarrollando software libre, creando foros de debate, buscando la interacción versus la compra, buscando y creando espacios tecnológicos que los orienten en la saturación mercantil y el ruido que trata de resituarlos continuamente en su papel de receptores pasivos al servicio de las NTIC y para mayor gloria del sistema.

Según Zyman Barman (2002), la sociabilidad flota a la deriva en las sociedades modernas, quizá sea por eso que para determinados sectores de jóvenes Internet y en concreto la comunicación que establecen a través de chats, listas de correos, foros de discusión etc. expresen esa búsqueda de un terreno sólido donde arraigar sus deseos de comunicación e interacción social. Sin embargo, hasta hace poco estos espacios en la red se inscribían más en el terreno del habla que en el de la acción social; en general, no suponían vías de canalización estables sino momentos fragmentados, intermitentes, momentos de expresión aislados que no requerían asumir las responsabilidades que conlleva la interacción no mediada.

Los acontecimientos sociales relacionados con la globalización han generado y hecho resurgir la reivindicación y la protesta social que han colocado a Internet en el terreno de la acción y no sólo del habla (convocatorias, propuestas de acciones, etc.). Estos espacios están pues, siendo resignificados por la práctica social apuntando hacia la construcción de formas más estables y menos difusas de participación social.

El discurso de las oportunidades políticas que abren las NTIC y la posibilidad de un nuevo paradigma democrático

El discurso de las oportunidades políticas de las NTIC nace a principios de los 70 con la crisis económica que origina la subida de los precios del petróleo. No sólo se habló de crisis de crecimiento sino de Gobernabilidad de las democracias occidentales (informes de la OCDE, ONU, CEE). La apatía electoral, el acelerado crecimiento del abstencionismo, la falta de participación política en las campañas electorales, eran datos que señalaban la pérdida de confianza en el sistema político de partidos y que apuntaban hacia la necesidad de revitalizar la esfera pública.

Mientras que para los sectores más críticos esta pérdida de confianza, de credibilidad y por extensión de legitimidad del sistema político estaba relacionada con la pérdida del control sobre los asuntos públicos y por la apropiación de la esfera pública —en sentido habermasiano— por los Medios de Comunicación Masiva (prensa, televisión y radio) que habían trivializado, comercializado y trans-

formado lo público-político en un espectáculo; para otros se abría la posibilidad de resolver la crisis económica junto con el consenso político a través de las NTIC. El informe Nora Mic en 1978 planteaba la Informatización de la sociedad como una propuesta tecnológica y política de renovación del sistema democrático por la vía de la renovación tecnológica. En 1984 se planteó la desreglamentación de las redes financieras y sistemas de comunicación, pero es en el año 90 cuando aparece Internet con el carácter de red mundial de redes interconectadas, tres años después el World Wide Web proyecta Internet a todo el mundo¹⁵. Es en estos años cuando el sector comercial entra en escena poniéndose a la cabeza del desarrollo y manejo de la tecnología que hasta entonces estaba encabezada por el sector académico, gubernamental y ciudadano. Hasta entonces, tampoco se permitía su uso con fines comerciales pues había redes paralelas (la red bancaria, la de transmisión de datos de empresas telefónicas, los servicios privados de correo electrónico, etc.).

En 1994 el vice-presidente de EEUU, Al Gore, con motivo de la conferencia de Unión Internacional de Telecomunicaciones, UIT, en Argentina presenta la propuesta de desarrollar la «sociedad de la información» que populariza con la expresión «*la superautopista de la información*» (Leon, Burch y Tamayo, 2001: 36). Se trataba de incorporar todas las redes existentes en un solo sistema. Internet se convierte en el modelo de superautopista. En febrero de 1995 el G8 adopta el proyecto de «la autopista» con dos principios políticos básicos: liberalización y acceso universal.

Contrariamente al discurso inicial, a partir de ese momento la aceleración de los fines comerciales superaba ya con creces los principios universalistas. Pero también en esa época J. Kane acuña el término de *netizen* o «ciudadano de Internet» y la red, como espacio ciudadano y académico sigue conservando y desarrollando un foro abierto y sin dueños aunque continuamente tensionado por la necesidad de pagar distintos peajes: el del software, el de las infraestructuras, etc. Así pues, el interés creciente por la democracia electrónica o la Tecnopolítica hay que situarlo en un doble escenario montado sobre los procesos económicos de globalización y sobre la llamada «crisis de la democracia» o «déficit democrático». En el fondo, un problema de legitimación del sistema que encuentra en las NTIC un repuesto aceptable para revitalizar el ideal democrático. Sin embargo, como ya vimos, el modelo de democracia que propone revitalizar el ciberespacio sigue siendo el modelo triunfante de democracia liberal porque también es el ideal y el sentido del propio desarrollo de las NTIC. Un modelo en el que la deliberación de los ciudadanos sobre los asuntos públicos que les competen es sustituida por la negociación entre grupos o como dice C. Kohn (s.f) «*por la distribución de los recursos regulada por las imperativos del mercado*». Es decir, el contexto político en el que se enmarcan las promesas democratizadoras es un contexto restrictivo, cuya intención real

¹⁵ Para un análisis histórico y crítico de la sociedad de la Información es de referencia obligada la obra de Armand Mattelart, especialmente Mattelart (2002).

parece estar más dirigida a su potencial legitimador o lo que es lo mismo a la búsqueda de un nuevo consenso¹⁶. Este fue el mismo contexto político —ya hemos visto en los apartados anteriores el contexto económico-social—, aunque con sus matices, que orientó el desarrollo de los medios tradicionales y que tiene que ver con la idea de «medios masivos» de comunicación. En cierto sentido, como señala Wolton, la comunicación es en las sociedades modernas un elemento normativo de las luchas por la democracia y la libertad (Wolton, 2000: 12) de modo que se convierte en un recurso del ejercicio de poder en la democracia actual.

Como ya hemos señalado, el resultado de esta relación medios masivos-políticos y ciudadanos no es muy diferente a la establecida con los medios tradicionales ya que las demandas de la sociedad civil hacia las NTIC están dirigidas no hacia la transformación del marco político que las define, no hacia los derechos de información, ni hacia la participación real en las decisiones políticas, ni hacia el reequilibrio económico que favorezca la participación real, sino que el énfasis se ha puesto en los derechos de acceso, es decir, en los derechos del consumidor. En el sentido en que G. Canclini afirmaba que, para una gran parte de las personas, ser ciudadano hoy es tener derecho a poseer aquello que otros poseen. Más allá de los derechos políticos, civiles y sociales, la ciudadanía referida a las prácticas sociales y culturales que nos dan sentido de pertenencia se ha ido construyendo sobre la «posibilidad de tener acceso a lo mismo que el grupo de referencia, tanto en materia de bienes cuanto de servicios». De esta forma, los medios, y en concreto la mercantilización de todos los ámbitos de nuestra vida, nos habrían conducido a la demanda del «derecho al consumo» que nada tiene que ver con una movilidad social real, con la participación política o con la justicia social.

Sin embargo, de la misma forma que el análisis epistemológico nos señala los límites de la tecnología como potenciadora de nuevas formas de democracia, también nos permite encontrar las fisuras que son económicas, políticas y sociales, que señalan las potencialidades, tal vez no de la tecnología pero sí del ser humano, para transformar la tecnología en función de sus deseos y aspiraciones democratizadas. En este sentido, se pueden considerar las aportaciones que pueden hacer las NTIC a la democracia en aquello que se consideran como insuficiencias o problemas, especialmente las relacionadas con la participación y la ciudadanía activa, la toma de decisiones, el distanciamiento continuo entre los representantes y representados, la falta de transparencia, la asimetría etc. (Subirats, 2000: 91).

En un sentido aristotélico, dichas potencialidades pueden no llegar a concretarse pero el devenir histórico nos muestra que pueden darse, que ya se están dando, experiencias que apuntan en direcciones no preestablecidas ni por la lógica de esta tecnología ni por la del modelo democrático moderno.

Llegado a este punto podemos de nuevo plantearnos la pregunta inicial, ¿puede el espacio virtual constituirse en un nuevo ágora social? ¿Pueden las nuevas tec-

¹⁶ Entendiendo por consenso la idea de aceptación del modelo o las reglas de juego predeterminadas.

nologías reconstruir esos espacios políticos que no fueron capaces de reconstruir tecnologías anteriores? Si como señalaba Bauman los antiguos ágoras fueron apropiados por emprendedores entusiastas y reciclados en parques temáticos mientras la apatía política sigue negándonos el derecho a construir otros nuevos, podemos reflexionar sobre esas «consecuencias no queridas» de las NTIC que han permitido la reapropiación de espacios virtuales y formas de comunicación que están dando nuevos sentidos a la democracia, por ejemplo, las comunidades virtuales, los foros de debate, el movimiento de software libre, los «medios de comunicación alternativos» o agencias de información, periódicos y revistas de la Web, etc.

Si fuéramos más allá del voto electrónico que parece ser la única propuesta «democratizadora» lanzada desde los poderes públicos hacia las NTIC, las experiencias prácticas que localizamos en la red se dirigen hacia:

- a) la recuperación del espacio público que hasta ahora había sido monopolizado por los medios tradicionales; recuperación que está íntimamente relacionada con el despertar del interés por la política de determinados sectores como los jóvenes;
- b) la construcción de una ciudadanía que demanda transformaciones en la estructura de la democracia representativa avalada por las posibilidades de mayor acceso y generación de información;
- c) mayor participación en las decisiones público-políticas. Estos tres rasgos se refieren a las propuestas iniciales respecto a las NTIC en tanto que dinamizadoras del modelo democrático, pero van más allá en tanto que muestran las expectativas ciudadanas respecto de la democracia actual.

Estas expectativas no tienen que ver con la profundización de la democracia en el sentido de su legitimación electoral, sino en el sentido que Ch. Mouffe (Mouffe, 1999) se refiere a la «democracia radical», profundizando y desarrollando estructuras que permitan transformar las democracias actuales en democracias participativas.

La recuperación del espacio público y el naciente interés por la política

Según un comunicado de 1996 de la Comisión Europea «una de las características exclusivas de Internet es que funciona simultáneamente como un medio de edición y de comunicación». A diferencia de los medios tradicionales, Internet puede implementar distintos modos de comunicación: de uno a uno, de uno a muchos y de muchos a muchos. Un usuario de Internet puede pasar de ser «conferenciante» a ser «oyente» y viceversa. En cualquier momento, un receptor de información puede convertirse en un proveedor de información (Yarto, 2002). Esta posibilidad permite a las NTIC sustraerse al monopolio y concentración que han sufrido otros medios tradicionales, y hace que, de momento, funcionen más como espacios públicos. No sabemos hasta cuándo y durante cuánto tiempo.

La reivindicación de los medios de comunicación tradicionales como espacios públicos al servicio de la sociedad civil casi se ha convertido en una propuesta revolucionaria. Para algunos autores, es necesaria la regulación democrática de estos medios y de los nuevos, de forma que la sociedad civil haga valer sus derechos de ciudadanía y reclame el carácter público del ciberespacio (p. Tapias, 2003: 136). Sin duda esto debería ser así, aunque no es menos cierto que las NTIC nacen ya en un contexto en el que los defensores de los medios públicos parecen casi haber dado por perdida la batalla. No obstante, en el caso de Internet se da una característica especial que la convierte en un medio más propicio para desarrollar una nueva esfera pública que viabilice las propuestas de un nuevo paradigma democrático. Se trata de los bajos costes en relación a su capacidad para ser un medio de difusión de masas.

Hoy en día es relativamente fácil construir un nodo de comunicaciones en la Web que conecte y difunda todo tipo de informaciones alternativas y que se convierta en un espacio virtual dedicado a facilitar el acceso y la conexión asociativa así como a la transmisión de información que no recogen los grandes medios. Su capacidad y alcance puede ser tan importante como la de un medio tradicional sólo que no está condicionado por los criterios comerciales de financiación por parte de un grupo empresarial, la venta de publicidad etc. Espacios como nodo50, sindominio, Indymedia etc. Se han convertido en referencia obligada del mundo asociativo español. Pero también surgen páginas específicas que empiezan a funcionar espontáneamente como espacios de debate, centros de difusión de conocimientos, puntos de encuentro y difusión de movilizaciones etc.

Estas experiencias que para muchos significan efectos no queridos de las NTIC señalan la recuperación de espacios públicos, en el sentido, tal vez, de una nueva publicidad¹⁷ mediática que no implica espacios físicos de reunión pero que puede tener mayor alcance y popularización.

Para algunos autores, esta recuperación de la esfera pública a través de las NTIC permitiría recuperar la participación de los ciudadanos no en los mecanismos tradicionales de elección de partidos pero sí dentro del modelo de democracia representativa. Esto es así porque los indicios del descenso de participación de los ciudadanos en las elecciones mostraría más un descrédito hacia los partidos, parlamentos, gobiernos y formas de operar de la democracia que hacia el sistema democrático en sí (Subirats, 2002: 92) No se piensa que haya un sistema mejor pero sí se desconfía de sus instituciones y su trayectoria histórica; la crítica por tanto supera la desconfianza hacia un partido u otro y apunta hacia la materialización concreta de la democracia como forma de gobierno. Así, las instituciones y los mecanismos democráticos son vistos por la ciudadanía más como instrumentos de gobierno que como instrumentos de participación de los ciudadanos. De ahí que estos espacios abran expectativas de recuperación de la relación perdida «población-gobierno».

¹⁷ Ver Habermas (1999) y, especialmente, Habermas (1982).

Sin embargo, las propuestas más interesantes para la democracia electrónica no serían las que se limitan a incorporar las NTIC a los instrumentos y procedimientos de la democracia representativa sino a la posibilidad de construir una forma específica de ciudadanía social cuyo referente sería el tejido asociativo susceptible de trasladarse o reconstruirse en el ciberespacio. Una ciudadanía comunitaria que podría o no estar territorializada (Subirats, 2002: 104) y de la que podríamos señalar algunas características como por ejemplo su horizontalidad, la ausencia de monopolio del estado o de los partidos tradicionales, el predominio de valores inclusivos, etc. Si la tecnodemocracia acaba encerrada en los marcos tradicionales de la política el modelo de referencia, como nos advierte Rodotá (2000: 20) será el de la producción y el consumo, asimilando la oferta política a la de los productos y servicios de las campañas electorales en forma de flujos de información. Por eso, habría que aventurarse a pensar la democracia electrónica en el sentido de transformaciones profundas de la cultura política, de la esfera pública y de la participación ciudadana. Transformaciones complejas que implican, desde el punto de vista de la teoría, el estudio de la tecnología al tiempo que el estudio de los procesos de cambio social. Es decir, considerar la democracia electrónica como un sistema, como un todo, y no como un medio.

Las NTIC suponen nuevos canales por los que puede circular mayor cantidad de información y a su vez proporcionan mejor y más fácil acceso a los ciudadanos (sin duda a los ciudadanos del norte desarrollado). Indirectamente esto podría suponer mayor poder para los ciudadanos, y especialmente para aquellos sectores como los jóvenes que se mueven mejor y están más predispuestos a su uso. Al mismo tiempo, la información que se mueve por Internet es más difícil de controlar y permitiría la distribución de contenidos alternativos de forma masiva.

Las dimensiones de la información almacenada en Internet tienen alcance exponencial, a medida que se incorporan más usuarios éstos pueden no sólo actuar como meros receptores sino transformarse en emisores, en la línea en que los teóricos de la comunicación acuñaron el término de *emirec*. En la primera acepción, la de emisor, Internet funcionaría como gran biblioteca de alcance mundial y de acceso libre permitiendo que todos los ciudadanos accedieran de forma rápida y directa a los documentos gubernamentales. Se trataría de la llamada propuesta de «Gobierno en línea» u «on line» cuya premisa es la disponibilidad de la información para todos los ciudadanos. En este sentido estaría la experiencia del Congreso de EEUU que a través del proyecto Democracy. net distribuye información de las Audiencias.

Pero no habría que confundir la conexión a Internet con la audiencia activa y participativa como tampoco sería correcto lo contrario, considerar al espectador de TV como un ser únicamente receptor pasivo de los contenidos y sentidos que se le suministran desde este medio. De la misma forma que la información recibida desde un medio tradicional no cae en un recipiente vacío sino que es «resignificada» por el sujeto que la recibe desde su propia experiencia y su interacción con los demás, mucho más en la red se ofrece la posibilidad de que el ciudadano se convierta también en emisor.

Los defensores de una democracia procedimental cuestionan que la red esté funcionando como un espacio público y reducen sus potencialidades al orden privado con grandes ventajas en cuanto a la voluntariedad, el espontaneísmo, la instantaneidad y la comunicación directa, cualidades éstas que no se consideran apropiadas o ventajosas para la esfera público-política (Cotarelo, 2002: 10) Dado que se trata de un medio que se sitúa en el directo y la instantaneidad, no se le supone al usuario-ciudadano capaz de adoptar decisiones «reflexivamente» a través de estos nuevos medios y, dado que las decisiones por mayoría no deben adoptarse irreflexivamente, el papel de las NTIC no debe superar sus virtudes administrativas y de gestión, o tal vez ha de limitarse a mimetizar los usos de los medios tradicionales limitándose a reflejar, mostrar e informar, sobre la actuación de sus gobernantes. La democracia electrónica aparece reducida así a la emisión del voto.

Sin embargo, las evidencias prácticas del uso de la red como espacio deliberativo pueden considerarse como la apertura de la horquilla de la participación política. Indudablemente no se trata del uso más frecuente de las NTIC, mucho menos entre los sectores jóvenes, pero no cabe duda de que si consideramos las potencialidades de las mismas en el campo no procedimental o formal, aquí encontramos una vía de participación del ciudadano en los debates públicos y la posibilidad de articular mecanismos deliberativos que lo saquen del papel de mero espectador. Estas oportunidades han sido interpretadas por parte de los defensores de la democracia procedimental como un nuevo asalto al parlamentarismo. Sin embargo, frente al argumento clásico que justifica la democracia representativa frente a la democracia directa (tamaño de la población y naturaleza de los problemas a tratar) las NTIC permitirían superar estos problemas y avanzar en el ideal rousseauniano de democracia, es decir, hacia un modelo de democracia directa en el que pudieran superarse los problemas planteados mediante la deliberación y la eficacia en el proceso de toma de decisiones que permiten las NTIC (Subirats, 2002: 107). Desde mi punto de vista, ésta constituye la perspectiva más interesante para analizar el papel de las NTIC en un proceso de cambio social y no como mero correlato lógico de la instrumentación democrática.

No obstante, partiendo de que la tecnología, en sí misma, no es democrática y de que esta tecnología de la información y la comunicación no surge de un contexto altamente democratizado sino todo lo contrario, hay que preguntarse ¿qué posibilidades tiene la sociedad civil para redefinir las tecnologías en un sentido democratizador y hacia la construcción de un nuevo modelo democrático?

Algunas de las respuestas tienen en mente la democratización del ciberespacio garantizando:

- a) que los ciudadanos cuenten con habilidades y capacidades previas para poder hacer uso de este espacio,
- b) que todos los afectados por las decisiones políticas puedan participar a través de este medio,
- c) que la opinión de cada uno pueda someterse a examen público y
- d) que la arquitectura de la red también facilite la comunicación pública (Cairo, 2002: 26).

Las transformaciones que han producido las NTIC, o la ciudadanía en las NTIC, tienen que ver con la construcción de un nuevo espacio de participación e interacción social y por tanto con el nacimiento de un nuevo espacio político, o por lo menos de un nuevo espacio de acción política. Pero podría analizarse este hecho como la recuperación de espacios tradicionales mediante la conexión. Algo así como la oportunidad que ofrecerían las NTIC y en concreto Internet para reconstruir el tejido social fragmentado y atomizado por el desarrollo del capitalismo. Dado que la actividad política se ejerce en el territorio estaríamos ante el surgimiento de un nuevo territorio susceptible de convertirse en un nuevo espacio de acción y participación política. Un espacio de flujos estaría sustituyendo a un espacio de lugares haciendo irrelevante el territorio como campo de acción política (Cairo, 2002). Pero también se señala que la experiencia humana y los significados de la misma se siguen construyendo localmente por lo que habría que acomodar la acción política a los dos ámbitos. En realidad, dado que hablamos de dos ámbitos de la política lo que parece lógico es que ambos empiecen a funcionar interactivamente, formando parte de un todo social y de unas prácticas cotidianas que conecten ambas esferas. El ser humano no sabe vivir fragmentado sin caer en procesos patológicos, tiende por tanto a la integración en un solo ser de las múltiples identidades que lo constituyen. Tiende a la articulación porque tiende al sentido. En esta complementariedad puede ubicarse un nuevo proyecto para las NTIC en el campo de las necesidades democráticas.

El problema de los límites territoriales suele ser, en realidad, un problema para los estados en el sentido de acotar el ejercicio del poder y los sistemas de control¹⁸. Es para ellos que se plantea como un problema los límites de una comunidad política en relación a definir quiénes, en un sistema democrático, tienen el derecho de decidir sobre los temas que les conciernen. Aunque, como señala Cairo, tal vez en un sistema en el que prima la representación sí es fundamental delimitar la comunidad política, pero no en un sistema que prime la participación, de modo que la cuestión principal pasa a ser «quién interactúa» no quién puede hacerlo (Cairo, 2002: 25) En todas estas propuestas, el espacio deja de ser un obstáculo infranqueable para la democracia participativa y de la misma forma que no lo es para los estados nacionales porque, de hecho, hay estados más grandes y más pequeños, tampoco puede esgrimirse el argumento de la gobernabilidad.

Los ciudadanos a través de la red podrían no sólo acceder a los programas de sus representantes sino podrían elaborar sus propias propuestas de gobierno que harían llegar a los políticos, e incluso se convertirían en ciudadanos activos estableciendo las prioridades políticas¹⁹. Aunque hay que decir que, hasta ahora, las expe-

¹⁸ Aunque este problema parece haberse resuelto con la guerra moderna en las que los límites y las condiciones las impone el poder dominante, su poder se ejerce hasta donde llega su fuerza y posibilidad militar.

¹⁹ Se cuenta ya con gran cantidad de proyectos puestos en marcha por parlamentos, consejos de ciudad, vecinales, etc. Pero la mayoría en esta línea. Uno de los pioneros fue la experiencia de

riencias prácticas han tenido más que ver con la idea del control y la información y no con la elaboración y participación. Pero existen otras experiencias como las de las «comunidades virtuales, digitales o cibercomunidades» que tienen otro carácter. De hecho la sociedad en red es anterior al desarrollo de Internet pero Internet, su estructura descentralizada y flexible está permitiendo romper los límites temporales y territoriales, dando paso a las iniciativas de estos foros de comunidades. En su nivel mínimo no se diferencian mucho de lo que podrían ser los suscriptores a una revista pero en su nivel máximo surgen los grupos cooperativos, las listas de discusión, etc. en la que los internautas entablan discusiones, colaboran y aportan en la reflexión y en el conocimiento, proponen acciones que luego se concretan localmente en el territorio, etc. Junto con estas cibercomunidades, la experiencia del movimiento pro «software libre» cuyo punto de partida es el movimiento «linux»²⁰ es otra de las experiencias que nos permiten señalar esa brecha de construcción de espacio público y por tanto de ciudadanía. Tal vez fuera de las propuestas más institucionalizadas en relación a las oportunidades políticas que abren las NTIC. Otra cosa diferente sería analizar qué conexiones tiene o podrá tener en la disputa de un espacio público más abarcador y generalizable.

Reflexiones finales

El espacio tiene que ver necesariamente con la política como muy acertadamente nos recuerda Heriberto Cairo (2002: 19) al señalarnos el origen etimológico de la palabra política que no es otro que el de polis. El espacio es consustancial con lo político y por eso hay una política del espacio. El ciberespacio es un «cuarto espacio» cuyo origen y significado es político en un doble sentido. En primer lugar porque, como ya vimos, la tecnología que lo hace posible no es neutra y en segundo lugar porque es un territorio de acción e interacción (espacio de comunicación).

La esencia de la política en el mundo griego era la comunicación, el diálogo, el habla. El hombre era un «zoon politicon» porque gozaba de una cualidad que lo distinguía del mundo animal y el vegetal. El ciberespacio creado por las NTIC es

«Democracia electrónica de Minesota» en 1994 que, a propuesta de un grupo de ciudadanos, recogía en la red las preguntas y propuestas de los ciudadanos y los candidatos podían responder públicamente las preguntas que les hacían los votantes. Otra de las experiencias más destacadas en este sentido es la del Ayuntamiento de Bolonia en 1995 que creó el sistema Hipérbole, que consistía en una red gratuita que permitía a los ciudadanos enviar peticiones y quejas por correo electrónico a más de 1300 oficinas municipales.

²⁰ El movimiento «linux» fue impulsado inicialmente por un estudiante universitario finlandés llamado Linus Torvald. Se trata de un sistema operativo que se puso a disposición libre para que todos los programadores de software que quisieran pudieran desarrollar el sistema y sus aplicaciones. Los códigos fuente son abiertos y cualquiera puede modificarlo para lograr un funcionamiento mejor a condición de que las modificaciones sean compartidas con el resto de la comunidad. Este sistema operativo fue el que más creció en el año 2000.

un espacio de habla, con limitaciones, pero un espacio de habla en muy diferentes niveles (correo electrónico, páginas Web, portales, foros, chats, ...). En este sentido decimos que es un espacio político, no en el sentido en que la conducta privada deviene comportamiento público (Hanna Arendt, 2001) sino más bien en el sentido en que podría llegar a ser un sistema complejo de esfera pública.

El gran riesgo es que se quede sólo en un espacio privado sin trascendencia, lleno de ruido y dedicado mayoritariamente al comercio; también que se convierta en un medio de comunicación al estilo tradicional dominado por grandes corporaciones y al servicio de las élites políticas. Pero sus potencialidades en este momento tienen que ver con favorecer la reconstrucción de la trama social, permitiendo que las demandas y deseos democratizadores de los ciudadanos tengan la fuerza suficiente para disputar un espacio propio.

Por su parte, la democracia electrónica ha de ser, para ser democracia, algo más que un procedimiento formal para testar la opinión pública, recoger los votos y realizar consultas periódicas. No puede convertirse en una máquina de legitimación plebiscitaria siendo incorporada como un mecanismo más al servicio de la transmisión y procesamiento de la información. Si la reducimos a esta cuestión acabaremos por abortar su capacidad creativa e innovadora subsumiendo sus posibilidades dentro del magma de la «democracia realmente existente». Si esto último ocurre, las NTIC serán domesticadas como lo fueron los medios tradicionales, volviendo al seno materno (contexto económico-político) que le dio su ser.

Por otro lado, es indudable que las nuevas tecnologías poseen, en estos momentos, grandes potencialidades comunicativas y participativas, las mismas que posee la propia sociedad para constituirse en una nueva ciudadanía democrática. El riesgo es que, como ocurrió con los medios anteriores, sean domeñadas al servicio de determinada forma de democracia que sólo supone y tolera la participación de sus ciudadanos en aquellos asuntos que no son de especial interés para decidir sobre su destino.

La reducción de la democracia electrónica a sus aspectos procedimentales lleva implícita la asunción del modelo liberal de democracia. Ésta se apoya en el consentimiento de la ciudadanía para ser gobernados. Un consentimiento que se refrenda «necesariamente», en nuestro país, cada cuatro años y cuyo valor simbólico es la legitimación de la democracia representativa que cede el derecho de gobernarse a una élite política. Por supuesto podemos asumir que éste es el modelo adecuado y retrotraer la capacidad de las NTIC a su potencialidad cuantitativa y administrativa del poder y/o convencimiento ciudadano; igual que pasó con otros medios como la prensa, la televisión o la radio. También en su día la prensa, luego los radios libres y más tarde las televisiones locales apuntaron en la dirección de la profundización de la democracia cuestionando un modelo de participación que dejaba fuera a importantes sectores de la ciudadanía al convertirlos en espectadores. Estos medios facilitaron la generación y creación de opinión de sectores sociales no incluidos en las élites políticas tradicionales. El abaratamiento de los costes de producción hizo posible poner estas técnicas al servicio de otros intereses y deseos. Y este proceso de alguna forma empieza a reproducirse con la saturación de los espa-

cios comerciales y la proliferación de Web institucionales que reproducen en la red la esfera pública-política tradicional.

Sin embargo, las movilizaciones contra la guerra, las experiencias concretas de los jóvenes y los no tan jóvenes que echan mano de las NTIC dándoles la vuelta hacia un proceso de reconstrucción cívica y política, y las ponen al servicio de sus propias necesidades de acción y participación; todo ello puede, tal vez, romper una tendencia que como vimos se halla incrustada en la propia lógica de las NTIC.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2001): *¿Qué es la política?* Paidós, Barcelona.
- Bauman, Z. (2001): *En busca de la política*, FCE, México.
- Bilbao, A. (1999): *Principios teológicos de la lógica económica. Un análisis crítico del neoliberalismo*, UNAM, México.
- Bilbeny, N. (1999): *Democracia para la diversidad*, Ariel, Barcelona.
- Castells, M. (1986): *El desafío tecnológico. España y las nuevas tecnologías*, Alianza, Madrid.
- Castells, M. (2001): *La galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*, ed. Areté, Madrid.
- Cairo Carou, H. (2002): *Democracia digital. Límites y oportunidades*, ed. Trota, Madrid.
- Mouffe, Ch. (1999): *El retorno de lo político*. Paidós. Barcelona.
- Chomsky, N. (2001): *El miedo a la democracia*, Crítica, Barcelona.
- Chomsky, N. (2002): *La propaganda y la opinión pública*, Crítica, Barcelona.
- Echeverría, J. (1999): *Los señores del aire: Telépolis y el Tercer entorno*, Destino, Barcelona.
- Foucault, M. (1994): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Siglo XXI, Madrid.
- Galcerán, M. y Domínguez, M. (1997): *Innovación tecnológica y sociedad de masas*, ed. Síntesis, Madrid.
- García Canclini, N. (1999): *La globalización imaginada*, ed. Paidós, Buenos Aires.
- Habermas, J. (1982): *Historia y crítica de la opinión pública*. Gustavo Gili Editores, Barcelona.
- Habermas, J. (1999): *La inclusión del otro. Estudios de Teoría política*, Paidós, Barcelona.
- Kohn, C. (s. f.): «Antinomias de la democracia liberal», Universidad Central de Venezuela, <http://www.bu.edu/wcp/Papers/OAppKohn.htm>.
- León, O., Burch, S. y Tamayo, E. (2001): *Movimientos sociales en la red*, ed. Agencia Latinoamericana de Información, Quito.
- Lledó, E. (2002): «Prólogo», en *Educación para la comunicación, televisión y multimedia*, Libro interactivo [CDrom] Máster en Televisión Educativa, Madrid.
- Mattelart, A. (2002): *La sociedad de la información*, ed. Paidós, Barcelona.
- Norman, D. (2002): *El ordenador invisible*, ed. Paidós, Barcelona.
- Pérez Tapias, J. A. (2003): *Internautas y náufragos. La búsqueda del sentido en la cultura digital*, ed. Trota, Madrid.
- Ramonet, I. (1995): *Cómo nos venden la moto*, Icaria, Barcelona.
- Rodotà, S. (2000): *Tecnopolítica*, ed. Losada, Buenos Aires.
- Roszak, T. (1998): *El culto a la información. El folklore de los ordenadores y el verdadero arte de pensar*, ed. Crítica, Barcelona.
- Thompson, J. B. (1998): *Los media y la modernidad*, ed. Paidós, Barcelona.
- Toffler, A. (1991): *La tercera ola*, Plaza y Janés, Barcelona.

- Vidal Beneyto, J. (ed.) (2002): *La ventana global*, ed. Taurus, Madrid.
- Villate, J. (1997): *Ricos y pobres en la aldea global*, www.cys.derecho.org/00/sur.html.
- Watson, D. (2002): *Contra la megamáquina*, Alicornio ediciones, Barcelona.
- Wolton, D. (2000): *Internet ¿Y después?*, ed. Gedisa, Barcelona.
- Wolton, D. (2000): *Sobrevivir a Internet*, Gedisa, Barcelona.
- Yarto, M. (2002): «Pros y contras de la Democracia electrónica», en *Hiper textos*, www.mty.itesm.mx/dhcs/hiper-textos/pros.html.
- Zubero, I. (2000): Participación y democracia ante las nuevas tecnologías, www.ull.es/departamentos/didinv/tecnologiaeducativa/doc-zubero.htm.

MUTACIONES CRUZADAS: LA CIUDADANÍA Y LA ESCUELA

François Dubet

Universidad de Burdeos/EHESS, París

Lo más irritante de la cuestión de la ciudadanía es su carácter embaucador e impreciso. ¿Quién está en contra de la ciudadanía? ¿Quién se opone al aprendizaje de la ciudadanía en la escuela? Nadie o casi nadie. Así las buenas intenciones y los análisis suelen confundirse; así se puede eludir el hecho de que la educación para la ciudadanía resulta a veces paradójica. En efecto, la ciudadanía implica igualdad y autonomía de los sujetos; en cambio, la educación se basa en la desigualdad fundamental de maestros y alumnos, de adultos y niños. En vez de invocar constantemente principios indiscutibles, prefiero analizar un caso y su historia, la de la escuela republicana francesa cuyo interés se debe al hecho de que se concibió claramente como la escuela de la ciudadanía.

Instaurada en los años 1880, la escuela republicana francesa se ideó como la escuela de la ciudadanía. «La República será docente o no será» afirmaba un diputado en un debate parlamentario; afirmando así que la verdadera vocación de la escuela se proponía sobre todo establecer la República en las mentes, fabricar ciudadanos franceses (Nicolet, 1982). Había que oponer al dominio de la Iglesia sobre la mente de los niños el de la escuela pública, laica, gratuita y obligatoria. Era necesario que la herencia del siglo de las Luces, la Razón, el Progreso y la Nación se impusiera a la de la sumisión a la Iglesia. Sin embargo, contrariamente a algunos prejuicios, la escuela de la República no era antirreligiosa, su moral era la de la Iglesia matizada por la filosofía de Kant; había encontrado en los protestantes y los judíos a sus más firmes aliados, ya que la laicidad los protegía de las tentaciones de la Iglesia que se proponía imponer una religión de Estado. En buena medida, esa escuela quería ser tan «sagrada» como la Iglesia; se proponía también establecer una moral común y una libertad personal, al querer transformar a los feligreses en ciudadanos, se situaba por tanto en el mismo plano univer-

sal que la Iglesia. Semejante proyecto se cumplió de modo excepcional y, en la actualidad, la mayoría de los franceses siguen sintiendo nostalgia por las miles de escuelas de pueblo, por sus maestros austeros, esos «húsares de la República» que forjaron una nación de ciudadanos. Ahora bien, conforme se aleja la época de su fundación, la imagen de la Escuela Republicana se vuelve confusa y ya no logramos detectar las nuevas cuestiones en juego, nacidas de los cambios de la escuela, la sociedad y la ciudadanía.

¿Qué es la ciudadanía?

Conviene tener presente que no hay una sola ciudadanía; ésta cambia según las épocas, los países y las tradiciones, y sobre todo, no es homogénea y abarca varias dimensiones más o menos contradictorias entre sí. Podemos distinguir algunos elementos constantes de la ciudadanía.

1. *El ciudadano de una nación*

El ciudadano es siempre miembro de una comunidad, un grupo, una nación a los que limitan las fronteras de la ciudadanía. La Atenas democrática era también aristocrática. Durante mucho tiempo, únicamente los hombres ricos o propietarios, luego los hombres adultos y más adelante las mujeres fueron ciudadanos. En todos los casos, abarcando un mayor o menor número de individuos, la ciudadanía se consideró ante todo como la expresión de una *nación*. Una nación de ciudadanos evidentemente, pero una nación definida por sus especificidades, su idioma, su cultura, su historia y, sobre todo, por su deseo de ser una nación. En ese sentido, fuera uno ciudadano de Venecia, Florencia, Francia o Estados Unidos, la ciudadanía se basa en un vínculo de fidelidad a la nación, y ya no sólo en una fidelidad directa y personal al soberano como ocurría en la sociedad feudal.

Consideradas desde esa óptica, las democracias han sido nacionales, y los ciudadanos han sido ante todo patriotas; el pueblo de Francia fue el que defendió la Revolución, fue el pueblo español el que combatió los ejércitos napoleónicos, el pueblo americano el que echó a los ingleses, el pueblo inglés el que obtuvo la Carta Magna... Lo mismo ocurrió con los Estados naciones nacidos de los movimientos de liberación nacional del siglo XX. En consecuencia, antes que democrática, la educación del ciudadano es nacional, forja un patriotismo.

En este caso también, el ejemplo de la escuela republicana francesa resulta ejemplar. Es necesario que una nación compuesta por provincias, pequeños «países», decenas de idiomas locales, se convierta en la Francia moderna. La enseñanza se encarga de esa necesidad imponiendo un único idioma por todo el territorio de la República, convirtiendo la falta de ortografía en una especie de falta moral. La escuela republicana enseña la historia y la geografía de la nación. Esa historia muestra que Francia es una larga gestación en la que participaron todos

los reyes, héroes y hombres ilustres. En la escuela, la historia es ante todo un relato del que todos los niños deben sentirse herederos. La geografía cumple idéntico cometido; hay que conocer el territorio y estar dispuesto a defender su suelo sagrado. Las grandes obras de la cultura son también parte de la conciencia nacional; todos los niños aprenden de memoria los poemas de nuestros grandes escritores: La Fontaine, Lamartine, Hugo... Cada uno debe sentirse parte del panteón cultural nacional.

Conviene tener presente que ese proyecto de formación de una conciencia nacional no es exactamente la democracia ni la ciudadanía, aunque sí establece los cimientos de los que nacerá el sentimiento de pertenencia a una comunidad de individuos iguales, de ciudadanos, de nacionales (Schnapper, 1994). De hecho, ese relato nacional fue muy eficaz en los países que se propusieron convertirse en naciones modernas; los nuevos ciudadanos se dejaron matar sin rechistar entre 1914 y 1918, los súbditos de los imperios coloniales aceptaron también esa concepción nacional en vez de alzarse en contra de sus opresores y, en Francia en particular, los inmigrantes compartieron durante años esa conciencia nacional (Noiriél, 1988).

2. *El sujeto autónomo*

El ciudadano no es sólo miembro de una nación, es también un sujeto autónomo capaz de juzgar por sí mismo sobre sus intereses y de los de la nación. Sea cual sea el grado de democracia, el ciudadano debe situarse desde el punto de vista del bien público y no ceder a las fuerzas de la opinión ni a los demagogos; en una palabra, debe ser virtuoso, tal como decía Montesquieu. En el marco de la escuela republicana, se enseña esa virtud de varios modos.

Encontramos primero el tema de los derechos naturales y el de la libertad de conciencia y pensamiento. La escuela ciudadana debe ser laica, neutral en el plano religioso y filosófico; reconoce a cada individuo el derecho a elegir sus compromisos y su religión siempre y cuando no los manifieste en la escuela. De esta forma, se construye un doble espacio, el de la escuela en el que se considera a cada alumno igual a los demás, independientemente de sus orígenes y las elecciones de su familia, y el de la vida privada en el que cada cual puede comportarse como quiere en el respeto de las leyes de la República. En ese plano, la laicidad republicana es ascética, mantiene las pasiones humanas alejadas del ámbito de la escuela y crea un espacio de opiniones razonables y comedidas. Jules Ferry recomendaba que los maestros no dijeran nunca nada a los niños que pudiera chocar a los padres si cualquiera de éstos hubiera estado presente en la clase. Los trabajos de Mona Ozouf (1963) sobre ese principio de laicidad muestran que, en general, los maestros lo acataron.

Ahora bien, la formación del juicio del ciudadano no implica tan sólo la laicidad, requiere también un cuerpo de valores positivos que puede definirse como una moral universal kantiana de la autonomía, la responsabilidad y la universalidad.

dad de los valores. Dicha moral abarcaba la moral cristiana sin contradecirla directamente. La literatura y la historia debían ser morales. La propia ciencia era una moral de la verdad. La escuela laica enseñaba también una fe en el progreso, la ciencia y la creencia en las virtudes de la Razón. Enseñaba más las bellezas de la ciencia y la técnica que la misma ciencia, a través del ejemplo de hombres ilustres: Galileo, Pasteur... considerados como una especie de santos laicos. Más allá de las pasiones sociales y religiosas, los niños podían percibir un universo más amplio, universal, el de la Razón del que cada ciudadano poseía una parte.

3. *La competencia ciudadana*

Si la formación del ciudadano es un asunto muy complicado, es debido a que éste debe poseer algunas competencias que le permitan intervenir en un espacio democrático, de modo a que presten atención a sus propios intereses y los de su grupo. Ello supone que el alumno aprenda a ejercer sus derechos en la práctica.

En ese punto, la escuela republicana francesa demostró demasiada timidez; apenas dio oportunidad a los alumnos para que pudieran debatir y elegir en algunos aspectos de la vida escolar: pocas asociaciones de alumnos, escaso reconocimiento de la vida de los jóvenes... En realidad, la escuela republicana enseñaba las ventajas de la democracia, aunque consideraba que su ejercicio no los afectaba. La disciplina ha sido siempre muy tradicional y las actividades organizadas por los propios alumnos han sido escasas a diferencia, por ejemplo, de los modelos pedagógicos desarrollados en los países anglosajones. La rigidez laica impedía que una democracia entre los alumnos volviera a introducir las pasiones y los desórdenes sociales. En consecuencia, el aprendizaje de las competencias ciudadanas se realizó por medio de algunas clases de educación cívica que explicaban a los alumnos algunos elementos del sistema constitucional de la República.

Conviene subrayar la paradoja fundamental de la escuela republicana francesa. Ha formado a los miembros de una nación, ha instaurado un fuerte apego a la laicidad que opone a la privacidad una universalidad de las pertenencias sociales y culturales privadas. En cierto modo, ha construido una moral de la razón, aunque la escuela republicana apenas haya construido una ciudadanía democrática. Ha participado en la construcción de un Estado nación moderno que se percibe como la expresión de lo universal; y más si tenemos en cuenta que esa nación era un Imperio colonial que no procuraba desarrollar las competencias democráticas de los futuros ciudadanos. La Tercera República francesa se preocupó sobre todo por establecer la nación y la República, antes que por fabricar una democracia.

La formación de ciudadanía no es sólo cuestión de principios y valores, se inscribe también en la misma forma de la escolarización, en el modo como se realizan los aprendizajes, en un sistema de disciplina, en un conjunto de normas. Nace sobre todo de una forma escolar.

La escuela como institución

Pienso que si la escuela republicana se ha limitado a un tipo de formación de la ciudadanía, no se debe sólo a las elecciones políticas del momento sino también al hecho de que la educación se hizo bajo una forma escolar particular que denomino «programa institucional». Dicho de otro modo, la escuela republicana utilizó la *forma* de socialización universal que era la de la Iglesia; cambió totalmente sus valores y finalidades, aunque conservó su modo de proceder. Quiso fabricar ciudadanos con la técnica de la Iglesia consistente en fabricar creyentes. En otras palabras, la ciudadanía se construyó según un proceso de socialización de lo más tradicional, pese a la modernidad de los valores instaurados. Se puede caracterizar ese programa institucional en cuatro grandes elementos (Dubet, 2002).

1. Principios homogéneos y fuera del mundo

Recordemos una perogrullada: el invento de la escuela no pudo realizarse más que en sociedades provistas de cierta historicidad, es decir, sociedades que proyectan fuera de sí un conjunto de valores y principios no sociales, percibidos como universales. Una sociedad de mera reproducción y pura tradición no necesitaría escuelas, ya que los mayores y las familias serían suficientes para cumplir la labor de introducir a los niños en el mundo tal como es. Si gastamos dinero y alejamos a los niños de su familia y de la economía doméstica, es para introducirlos en una cultura más amplia, percibida como si estuviese situada fuera del mundo y por encima de la sociedad, una cultura basada en un principio considerado universal. Visto desde esa óptica, poco importa la naturaleza del principio que establece la legitimidad del trabajo educativo, puede ser Dios, la nación, la ciencia, la razón, la gran tradición cultural o todo al mismo tiempo. Lo esencial depende del carácter sagrado de esos principios y de su homogeneidad. La matriz institucional implica que los valores que la sostienen no son contradictorios entre sí y que el alejamiento de la vida social banal escapa de la confusión de los valores y los objetivos que guían la vida cotidiana.

Los franceses entienden perfectamente esa primera dimensión de matriz institucional, dado que la escuela republicana se estableció para contrarrestar el dominio de la Iglesia sobre las almas, con el fin de imponer el espíritu de las Luces y de la nación. De hecho, en esa empresa, la forma de la enseñanza religiosa apenas varió aunque sí los valores en los que se basaba; la Razón y el Progreso los sustituyeron. Hoy en día pensaremos inmediatamente que el recurso simultáneo al carácter universal de la Razón y a la construcción de una identidad nacional resultaban muy problemáticos, incluso contradictorios; pese a todo, la magia del programa institucional consistió en afirmar al mismo tiempo la trascendencia y la unidad de aquellos principios gracias a un trabajo teórico considerable. Durante mucho tiem-

po en las escuelas, los conceptos de libertad, igualdad y fraternidad no parecieron ser incompatibles.

2. *La vocación*

Si el trabajo de socialización se realiza en nombre de principios trascendentales y sagrados, es evidente que el profesional que desarrolla esa labor se define por su vocación. En ese contexto, la vocación es más la identificación con los principios en los que se basa la institución que una disposición psicológica. Es necesario que el maestro crea en los valores de la República, del mismo modo que el sacerdote cree en los dogmas de la Iglesia. De hecho, Durkheim señalaba que el maestro era tan sagrado como el sacerdote y que convenía reclutarlo y formarlo de la misma manera.

La vocación ocupa un puesto fundamental en el dispositivo del programa institucional. Instauro la legitimidad y la autoridad de quien ejerce su labor sobre otro y al que se delega así algo de carisma, ya que representa algo superior a todos los demás. Al igual que el sacerdote lleva consigo algo de lo divino, el maestro encarna parte de la República, la Razón, la Cultura... Tal y como me decía mi maestro de escuela: «si no me respetas, al menos respeta lo que represento». La autoridad necesaria para cualquier labor educativa recurre mucho más a un principio superior, no negociable, que a la tradición y a la eficacia de la labor cumplida. Ese tipo de legitimidad ofrece una doble ventaja.

Por un lado, da seguridad al que ejerce la autoridad, así no se ve reducido simplemente a lo que es en la práctica; el maestro es respetable siempre porque es el maestro. Tiene que cometer muchos errores para que pierda ese capital. De forma paradójica, esa vocación da pie a la crítica, aunque se trate de una crítica esencialmente conformista. En efecto, en ese modelo la crítica es fundamentalmente endógena y se refiere a la incapacidad que tienen los maestros para ser conformes con su vocación. Por otro lado, la vocación participa del mismo mecanismo de socialización, tal y como han apuntado pensadores tan diferentes como Durkheim, Freud o Parsons, cuando han puesto de relieve el papel de los mecanismos de identificación. Al identificarse con la persona del maestro, intermediario entre él mismo y principios universales, el alumno se identifica con lo que el maestro encarna. Dicho de otro modo, cuando al niño le gusta el maestro, le gusta lo que al maestro le gusta de modo más o menos ejemplar. Ya que el maestro es sagrado y el amor por el maestro prohibido, se crea un mecanismo de sublimación gracias al cual el niño crece hacia lo universal, hacia una ley más amplia que las únicas normas particulares de la vida social.

Obviamente, ni con la vocación, ni con la unidad de los principios fuera del mundo, pretendo describir lo que ocurre realmente en la labor del programa institucional, aunque sí creo poder caracterizar así la representación del modo como ocurren las cosas. Por lo que se refiere a la socialización, sabemos que las representaciones y las creencias tienen idéntica importancia que los hechos o, para ser más exactos, que son hechos simbólicos que tienen su propia eficacia. La producción de los otros es cuestión de creencias y consentimiento.

3. *El santuario*

Basado en una tensión entre los valores mundanos y la vocación de los profesionales, el programa institucional se realiza en un santuario protegido de los desórdenes del mundo. Las escuelas se constituyen así como una especie de Órdenes Regulares, confiadas durante mucho tiempo a los religiosos en los países de tradición católica. Sin embargo, el ocaso de lo religioso no conllevó inmediatamente la caída del santuario. Deseosas de inscribir su extraterritorialidad, las instituciones laicas recurrieron también a la arquitectura monumental, cuya misión consistía en marcar la ruptura entre lo sagrado institucional y la vida social banal.

Durante mucho tiempo, la escuela francesa separó los sexos, desde el primer año de la escuela primaria hasta la Escuela de Magisterio, y su mezcla a partir de los años sesenta es más la consecuencia de la demografía escolar que la realización de un proyecto igualitario. La radical separación de los sexos no era sólo un reflejo de las costumbres, al fin y al cabo mujeres y hombres viven juntos, sino un deseo de convertir la escuela en un santuario, alejarla de las pasiones humanas. En cuanto los padres entregan a sus hijos a la escuela, renuncian a inmiscuirse en la vida escolar, y sabemos hasta qué punto les ha costado a los enseñantes, en particular en Francia, hacerse a su reciente presencia en la escuela. Lo mismo ocurre con las demandas de la economía; en cuanto surgen, la escuela pierde algo de su carácter sagrado y su dignidad. La «gratuidad» atribuida al saber, rige en las jerarquías escolares, las de los escalafones, de los enseñantes y de los alumnos, independientemente de la utilidad social del saber, y con frecuencia en contra de ella. Al igual que en las Órdenes Regulares, en el santuario escolar los profesionales del trabajo realizado sobre otros individuos no deben rendir cuentas más que a ellos mismos, a su vocación y a su jerarquía. No les deben nada a los usuarios porque se supone que les sacrifican todo. Es evidente que el santuario no se dedica más que al interés de los alumnos sin que éstos puedan defender sus intereses particulares.

La escuela republicana francesa ha construido una auténtica teología del santuario con la ficción de la separación del niño y el alumno, teología cuyo teórico fue Alain. Lo mismo que la Iglesia sólo se dirige a unas almas, todas iguales y universales, expulsando de su reino a los «cuerpos» y la vida social, la escuela republicana quiso tratar solamente con alumnos, con juicios en formación, y echó fuera de su dominio a la niñez y la adolescencia¹.

Sería fácil mostrar que las paredes del santuario no fueron impermeables. Las pasiones penetraron en la escuela, los padres entraron en el juego, las demandas económicas fueron atendidas... Fuera como fuera, hasta los años setenta todos esos «asuntos» se perciben como escándalos, atropellos, faltas. Y esa sensibilidad aún perdura.

¹ Las sociedades protestantes no reprodujeron idéntica separación y se abrieron más a la infancia y la adolescencia; aunque el santuario adoptó otras formas, entre otras, la de la comunidad educativa autónoma.

4. Socialización y subjetivización

El programa institucional se basa en una creencia que parece un auténtico milagro: desarrollada en nombre de valores universales, la socialización es también subjetivización. En la medida en que el individuo acepta e interioriza las reglas de una disciplina objetiva, se libera, se vuelve autónomo, se convierte en sujeto. «Rezad y embruteceos, la fe vendrá después» dijo Pascal. Respetad los ritos, así creeréis y estaréis libres. Respetad la disciplina escolar, y así seréis miembros de la sociedad y os convertiréis en ciudadanos autónomos guiados por la razón y el amor a la nación. El programa institucional establece un principio de continuidad entre socialización y subjetivización, funciona según el modelo de la personalidad *inner directed*: cuando la socialización descansa en valores universales, instaura una brújula interna con la que el individuo adquiere una conciencia moral autónoma. No existe por tanto ninguna contradicción entre obediencia y libertad, entre conformismo y afirmación de una subjetividad. En *La reproduction*, Bourdieu y Passeron (1970) pusieron de manifiesto esa creencia en el marco escolar. El buen alumno se adhiere a la cultura escolar, el alumno destacado critica la cultura escolar y sus ritos, en nombre de los valores en los que se basan. ¿Acaso no consideramos un examen como «demasiado escolar», lo mismo que a los sacerdotes no les gustan los «beatos»? Sin duda, Foucault acertó cuando demostró que lo esencial de la socialización es una cuestión de disciplina; sea como fuere, no pretendemos repetir la magia del programa institucional si recordamos el peso de esa creencia paradójica según la cual, en las instituciones, la obediencia libera.

Antes de proseguir, quisiera mencionar algunas ventajas del programa institucional, al menos para aquellos que lo utilizan. En primer lugar, instaura una legitimidad increíble que supera los logros de cualquier profesional. En segundo lugar, el santuario define la frontera entre lo que incumbe a la institución y lo que no depende de ella y, de ese modo, la responsabilidad de las dificultades recae en los desórdenes y las pasiones del mundo: durante mucho tiempo, el fracaso de los alumnos no se consideró responsabilidad de la escuela. El modelo tiene tanta fuerza que puede perdurar en los modelos mágicos y también en los modelos críticos. Podríamos mostrar que *La reproduction* dibujaba una especie de cuadro invertido del programa institucional: la homogeneidad de la cultura universal se convertía en la de la cultura dominante, la vocación y el santuario eran ilusiones necesarias, y la crítica implicaba una superación de las disciplinas escolares en nombre de la ciencia y la razón de las que la escuela seguía siendo el vector legítimo. Finalmente, y eso constituye el último «milagro», la «teología» del programa institucional permite que los individuos que la ponen en práctica puedan tolerar y soportar los dramas y las tragedias a los que se ven confrontados, bien porque les da un sentido, bien porque la vocación la convierten en modalidad de salvación religiosa o laica. Cuando los profesionales del programa institucional se enfrentan al fracaso de los alumnos, a la infancia maltratada, a las injusticias, se sienten relativamente protegidos de una experiencia emocional directa que sería insoportable fuera de ese contexto.

Cambios en la ciudadanía.

Antes de evocar las mutaciones del programa institucional, debemos señalar las recientes transformaciones de la ciudadanía que son el resultado, en lo esencial, de las mutaciones del Estado-nación.

1. Las mutaciones de la nación

Seguimos siendo sin duda ciudadanos de una nación, sin embargo la representación de la nación ha cambiado profundamente y con ella, la representación de la ciudadanía. El modelo nacional francés se basaba en la idea de una fuerte integración entre una cultura nacional, una completa soberanía política nacional y una autonomía económica también nacional. Dicho de otro modo, la escuela republicana enseñaba a los ciudadanos franceses que eran miembros de una nación formada por una cultura, un Estado central soberano y una economía nacional dirigida por un Estado y una burguesía. Un conjunto de símbolos contribuía a forjar aquella representación imaginaria nacional de una República imperial. No podemos ignorar el desconcierto de los franceses de mayor edad que vieron cómo, en unos treinta años, se descomponía aquella imagen; en efecto, los franceses pensaron durante muchos años que su cultura nacional era particular y universal al mismo tiempo².

Hoy en día, Francia ya no es un imperio colonial; se imponen otras culturas con las que la identidad nacional francesa debe contar. Debe tener presente las culturas provinciales y locales ignoradas durante mucho tiempo por la cultura nacional. En la escuela y en otros lugares también, resulta evidente que uno puede ser francés y vasco, francés y bretón, francés y ateo, católico o musulmán, es evidente también que se debe estudiar inglés en la escuela y que Francia no está sola en el mundo. Los programas escolares llevan la marca de esa evolución: el futuro ciudadano tiene que aprender progresivamente otros idiomas, otras literaturas, otras historias además de las nacionales. No se puede ignorar a los hijos de la inmigración. El futuro ciudadano no puede olvidar que vive en Europa y en el mundo, sobre todo teniendo en cuenta que viaja cada vez más, que la televisión le ofrece imágenes de todas las partes del mundo y que consume productos, literaturas y músicas que ya no son nacionales.

Aunque el ciudadano siga siendo ante todo miembro de una nación, resulta patente que la imagen de su nación ya no es tan simple y que las pertenencias se han multiplicado. Al igual que vivimos en economías locales, nacionales, europeas y mundiales, los niños y los jóvenes viven en una multitud de culturas y de sistemas de referencias. En consecuencia, la formación de la ciudadanía ya no puede basarse en un relato nacional tan firme y homogéneo como el que se impuso en los albores del siglo veinte.

² Podemos pensar que el voto populista de extrema derecha es la expresión de ese desconcierto.

2. *Las competencias ciudadanas*

Durante muchos años en Francia, la escuela republicana tuvo una especie de monopolio de la formación de la competencia ciudadana porque poseía el monopolio de la gran cultura legítima, y buena parte de la información pasaba por ella. En la actualidad, las competencias ciudadanas resultan muy complejas porque la vida política se divide entre varios niveles: el municipal y regional, el nacional y el europeo. Por otra parte, la democracia ha supuesto una amplia extensión de los derechos culturales y sociales. Para realizar una elección política, el ciudadano requiere mayor información. Necesita entender la vida internacional, saber algo de economía, conocer algunos derechos sociales. Es más, podemos pensar que el ciudadano debe poseer el sentido de sus responsabilidades cuando se trata de higiene, sexualidad o normas de tráfico. En consecuencia, en todas las escuelas los programas de educación cívica son cada vez más extensos: la educación sexual, la educación en las normas de tráfico, el aprendizaje de la lectura de la prensa, los rudimentos de derechos sociales se han sumado a la presentación de las instituciones políticas.

La escuela republicana se formó en una sociedad en la que apenas existían medios de comunicación de masas. Hoy en día, los alumnos pasan el mismo número de horas delante de la televisión que en los pupitres de la escuela. La escuela no puede ignorar ese hecho y los medios de comunicación se hacen cada vez más presentes en la enseñanza. En el pasado, era suficiente que un niño supiera leer; ahora es necesario que sepa ver la televisión, que sepa navegar por internet, que sepa lo que es una tasa de desempleo o de inflación si queremos que sea capaz de comportarse como un ciudadano informado. Y se exige cada vez más en la escuela.

3. *El ciudadano activo*

Durante más de un siglo, el programa institucional formó unos ciudadanos preocupados por el interés general y capaces de obedecer a la autoridad legítima. Fue la principal paradoja de la escuela republicana francesa que, desde la niñez hasta la edad adulta, producía libertad por medio de la obediencia y sumisión. En resumidas cuentas, a los niños se les enseñaba a obedecer en la escuela para poder ser ciudadanos cuando fueran adultos. Esa representación se desvanece ante el aumento masivo de los derechos individuales: derechos de los niños, de las mujeres, de las minorías... A los derechos universales se han sumado los derechos específicos para construir su vida y se espera que el ciudadano sea ante todo un sujeto activo durante toda su vida. Activo y responsable, porque gozará de una libertad personal desconocida hasta ahora. En Francia, pese a las tendencias conservadoras recurrentes, todas las nuevas tendencias pedagógicas ponen de manifiesto la actividad del alumno. Se proponen desarrollar su iniciativa, su dinamismo y su autonomía, pretenden que el alumno sea, en mayor o menor grado, un ciudadano en la

misma escuela. Es en este punto donde la formación de los ciudadanos tiene que ver con la mutación del programa institucional y con su ocaso.

El ocaso del programa institucional

En todas partes, y no sólo en la escuela, el programa institucional está en decadencia. Y se trata de una mutación de un alcance mucho más amplio que la mera confrontación de la escuela con nuevos alumnos y nuevas peticiones que engendran nuevos problemas. Al tratarse de una mutación radical, la identidad de los actores de la escuela se halla profundamente trastocada también, más allá de los problemas particulares que dichos actores encuentran. Aunque la escuela haya sido un programa institucional moderno, no por ello deja de ser un programa institucional. Ahora que somos «aún más modernos», las contradicciones de ese programa aparecen de modo patente, no sólo bajo el efecto de una amenaza exterior, sino también por un impulso endógeno, que se inscribe en los mismos gérmenes de la modernidad. En un relato de tipo weberiano, el desencantamiento se acentúa, vivimos la racionalización de la racionalización, sufrimos la guerra de los dioses y los enseñantes comparten ampliamente los fundamentos de un pensamiento crítico que desvirtúa sus propias creencias, pone en entredicho sus convicciones y encierra a muchos de ellos en una irreprimible nostalgia de un mundo definitivamente perdido, tanto más perfecto cuanto que su pérdida es irremediable, sobre todo porque la originó la misma escuela³.

1. La guerra de los dioses

La escuela cuyo cometido consistía en formar creyentes, ciudadanos o incluso una élite, la escuela encargada de instaurar el reino de un principio trascendente, deja paulatinamente su puesto a un aparato que se encargará de hacerlo todo al mismo tiempo, sin por ello jerarquizar de facto sus objetivos y valores. El verdadero cambio no se debe al hecho de que los actores ya no creen en nada, sino al hecho de que deben creer en cosas diferentes. Así, ahí donde en el pasado reinaba la paz de los dogmas, se multiplican ahora los debates y los compromisos mediante los que las organizaciones jerarquizan sus objetivos y finalidades. El relato de una modernidad hecha de Razón, ciencia o humanidades se ha roto progresivamente y le han sucedido las contradicciones culturales del capitalismo que se han instalado en el corazón del programa institucional.

A partir de ahora sabemos, al menos lo saben los actores de la escuela, que igualdad y mérito son contradictorios, que la construcción de la nación y el

³ Podemos observar que muchos sociólogos conocen una evolución paralela; en efecto, los críticos más acérrimos de los años setenta se han convertido en algunos casos en los mayores defensores del programa institucional republicano.

derecho a existir en una cultura específica no coinciden tan fácilmente como en la época en que todos los antepasados de los franceses eran galos. Saben también que la entrada en una tradición cultural, tal como recuerda Hannah Arendt (1972), no coincide fácilmente con una formación útil para la economía y los futuros empleos de los alumnos. La escuela se ha convertido en un mundo de debates inagotables sobre los fines de la escuela, los principios y las «ciudades» de justicia y ya ninguno de esos principios puede destruir los otros. Ciertamente, esa explosión no es sólo el calco del enfrentamiento de los intereses sociales en juego, ya que cada grupo y cada individuo parece perseguir objetivos heterogéneos: es necesario que los alumnos tengan éxito y sean felices, deben integrarse y ser autónomos, es imprescindible que sean franceses y otra cosa al mismo tiempo, es necesario que participen de una tradición y controlen el mundo futuro. La pluralidad de los valores democráticos se ha impuesto a la unidad de los principios republicanos. En esa mutación, la trascendencia de los principios se ha debilitado y con ella, la aureola sagrada de la que gozaba el programa institucional.

2. *Vocación y profesión*

Los enseñantes siguen teniendo vocación, aunque la naturaleza de ésta haya cambiado. Ya no se define como adhesión a los valores y sacrificio de uno mismo, y sí es percibida como una disposición psicológica a cumplir su misión, comprometerse a realizarla y soportar sus penalidades. A la hora de reclutar enseñantes, los interrogantes sobre ese tipo de vocación siguen siendo los mismos, aunque ya no se pide tanto a los individuos que crean en ella sino que tengan una personalidad capaz de asumir las relaciones con los otros. En general, presenciamos el triunfo de las profesiones, y son las propias profesiones las que han actuado como actores controlándose, sindicándose, firmando convenios colectivos, renunciando a fraccionarse y especializarse en una división del trabajo constante.

Esa larga evolución ha implicado un desplazamiento del principio de legitimidad que ya no es sagrada y/o tradicional. El carisma del maestro ya no se basa en su identificación con los valores situados fuera del mundo de la institución, sino en lo que ahora se denomina carisma, es decir, el encanto personal y la capacidad psicológica para conseguir el consentimiento del otro⁴. Por otro lado, la profesionalización conlleva necesariamente una legitimidad instrumental que se basa en la capacidad de los individuos y los grupos para cumplir los objetivos fijados. El maestro no es legítimo porque encarna a priori la Razón y la nación, sino porque logra que los alumnos lo quieran y lo respeten y porque es eficaz en su trabajo. En ese sentido, los actores cuya labor consiste en la educa-

⁴ Debemos señalar el desplazamiento del sentido de la palabra carisma. Para Weber, el carisma basa la legitimidad en un principio sagrado; en la actualidad, significa simplemente encanto personal.

ción de otros se encuentran en una situación paradójica. Por un lado, reivindican un reconocimiento profesional reforzado por una definición de las tareas específicas y por un aumento del nivel académico y técnico del reclutamiento y de la formación; por otro lado, no dejan de lamentar la decadencia de las legitimidades sagradas que parecían mucho más estables y tranquilas que los actuales soportes de la autoridad, aquellos que los individuos deben constantemente poner a prueba.

La profesionalización ha contribuido a cambiar la propia naturaleza de las instituciones. El programa institucional estaba vinculado con organizaciones simples en las que la regulación de las relaciones de trabajo se basaba fundamentalmente en compartir los objetivos y las vocaciones, en una «solidaridad mecánica» y en cadenas jerárquicas cortas. Hoy en día, esas instituciones son sustituidas por organizaciones en las que una parte importante del trabajo consiste en asegurar la coherencia de una actividad que sufre una creciente división del trabajo. La escuela se ve cada vez más administrada y «gestionada». En todas partes, la gran organización administrada y regulada por especialistas, despachos y reuniones de equipo, va sustituyendo a las burocracias simples de vocaciones compartidas.

3. *Las políticas públicas*

Los santuarios se han convertido en grandes organizaciones más o menos porosas. Los muros de los santuarios se agrietaron y acabaron por derrumbarse. Los objetos de la labor de educación de otros ya no son los creyentes o los fieles, unas almas sencillas que hay que ganarse, sino usuarios y consumidores que esperan un servicio. Los alumnos y sus padres acuden a la escuela en busca de cualificaciones en un mercado de diplomas. Pero, sobre todo, las antiguas instituciones están inmersas en políticas públicas; deben firmar acuerdos y contratos con sus socios, fijarse objetivos de los que tienen que rendir cuentas; han dejado de ser órdenes regulares encerradas en sí mismas para convertirse en actores de dispositivos y redes encargadas de producir servicios y bienes públicos.

En Francia, la teología política republicana «incrementalista», en la que el Estado, al igual que la Iglesia de antaño, promulgaba una norma universal, es sustituida por políticas sociales, de educación, de salud, con un sinfín de objetivos, programas, interlocutores varios que refuerzan al mismo tiempo la autonomía de las unidades locales de producción así como la obligación de rendir cuentas a las autoridades centrales y los interlocutores locales. Cada centro escolar firma «contratos» con las autoridades, los representantes políticos locales, a veces con los empresarios, los padres e incluso los alumnos. En resumen, mantenido durante mucho tiempo a distancia, el entorno entra de lleno en la vida de las instituciones, y se crea una especie de mercado entre los distintos segmentos de la misma organización. Digo una «especie de mercado» y no un mercado, ya que esas relaciones se desarrollan tanto en el sector público como en el sector privado (Duran, 1999).

4. *La doble cara del individuo*

El programa institucional se basaba en una creencia central: la continuidad de la socialización y la subjetivización que implicaban el establecimiento de disciplinas racionales y universales. Sin embargo, la modernidad y la llamada a la autonomía como capacidad y derecho de construir sus propias convicciones y su propia autenticidad han roto esa cadena mágica. Las antiguas instituciones se enfrentan en todas partes a la existencia de un sujeto ya existente o a la de un sujeto que merece la pena ser promocionado por su condición de individuo singular. En este aspecto también entendemos mejor las cosas si comparamos con la religión; su labor de socialización, que iba del dogma a la fe pasando por el rito, se ha invertido en la Iglesia en la que la exigencia de una fe emotiva y racional se convierte en el preámbulo para acceder al rito y al dogma. Aquellos que siguen respetando el proceso tradicional son considerados tradicionalistas o integristas que exigen fe y obediencia ciega.

A partir de ahora, en la escuela el niño y el alumno ya no son antagónicos; se pone el acento en la actividad del alumno, en su compromiso con el aprendizaje y todos admiten que existe cierta distancia entre obediencia y autonomía. En todos los casos, parece evidente que el niño preexiste al alumno, que debe participar en su educación, construir proyectos y expresarse. Sin duda podemos ver en esas llamadas a la autenticidad y responsabilidad nuevas formas de dominación; sea como sea, resulta patente que la confianza en las disciplinas de formación del otro se ha roto porque ya no estamos seguros de que la socialización sea suficiente para la formación de sujetos. Esa promoción de la creatividad y la autonomía moral no es tan sólo uno de los aspectos de un nuevo espíritu del capitalismo y de la gestión, es también el producto de la modernidad cuyo ideal postula que cada uno debe ser su propio maestro y el autor de su vida. De hecho, la mayoría de los que ven la cara del neoliberalismo en esa distancia entre el conformismo de la socialización y la autenticidad de los individuos no se atreven a volver a la configuración pasada y a la cara hosca de las disciplinas institucionales.

Con el ocaso del programa institucional, el trabajo con el otro ha cambiado profundamente y generado un sentimiento de crisis que puede afectar a los actores; en efecto, al ver cómo se derrumban los santuarios y su legitimidad, éstos se sienten desposeídos de la mayoría de los consuelos que daba una coherencia poco común a su labor. Sin embargo, debemos superar ese sentimiento de crisis y poner al día las profundas transformaciones de la naturaleza del trabajo con el otro. Podemos describirlas del siguiente modo: las dimensiones de la acción sobre el otro, que se integraban firmemente en el programa institucional, van separándose paulatinamente entre las relaciones definidas en términos de control, de servicio y en términos de relaciones centradas únicamente en las personas.

¿ Cuáles son las cuestiones en juego?

Hemos entrado en un modelo de ciudadanía postnacional y postinstitucional. Ante esa revolución, existen tendencias claramente conservadoras que desean una

vuelta a los valores y el orden del pasado. Muchos enseñantes y políticos invocan la República para volver a fundar la escuela del pasado, ante los desórdenes que la asaltan, y las tesis progresistas de los primeros años de la República adquieren a veces unos tonos nostálgicos. No creemos en ese movimiento porque las evoluciones de la cultura, la nación y los sistemas económicos tienen tanto peso que la antigua institución no los aguantaría. Por otro lado, no podemos conformarnos con las incertidumbres actuales. En consecuencia, debemos diseñar los retos en torno a los que las nuevas figuras de una formación ciudadana podrían constituirse.

Cultura y competencias comunes

En la mayoría de los países que deben asumir una escolaridad larga y masiva, los programas escolares se definen ante todo en términos de utilidad: los programas escolares son aquellos que permiten realizar exámenes y oposiciones para lograr los mejores puestos. De modo progresivo, los programas no tienen más que una finalidad escolar. Sin embargo, al estar inmersos en un mundo cada vez más complejo y variado, en un mundo en el que los conocimientos parecen infinitos, es necesario definir la cultura y las competencias comunes que se esperan de los ciudadanos, sean cuales sean las carreras que estudien. ¿Cuál puede ser el vínculo con la escuela? La respuesta es muy complicada porque supone sacrificar un gran número de conocimientos y no conservar más que los que podrán desarrollarse más adelante. Por ese motivo, el tema de la cultura común suele rechazarse en nombre de las ambiciones enciclopédicas de los programas, aunque los alumnos capaces de asimilar esos programas sean escasos.

Por ejemplo, pienso que la cultura común de los ciudadanos debería conceder una importancia particular a los medios de comunicación, no para que entren en la escuela, sino para que los futuros ciudadanos puedan resistirse a su dominio. No se trata de denunciar los medios de comunicación como máquinas que manipulan las mentes, sino de mostrar a los alumnos cómo se fabrican, cómo están hechos, cómo dan una imagen del mundo que no es el mundo. Podemos imaginar también que ciertas competencias informáticas deberían formar parte de la cultura común, como por ejemplo el conocimiento de los procesos ecológicos elementales, o como el hecho de saber «leer, escribir y las cuatro reglas». Sea como sea, la definición de una cultura común es una cuestión política esencial, una elección política que no puede ser únicamente asunto de los especialistas en pedagogía.

La transparencia de los derechos

Aunque la escuela tenga que dar una cultura común, es también una máquina que permite jerarquizar y seleccionar a los alumnos. Sea pública o privada, la educación funciona actualmente como un mercado al que los individuos acuden para obtener «capitales» escolares. Sin embargo, con frecuencia ese mercado es opaco,

únicamente los privilegiados conocen sus reglas, las competiciones escolares no suelen ser más transparentes que las competiciones económicas y lo suelen ser menos que las competiciones deportivas.

En ese campo, la claridad de los derechos y las normas no es sólo un problema de justicia e igualdad, es también un problema de ciudadanía, ya que cada ciudadano debe tener la posibilidad de elegir con conocimiento de causa. Ahora bien, ¿cómo poder elegir en situaciones en las que el desequilibrio de la información es patente, en las que algunos conocen las reglas del mercado escolar, mientras que otros las ignoran? En semejantes condiciones, algunas familias son unos consumidores ilustrados mientras que otras no saben nada del funcionamiento de la escuela. Cuando la escuela ya no es una institución para públicos cautivos, es necesario que se dirija a ciudadanos ilustrados, y la racionalidad del consumidor es parte de la ciudadanía. Además, la obligación de enunciar las reglas ofrece todas las posibilidades de hacerlas más justas, ya que sus víctimas las pueden criticar.

La civilidad escolar

La escuela republicana formó ciudadanos sin llegar a ser nunca un auténtico espacio de aprendizaje de la democracia activa; los alumnos tenían muchos deberes y pocos derechos. Hoy en día, el tema del derecho de los alumnos se ha impuesto. Pero, ¿qué ocurre con esos derechos cuando sabemos que la relación pedagógica asocia maestros y alumnos, adultos y niños, individuos desiguales por principio? En consecuencia, el reto fundamental de la formación para la ciudadanía consiste en construir un espacio de civilidad escolar en el que los problemas de disciplina, de violencia y de conductas que se apartan de las normas, deben abordarse en términos democráticos, en términos de derechos y deberes.

Éste es un problema extremadamente complicado, ya que nos obliga a pensar en la construcción de un vínculo democrático entre individuos desiguales, y porque implica concebir la formación de comunidades educativas basadas en una legitimidad democrática, una legitimidad discutida y discutible, más allá del modelo tradicional de las instituciones.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1972): *La crise de la culture*, Gallimard, París.
 Bourdieu y Passeron, J. C. (1970): *La reproduction*, Ed de Minuit, París.
 Dubet, F. (2002): *Le déclin de l'institution*, Seuil, París.
 Duran, P. (1999): *Penser l'action publique*, LGDJ, París.
 Nicolet, C. (1982): *L'idée républicaine en France*, Gallimard, París.
 Noiriel, G. (1988): *Le creuset français*, Seuil, París.
 Ozouf, M. (1963): *L'Ecole, l'Eglise et la République*, Armand Colin, París.
 Schnapper, D. (1994): *La communauté des citoyens*, Gallimard, París.

«¿DÓNDE ESTÁN LAS LLAVES?» INVESTIGACIÓN POLITOLÓGICA Y CAMBIO PEDAGÓGICO EN LA EDUCACIÓN CÍVICA

Francesc Pedró

Universitat Pompeu Fabra, Barcelona

Tan sólo veinte años atrás, la educación cívica hubiera pasado por ser algo fútil en el contexto de las preocupaciones escolares y algo aún menos relevante en el dominio de la investigación politológica. Sin embargo, en pocos años se ha transformado, con razón o sin ella, en uno de los elementos capitales de cualquier proclama acerca de lo que se espera de una buena educación y, sobre todo, de una buena educación escolar y, al mismo tiempo, se ha erigido en la panacea contra la desafección política. Falta por ver si el refuerzo de la educación para la ciudadanía puede contribuir, como parece, a desarrollar un concepto inclusivo de ciudadanía compatible con otras identidades políticas —europea, estatal, nacional, local— y respetuoso con las identidades culturales. En este aspecto reside el que quizás sea el problema más difícil para las escuelas, que constituye la esencia de la ciudadanía democrática en nuestros días. En el creciente pluralismo de las sociedades europeas, educar ciudadanos que comparten una identidad política suficientemente cohesiva empieza a ser una tarea urgente. Sin embargo, no es fácil ver qué tipo de prácticas educativas pueden ser efectivas para desarrollar y salvaguardar una identidad política cohesiva y, a la vez, plural¹. En el contexto de unas sociedades que se enfrentan a problemas que parecen socavar sus valores cívicos, o incluso interpelar su organización política, requerir más y mejor educación cívica parece ser el lema salvífico² que ahora se necesita.

¹ Esta línea de argumentación se desarrolla en mayor grado en Callan (1997: 221).

² Así, se sugiere, por ejemplo, en el excelente análisis de las expectativas acerca de la educación cívica en los Estados Unidos, inmersos en el contexto de una grave crisis escolar, que se encuentra

No es necesario decir que las escuelas se sienten con frecuencia culpabilizadas sin razón, como si, a diferencia de lo que sugiere la conocida canción infantil, las llaves no estuvieran en el fondo del mar sino en el seno de las aulas. Pero, puede que lo importante no sea preguntarse dónde estén las llaves, sino qué puerta hay que abrir. Y esto es lo que sucede con la educación cívica: todo el mundo canta la canción pero pocos son los que se atreven a preguntarse por qué hay que empezar por buscar las llaves y no la cerradura. En definitiva, se ha creado un lema —todos a favor de la educación cívica—, cuya relevancia en la práctica parece en tela de juicio. Poco esfuerzo se ha hecho para garantizar que la educación cívica es, además del eje de una determinada concepción republicana de la educación escolar, un conjunto de prácticas educativas escolares que contribuyen eficazmente a consolidar los valores que cementan una sociedad democrática.

Y ésta es precisamente la finalidad de estas páginas, que intentan poner de manifiesto cuáles son las aportaciones de la investigación politológica acerca de la educación cívica y hasta qué punto estas aportaciones pueden ser consideradas las llaves perdidas para el cambio pedagógico que los tiempos requieren. En primer lugar, se examinan las razones que han llevado a la educación cívica y para la ciudadanía a la palestra en Europa en los últimos años. Esbozado el contexto, se sugiere una definición del concepto y se desarrollan sus componentes básicos así como sus implicaciones pedagógicas. En tercer lugar, se pasa revista al estado del arte en la investigación politológica sobre la educación cívica y, en particular, a sus correspondientes políticas y prácticas. En cuarto lugar, se esbozan los problemas vinculados a la evaluación del aprendizaje de la ciudadanía y se presenta una síntesis de los resultados obtenidos hasta el momento a escala europea. Finalmente, se extraen algunas lecciones generales y se propone, como epílogo, un programa de investigación para el futuro.

La educación cívica, su contexto y sus implicaciones pedagógicas

El cambiante contexto de la educación cívica

Puesto que ser ciudadano es un rol que, tácita y explícitamente, debe aprenderse, la socialización política y, en particular, la educación cívica son herramientas esenciales para hacerlo. Sin embargo, la educación cívica es una tarea más bien difícil para los centros escolares porque, para empezar, no la desarrollan solos. Lo más probable es que el proceso de socialización política y de creación de identidades políticas durante la infancia y la juventud sean el resultado de la combinación de

en Macedo (2000). Arthur, Davison y Stow (2000), por una parte, y Griffith (2000), por otra, hacen lo mismo para el contexto británico. En este sentido es particularmente novedoso el primero, al introducir la necesidad de la alfabetización social (*social literacy*) en el currículo. En un marco de reflexión mucho más amplio, cabe citar igualmente el trabajo editado por Pearce y Hallgarten (2000).

diferentes influencias que proceden de la escuela, la familia, el grupo de iguales y los medios de comunicación social. El papel de la familia parece especialmente relevante. Con todo, en términos generales, es posible afirmar que los sociólogos de la educación no han prestado excesiva atención a la socialización política en la escuela. Está por determinar aún cuál es la participación real de la escuela en la creación de una «cultura política participativa», tal y como la llamaban Almond y Verba (1963). Sin embargo, algunas de las ideas emergentes en la investigación más reciente sugieren que el rol de las escuelas es crucial en los siguientes aspectos:

- a) En lo que respecta a las *identidades*, en todo lo que hace referencia al currículum oficial, principalmente en el área de humanidades y particularmente en historia y geografía. Al final, lo que no se dice importa tanto como lo que en realidad se dice —el poder se ejerce en la selección de los contenidos de los planes de estudio.
- b) *Las competencias de la ciudadanía*: enseñar los contenidos y capacidades (cognitivas, lingüísticas y comunicativas) que son requisitos previos para el aprendizaje político, es decir, aquellos contenidos, actitudes, normas y valores sin los cuales no se puede ejercer la ciudadanía activa. Y estas competencias se pueden aprender a través de las prácticas escolares relacionadas con el ejercicio de la autoridad y de la participación política en la escuela.
- c) *Los valores cívicos*: de forma difusa, por la impregnación de una «cultura escolar» determinada por medio del ejemplo del profesor que es reconocido como la autoridad en la clase. También a través de prácticas escolares, por la consideración dada «a los otros» en el funcionamiento cotidiano de la escuela y, particularmente, en el comportamiento de profesores y alumnos.

Para entender la enorme complejidad y magnitud del esfuerzo que una educación cívica verdadera requiere a las escuelas, se pueden mencionar brevemente algunas de las principales áreas potenciales de tensión. En primer lugar, sería completamente artificial e irresponsable tratar el proceso de ciudadanía y educación cívica como una responsabilidad exclusiva de la escuela de forma aislada con respecto al conjunto de la sociedad y a la experiencia real y cotidiana de la gente como ciudadanos. Los niños y las niñas llegan a ser ciudadanos bajo la influencia de sus padres y de sus iguales, y también en medio de presiones muy considerables de los medios de comunicación y de la industria del entretenimiento. No es necesario decir que particularmente esta última estimula el desarrollo de los niños y niñas como consumidores más que como ciudadanos. En este contexto es importante reconocer que las escuelas no son el único agente de socialización relevante del proceso. Es cierto que el mayor esfuerzo investigador se tiende a dedicar exclusivamente a la educación escolar, pero esto es debido sobre todo a la necesidad de centrar la atención en un ámbito donde el número de variables y las fuentes de información son, por su propia naturaleza, en su mayor formalizadas.

En segundo lugar, la educación cívica se ha preocupado principalmente, en Europa y fuera de ella, de desarrollar *la identidad ciudadana en relación con el hecho*

nacional. Esto pone de manifiesto la existencia de otra área de tensión, la más importante en el caso de las comunidades políticas cuya naturaleza precisa aún no está definida o está en construcción. Desde este ángulo, emergen dos preguntas: cómo pueden las identidades políticas nacionales, consideradas hasta el momento el marco circundante de la integración, ser articuladas con un vínculo de identidad política europea con el fin de proporcionar un marco aún más inclusivo y, cuál es la vigencia del concepto de identidad nacional cuando existe semejante diversidad de valores culturales dentro de las aulas³.

En efecto, en tercer lugar, las identidades políticas tradicionales en Europa están también en tensión con las identidades culturales, sobretudo con las culturas de los inmigrantes cada vez más presentes en la Unión Europea. Los valores cívicos de larga tradición en Europa pueden entrar en conflicto con los valores religiosos procedentes de tradiciones culturales tanto más antiguas y asentadas. En este sentido, parece clara la necesidad de alguna forma de educación intercultural para desarrollar la educación para la ciudadanía⁴.

En cuarto lugar, la identidad es, en realidad, desafiada por el impacto de las nuevas tecnologías en la educación. A pesar de ser una ventana abierta a la oportunidad de una renovación educativa, las nuevas tecnologías también representan una ventana abierta para la penetración de las nuevas referencias culturales y valores generados en el contexto de una economía global.

Finalmente, también existe tensión entre las dimensiones política y económica de la ciudadanía que afecta profundamente a la educación cívica. En un contexto global donde la esfera económica está por encima de la esfera política, una prioridad que muchos juzgan abrumadora, la educación cívica es difícil de combinar con la preparación para el mercado laboral. En este sentido, por ejemplo, no se puede negar que hasta el momento la Unión Europea, en la práctica, se ha preocupado de la construcción de la dimensión económica de la Unión principalmente y, por lo tanto, de la protección de los derechos económicos. Algunos pueden estar en desacuerdo con la idea de buena parte de los discursos de la Unión Europea sobre los derechos de los ciudadanos que son, realmente, sobre los derechos de los trabajadores⁵. De forma similar, la función política que las escuelas supuestamente deben cumplir a través de la educación cívica y para la ciudadanía, aparece como secundaria en un contexto en el cual se pide a las escuelas la preparación de la gente joven principalmente para el mercado laboral y el mundo profesional⁶.

A modo de resumen, cabe mencionar como áreas fundamentales de tensión y potencial conflicto en términos de agentes e identidades las siguientes: ciudadano

³ Ver Elvira (2000), O'Leary y T. Tiilikainen (1998) y, finalmente, Weil y Hansen (1999).

⁴ Cfr. también, Kymlicka y Norman (2000).

⁵ De forma complementaria, el Consejo de Europa ha otorgado prioridad a la protección de los derechos civiles mediante la Convención Europea de Derechos Humanos. Cabe destacar, sin embargo, que estos derechos, reconocidos por el Tratado de Maastricht, son inherentes a una persona en tanto que humana, más que en tanto que ciudadana. Ver Meehan (1993).

⁶ Ver Adeyoyin (1979).

vs. consumidor; ciudadano nacional vs. ciudadano europeo; identidad política y cívica vs. identidades religiosas y otras de tipo cultural; europeo vs. global; ciudadano vs. trabajador. Estas áreas de tensión pueden también ser interpretadas, como probablemente lo son de hecho, como retos para el desarrollo de un espacio educativo cívico europeo en cuyo seno se apoye el desarrollo de un concepto comprensivo de ciudadanía europea, es decir, de un concepto inclusivo y respetuoso con otras identidades políticas y culturales.

Definiendo el concepto y sus componentes

Por consiguiente, en el marco de una sociedad democrática parece claro que la educación cívica debe de ser concebida como el conjunto de prácticas educativas⁷ que conducen al aprendizaje de la ciudadanía democrática, lo cual incluye tanto los conocimientos y las habilidades formales requeridas para el ejercicio de la ciudadanía en el sistema político como, en el terreno de los contenidos, los valores y las actitudes que fundamentan un comportamiento cívico sostenido en cualquier esfera de la vida social y política. Por consiguiente, lejos de ser una pura entelequia, la educación cívica debe conducir a unos resultados educativos ciertamente observables y evaluables, tanto en el microentorno de los espacios sociales y políticos que constituyen, por ejemplo, la esfera de vida habitual de un alumno de enseñanza primaria o secundaria en su centro escolar como, en términos más generales, en el macroentorno de su adscripción al sistema social y político de referencia y en el cual debe ejercer su ciudadanía —ahora como joven y, en poco tiempo, como adulto. En definitiva, una educación cívica eficaz en términos pedagógicos debe traducirse tanto en la asunción de creencias como en la exhibición de comportamientos políticos coherentes y sostenidos en el tiempo.

De acuerdo con la literatura más relevante, se acostumbra a considerar la ciudadanía como la articulación de las siguientes dimensiones básicas:

- Ciudadanía como *estatus legal*: en este caso se refiere esencialmente a los derechos de ciudadanía, y de forma secundaria a los deberes. Ésta es considerada, con razón, la dimensión pasiva de la ciudadanía.
- Ciudadanía como *identidad política*: ésta es la dimensión de pertenencia a una comunidad política, típicamente, pero no necesariamente, a un estado-nación o a un estado basado en una comunidad política. Sin embargo, el vínculo entre ciudadanía y hecho nacional es cuestionado actualmente, no únicamente por los procesos de globalización. Como hemos expuesto anteriormente, la ciudadanía europea es un caso claro de ciudadanía supranacional.

⁷ A los efectos de este texto vamos a circunscribirnos a la educación escolar, pero es indudable que las prácticas educativas apropiadas a los fines de la educación cívica trascienden con mucho el ámbito restringido de las paredes de los centros escolares para abrazar, en términos mucho más generales, todas las instancias educativas y, muy en particular, los grupos de iguales y la familia.

- Ciudadanía como **participación**: se trata de la dimensión activa por excelencia de la ciudadanía, en tanto que concierne a la implicación activa y la participación directa en la vida de la comunidad.

Existe otro aspecto estrechamente relacionado con la ciudadanía cuya importancia en el contexto actual es cada vez más reconocida en la literatura, es la llamada **cohesión social**. No puede existir una comunidad política organizada democráticamente sin algún grado de cohesión. La cohesión no implica necesariamente homogeneidad; puede existir en un contexto de pluralidad siempre que haya asuntos y preocupaciones comunes entre los ciudadanos. Por lo tanto, además del *estatus de ciudadanía*, la *identidad ciudadana*, y la *participación ciudadana*, la *cohesión ciudadana* puede ser considerada como la cuarta dimensión básica de la ciudadanía. El énfasis fijado en estas dimensiones varía en función de la tradición política, por supuesto. En consecuencia, la tradición liberal subraya la idea de ciudadanía basada en los derechos, es decir, la ciudadanía como estatus legal. La tradición cívica o republicana, por el contrario, establece un fuerte vínculo entre la dimensión de participación y la de identidad política, y pone mucho más énfasis en el aspecto activo de la ciudadanía, y por tanto en los deberes u obligaciones hacia la comunidad.

Por lo que sabemos, el desarrollo de la ciudadanía ha sido históricamente el resultado de tensiones, conflictos y negociaciones entre diversos grupos y clases sociales, más que el producto de un proceso de evolución lineal, como tendía a considerar la obra maestra de Marshall (1992). De hecho, esta situación se refleja, como no podía ser de otra manera, en el inicio de la educación para la ciudadanía, la cual ha sido objeto de debates y recelos a lo largo de toda la historia. A partir de esta realidad histórica se puede esbozar una conclusión que posee una implicación teórica directa y es que *todo modelo de ciudadanía debe ser capaz de tratar con el conflicto*. Hoy en día este hecho es importante, como en cualquier otro periodo histórico, aunque su importancia sea hoy más evidente. Por lo que a esta contribución respecta, puede ser útil reiterar que el desarrollo de la educación cívica se está llevando a cabo en un contexto de efusión de los tipos más diversos de identidades, desde movimientos nacionalistas excluyentes hasta fundamentalismos religiosos, políticas de identidad y reivindicaciones de reconocimiento.

De acuerdo con estas consideraciones, parece claro que los contenidos básicos de un programa de educación cívica deben girar en torno a cinco ejes fundamentales:

1. **Los derechos y los deberes vinculados al ejercicio de la ciudadanía.** Ambos no son sino la formalización normativa de los valores en los que se asienta el concepto de ciudadanía, pero lo cierto es que el abanico de valores a aprender es mucho más amplio que el puede quedar restringido a las normas de funcionamiento social y político.
2. **La identidad nacional.** Resulta inevitable concluir que la educación cívica se enmarca, hoy por hoy, en un proceso amplio y complejo de adquisición

de la identidad nacional. Lo que en cada caso significa este proceso de identificación y cuáles son sus implicaciones en la práctica⁸ es algo harto complejo de precisar, pero resulta inevitable aceptar que la educación cívica actual, heredera aún del nacionalismo decimonónico o de un concepto de patriotismo que quiere ser, por encima de todo, un aglutinador social, incorpora este componente⁹.

3. **La cohesión social.** Es cada vez más característica de las sociedades contemporáneas su composición extremadamente heterogénea en términos raciales, culturales y de creencias. La educación cívica debe perseguir la cimentación de una sociedad cada vez más compleja, poniendo énfasis precisamente en el mínimo común denominador, en términos de valores, y en una formalización consensuada de los mecanismos de funcionamiento social y político. Aunque en una sociedad como la española pueda parecer innecesario, resulta evidente que, como ha sucedido en otros lugares, la educación cívica para la cohesión social debe ser, fundamentalmente, un programa de educación antirracista¹⁰.
4. **El compromiso con respecto a cuestiones universales o planetarias.** Se trata de desarrollar la comprensión de fenómenos que son, en la actualidad, preocupaciones que simbolizan el progreso social como, por ejemplo, la igualdad entre géneros, las cuestiones medioambientales o las desigualdades sociales. Por supuesto, la comprensión debe incluir la corresponsabilización, a escala personal, en la resolución de la traducción local o próxima de los conflictos que estas cuestiones universales plantean.
5. **El compromiso con respecto a cuestiones locales o próximas.** Como con las cuestiones de ámbito más universal, se trata también de que las preocupaciones estrictamente locales —que, como ya se ha indicado, pueden ser la traducción local de otras universales, o no—, en todo aquello que tiene que ver con los conflictos sociales o políticos, sean igualmente objeto de un compromiso.

Además, en el caso europeo no debemos dejar de lado la cuestión del significado de la ciudadanía europea y sus implicaciones para la educación cívica. En estos momentos, la educación para la ciudadanía europea se encuentra en un estado preliminar no falto de incertidumbres ni de cierta confusión. Los profesores en los estados miembros tienen ante sí una empresa compleja y más bien nueva. Deben explicar a sus alumnos que son a la vez ciudadanos de sus estados y de la

⁸ Es decir, hasta qué punto la identidad nacional es relevante para la vida social y política del joven o del adulto y, más allá, para su vida cotidiana.

⁹ Véase, si no, la obra de Janowitz (1985) sobre la reconstrucción del concepto de patriotismo.

¹⁰ Expresión que debe entenderse aquí en su sentido más amplio, donde las actitudes racistas deben interpretarse como el rechazo a la diferencia, no necesaria ni exclusivamente representada por el color de la piel.

Unión Europea, tarea relativamente fácil si se refiere exclusivamente al dominio de los conocimientos. El problema no radica en explicar la duplicidad sino en transformarla en un conjunto de valores que orienten el comportamiento en contextos cada vez más complejos, porque lo cierto es que los profesores tienen que tratar con muchas situaciones complejas frecuentemente, por ejemplo, situaciones donde están presentes una variedad de identidades políticas y culturales en las escuelas. En estos casos, la escuela constituye una especie de microcosmos de la sociedad en su conjunto. No obstante, éste no siempre es el caso; por supuesto existen grandes diferencias entre escuelas, desde aquellas que educan a una élite selecta y más bien homogénea, hasta aquellas donde prevalece la diversidad social y cultural.

La Unión Europea es consciente de estas dificultades y retos. En una Comunicación formulada en 1989, la Comisión Europea ya afirmaba «la importancia de preparar a la gente joven para la ciudadanía, que implica la dimensión comunitaria además de las filiaciones nacionales, regionales y locales» (cit. en Heater, 1992: 15). Sin embargo, la contribución de la Unión Europea al mundo de la educación se ha volcado principalmente en áreas tales como la enseñanza de las lenguas, pero «es insignificante cuando se ocupa de la educación para la ciudadanía» (Heater, 1999: 169). Esto puede ser debido esencialmente a la naturaleza extremadamente delicada de los temas relacionados con las susceptibilidades nacionales, elemento respecto del cual la Unión es altamente sensible. No obstante, hay que tener muy presente la conclusión esbozada por Davies, a partir de sus investigaciones iniciadas cuatro años atrás, en la que establece que «el grado de actividad relativo a la educación para la ciudadanía en Europa es sorprendentemente difuso»¹¹.

Las implicaciones pedagógicas

Suponiendo que estos sean los componentes básicos de la educación cívica, parece claro que no se trata de algo que pueda ser objeto de una enseñanza estrictamente académica o, en otros términos, de un aprendizaje exclusivamente conceptual. En efecto, todos los componentes mencionados deben ser tratados pedagógicamente para descomponer los objetivos a conseguir por lo menos en tres dominios distintos, igualmente decisivos: los contenidos, las habilidades y las actitudes y valores¹².

Sin necesidad de entrar en el detalle del abanico de posibilidades que ofrece cada uno de estos tres dominios, resulta muy evidente que la primera implicación pedagógica de este concepto de educación cívica es que el aprendizaje de cada uno de estos dominios requiere actividades y procesos didácticos distintos. Los conte-

¹¹ Davies y Sobisch (1997: 115).

¹² Existen, por supuesto, otras denominaciones alternativas como, por ejemplo, hechos, procedimientos y valores, etc., pero a nuestros efectos basta con destacar que apuntan a esferas distintas tanto del conocimiento como del comportamiento.

nidos se memorizan, las habilidades se practican y, finalmente, las actitudes y valores se adoptan y, generalmente, se traducen en una conducta sostenida y coherente. De este modo, en la educación cívica ningún planteamiento pedagógico puede tener éxito si no reconoce que, junto a las actividades dirigidas a la adquisición de conocimientos, deben plantearse otras no menos importantes: aquellas que permiten la práctica de las habilidades en contextos reales o, en términos más amplios, el contraste con las exigencias que la defensa de los valores democráticos plantea en la vida cotidiana del centro escolar.

Del mismo modo, para la psicología de la educación parece sobradamente demostrado que sólo se aprende verdaderamente aquello que es significativo para la propia vida porque, por ejemplo, contribuye a ordenar mejor nuestra comprensión del mundo, a organizar nuestras relaciones con los demás o nuestra identidad personal o, en última instancia, porque nos ayuda a resolver problemas, ya sean éstos de orden cognitivo o práctico. En un dominio como el de la educación cívica, resulta evidente que si no se consigue que su aprendizaje sea significativo, el resultado será una memorización temporal de contenidos destinados a ser olvidados una vez se haya superado el correspondiente examen o una adopción estrictamente formal, si no litúrgica, de comportamientos que dejan de tener sentido una vez se abandona el aula en el que son considerados relevantes.

Una tercera implicación pedagógica es que buena parte de los aprendizajes relacionados con la educación cívica son extremadamente complejos y no pueden circunscribirse a los límites estrictos de un horario, cosa que no ocurre con los aprendizajes relacionados con los contenidos académicos. El aprendizaje cívico es, en más de un sentido, transversal a todas las materias y a todas las actividades escolares, aunque pueda realizarse de forma más patente en algunas de ellas¹³.

La última implicación, que no es ni mucho menos la más fácil de asumir, es que el aprendizaje escolar de la educación cívica debe ser consistente con los aprendizajes realizados en otros entornos. Las contradicciones, a veces extremadamente evidentes en el terreno de los valores, entre la cultura escolar y la familiar o la que se cultiva en el grupo de iguales —particularmente a partir de la preadolescencia— acostumbra a ser saldadas generalmente en contra de la cultura estrictamente escolar, y las más de las veces a favor del grupo de iguales —el cual no es sino la expresión más cercana de la sociedad a la que el joven quiere pertenecer. Por esta razón, resulta imprescindible que todo programa de educación cívica escolar considere que el aprendizaje a diseñar no sólo afecta al joven en tanto que individuo que aprende, sino, tanto o más, al joven en tanto que miembro de un grupo social de referencia donde, en términos muy laxos si se quiere, de hecho está ejerciendo su ciudadanía. Si se acostumbra a dar por hecho que el aprendizaje cooperativo es realmente relevante como estrategia escolar, es difícil que se encuentre mejor oportunidad para demostrarlo que en la educación cívica.

¹³ Como se muestra más adelante, en algunos países predomina la organización del aprendizaje cívico en torno a una asignatura concreta.

Las aportaciones de la investigación politológica

Pero, ¿qué nos enseña la investigación politológica acerca de la relevancia y del impacto de la educación cívica? ¿Podemos extraer alguna lección con implicaciones reales para mejorar los procesos y resultados que se están consiguiendo? Lo cierto es que existe una fructífera tradición de estudios sociológicos y políticos acerca del aprendizaje de los valores de la ciudadanía y del papel de la escuela en la configuración de las identidades políticas y culturales. Sin lugar a dudas, los estudios sobre el papel de la escuela en el aprendizaje de la democracia y, en general, de los conocimientos, comportamientos y valores cívicos exceden en mucho el número de estudios empíricos sobre su papel en la configuración de identidades políticas y culturales.

Escuela y aprendizaje del sistema político

En efecto, la mayor parte de los estudios existentes sobre aprendizaje político se basan en la afirmación de que los futuros ciudadanos aprenden a participar en una democracia y a practicar y respetar sus valores mediante su práctica en la vida social y, muy especialmente, en el entorno escolar, donde además deben aprender los contenidos imprescindibles acerca de las reglas de funcionamiento del sistema y su reflejo legal y normativo. Esta afirmación se inserta plenamente en la tradición de los estudios sociales acerca de la preparación para la ciudadanía democrática iniciados por John Dewey en 1922¹⁴, pero desde Dewey hasta hoy han aparecido dos líneas distintas de investigación con respecto al aprendizaje político y la educación cívica: la que se interesa fundamentalmente por los procesos de socialización política, por una parte, y, por otra, la que prefiere centrar la atención en el impacto del desarrollo cognitivo sobre el aprendizaje político.

La tradición dominante en la década de los años 60 y 70 fue la de la socialización política. Las investigaciones acerca de los procesos de socialización política, asociada originariamente con el funcionalismo estructuralista y con la teoría de sistemas, se acostumbran a centrar en estudios de macronivel acerca de los procesos empleados para transmitir a los individuos conceptos, creencias, actitudes y valores que, en su conjunto, sostienen el sistema político vigente. Desde la perspectiva de esta tradición ha sido fácil llegar a identificar los principales agentes de socialización política y sus particulares estrategias y limitaciones: la familia, los medios de comunicación social y, particularmente, la escuela son los agentes fundamentales en el proceso de transmisión de conjuntos normativos de actitudes y de conductas desde una generación hasta las siguientes. De todos modos, esta aproximación, ya tradicional, sufre de la limitación de suponer que

¹⁴ En su famosa *Democracy and education*. Este es su trabajo señero en este ámbito. Para una interpretación de su visión de la educación para la democracia en su contexto, las obras más recomendables son las de Westbrook (1992) y la más reciente de Casparly (2000).

niños y jóvenes asumen pasivamente, sin más, los mensajes que reciben de su propio entorno.

Por el contrario, la segunda tradición se basa en un modelo de desarrollo cognitivo que se centra, fundamentalmente, en el micronivel, es decir, en el examen de los procesos por medio de los cuales los individuos van construyendo el significado que le confieren al universo político en el que viven. Y este significado se edifica sobre un conjunto de hipótesis que permite interpretar la realidad política y, en cierto modo, adoptar las estrategias más útiles y económicas para el individuo en función de sus objetivos. Los investigadores que han seguido esta línea acostumbran a emplear no tanto cuestionarios cerrados como entrevistas con niños y adolescentes para demostrar hasta qué punto cada individuo construye su particular mundo de significados relativos a lo que es ser ciudadano de un país y los valores por los que debe regirse su comportamiento cívico y político. Desde una perspectiva constructivista¹⁵, se parte de la convicción de que cada persona construye, de forma interactiva con el mundo que le rodea y las personas con que se relaciona, sus propios conocimientos, creencias y valores con relación a la política. En este proceso de construcción, cada individuo relaciona los nuevos aprendizajes con lo que previamente conocía o creía, ya sea por medio de la asimilación de nueva información en su estructura mental preexistente o, cuando esto es necesario, reestructurándola completamente para acomodar esta nueva información. En suma, las personas retienen de forma selectiva los mensajes que reciben de sus padres, sus profesores, los medios de comunicación social y cualesquiera otras fuentes de su entorno más inmediato para construirse una síntesis coherente y, sobre todo, útil para comprender el mundo político y actuar en él.

Escuela y configuración de identidades políticas

La revisión de la literatura específica sobre educación cívica, socialización política y construcción de identidades sugiere, a su vez, dos líneas distintas de investigación: la relacionada con los estudios empíricos acerca de los procesos de sociali-

¹⁵ El constructivismo puede ser considerado, hoy por hoy, el marco teórico predominante en la psicología de la educación y de la instrucción. No puede decirse en absoluto que sea un término unívoco y, por el contrario, puede hablarse de varios tipos de constructivismo. De hecho, es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Entre ellas se encuentran las teorías de Piaget, Vygotsky, Ausubel y la Psicología Cognitiva actual. Sus dos principios fundamentales son que el conocimiento es construido por el que conoce —y no se puede recibir pasivamente del entorno— y, en segundo lugar, que el proceso de conocer es un proceso de adaptación del sujeto al mundo de su propia experiencia. Por lo tanto, no es posible descubrir un mundo independiente y pre-existente fuera de la mente del que conoce. Una visión sintética de este marco teórico se ofrece en Larochelle, Bednarz *et al.* (1998). De todas maneras, también es objeto de numerosas controversias, en buena medida por lo difícil que resulta su aplicación en el aula, dadas las condiciones en las que se imparte enseñanza. Estas controversias están bien recogidas en Phillips (2000).

zación política y de transmisión de valores políticos, por una parte, y la relacionada con la configuración de la identidad política¹⁶ entre los escolares de distintos países, desde una perspectiva comparativa, por otra.

En la primera línea deben destacarse los trabajos pioneros de Coles (1986), Connell (1974) y Stevens (1985). Los tres, en una perspectiva mucho más psicológica que política, presentan modelos que intentan explicar el proceso de adquisición de nociones y valores políticos durante la infancia. Pero, sin lugar a dudas, las mayores contribuciones las ha realizado Torney-Purta a través de distintos trabajos en torno al concepto de socialización política y de la contribución de la escuela a este proceso¹⁷. Merece especial atención la aparición de una línea más reciente de investigación comparativa en la que sobresalen los trabajos de Hahn (1998) y, nuevamente, de Torney-Purta (1999 y 2001). El estudio de Hahn es un análisis comparativo sobre los procesos de socialización política en la escuela en cinco países. La investigación de Hahn demuestra fehacientemente los problemas relacionados con la investigación comparativa en el terreno de los valores políticos y la extrema complejidad subyacente al análisis de los conocimientos, las creencias y los valores políticos de alumnos de corta edad. En cambio, los trabajos coordinados por Torney-Purta son estudios comparativos con un mayor número de países (hasta veintiocho) a partir del análisis de lo que los alumnos de enseñanza secundaria pueden acreditar a través de un examen.

La segunda línea, relacionada con la configuración de las identidades políticas, se caracteriza, en cambio, por la relativa pobreza metodológica y un carácter fuertemente retórico. En efecto, muchos de los trabajos europeos que versan acerca de la educación cívica acaban por limitarse a la denominada «dimensión europea de la educación», es decir, al estudio de la presencia de contenidos orientados a la conciencia de ciudadanía europea; pero, en su mayor parte se caracterizan por ser ensayos y no estrictamente investigaciones. De todos modos, existe un importante capital de datos cuantitativos, a partir de encuestas realizadas a jóvenes de distintos países europeos y publicadas en la serie de estudios Eurobarómetro. Pero, más allá de esta visión estrictamente descriptiva, destacan los trabajos de Osler, Rathenow y Starkey (1995) acerca de la influencia de los procesos de enseñanza en estas percepciones, por una parte, y de Convery, Evans, Green, Macaro y Mellor (1997), por otra, acerca de las percepciones que los alumnos de enseñanza secundaria de distintos países europeos tienen de la Unión Europea —probablemente una de las pocas referencias en este ámbito que resiste una crítica metodológica seria.

¹⁶ En lo que respecta a los países europeos, existe una tendencia creciente a investigar hasta qué punto los escolares llegan a salir de la escuela obligatoria convencidos de ser ciudadanos europeos, a todos los efectos, y qué implicaciones puede tener en la génesis de una pretendida identidad europea cuyas características fundamentales aparecen reflejadas en más de un documento oficial de la Comisión como, por ejemplo, el publicado en 1998 con el título *Education and active citizenship in the European Union*.

¹⁷ Ella misma realiza una síntesis de sus investigaciones en Torney-Purta (1990).

Por último, también debe citarse la colección de trabajos editados por Winther-Jensen (1996) acerca de los conflictos entre valores locales o nacionales y las necesidades derivadas de los procesos de integración europea y, en suma, de la globalización. Los problemas relacionados con estos conflictos no parecen haber sido objeto, hasta el momento, de investigaciones políticas sino, como ya se indicó, sobre todo de ensayos de los cuales puede encontrarse una buena muestra tanto en Bárcena (1997) como en Mayordomo (1998).

Políticas y prácticas escolares en los países europeos

Tampoco el terreno de la política comparada parece haber sido especialmente fructífero en el dominio de las políticas y prácticas acerca de la educación cívica en la escuela hasta bien recientemente¹⁸. De todas formas, las cosas han cambiado en gran medida desde la década de los noventa gracias al impulso de la IEA (*Association for The Evaluation of Educational Achievement*). De hecho, el objetivo fundamental de la línea de investigación abierta por la IEA en este dominio no es otro que examinar desde una perspectiva comparativa hasta qué punto todas las consideraciones pedagógicas con respecto a la educación cívica —como, por ejemplo, las que se presentaron en los primeros párrafos de este mismo capítulo— son tenidas en cuenta en el diseño de políticas curriculares apropiadas. En lo que respecta a los países europeos, el resultado, tomando en consideración los datos de diversos estudios realizados desde 1999 hasta hoy, es que cabe distinguir dos modelos curriculares bien diferenciados.

En primer lugar, aquél que confiere a la educación cívica el estatuto de una materia escolar ordinaria, con la particularidad de que se le otorga un estatuto escolar bajo con respecto a las restantes materias. Este es, por ejemplo, el caso de Francia. Desde luego, podría argumentarse que la cualificación de estatuto escolar bajo o no depende de consideraciones estrictamente subjetivas y lo que, en definitiva, cuenta es que la educación cívica tenga un reconocimiento como materia de estudio, es decir, que aparezca en el currículum. Pero a nadie se le escapa que una materia que no es objeto de examen y que carece de profesores especialistas, es decir, formados fundamentalmente para su impartición, difícilmente puede resistir una comparación con las materias consideradas más tradicionales —como la lengua, las matemáticas o la historia. En los países en los que este modelo predomina, el número de horas lectivas que tiene asignada la materia acostumbra a ser de entre una y dos para los alumnos de 14 años de edad.

En segundo lugar, existe un modelo alternativo que considera la educación cívica como una materia transversal y no, propiamente, como una asignatura. Este el modelo mayoritario en los países de la Unión Europea y el propio de España.

¹⁸ Quizás la obra más reciente y sobresaliente, que presenta un análisis comparativo sobre el estado de la cuestión, es la compilada por Limage (2001).

Considerarla una materia transversal tiene ventajas y, al mismo tiempo, inconvenientes. La principal ventaja es que, si realmente pasa a ser una cuestión prioritaria en el proyecto educativo del centro escolar, sería tanto como decir que la educación cívica está presente en todas y cada una de las actividades que se desarrollan en él, en todas las asignaturas pero también en la misma organización del centro. Y esta misma ventaja es también, paradójicamente, su principal inconveniente puesto que al ser transversal acostumbra a suceder que no cuenta con un responsable docente claro —cosa que no ocurriría si se tratara de una asignatura—, ni tampoco con una secuenciación específica de objetivos ni con su correspondiente programa de contenidos.

Así, pues, en cierto modo la formalización de la educación cívica es, en sí misma, una cuestión ambivalente puesto que, por una parte, en contextos escolares muy tradicionales, la creación de una materia específica supone un paso importante en la dirección de la valoración de la educación cívica que, por medio de esta formalización, se transforma en un contenido curricular relevante. Pero, por otra parte, la formalización puede que sea también una estrategia inadecuada puesto que parece circunscribir la educación cívica a los límites de un programa de contenidos, lo cual, como se vio anteriormente es un reduccionismo inapropiado, porque la educación cívica debe contemplar elementos como las actitudes y valores cuya enseñanza difícilmente puede limitarse a lo que un único docente puede enseñar en el marco de una asignatura concreta.

De la distancia que separa ambos modelos da también idea la mera mención de los riesgos de uno y otro. Así, el modelo de la asignatura específica puede acabar dando como resultado una mera «escolarización» de la educación cívica, es decir, su asimilación a cualquier otra asignatura de orden académico cuya relevancia para la vida cotidiana, a los ojos del joven, es prácticamente nula. Como la escolarización de la educación cívica no se acompaña de un reconocimiento académico, la valoración que de ella pueden hacer las familias y los alumnos —por no hablar de los propios profesores— tiende a ser nula, considerándola un aspecto periférico del currículum. Tampoco hay que olvidar que, particularmente en los países europeos con una historia reciente de regímenes políticos dictatoriales¹⁹, la escolarización de la educación cívica puede aparecer como una pura substitución de unos contenidos por otros, sin que haya cambiado la finalidad última de la materia: la indoctrinación política.

En el otro extremo, el modelo que propone dar un carácter transversal a la educación cívica tiene como principal riesgo, precisamente, la informalización de sus aprendizajes, es decir, la dificultad de articularlos en forma de una secuencia coherente y apropiada de actividades orientadas a la consecución de objetivos previa-

¹⁹ Por ejemplo, recuérdese el caso de la asignatura FEN (formación del espíritu religioso y nacional) en la enseñanza secundaria del tardofranquismo. Ahora su equivalente ha desaparecido, pero ¿qué habría ocurrido de haberse mantenido una asignatura equivalente, aunque con contenidos apropiados a un régimen democrático? ¿Qué efectos reales habría tenido sobre la educación cívica? Pero también es el caso de todos los regímenes de los países del Este de Europa.

mente diseñados. Sin duda, esta falta de articulación no es sinónimo de que el aprendizaje no llegue a producirse, sino más bien que se lleve a cabo sin control pedagógico. Y sin control y regulación del proceso pedagógico, es realmente improbable que pueda hablarse de una eficacia pedagógica. Desde luego, aún por omisión, siempre se aprende algo de educación cívica en un centro escolar; la cuestión radica en cómo, sin una articulación formal —y sin unos responsables claros—, es posible conseguir que los alumnos logren unos objetivos apropiados en este ámbito. Y esto apunta, en última instancia, a si realmente la educación cívica es evaluable²⁰ según los cánones escolares al uso. Y, si no es evaluable, ¿cómo juzgar las políticas públicas que se diseñan para reforzarla?

La evaluación de las políticas sobre educación cívica y sus resultados

¿Cómo evaluar la educación cívica?

Una de las fórmulas más simples de examinar la importancia de una materia escolar y de qué forma se aborda su enseñanza es preguntarse cómo es evaluada. Sean cuales sean las proclamas teóricas acerca de la relevancia de los objetivos de la educación cívica o acerca de que no hay mejor enseñanza que un aprendizaje experiencial, lo que en definitiva da idea de cómo se abordan los procesos de enseñanza y aprendizaje es de qué forma se evalúa el logro de sus correspondientes objetivos. Si todo se limita a un examen de acuerdo con un programa previamente establecido de contenidos, entonces no hay proclama ni teoría que valga, porque la enseñanza se orienta hacia la memorización.

Hechas estas consideraciones, existe una gran coincidencia sobre qué aspectos deben ser objeto de evaluación en los programas escolares de educación cívica y en las políticas públicas que los impulsan²¹. Y son los siguientes:

1. *Conocimientos relativos a contenidos cívicos y políticos*: organización y funcionamiento de la democracia, derechos y deberes de los ciudadanos, papel de los partidos políticos, etc.
2. *Interpretación de información cívica y política*: qué significan los resultados de unas elecciones, cuál es la relevancia de una manifestación pública,..., en suma se trata de garantizar que el joven es capaz de interpretar adecuadamente los fenómenos ciudadanos y políticos.
3. *Comprensión de las fortalezas y debilidades de la democracia*: cuáles son los límites de las mayorías y los derechos de las minorías, dónde radica la debilidad de la democracia representativa, etc.

²⁰ Esta cuestión está muy bien abordada en el trabajo de Martin (1995) sobre las dificultades intrínsecas a la evaluación de la adquisición de valores.

²¹ Estos están tomados del proyecto Civics de la IEA.

4. *Descripción de las actuaciones propias de la ciudadanía activa*: qué comportamientos o compromisos cabe esperar de un ciudadano activo a escala social y política.
5. *Actitudes positivas o críticas con respecto a las instituciones democráticas y los derechos individuales*.
6. *Predisposición a participar activamente*: voto, compromiso político o social, participación en la vida de asociaciones u organizaciones, etc.

Es fácil comprobar que sólo algunos de estos elementos pueden ser objeto de una evaluación centrada en la adquisición de contenidos —es decir, que podrían ser objeto de un examen tradicional— y que, probablemente, los objetivos más relevantes son aquellos más difíciles de evaluar²². Por consiguiente, parece claro que si todos los elementos anteriores deben y pueden ser objeto de evaluación, nada sería menos apropiado e ineficiente que restringir la educación cívica a un mero programa de contenidos que es objeto de examen. Más bien al contrario, un programa apropiado debería ser objeto de evaluación fundamentalmente a través del comportamiento exhibido por el alumno en la vida cotidiana en el centro escolar, lo cual exige no sólo mecanismos apropiados —y aún infrecuentes en el contexto escolar— de evaluación²³ sino, por encima de todo, que en la vida cotidiana y en la gestión del centro escolar se den oportunidades apropiadas de aprendizaje. Volveremos más adelante sobre esta cuestión.

Los resultados

Veamos ahora qué resultados se obtienen si se examina comparativamente el estado de la educación cívica en una muestra de países europeos. En definitiva, se trata de examinar cuáles son los objetivos de aprendizaje logrados por los alumnos de enseñanza secundaria a los 14 y 16 años de edad, y cómo los valoran sus correspondientes profesores²⁴. Y los resultados son, resumidamente, los siguientes:

1. Los alumnos de enseñanza secundaria acreditan una suficiente comprensión de los conceptos fundamentales y básicos relacionados tanto con la democracia como con la ciudadanía, pero sus conocimientos son superficiales, es

²² Aunque puede hacerse mucho más de lo que parece, tal y como se defiende bajo el paradigma de la denominada «valoración auténtica» y de la cual, aplicada a este ámbito, se encuentra una buena recopilación de esta metodología en Miller y Singleton (1997).

²³ Como las plantillas de observación. De las dificultades asociadas a la evaluación de los resultados de las políticas públicas de educación nos hemos ocupado en otro lugar (Pedró y Puig, 1999).

²⁴ Los resultados que se muestran son un resumen de distintas investigaciones recientes, y singularmente del proyecto Civics de la IEA que abarca veintiocho países, incluyendo casi todos los de la Unión Europea, con la notable excepción de España. Puede obtenerse mayor detalle en la reciente publicación de Steiner-Khamsi *et al.* (2002).

- decir, son incapaces de formular objeciones o críticas a los conocimientos adquiridos.
2. A más conocimientos mayor predisposición a actuar: parece claro que existe una correlación significativa entre los alumnos que acreditan mayores conocimientos y aquellos que parecen más dispuestos a comprometerse en el trabajo social, asociativo o incluso político.
 3. Parece irrefutable para la gran mayoría de los alumnos de enseñanza secundaria que el ejercicio de la ciudadanía incluye la participación en las elecciones y el ejercicio del voto.
 4. La confianza en su correspondiente gobierno varía enormemente entre los jóvenes de la Unión Europea. Hoy por hoy, los jóvenes que menos confianza exhiben son los de los países meridionales.
 5. Hay escepticismo con respecto al sistema político, pero no desafección entre los jóvenes.
 6. No hay diferencias significativas en ninguna de las anteriores cuestiones por causa del género.
 7. Las escuelas eficaces son escuelas de democracia, es decir, que aquellos centros donde se consiguen mejores resultados educativos tienden a ser lugares donde los mecanismos de gestión y el propio clima escolar favorecen la transmisión de valores democráticos.
 8. Los jóvenes valoran más las organizaciones y las asociaciones a las que pertenecen que las escuelas como medio de educación cívica. En definitiva, afirman que les es más fácil intervenir en la gestión democrática de las asociaciones que no en la de los centros donde están escolarizados.
 9. Los docentes reconocen la importancia de la educación cívica, pero no tienen tiempo para dedicarse a ella ni ninguno de ellos acepta ser más responsable que el resto de sus colegas en su enseñanza.

Conclusiones

¿Cómo debería ser una buena educación cívica?

Si éste es el estado de la cuestión, a todas luces mejorable, entonces cabe preguntarse qué características debería tener la educación cívica escolar para conseguir sobrepasar un estadio, como el actual, caracterizado en la mayoría de países europeos por una aproximación académica y formalizada. Probablemente, las características deseables²⁵ serían, entre otras, las siguientes:

1. **Interdisciplinaria/transversal:** es decir, con un programa de objetivos que sea responsabilidad del conjunto del claustro docente, sin descartar que algunas materias puedan ser más apropiadas que otras.

²⁵ Puede encontrarse una excelente evaluación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje que son verdaderamente significativas para los alumnos, y por ende eficaces, en Niemi y Junn (1998).

2. **Participativa, no meramente instructiva:** si la finalidad última de la educación cívica es el aprendizaje de la ciudadanía habrá que construir espacios sociales y políticos apropiados en los centros escolares donde pueda ejercitarse el correspondiente aprendizaje.
3. **Interactiva, no sólo discursiva:** es cierto que resulta imprescindible que el alumno llegue a construir su propio discurso cívico pero no puede confundirse esta construcción, que es un proceso que requiere la interacción y el intercambio con el adulto y con los iguales, con la transmisión de contenidos.
4. **Significativa, en relación al alumno y al entorno:** no hay mejor manera de contribuir a la desafección que promover una cultura cívica que no se traduce nunca en actuaciones significativas sobre el entorno, ya sea el más próximo del alumno —su grupo-clase, su centro escolar— o su entorno más cercano —el barrio, el pueblo. El alumno debe percibir que la educación cívica es significativa para él porque le ayuda a mejorar sus propias condiciones de vida o las del grupo social al que pertenece.
5. **Prestigiada escolarmente:** no es fácil conseguir que un programa transversal, que no tiene asignado un horario ni un docente específicos, ni admite exámenes, llegue a ser prestigiado. Y es evidente que esto sólo puede conseguirse si la educación cívica llega a ser tomada como un compromiso colectivo del claustro y sus resultados son sujetos a la oportuna evaluación —aunque no se trate de una evaluación académica.
6. **Coordinada socialmente:** aunque la escuela puede ser el lugar más apropiado para un aprendizaje formalizado de la educación cívica, resulta innegable que los centros deben facilitar que en la definición y el desarrollo del programa participen entidades y asociaciones en cuyo marco los alumnos puedan desarrollar actividades realmente relevantes para ellos o para lo que ellos consideren sus preocupaciones cívicas más inmediatas o próximas²⁶.

Como conclusión, probablemente haya dos lecciones fundamentales que podemos aprender del análisis anterior y que permiten formular un cierto número de recomendaciones a distintas escalas.

La primera de estas lecciones es que la incentivación política de la educación cívica no sólo debe moverse en el terreno de los discursos, cosa que ya es importante, sino que tiene que traducirse en una reconsideración global del papel de la escuela obligatoria en la formación de la ciudadanía. En resumidas cuentas, esta reformulación tiene que situar los valores, y no los contenidos, como la máxima prioridad educativa y, por consiguiente cabe esperar al menos dos medidas concretas: que se generen sistemas de monitorazgo y evaluación de la educación escolar

²⁶ Resulta relevante reseñar aquí el reciente estudio de Heydt (2001) sobre la contribución de las ONG a la educación cívica, auspiciado por el Consejo de Europa.

apropiados para dar salida a esta prioridad²⁷ y, por otra parte, que el profesorado encuentre una adecuada asistencia para su tarea en este dominio tanto en términos de asesoramiento como de formación. Si no se produce esta reconsideración a favor de los valores, todo hace pensar que la educación cívica continuará siendo por muchos años una cuestión periférica en las prácticas educativas escolares²⁸.

La segunda lección no es nueva puesto que corresponde al lema tan popularizado por John Dewey, precisamente: *learning by doing*. No hay otra manera de aprender en educación cívica que poniendo en práctica los conocimientos, las habilidades y los valores en situación real. El centro escolar ofrece numerosas oportunidades para hacerlo gracias, para empezar, a las posibilidades que ofrece una gestión participativa, a los espacios dedicados a la planificación y realización de actividades colectivas —desde una excursión hasta una competición deportiva escolar— y, por supuesto, a los proyectos de intervención en la comunidad local de referencia, ya sea el pueblo o el barrio, tanto en aspectos culturales como de mejora social²⁹. Y en este sentido, no debería olvidarse que, como ya se indicó al principio, la educación cívica no es competencia exclusiva de la escuela, por lo que haría bien en buscar la cooperación de asociaciones y entidades próximas que desarrollen actividades en las que la participación de los alumnos sea, de algún modo, significativa. En resumidas cuentas, ésta es la lección más importante: sólo se aprende aquello que es significativo para la vida y el alumno debe llegar a comprender que la educación cívica es, ciertamente, significativa para él y para su comunidad de referencia porque impulsa la cohesión y el progreso social y político.

Epílogo: la necesidad de un programa de investigación

Hasta aquí hemos intentado acreditar porqué son tan numerosas las voces que reclaman una mayor atención a la educación cívica y cómo convertirla en algo significativo para los alumnos y su comunidad. Pero también la investigación sociológica y politológica, a pesar de su aparente lejanía de cuanto acontece en el seno de las aulas escolares, puede aportar una importante contribución a esta misma finalidad³⁰.

²⁷ Debe recordarse que el énfasis actual en la evaluación del rendimiento escolar se centra, tanto a escala nacional como internacional, en los aspectos académicos del currículum y, más concretamente, en la evaluación de los logros académicos en ciencias y matemáticas, tal vez por ser materias en las que la evaluación de resultados puede ser más fácilmente objetivable.

²⁸ La denuncia de parecido estado de cosas es compartida con países donde la larga entronización del concepto de Estado de bienestar podría sugerir un diagnóstico distinto. No parece ser así en Suecia, por ejemplo, tal y como ya expuso Tomas Englund (1986).

²⁹ Sin ánimo de exhaustividad, se da buena cuenta de las posibles actividades de enseñanza y aprendizaje sobre esta cuestión tanto en la obra editada por Jones y Jones (1992), como igualmente en la de Reeher y Cammarano (1997).

³⁰ Y, a decir verdad, las propuestas que siguen no son demasiado lejanas de las que aparecen en las últimas páginas del excelente libro de Morán y Benedicto (2000).

Edwards, Junn y Foigelman (1994) reclamaban ya hace diez años con urgencia la realización de estudios que permitan comprender porqué aumenta el número de jóvenes «políticamente ignorantes, cínicos, desconfiados de la política y de los políticos, y cuyas lealtades son tribales». Destacaban, en este sentido, la necesidad de investigaciones acerca del «estado actual de los conocimientos políticos y sociales, creencias, actitudes y valores» de los jóvenes, añadiendo además que hay «algunos pocos países donde las respuestas a estas preguntas están ya disponibles, pero su valor se multiplicaría si existiera algún tipo de coordinación orientada a facilitar la comparabilidad y las comparaciones internacionales». Dekker (1991), por su parte, señalaba que hay «una fuerte necesidad de más investigación acerca de la ciudadanía europea, la socialización y la educación» y concluía que «llegar a saber porqué la socialización para la ciudadanía europea en general y la educación para la ciudadanía europea en particular tienen un efecto tan limitado y cómo llegar a mejorar la calidad de las acciones en este ámbito sería de interés tanto para las élites de la UE y de sus ciudadanos como para la democracia popular». Más recientemente y desde una perspectiva bien distinta, Trucha (2002) opina que «los estudios empíricos son necesarios para comparar conocimientos factuales, actitudes y valores compartidos por los estudiantes en determinados países». Trucha también sugiere que deberían llevarse a cabo investigaciones que describieran el «perfil actitudinal» de las poblaciones escolares y estudiantiles con relación a la conciencia europea.

Los estudios más actuales sobre educación para la ciudadanía, no cuentan todavía con un marco comprehensivo capaz de integrar y dar sentido a resultados de investigación diversos. Existen además importantes lagunas en el conocimiento no sólo de lo que está pasando en las escuelas de los estados miembros en relación con la educación para la ciudadanía europea, sino también sobre como los jóvenes en edad escolar aprenden valores cívicos y a través de qué procesos llegan a adquirir el sentido de ser ciudadanos. Finalmente, a pesar de la abundancia de modelos de evaluación, no se ha podido desarrollar una metodología de evaluación ni unos indicadores que permitan la recopilación y la valoración de datos comparables.

Por desgracia, todas estas tareas anunciadas siguen estando pendientes de realización y ofrecen un campo inusitadamente amplio y rico para la investigación. Consecuentemente, es necesario identificar los problemas fundamentales afrontados por las escuelas al enseñar valores cívicos y educar para la ciudadanía, y analizar, no sólo cómo, en términos prácticos, las escuelas buscan convertir sus alumnos en ciudadanos, sino también cómo los niños aprenden a ser ciudadanos. En particular, existe una necesidad para desarrollar una evaluación operativa, una metodología y unos indicadores comparativos que permitan periódicamente valorar, juzgar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación para la ciudadanía de forma comparada. Los criterios de evaluación pueden ser definidos sobre la base de las dimensiones de la ciudadanía mencionadas anteriormente. Desde este punto de vista emergen un número de cuestiones críticas relativas a la transmisión, enseñanza, adquisición y aprendizaje de la ciudadanía y de los valores cívicos. Es decir, las preguntas sobre sí, cómo y a través de qué medios y procesos los niños

llegan a tener comprensión de, actitudes hacia, habilidades para, e interés por el ejercicio de su ciudadanía, al igual que la motivación, capacidad y oportunidad para participar y actuar como ciudadanos tanto en la escala más próxima como en la más global.

No hay ninguna duda de que la educación cívica es, a todas luces, demasiado importante para el mantenimiento del orden democrático y para la cohesión social como para que no desarrolle un amplio programa de investigación que apunte a dos líneas simultáneamente: por una parte, estudios nacionales e internacionales sobre los conocimientos, creencias y actitudes de los jóvenes y, por otra, estudios de tipo longitudinal que permitan conocer de qué modo se desarrollan. Ojalá las páginas precedentes sirvan, de algún modo, para conseguir que semejante programa de investigación sea puesto en práctica aunque las llaves sigan estando, como siempre, en el fondo del mar.

Referencias bibliográficas

- Adeyoyin, F. A. (1979): «The Role of the Schools as a Politizing Agent Through Citizenship Education», *International Journal of Political Education*, n.º 2 (2), pp. 125-179.
- Almond, G. A. and S. Verba (1963): *The civic culture: Political attitudes and democracy in five nations*, Princeton University Press, Princeton.
- Arthur, J., J. Davison, et al. (2000): *Social literacy, citizenship education and the national curriculum*, Routledge Falmer, Londres.
- Bárcena, F. (1997): *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*, Paidós, Barcelona.
- Callan, E. (1997): *Creating Citizens: Political Education and Liberal Democracy*, Clarendon Press, Oxford.
- Casparly, W. R. (2000): *Dewey on democracy*, Cornell University Press, Ithaca y Londres.
- Coles, R. (1986): *The Political Life of Children*, Atlantic Monthly Press, Boston.
- Connell, R. W. (1974): *The Child's Construction of Politics*, Melbourne University Press, Melbourne.
- Convery, A., M. Evans, et al. (1997): Pupils' Perceptions of Europe. Identity and Education, Cassell, Londres.
- Davies, I. y A. Sobisch (1997): *Developing European Citizens*, Sheffield Hallam University Press, Sheffield.
- Dekker, H. (1991): «Political socialization in Europe» en H. Dekker and R. Meyenberg, *Politics and the European Younger Generation*, Bibliotheks und Informationssystem der Universität Oldenburg, Oldenburg, pp. 11-25.
- Dewey, J. (1922): *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*, Macmillan Company, New York.
- Edwards, L., P. Junn, et al. (eds.) (1994): *Education for Democratic Citizenship in Europe*, Swets and Zeitlinger, Lisse.
- Elvira, A. (2000): «Ciudadanía europea y ciudadanía nacional» en M. Pérez Ledesma, *Ciudadanía y democracia*, Pablo Iglesias, Madrid.
- Englund, T. (1986): *Curriculum as a political problem: changing educational conception, with special reference to citizenship education*, Studenlittertur, Lund.

- Griffith, R. (ed.) (2000): *National curriculum, national disaster? Education and citizenship*, Routledge Falmer, London.
- Hahn, C. L. (1998): *Becoming Political: Comparative Perspectives on Citizenship Education*, State University of New York Press, Albany.
- Heater, D. (1992): «Education for European Citizenship», *Westminster Studies in Education*, n.º 15, pp. 51-69.
- Heater, D. (1999): *What is Citizenship?* Cambridge, Polity Press.
- Heydt, J. M. (2001): *Education for democratic citizenship: words and actions. A survey of NGOs*, Council of Europe, Estrasburgo.
- Ichilov, O. (ed.) (1998): *Citizenship and citizenship education in a changing world*, Woburn Press, Londres.
- Janowitz, M. (1985): *The reconstruction of patriotism: education for civic consciousness*, University of Chicago Press, Chicago.
- Jones, B. y N. Jones (eds.) (1992): *Education for citizenship: ideas and perspectives for cross-curricular study*, Kogan Page, Londres.
- Kymlicka, W. y W. Norman (eds.) (2000): *Citizenship in Diverse Societies*, Oxford University Press, Oxford.
- Larochelle, M., N. Bednarz, et al. (1998): *Constructivism and education*, Cambridge University Press, New York.
- Limage, L. (2001): *Democratizing Education and Educating Democratic Citizens. International and Historical Perspectives*, Routledge Falmer, Londres.
- Macedo, S. (2000): *Diversity and distrust: civic education in a multicultural democracy*, Harvard University Press, Cambridge.
- Marshall, T. H. (1992): «Citizenship and Social Class», en T. H. Marshall y T. Bottomore *Citizenship and Social Class*, Pluto Press, Londres.
- Martin, D. (1995): «Values and Assessment», *Oxford Studies in Comparative Education*, vol 5, n.º 1, pp. 161-176.
- Mayordomo, A. (1998): *El aprendizaje cívico*, Ariel, Barcelona.
- Meehan, E. (1993): *Citizenship and the European Community*, Sage, Londres.
- Miller, B. y L. Singleton (1997): *Preparing citizens: linking authentic assessment and instruction in civic/law-related education*, Social Science Education Consortium, Boulder.
- Morán, M. L. y J. Benedicto (2000): *Jóvenes y ciudadanos. Propuestas para el análisis de las culturas ciudadanas de la juventud*, Instituto de la Juventud, Madrid.
- Niemi, R. G. y J. Junn (1998): *Civic education: what makes students learn*, Yale University Press, New Haven.
- O'Leary, S. y T. Tiilikainen (eds.) (1998): *Citizenship and Nationality in the New Europe*, Sweet & Maxwell, Londres.
- Osler, A., H. Rathenow, et al. (1995): *Teaching for Citizenship in Europe*, Trentham Books, Staffordshire.
- Pearce, N. y J. Hallgarten (2000): *Tomorrow's citizens: critical debates in citizenship and education*, IPPR, Southampton.
- Pedró, F. e I. Puig (1999): *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*, Paidós, Barcelona.
- Phillips, D. C. (ed.) (2000): *Constructivism in education: opinions and second opinions on controversial issues*, National Society for the Study of Education, Chicago.
- Reeher, G. y J. Cammarano (eds.) (1997): *Education for citizenship: ideas and innovations in political learning*, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham.

- Steiner-Khamsi, G., J. Torney-Purta, *et al.* (eds.) (2002): *New paradigms and recurring paradoxes in education for citizenship: an international comparison*, Jai Press, Amsterdam.
- Stevens, O. (1985): *Children Talking Politics: Political Learning in Childhood*, Martin Robertson, Oxford.
- Torney-Purta, J., R. Lehmann, *et al.* (2001): *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*, IEA, Amsterdam.
- Torney-Purta, J., J. Schwille, *et al.* (1999): *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*, IEA, Amsterdam.
- Torney-Purta, J. V. (1990): «Political socialization», en W. T. Callaghan y R. A. Banaszak, *Citizenship for the 21st Century*, ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education, Nueva York, pp. 171-198.
- Trucha, L. (2002): «Foreword», en E. Endt y R. Lenaerts, *The European Dimension in Education*, National Institute for Curriculum Development (SLO), La Haya, pp. 11-19.
- Weil, P. y R. Hansen (eds.) (1999): *Nationalité et citoyenneté en Europe*, Éditions La Découverte, París.
- Westbrook, R. B. (1992): *John Dewey and American democracy*, Cornell University Press, Ithaca.
- Winther-Jensen, T. (ed.) (1996): *Challenges to European education: cultural values, national identities and global responsibilities*, Peter Lang, Frankfurt am Main.

EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA Y CIUDADANÍA MULTICULTURAL: EL REAPRENDIZAJE DE LA CONVIVENCIA

Eduardo Terrén

Universidad de A Coruña

La multiculturalidad como oportunidad para la renovación democrática de la escuela

La escuela como fábrica de ciudadanos es una metáfora clásica de la sociología, al menos desde que Durkheim analizó la función social del sistema educativo como aparato de socialización política. Su modelo funcionalista de análisis de la función integradora de la educación moderna se correspondía con el modelo tradicional de la ciudadanía nacional y con las exigencias normativas del modelo clásico de ajuste entre cultura, sociedad y territorio desempeñado por el aparato socializador del estado nacional en la construcción de una solidaridad civil basada en la homogeneidad cultural.

En la transición del siglo al XX al XXI, sin embargo, una serie de fenómenos ligados tanto a la globalización económica y los movimientos de población (Sassen, 2001) como a las exigencias identitarias de muy diversos grupos (Castells, 1998) están abriendo un nuevo horizonte de ciudadanía postnacional (Tambini, 2001) para el que la socialización política escolar no había sido pensada. De entre estos fenómenos, la creciente multiculturalidad de las poblaciones residentes en un mismo territorio nacional es quizá uno de los elementos que más claramente obliga a reflexionar sobre la necesidad de forjar una nueva concepción de la ciudadanía capaz de suministrar un nuevo proyecto de derechos, participación y pertenencia. Dicha reflexión incluye igualmente la reconsideración de ese aparato clásico de socialización política que es la escuela moderna. Afrontar el reto que la multiculturalidad supone para la contribución de la escuela a la formación de una ciudada-

nía activa y de carácter más complejo es, pues, parte fundamental de una de las tareas más importantes que nos reserva el siglo XXI: la renovación del aprendizaje de la convivencia ciudadana.

Para llevar adelante con éxito esta tarea conviene huir tanto de las actitudes de cerrazón que se alimentan de la idea de la incompatibilidad de las culturas como de las euforias precipitadas que se alimentan de la idea de que la diferencia es buena en sí misma y siempre enriquecedora. Partimos, así, del convencimiento de que, más allá de cualquier metafísica de la diferencia, la multiculturalidad debe considerarse desde una perspectiva realista independiente de cualquier valoración previa y considerarse como una simple cuestión de hecho. Una cuestión, además, problemática porque, dado el entramado monocultural y eurocéntrico que ha caracterizado el desarrollo institucional de la modernidad, la convivencia de individuos con visiones del mundo diferentes dificulta la convivencia al hacer coexistir diferentes concepciones de lo que se considera una buena vida y, por extensión, de lo que debe enseñarse y cómo en las escuelas.

No obstante, es ésta una dificultad que convenientemente tratada y gestionada puede suministrar una importante fuente de renovación del aprendizaje cívico. Considerar la multiculturalidad como una dificultad no equivale, pues, a verla como una amenaza o una gangrena; sino, más bien, como un reto, es decir, como una situación que ofrece la posibilidad de repensar los vínculos que nos unen en esa forma de solidaridad civil que debe mantenerse viva en una sociedad fuertemente democrática.

La multiculturalidad ofrece, por tanto, una oportunidad de renovar tanto nuestra concepción de la ciudadanía democrática como nuestra forma de entender la contribución de la escuela a su aprendizaje. Pero sacar provecho de esta oportunidad implica enfrentarse, al menos, con dos dificultades fundamentales derivadas de la crisis de legitimidad que atraviesan tanto las instituciones de lo político como de lo educativo al no satisfacer las expectativas sobre las que se levantaron. Así, la primera de las dificultades radica en que el reto se nos ofrece justamente en un momento en que la globalización de la democracia parece ir de la mano de una crisis de lo político (Castells, 2002), un tipo de crisis que bien puede relacionarse con lo que Laporta (2000) ha descrito como «el cansancio de la democracia». La deslegitimación y desafección que parece acusar la democracia parece, así, guardar una relación inversamente proporcional a la necesidad de diálogo y refuerzo de la participación que exige la gestión del pluralismo cultural en un contexto cada vez más global e incierto. No está quizá de más reflexionar en este punto sobre el hecho de que en diversos estudios recientes se muestre a casi un tercio de los jóvenes como contrario a la inmigración y que su valoración de la democracia como sistema sea especialmente baja¹.

¹ Según un estudio de la Fundación Hogar del Empleado realizado por IDEA en la comunidad de Madrid (2002), además del ya tradicional escaso aprecio entre los jóvenes por los partidos políticos (sólo el 6,5% de los jóvenes entre 12 y 18 años encuestados confían en ellos mucho o bastante), el 36,8% de ellos cree que una dictadura puede ser tan necesaria como una democracia siempre y cuando haya orden y progreso.

La segunda dificultad tiene que ver precisamente con el escenario escolar en que transcurre buena parte de la vida social de estos jóvenes. Y es que, como consecuencia de la sucesión de reformas, de la creciente heterogeneidad de su público y la pérdida de autoridad de las figuras y los mecanismos de socialización tradicionales (algo que, dicho sea de paso, afecta tanto al control de la disciplina por parte del profesorado como a las familias que se sienten desorientadas ante unos cambios que apenas pueden digerir y ante unas fuentes de información que las superan y, en ocasiones, las contradicen), muchas escuelas viven hoy en un clima de desánimo cuajado de sensaciones de impotencia y falta de orientación.

La asociación de la desafección política y el cansancio de la democracia con esta sensación de desánimo y desorientación que atraviesa la escuela supone ciertamente un horizonte cuando menos difícil a la hora de poder confiar en que la multiculturalidad pueda ser aprovechada como una oportunidad de regeneración democrática de la educación. Pero es precisamente en este horizonte en el que se descubre la verdadera dimensión del reto que este trabajo se propone explorar basándose en dos ideas principales:

- 1) que la tarea de reaprendizaje de la convivencia pasa por un reforzamiento de la ciudadanía activa en contextos multiculturales, y
- 2) que este reforzamiento plantea una exigencia de renovación democrática de la educación escolar, porque sólo una educación verdaderamente democrática puede forjar una ciudadanía que haga de los contextos multiculturales espacios pacíficos de participación y deliberación.

Pero, ¿qué debe entenderse por una educación democrática? ¿De qué forma su producto contribuye al reforzamiento de la sociedad civil y la ciudadanía? ¿Por qué en su profundización radica la clave de una auténtica educación intercultural? ¿Qué tareas debe acometer una educación democrática para forjar una ciudadanía en un contexto multicultural?

Límites de la concepción uniforme de la ciudadanía

Comenzaré por señalar que al hablar de ciudadanía multicultural no nos estamos refiriendo aquí a la ciudadanía como estatus legal, sino, más bien, a lo que podríamos denominar como identidad cívica; esto es, a los aspectos sociales y culturales ligados al sentimiento de pertenencia a una comunidad y a las actitudes con que vivimos los vínculos que nos unen a otros. Una identidad cívica se comparte a través de un discurso que pone en juego los símbolos, aspiraciones y procedimientos legítimos de organización que constituyen la tradición de una cultura política, pero también a través de un sentimiento de pertenencia del que brota el impulso básico de la solidaridad comunitaria. Pensar, así, en la base cultural de la ciudadanía es pensar en la inclusión y en nuestra capacidad de acogida; es pensar en lo que nos hace sentirnos miembros de una comunidad y portadores de unos

derechos que garantizan nuestra convivencia pacífica y nuestra capacidad de participar en la organización de esta convivencia.

Tradicionalmente, en la modernidad, la ciudadanía ha sido pensada sobre la base de la nación, un concepto que permitía asociar estado, territorio y cultura. En virtud de esta asociación, se ha tendido a ver la homogeneidad cultural como la base sobre la que construir una identidad compartida de los conciudadanos que salvaguardara el orden y la estabilidad sociales. La uniformización cultural se ha tendido a suponer, así, como la condición necesaria de la ciudadanía nacional, lo que ha llevado a asociar tradicionalmente la identidad cultural con la identidad nacional.

Sin duda, la ciudadanía requiere algún tipo de identidad colectiva que de alguna forma ha de estar vinculado a un sentimiento de pertenencia, pues difícilmente puede pensarse en la contribución activa a un proyecto si uno no se siente miembro de los que tienen derecho a beneficiarse de los resultados del mismo. La cuestión es si el patriotismo tradicional es una fuente suficiente de suministro de esa identidad o si ha de reformularse hacia un cosmopolitismo más acorde con el nuevo horizonte que surge de la desnacionalización de los espacios económico, político y cultural. Autores como Kymlicka (1996) o Walzer (1982), por ejemplo, han criticado suficientemente el peso que este supuesto de la homogeneidad cultural ha tenido en el programa del liberalismo político moderno, un programa excesivamente vinculado al mito de la «misión civilizatoria» característico del eurocentrismo que resume la metáfora de la «carga del hombre blanco» de Kipling. A su juicio, este supuesto ha derivado de un modelo idealizado de polis entendido como una comunidad de ancestros, lenguaje y cultura que no ha sabido reconocer suficientemente el verdadero carácter multicultural de la mayoría de las comunidades políticas.

Esta idealización ha llevado a menospreciar la multiculturalidad real de la mayoría de las comunidades nacionales, enfatizando las diferencias interculturales y menospreciando diferencias intraculturales a las que estamos más habituados. Puede resultar ilustrador, en este sentido, apreciar cómo compartir una cultura común no ha de significar necesariamente compartir unos mismos valores, ni siquiera una misma identidad. Una identidad común no significa una identidad igual —ha señalado Alain Touraine. Incluso en un país tan culturalmente homogéneo como el nuestro (basta observar, por ejemplo, la forma en que las festividades señaladas por la religión católica condicionan nuestro calendario laboral), un mismo marco de valores puede ser vivido de muy diferentes formas (piénsese, por ejemplo, en las muy diferentes formas en que nos comportamos en la Semana Santa, cuando unos salen en procesión descalzos y otros se van a esquiar). Esta diversidad de comportamientos que se yuxtapone sin chocar, incluso en el seno de una misma familia, ejemplifican divergencias más profundas como las que existen entre aceptar el aborto o no, ofrecer a los hijos una educación religiosa o no, etc. Todas estas diferencias no nos impiden sentirnos miembros de algo común ni compartir gran parte de nuestra vida pública con quienes tienen criterios muy diferentes sobre lo que debe hacerse en la vida, y son suficientes para ver cuán flexibles, cam-

biantes y diversos pueden llegar a ser los vínculos que nos unen. Creo que se puede llegar a decir que la capacidad de integración de una sociedad es directamente proporcional a la diversidad compatible que es capaz de albergar.

En cualquier caso, y más allá de esta llamada de atención sobre la importancia de la diversidad intracultural —un aspecto relevante para la crítica del esencialismo a la que luego me referiré—, lo cierto es que existen hoy en día importantes tendencias que ponen en crisis esa visión indiferenciada y culturalmente homogénea de la cultura y la pertenencia nacional como fundamento de la ciudadanía. Estas tendencias se deben a fenómenos relacionados con movimientos poblacionales y político-simbólicos que tienden a subrayar la polietnicidad de las poblaciones nacionales o la multinacionalidad de los estados, según se trate de movimientos migratorios, de iniciativas puestas en marcha por minorías tradicionalmente marginadas o no reconocidas o, incluso, de procesos de integración supranacional como en el que atraviesa hoy Europa. Son todos éstos fenómenos los que han puesto sobre el tapete la cuestión del pluralismo cultural, y los que nos obligan a repensar la ciudadanía como categoría fundamental con la que entender la inclusión y la participación en la vida social. Cuanto más diversa es una sociedad y más pluralismo cultural contiene, menos posible se hace dar por supuesto un consenso y más difícil se hace construirlo. ¿Cómo podemos vivir juntos y organizarnos sin ser iguales ni pensar lo mismo? ¿Qué debemos compartir y qué podemos no compartir?

Éste es el tipo de preguntas que subyacen a la cuestión de la ciudadanía multicultural y a las que es preciso encontrar respuestas si queremos llevar adelante el reaprendizaje de la convivencia del que hablé al comienzo. Pero ésta no es una tarea fácil. ¿Por qué nos es tan difícil adaptarnos a la multiculturalidad? A nuestra inexperiencia como país plural y de acogida se suman otras razones de calado más teórico, como las inicialmente señaladas por Kymlicka y Walzer. Puede que, después de todo, nuestra dificultad radique en que una vez llegados a ser modernos, una vez convertidos en una nueva democracia y en país de inmigración, hemos descubierto que las instituciones de la sociedad moderna no se adaptan bien a la multiculturalidad. ¿Cómo darle cabida sin echar por la borda lo que con ella hemos conseguido?

El camino pasa seguramente por redefinir lo que debe entenderse por ciudadanía, haciendo de ésta una categoría abierta a la diferenciación cultural; es decir, desligándola del supuesto de la homogeneidad de la cultura nacional. Aunque a veces, paradójicamente, los procesos de globalización económica se dan en paralelo a procesos de renacionalización política, debe tenerse en cuenta que el concepto de nacionalidad está siendo parcialmente desplazado desde la noción del poder del estado para defender a sus naturales hacia una concepción que subraya la responsabilidad del estado ante todos sus residentes de acuerdo con los estatutos internacionales de derechos humanos (Sassen, 2001: 104). Ciertamente, el pensar que la cultura nacional suministraba los valores compartidos que forjaban una identidad común ha dotado a la imagen tradicional de la ciudadanía de una enorme fuerza de integración. Frente a esta imagen tradicional, los fenómenos asociados con la multiculturalidad son percibidos como una amenaza para esa integración porque parecen

minar los fundamentos de una identidad compartida. Pero, frente a esta percepción de la diversidad como amenaza, es preciso aprender a ver que no por alimentar sentimientos comunitarios no nacionales, la ciudadanía multicultural ha de carecer necesariamente de capacidad integradora. Merece la pena recordar en este sentido la forma en que Touraine (1997) reivindica un principio de integración débil, referido a una ciudadanía basada en la conciencia de pertenencia no a una comunidad histórica de destino, sino a una sociedad política regida por una constitución que recoja los principios de libertad, justicia y tolerancia². Es desde esta perspectiva desde la que puede verse cómo el pluralismo cultural puede reforzar, en vez de dañar, la calidad de la vida democrática porque puede contribuir a ampliar los canales de deliberación; puede profundizar, en vez de minar, los vínculos de solidaridad que subyacen a una ciudadanía compartida porque puede igualmente ayudar a ampliar nuestro ejercicio de esa virtud tan compleja que es la fraternidad.

No obstante, que esto pueda ser así depende de nuestra habilidad para gestionar la multiculturalidad, lo que, sin duda, depende a su vez de las medidas articuladas en los ámbitos estatal y supraestatal. La adaptación de la ciudadanía a un contexto de multiculturalidad puede ser efectivamente favorecida u obstaculizada por las regulaciones institucionales de la legalidad y el mercado. Pero también depende de las actitudes de acogida que sepamos construir en el ámbito de la sociedad civil y, en especial, en los espacios de socialización en los que se construye la ciudadanía, como es el caso de la escuela. Allí es donde la multiculturalidad como situación de hecho se gestiona a través de la interculturalidad como proyecto, y donde verdaderamente se fragua la tarea de comprensión, comunicación y establecimiento de los vínculos que constituyen el cemento de la sociedad civil. Allí es donde entra en juego la labor de la educación democrática.

El valor del diálogo en el proyecto de la educación democrática

Pero, ¿qué hemos de entender por una educación «democrática»? Tal y como he descrito en otro lugar (Terrén, 2002b), una educación democrática es aquella

² Como él mismo reconoce, en la misma medida en que esta solución se acerca al patriotismo constitucional de Habermas, es una solución minimalista, pobre en efectos socializadores, que basta para garantizar la coexistencia, pero no la comunicación efectiva ni los vínculos significativos. Es una observación muy similar a la crítica de Giddens (1997: 273ss) a la identificación habermasiana de la interacción con la acción comunicativa (entendida como «intercambio con intención deliberativa»). Bien puede verse que todas éstas son disquisiciones sobre lo que Marramao (1996) llama la «dimensión perdida» de la modernidad política: la fraternidad (el principio guía que atiende al problema de la solidaridad y del sentimiento comunitario de forma difícilmente reducible a las ideas de la libertad y la igualdad, forjadas sobre el individualismo); disquisiciones que empujan a ir más allá de la identificación nacional como único factor que pueda responder a las exigencias de la pertenencia y la identificación simbólica de una comunidad. No obstante, merece tenerse en consideración que, como señala Lucas (2001: 105), «a la hora de construir un vínculo político, aún no contamos con un sustituto eficaz de la comunidad de pertenencia que es la nación, a la que hemos enterrado quizá demasiado rápidamente».

que posibilita el que 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. Dicho todavía de otra manera, la educación democrática es aquella que permite a los individuos una vida que no está determinada por sus condiciones de origen, que no está atada a los modelos de interpretación heredados y que no esté limitada a la compañía de aquellos con quienes se nació y creció.

Es de reconocer que esta definición confiere una tremenda importancia a la perspectiva del individuo, pero no es una propuesta individualista, sino que se encuadra más bien en el horizonte de lo que Touraine (1990: 370) llama «la escuela del sujeto»³. El sujeto no es el individuo, sin más; no es el objeto pasivo de una relación, sino su protagonista, un protagonista autónomo y solidario.

La educación democrática en la que pienso es una educación cívica (es decir, una educación para la ciudadanía) que tiene por objeto no tanto la instrucción en ciertos contenidos, cuanto una cierta experiencia, porque se refiere a «*la enseñanza o aprendizaje que se adquiere en el uso, la práctica o el vivir de uno y por sí mismo*» (Gimeno, 2001: 36). Entronca por ello directamente con el énfasis puesto por Freire (1997) en la autonomía como objetivo de una enseñanza orientada más a la capacidad de producción o construcción del conocimiento que a su mera transferencia. De ahí que la educación democrática requiera más una praxis que un método; una praxis que puede obtener su modelo de la democracia deliberativa defendida, entre otros, por Jon Elster o Amy Gutman. En este sentido, más que repertorio de recetas, lo que la praxis de la educación democrática requiere es un esfuerzo por garantizar situaciones de aprendizaje basadas en procesos de comunicación no distorsionada ni mecánicamente reiterada, es decir, en interacciones creativas, significativas y razonadas. En este sentido, el desarrollo de la capacidad de deliberar en los niños y en nuestros estudiantes es desarrollar su capacidad de ciudadanía, porque deliberar con fundamento requiere habilidades básicas como leer, escribir y calcular, pero también competencias como el pensamiento crítico y el razonamiento, la curiosidad y el interés por nuevas compañías y nuevos entornos —competencias, éstas, como se ve, muy ligadas a la comprensión del contexto y del punto de vista de los demás.

Según Guttman (2001), la democracia deliberativa puede considerarse como el modelo ideal de una educación democrática en la medida en que supone que los ciudadanos pactan razones moralmente defendibles sobre lo que les vincula en un proceso progresivo de mutua justificación. Se entiende, así, mejor que la

³ Touraine habla de la escuela del sujeto como la orientada hacia la libertad del sujeto personal, la comunación intercultural y la gestión democrática de la sociedad, una gestión que debe abordarse desde la elaboración de los proyectos personales y el aumento de la capacidad de los individuos para ser sujetos y no tanto desde la archirrepetida consigna de una educación-para-la-sociedad.

formación en la democracia deliberativa se basa en una pedagogía dialógica, bien entendido que la deliberación es más que un mero diálogo, porque subyace a ella el esfuerzo de una interacción y una comprensión orientadas hacia la cooperación social⁴.

Su principio podría resumirse así: la deliberación (el diálogo no distorsionado) hace a las argumentaciones racionales y abre la puerta al ejercicio cotidiano de la comprensión y la solidaridad; la racionalidad (la autoridad del mejor argumento) hace a la deliberación democrática y permite sentar y corregir los límites de lo aceptable. De ahí que el procedimiento paradigmático de lo que considero una buena educación sea lo que Burbules (1993) llama el diálogo pedagógicamente orientado⁵. El principal valor de este procedimiento es su garantía de la autonomía del sujeto, un principio que no creo pueda entenderse independientemente del uso racional de las facultades y de la contribución de éstas a la construcción de la propia identidad, pero tampoco de su uso en condiciones de equidad (es decir, de un disfrute equitativo de oportunidades), pues, para que todos podamos elegir lo más plenamente posible nuestra vida y revisar y modificar racionalmente nuestros planteamientos hemos de contar con recursos y libertades similares a las de los demás. A efectos de lo que aquí interesa es importante apreciar que entre estos recursos se encuentra el de tener acceso a los puntos de vista de otros para, al compararlos con los nuestros, poder revisarlos o defenderlos. Por eso la forma en que Burbules considera la relación educativa democrática como una relación dialógica es especialmente relevante a la hora de abordar esos contextos en los que mayores obstáculos cabría esperar para un diálogo efectivo: los «contextos de diferencia». En esos contextos es en los que el diálogo intercultural pone a prueba la calidad y profundidad de la democracia que tenemos.

Visto lo que ha de entenderse por ciudadanía multicultural y por educación democrática, pasamos ahora a ver cómo la toma en consideración de la primera significa una oportunidad de renovar el potencial de las escuelas como espacio para la construcción de esa democracia deliberativa que consideramos el modelo adecua-

⁴ Esta observación es importante a la hora de matizar el carácter excesivamente abstracto con que una filosofía humanista como la de Gadamer vincula educación y diálogo. El marco general de la pedagogía dialógica, no obstante, presenta dificultades de aplicación en dos casos: cuando hablamos de niveles en los que los educandos no cuentan con una capacidad de razonamiento desarrollada y su aprendizaje depende más de la disciplina y el ejemplo familiar (es ésta la fase que la teoría de la justicia de Rawls, siguiendo el esquema piagetiano de la evolución moral del niño, describe como la fase del aprendizaje de la moralidad a través de la autoridad, previa a la del aprendizaje de la moralidad basado en la asociación). El segundo caso es aquel en el que nos encontramos con alumnos que no desean participar o no muestran interés en el aprendizaje. Estos casos suelen también favorecer prácticas disciplinarias muy basadas en la iniciativa autoritaria del profesor.

⁵ Esta propuesta encaja también con la defensa que hace Giddens (1996: 119-122) de la democracia dialogante como forma de «democratizar la democracia» a través del desarrollo de la capacidad de reflexión en las actividades cotidianas. La conexión de esta idea con el principio de la autonomía queda clara en la noción de sujeto de Touraine, y se encuentra elaborada desde el punto de vista de la filosofía de la educación en Moses (1997). Flecha (1999), por su parte, conecta el enfoque de la pedagogía dialógica con el antirracismo.

do para la forja de una ciudadanía activa. El desafío que la nueva situación supone para el desarrollo de este proyecto puede verse en dos dimensiones o frentes que considero fundamentales. Por un lado, es fundamental combatir la asociación de la tolerancia con el relativismo y de las visiones esencialistas de la diversidad cultural. Sólo así pueden adquirir pleno sentido determinados proyectos democráticos basados en el diálogo y la cooperación. Por otro, resulta igualmente decisivo potenciar el capital social circundante a la escuela a través de la participación de los adultos en la vida educativa y la apertura de la escuela al entorno comunitario.

Las raíces de la indiferencia cívica: contra el relativismo y el esencialismo

Vayamos con el primero de estos frentes. La prédica de la tolerancia se ha vuelto un recurso fácil, se ha convertido en un marchamo de lo políticamente correcto y casi no hay curso escolar ni centro que no celebre anualmente alguna campaña o jornada en torno a ella. Es, sin embargo, una virtud peligrosamente fácil, pues es teóricamente escurridiza y en la práctica, en ocasiones, incluso engañosa (Garzón Valdés, 1997). Lo es, al menos, cuando se asocia al relativismo, una actitud hacia la diversidad que impide el desarrollo de la interculturalidad. Se trata de ver ahora cómo, atravesada por esta asociación, la tolerancia, en vez de activar, puede bloquear la puesta en práctica de una educación verdaderamente intercultural que forme en la práctica de la democracia deliberativa.

¿Qué es lo que en nuestros días vincula tan frecuentemente la tolerancia al relativismo? Muy probablemente, el escenario «postmoral» (Giner, 1996) en el que nos encontramos. Un escenario que puede muy bien describirse en relación con lo que Bauman (1993) denomina la «paradoja ética de la postmodernidad»: nuestras tareas éticas aumentan al mismo tiempo que disminuyen los recursos simbólicos y criterios seguros para llevarlas a cabo; es decir, que mientras aumentan las situaciones en las que hemos de producir elecciones morales disminuye la credibilidad de los principios universales que tradicionalmente han orientado dichas elecciones. Como consecuencia de ello, proliferan la ambigüedad y la falta de consenso ante lo que lo que debe ser tenido como bueno y verdadero, lo que dificulta notablemente la búsqueda de fundamentos últimos para la integración.

Esta paradoja moral de la postmodernidad tiene su correlato en el ámbito educativo, pues —como señala Gimeno (2001: 25)— habiendo logrado un mejor conocimiento de los fenómenos educativos, andamos faltos de un proyecto seguro y definido, y nos encontramos «*debilitados para proponer caminos*». Volviendo a las palabras de Bauman (1993: 102): «Sin patrones universales, el problema del mundo postmoderno (...) *es cómo asegurar la comunicación y el entendimiento mutuo entre las culturas*». Pero, ¿cómo hacerlo?

Desde que Banks (1977) objetó el «modelo de la deficiencia» latente en la consideración del compromiso étnico y la diversidad cultural como disfuncionales, parece haberse impuesto un cierto consenso en que el programa típicamente asimilacionista de integración no ofrece un acercamiento adecuado a la cuestión de la

diversidad cultural porque tiende a dar por supuesta la superioridad de una serie de normas y prácticas (modernas, racionales) sobre otras (premodernas, irracionales). Quienes portan éstas, por así decirlo, deberían pagar el precio de su acogida adaptándose a las formas de pensar y vivir propias del grupo mayoritario. La sensibilidad muticulturalista, tan importante en el movimiento de ideas de la postmodernidad, ha denunciado hasta la saciedad el etnocentrismo latente en esta perspectiva y los múltiples prejuicios que la producen y que se reproducen con ella.

Esta crítica ha sido saludable y debe reconocerse entre los méritos de las teorías de la diferencia. Nos ha mostrado la conflictividad esencial de la vida cultural y el etnocentrismo solapado que vestía con el desprecio a la irracionalidad lo que en el fondo quizá no sea más que desprecio hacia quienes se considera marcados por ella. Nos ha obligado a preguntarnos si la homogeneidad cultural es tan necesaria o tan deseable como tradicionalmente se ha supuesto, e incluso si realmente ha existido tanto como se nos ha hecho creer. Nos ha hecho aprender a mirar nuestras prácticas con otros ojos y reflexionar sobre qué nos hace verlas como normales. Nos ha convencido prácticamente a todos de que la integración de los individuos no debe pagar el precio de condenar sus identidades al menosprecio o la ignorancia, y es ésta una enseñanza que debe contabilizarse, sin duda, en el «haber» de la sensibilidad multiculturalista.

Como movimiento de ideas, sin embargo, el balance del multiculturalismo —sobre todo, de sus formulaciones más metafísicas— tiene también su «debe». Cuando la denuncia de esa condena de ciertas identidades al ostracismo se transforma en la sacralización de las identidades se tiende a asociar el reconocimiento de la diversidad a una aceptación de las culturas como entidades cerradas y esencialmente homogéneas en sí mismas, al mismo tiempo que absolutamente heterogéneas entre sí. Se reproduce, así, un tipo de estrechez epistemológica paralela a la asociación anteriormente comentada entre identidad nacional y la homogeneidad cultural. El esencialismo implícito en esta operación conlleva una teoría de la pertenencia y la identidad social excesivamente apegada al determinismo cultural y poco atenta a la variabilidad de las estrategias individuales de adaptación y a los procesos de comunicación e intercambio que los atraviesan (Terrén, 2002a)⁶. En este sentido es en el que puede afirmarse que el esencialismo cultural es un error epistemológico que esclerotiza la diversidad humana y la transforma en incompatibilidad, en imposibilidad de diálogo razonado. Fundamenta, así, esa actitud superficialmente tolerante que es el relativismo. Pero, ¿es el relativismo el correlato inevitable de la multiculturalidad?

No necesariamente. El relativismo es una actitud que campea a sus anchas entre el clima de opiniones de la postmodernidad. Es una postura cómoda ante los interrogantes que nos plantea la convivencia con quienes tienen otra forma de ver

⁶ Merece recordar aquí como, según David Gauthier (1986: 288) «*la idea de que las formas de vida tienen derecho a sobrevivir es un recién llegado al escenario moral. Es también una idea totalmente equivocada. Son los individuos los que cuentan; las formas de vida importan sólo como expresión y sustento de la individualidad humana*». (Citado en Garzón Valdés, 1997: 12).

la vida. Es cómoda porque por definición no toma partido; o, mejor dicho, no toma el partido de la confrontación de las ideas y el debate público porque asume como premisa inicial —normalmente de forma inconsciente— el principio de inconmensurabilidad de las culturas y acepta como irreductible el pluralismo de sus interpretaciones. Esta supuesta exención de juicio le hace tremendamente atractivo como ideología socorrida. Pero precisamente en este atractivo anida su mayor peligro. No cuestiona la tolerancia, pero al apartarla de toda interacción deliberativa, reduce la posibilidad de una solidaridad bien fundada y la empobrece hasta reducirla a un pírrico ideal.

El peligro del relativismo es que da cobertura ideológica a formas suaves de racismo sin raza y a prácticas guetizadas u hostiles a la convivencia intercultural. El relativismo da pie a un tipo de reconocimiento de la diferencia que, en vez de fomentar la interacción razonada y la negociación sobre escenarios que reduzcan la exclusión, abre la puerta a la naturalización de las diferencias culturales, a la inferiorización y, en última instancia, a la segregación. Lleva a un atrincheramiento en lo que se considera propio y promueve una solidaridad restringida a quienes son culturalmente afines, no a una solidaridad profunda basada en el diálogo de perspectivas alternativas. El problema de gestionar la diversidad cultural consiste asumirla en un proyecto integrador y en constante negociación. Pero el relativismo no ofrece fundamento suficiente para este punto por el carácter tremendamente restrictivo de la solidaridad que alimenta. Coexistir no es convivir, y el relativismo sólo sirve para lo primero, y para revestir de tolerancia lo que no es más que simple incompreensión y rechazo de la deliberación.

Si la educación democrática ha de salir airosa de los desafíos que plantea una ciudadanía multicultural, una de sus principales tareas es, pues, trascender el relativismo como actitud frente a la diversidad cultural. Es necesario si queremos que nuestro proyecto se vea reforzado y no debilitado en sus objetivos (la autonomía, la solidaridad y el diálogo racional). Pero la garantía del pluralismo ha estado normalmente asociada a la neutralidad de las instituciones y las teorías de la reproducción nos han venido enseñando desde hace muchos años que es muy difícil pensar en una educación culturalmente neutra. ¿Es entonces el monoculturalismo un horizonte inexorable de la racionalidad educativa al que sólo puede contraponerse un multiculturalismo absoluto en la forma de escuelas y currícula separados?

El modelo de racionalidad que sustenta el universalismo típicamente moderno, un universalismo colonizador que somete la lógica de la integración a la asimilación y a la extinción de los particularismos en aras de la homogeneidad cultural, se revela como una base excesivamente estrecha para acometer este proyecto. Pero abandonar el presupuesto de la homogeneización no tiene por qué conducirnos a la balcanización cultural en que termina el relativismo absoluto. Entre el universalismo monocultural y la fragmentación de universos culturales cerrados e incommunicados entre sí cabe explorar otra alternativa que ha de forjarse en el terreno no tanto de la multiculturalidad, como en el de la interculturalidad.

Esa es la razón por la que el proyecto de la educación intercultural debe armarse sobre la base de los fundamentos y las prácticas de la educación democrática tal

y como anteriormente la hemos descrito. Y existen, de hecho, líneas de trabajo que apuntan en esa dirección. A este respecto es importante tener presente que la escuela se enfrenta a la diversidad humana no sólo como una situación a gestionar, sino también como un fenómeno a explicar. En la atención a este doble horizonte debe combinar el trabajo sobre la información con el trabajo sobre las actitudes y los sentimientos.

La información se produce a través de dos canales fundamentales: el curricular y el extracurricular. Por lo que al primero respecta, es innegable que los materiales curriculares pertinentes muestran en su gran mayoría hoy marcado interés por alimentar el conocimiento y el respeto hacia la diversidad humana. Pero es importante resaltar que en muchas ocasiones la presentación de la diversidad humana se basa en esquemas racializadores, como si fuera la raza la que explica el que las personas vivan y piensen de diferente forma. El racismo aquí no se aprende como actitud ideológica de rechazo hacia los otros; justo lo contrario suele ser la intención. Pero se aprende como representación a través de una categorización errónea de la información en la que las formas de ver y ganarse la vida, de vestirse o de alojarse, se asocian con determinados caracteres fenotípicos (Blondin, 1990). La tarea aquí es desracializar la diversidad.

Por lo que a la información extracurricular respecta, la información sobre la diversidad humana con la que se ha de trabajar en las escuelas adquiere casi un carácter de contrainformación, pues debe servir para vencer la simplificación y el clima de miedo e inseguridad con que ese otro gran rival de la escuela que es la televisión tiende a presentar el fenómeno. Debe tenerse presente en este punto que, ante la falta de una expresión curricular concreta de enseñanza cívico-política —debida seguramente a un deseo de evitación de la «Formación del Espíritu Nacional» franquista— hay quien piensa que los medios de comunicación se han convertido en el principal agente de educación política (Rubio Carracedo, 2000: 80)⁷. Pero lo que forma, también deforma, y Robert Putnam ha llegado a afirmar en este sentido que la televisión es una fuente de corrosión del espíritu cívico. Con niños que ven una media de 4 horas diarias la televisión y adolescentes que llegan a contar en su tercera parte con televisor en su habitación, la escuela parece haber sido derrotada tanto en la información (el suministro de datos) como en la formación (el moldeamiento de comportamientos). Ciertamente, no basta con demonizar a la televisión. La televisión no siempre anula el pensamiento, a veces da que pensar; pero sólo la escuela enseña a pensar desde la autonomía y a fomentar el conomiento autoarrastrado frente al heteroarrastrado por las teleimágenes (Terrén y Garreta, 2002).

La atención a la forma en que se presenta la información en torno a la diversidad humana es importante porque no es desabellado pensar que nuestras actitudes

⁷ Téngase en cuenta, además, que por lo que respecta a otra posible fuente de educación política como es la familia, el 70% de los jóvenes encuestados por el INJUVE (avance de resultados, sondeo de 2002) hablan poco o no hablan de política con sus padres.

hacia los demás guardan algún tipo de correlación con la forma en que nos los representamos. Aquí es donde la información se junta con los sentimientos, y donde se forjan realmente las actitudes. Por eso en el aprendizaje de la convivencia intercultural son tan decisivas las estrategias de gestión del trabajo escolar en el aula. En ellas se forja ese esfuerzo de aprendizaje que va más allá de la instrucción en determinados contenidos y que tiene que ver con el «*observar lo que hacen otros y ver cómo se comportan, pero sobre todo, [con] escucharlos, conversar, dialogar o discutir con ellos*», es decir, con la forma en que nos «*entrelazamos con ellos*» y aprendemos a ser múltiples y diferenciados a través de nuestro contacto con los demás. La idea guía que unifica los esfuerzos desarrollados en esta línea es que «*cuanto más denso e intenso sea el intercambio con otros, más rica será la subjetividad individual y el sí mismo*» (Gimeno, 2001: 45, 47) y, consiguientemente, más cerca estaremos de forjar ciudadanos dotados de una amplia competencia para el desarrollo de la interculturalidad, en una palabra, ciudadanos cosmopolitas.

Existen ya esfuerzos de orientación práctica (Besalú, 2002: cap. 5) que en su esfuerzo por profundizar en una enseñanza democrática trabajan en el desarrollo de la escuela como espacio afectivo y se interesan sobre todo por el ámbito de las relaciones cara a cara que se registran en la experiencia educativa cotidiana. Las más interesantes de ellas pueden ubicarse en el marco general de la pedagogía crítica y su impulso por recuperar el potencial político de la escuela (Martínez Bonafé, 1996; Biesta, 1995). Líneas de práctica para el aula que ilustran esta tendencia son las estrategias de debate (Díaz Aguado, 1996) o el trabajo escolar cooperativo — muy satisfactoriamente valorado para el desarrollo de las relaciones interétnicas en la escuela (Sharan, 1980). Seguramente el mismo potencial que le permite ser un buen antídoto contra la emergencia de las actitudes individualistas competitivas le hace perfectamente compatible con las estrategias de aula basadas en la pedagogía del diálogo (Johnson y Johnson, 1991; Lickona, 1991) para asumir el conflicto cultural y superarlo, para reforzar el espíritu de comunidad y forjar la experiencia de la integración a través de la inclusión activa. Todos ellos son esfuerzos que profundizan en la calidad democrática de la práctica educativa en la medida en que potencian aquel objetivo que señalamos como central en el proyecto: la autonomía del sujeto como clave para lograr su inclusión activa en la sociedad civil y en la vida pública.

Es preciso observar cómo los esfuerzos apuntados en esta línea tienen como horizonte de trabajo más los afectos y las actitudes que los contenidos en sí mismos. Son esfuerzos que se dirigen, por tanto, al potencial de la educación escolar en la forja de los vínculos sociales básicos en que debe basarse una ciudadanía activa y competente en contextos multiculturales. Se dirigen, pues, a la base misma de esa urdimbre afectiva en la que se gestan las actitudes cooperativas o de rechazo, esos lazos afectivos que constituyen la base de la sociabilidad y que pueden trabajarse en la dirección del tipo de lealtades que requiere el compolitismo.

Para que el reconocimiento de la diversidad cultural pueda eludir los riesgos del relativismo o de las euforias diferencialistas y trabajar en aras de una mayor integración de las minorías es preciso, como decíamos, conceder a sus integrantes pro-

tagonismo en la relación educativa. Esto supone hacerlos partícipes de lo que habermasianamente denominaríamos una comunidad de diálogo no distorsionado. Se trata de propiciar un marco pragmático —no sustantivo— de racionalidad que no reniegue de la universalidad pero que tampoco la imponga. Abrir, pues, la relación educativa al punto de vista de los actores no significa claudicar ante una diversidad irreconciliable y encorsetarla, ni negar la aspiración a un proyecto educativo universal y plural a un mismo tiempo. Con palabras del filósofo Garzón Valdés, no significa sustituir una intolerancia insensata por una tolerancia no menos insensata. Entre un universalismo dogmático y un relativismo extremo debemos optar por un marco de racionalidad dialógica como base de lo que es una buena educación, un marco de interacción fluida en el que la universalidad se construya discursivamente y no se presuponga a priori como derivada de la supuesta naturaleza de un sujeto sustancialmente homogéneo.

La alquimia del intercambio: abrir la escuela a la comunidad

Pero abrir la puerta de la escuela a los actores no es sólo abrir el trabajo de aula a sus puntos de vista, sino abrir las de la gestión de la escuela a su participación. Ello nos lleva al segundo de los frentes enunciados al comienzo de este trabajo.

Participar en la vida educativa de las escuelas es participar en el trabajo de reproducción consciente de la sociedad. La participación de la sociedad civil en la gestión de la vida educativa supone en sí misma una experiencia de aprendizaje de la convivencia que rebasa la relación docente-discente y que se torna especialmente relevante en contextos de multiculturalidad⁸. Tiene que ver con la forma en que el alumnado se involucra en procesos de toma de decisiones que afectan a su vida académica, pero también —y éste es el punto en que aquí nos centraremos— con la forma en que los adultos se implican activamente en la dinámica de un espacio de socialización tan importante como es el de la escuela. Pocos dudarían de que nuestras escuelas, como nuestro sistema político, son

⁸ Esto no quiere decir que la participación sea en sí y por sí misma la panacea, pues puede registrarse el caso de acciones beligerantes acometidas por los padres ante la presencia de alumnado «non grato» en el centro. En España este caso se registra normalmente con la llegada a las escuelas de niños gitanos que tradicionalmente estaban excluidos de la escolarización o reclusos en instituciones segregadas. Aunque lo normal en estos casos es el éxodo silencioso de la mayoría hacia otros centros, en ocasiones lo beligerante de la reacción sorprende dado el habitualmente escaso índice de concienciación y participación anteriormente comentados. Aquí el problema de la desafección política ya no es que la aprobación de unos objetivos no implique la movilización por los mismos, sino que ésta encarna una cierta actitud individualista e insolidaria que es capaz de dar cobijo a las conductas más elementales de racismo y, lo que no es menos grave, a una pobre idea de lo que es educar: el derecho a la educación de MIS hijos se antepone al derecho de todos los hijos y se restringe el calado democrático que conlleva el aprendizaje cooperativo junto con aquellos que muestran algún tipo de diversidad (en este caso, étnica o cultural). Se trata en estos casos de una participación que Putnam califica como propio de los movimientos NIMBY («Not In My Backyard»).

instituciones formalmente democráticas. Pero aquí no nos interesan tanto los ideales que formalmente secundan la retórica y las estructuras de las organizaciones cuanto la vida misma de esas organizaciones. Una democracia fuerte no depende sólo de la legitimidad de sus instituciones, sino de las actitudes y la participación de sus ciudadanos. Cuando éstas se corresponden con una mera aceptación pasiva es cuando nos encontramos con lo que Tenzer (1990) denomina una «sociedad despolitizada» en la que el incremento del sentimiento de inutilidad respecto a la política lleva a la progresiva desaparición de la comunidad como espacio de discusión política.

La escuela es un escenario estelar de construcción de la *res publica*. Sin embargo, de que la calidad de la democrática de la vida escolar no es excesivamente alta da buena cuenta el clásico indicador de la participación, pues éste es un mecanismo esencial de la democracia para que la ciudadanía transmita información sobre sus preferencias y necesidades y ejerza un control efectivo sobre el funcionamiento de las instituciones⁹. Las asociaciones de padres y madres con hijos escolarizados apenas logran afiliación activa y tienen problemas para reunir normalmente a un número significativo de asistentes a sus asambleas¹⁰.

¿Qué se pierde con ello? Se pierde capital social, o lo que más gráficamente Bourdieu (2001: 85) ha llamado la «alquimia del intercambio», una alquimia que se revela como fundamental para profundizar en el esfuerzo cooperativo por mejorar la escuela. A pesar de lo multívoco del concepto, la teoría del capital social nos ayuda a entender mejor fenómenos como el asociacionismo, la cooperación, el altruismo o la confianza interpersonal, y con ello podemos entender mejor cuestiones ligadas a las actitudes culturales que tanto importan en el estudio del contacto intercultural¹¹.

⁹ Normalmente, los indicadores que señalan un descenso en esa participación apuntan hacia una eventual pérdida de la calidad de la vida democrática. Esto es especialmente grave seguramente en el caso de las democracias jóvenes —como la portuguesa o la española— que cuentan con una sociedad civil más débil y menos organizada que las democracias más viejas y que, en consecuencia, son más proclives que éstas a la expansión de sentimientos de impotencia, a la frustración y a actitudes pasivas, y menos proclives a la articulación de canales y mecanismos de participación no convencionales. Por eso se ha señalado (Maravall, 1995: 301) que, especialmente en estos casos, la desafección política puede llevar a un empobrecimiento democrático y a la proliferación de planteamientos resignados muy cercanos al conservadurismo político. Debe apreciarse, no obstante, que Francia u Holanda no son precisamente democracias jóvenes y, sin embargo, allí es donde han alcanzado importantes cotas electorales mensajes impregnados de xenofobia cuyo éxito Castells (2002) ha analizado precisamente en términos de una «crisis de lo político» y que no desaparecen por desmoronarse electoralmente, pues, más que sobre un programa, se han levantado sobre la desconfianza, el resentimiento y la desorientación.

¹⁰ En España, 8 de cada 10 padres y madres no participan en las actividades llamadas extraescolares y escasamente 2 de cada 10 participan activamente en las asociaciones de sus centros (INCE, 1998).

¹¹ No en vano, uno de los primeros usos del concepto (Loury, 1977) tenía que ver con el estudio de las relaciones familiares que resultaban útiles para el desarrollo cognitivo o social del niño o del adolescente en un contexto multirracial.

La escuela proporciona relaciones sociales y, con ello, expectativas y canales de información y participación que constituyen capital social para los individuos, que aumentan su base de acción y sus vínculos de solidaridad. Las asociaciones de padres y madres son pertinentes a este respecto, sobre todo si se tiene en cuenta la necesidad señalada por James Coleman (2001) de sustituir la organización espontánea y voluntaria que tradicionalmente ha constituido la principal fuente de capital social a disposición de la juventud por organizaciones formales que garanticen el capital social de la comunidad adulta circundante a la escuela¹². Coleman muestra con contundencia que la ausencia de capital social influye decisivamente en el abandono escolar y que el éxito de los colegios privados norteamericanos se debe no tanto a lo que pasa en el aula o a las capacidades del alumnado, cuanto al compromiso y participación de los padres y las madres en la vida de la escuela. Robert Putnam, por su parte, ha recurrido también a este tipo de participación para mostrar una de las facetas de un declive del capital social que impide el florecimiento de esa fuerte sociedad civil que consideramos inseparable de una democracia saludable. Más concretamente, (2001: 99) señala que las inversiones en educación serían más efectivas si se complementaran con la revitalización de las asociaciones comunitarias.

Contrarrestar la desafección política que mina el ejercicio de la ciudadanía activa en la vida escolar se presenta, pues, como otra de las exigencias de la educación democrática. Y es una exigencia fundamental para que esta educación pueda desarrollarse en un contexto multicultural, pues niveles bajos de capital social tienden a estar asociados con niveles igualmente bajos de confianza interpersonal (Torcal y Montero, 1998). La desafección política es un fenómeno que hace que la vida política se viva en la mayoría de las democracias con gran malestar e insatisfacción. Se trata de un malestar difuso que tiene más que ver con el hastío y la desconfianza que con la crítica activa y que alienta la inercia de la «ciudadanía privada» (Johanek, 1994)¹³. Es una apatía que no se deriva de un conformismo explícito con los patrones establecidos, sino que nace más bien de la indiferencia. La representación negativa de lo político que conlleva tiene como principal consecuencia la quiebra de la identificación afectiva con el sistema democrático y la desimplicación personal en su funcionamiento, pero el principal producto de esta desconfianza hacia el sistema no es sólo la deslegitimación de la política establecida o la baja participación, sino también —y esto es especialmente relevante a nuestros efectos— la

¹² Debe tenerse en cuenta a este respecto que, a diferencia de otros recursos materiales (como el capital físico) el capital social es lo que Hirschman llama un «recurso moral», cuyo suministro aumenta con el uso.

¹³ Por ciudadanía privada entiende Johanek la que reduce la imagen del ciudadano a la del cliente que simplemente busca un mejor producto al mejor precio posible. En nuestro caso sería el equivalente del público del sistema educativo que reduce sus expectativas al incremento de la posibilidad de poder elegir uno u otro centro. Es el padre o la madre que no quiere perder su tiempo en reuniones acerca de, por ejemplo, un proyecto educativo de centro pero quiere cambiar de centro cuando siente que el producto ofrecido por éste se devalúa.

extensión de la desconfianza hacia los otros. Cuando estos «otros» son los «otros extraños», es decir, los inmigrantes, la desconfianza puede traducirse en la percepción de su excesiva presencia y atribuir a ésta y no a la actitud propia la dificultad de la acogida¹⁴.

Este último punto es importante porque la desconfianza es el caldo de cultivo de la percepción del otro como amenaza (como ocurre en los casos referidos en la nota 9) y obstaculiza, por tanto, el desarrollo de un contacto intercultural fluído y deliberativo que debe fomentar una educación democrática. Después de todo, la calidad del contacto intercultural depende de actitudes culturales que tienen mucho que ver con la confianza social (al menos si esta se mide en términos de confianza interpersonal¹⁵). Cuando ésta confianza existe, las relaciones de cooperación aumentan y, con ello, el capital social. Pero cuando no existe, determinados sectores de la población se encuentran reducidos a una situación de vulnerabilidad social.

En este sentido, debemos reparar en que entre los diferentes tipos de vulnerabilidad que resultan de una situación social precaria y que reducen la capacidad de inclusión de una sociedad, está, no solamente, por ejemplo, la vulnerabilidad derivada de la precariedad en el empleo, sino también la derivada de la precariedad en capital social, es decir, en el acceso a redes relacionales de información y participación. Por eso hay que subrayar que una escuela abierta al entorno comunitario y al ejercicio de una ciudadanía solidaria, responsable y democrática no puede renunciar al papel de los padres y las madres. Su participación es un recurso imprescindible, sobre todo, en la educación de los sectores más desfavorecidos, aquellos en los que más abundan los niños y las niñas que más pueden padecer los efectos del desánimo o la desmotivación y que más tendencia muestran al fracaso escolar¹⁶. Es este alumnado, además, el que más necesidad tiene de una oferta de actividades y servicios orientados hacia el tiempo no lectivo; y son éstos padres los que más fal-

¹⁴ De hecho, los datos del barómetro del CIS (febrero de 2001) muestran que, a pesar de que los inmigrantes no suponen ni el 4% de la población y aun reconociéndose mayoritariamente que son necesarios, 4 de cada 10 españoles creen que son demasiados y que la actitud que prevalece ante ellos es la de desconfianza.

¹⁵ Torcal y Montero (1998), por ejemplo, lo hacen así y muestran que el bajo nivel de capital social en España está asociado a un bajo nivel de confianza interpersonal. De sus datos se infiere que el desarrollo de la educación española tras el franquismo sirve como ejemplo de que el desarrollo institucional *per se* no crea necesariamente capital social, seguramente porque más allá de la democratización estructural del sistema no se han sabido crear las actitudes que favorecen la implicación y la participación. De ello resulta que la institucionalización de la democracia organizativa de la escuela parece una condición necesaria pero no suficiente para la constitución de una ciudadanía activa.

¹⁶ Levin (1998) y Apple y Beane (1997) también ofrecen ejemplos de experiencias aleccionadoras que no hacen sino confirmar algo que ya se puso de manifiesto en los setenta: que las escuelas más participativas integran mejor a los niños procedentes de clases bajas y minorías (Gutmann, basándose en Metz 1978). Por lo que a España respecta, Valero (2002) muestra que los hijos de los padres inmigrantes vinculados a las AMPAS muestran pocas diferencias respecto a los hijos de los que no vinculados en cuanto a higiene y disciplina, alguna más en cuanto a asistencia, y bastantes más en rendimiento académico.

tos andan de un capital social que les incluya en más redes de solidaridad y en más canales de participación. Al no saber o no poder recurrir al mercado para obtener servicios extraescolares de calidad, estas familias sufren más lo que Juliett Schorr (cit. en Putnam, 2001: 101) denomina el «declive del ocio», sobre todo teniendo en cuenta que su consumo del ocio es fundamentalmente privado y desarrollado en redes de socialidad desaprovechadas desde el punto de vista del fortalecimiento de la sociedad civil. Más allá de la escolarización lenta pero progresiva de los niños y las niñas gitanas, y más allá de la incipiente escolarización de los hijos y las hijas de los inmigrantes, la participación de sus padres y madres en la vida de las escuelas es por ello una condición necesaria de la renovación democrática de la educación.

En la medida en que los adultos de las poblaciones inmigrantes o minorizadas carecen de los hábitos o recursos necesarios para implicarse en esa participación en preciso implementar puentes de intermediación que la faciliten. Para que la vida de la escuela sintonice de esta forma con el desarrollo comunitario la educación intercultural debe potenciar las estrategias de conexión con otros profesionales de la educación no formal y del trabajo social. No es descabellado pensar que sólo así pueda lograrse una mayor efectividad en la puesta en práctica de hábitos de participación activa. Para ello sería preciso reforzar más una serie de medidas en la línea de la Ayuda al Trabajo Escolar Personal que a través de la mediación de ONGs, voluntarios y trabajadores sociales promuevan un acercamiento de las familias a la dinámica del esfuerzo escolar y abran una vía de apoyo escolar distinto al de la tradicional educación compensatoria. Posiblemente se conseguiría con ello no sólo mejorar el rendimiento del alumnado lastrado por su origen social, sino también intensificar la comunicación entre los diversos agentes implicados en el proceso educativo ampliamente considerado. Esto exige, desde luego, trascender lo puramente escolar de la relación educativa y ampliar su contenido participativo utilizando y fomentando redes sociales extraescolares que conecten a los ciudadanos entre sí.

Pero hay que ser cautos a la hora de ver en este desembarco voluntarista un desmentido de la desafección política que sufre la escuela. Cautela aconsejada tanto por quienes ven en el concepto de capital social una herramienta todavía poco elaborada y presa de un cierto «romanticismo de la comunidad» (Levi, 2001) como por quienes no llegan a entender cómo puede concederse con tanta facilidad a las ONGs una credibilidad que se niega a los partidos (Laporta, 2000). Es cierto que autores como Barber (2000) se sirven del voluntariado como un primer paso para conectar la sociedad civil con una «democracia fuerte». Pero, además de que, con carácter general, como señala Putnam, «*el capital social no es sustituto de una política pública efectiva, sino un prerrequisito de la misma*» (2001: 102), deben tenerse presente los aspectos más concretos que están ligados a la motivación de la acción filantrópica. Béjar (2001), por ejemplo, muestra cómo la desafección política y la filantropía cívica, más que contradirse, se complementan en el discurso de los voluntarios. Según su análisis, no debería verse necesariamente en esta nueva filantropía de los más jóvenes una reserva de participación futura que a corto plazo vaya

a poner fin a la apatía política de los más adultos, pues estos jóvenes muestran una profunda desconfianza institucional, carecen de un lenguaje cívico y hablan (bastante más que los directivos de sus organizaciones) por boca del individualismo y el relativismo, buscando más una gimnasia moral que restablezca desequilibrios afectivos y la autorrealización. Parece, pues, que la incorporación del trabajo de esta filantropía al escenario educativo no debe extrapolarse con acelerada simpleza como una resurrección de lo político, pues en buena medida se alimenta de su propio desprestigio. No debe ser la fórmula de la esperanza, sino sólo una fórmula más de participación junto a la que es preciso reavivar las más directamente implicadas con la propia vida política de la escuela.

Sólo así parece que puede despejarse el camino de la vieja promesa republicana: contribuir a través de la escuela a que todos los ciudadanos puedan acceder a participar en la organización de su convivencia en igualdad de oportunidades. Hoy es ya claro que esta contribución no puede hacerse sin tener en cuenta el punto de vista de los «otros», porque su punto de vista es insustituible en una democracia cosmopolita cuya educación sea capaz de responder al reto de una ciudadanía multicultural. Es la única manera de educar que puede contribuir a renovar nuestra voluntad de vivir juntos con quienes vienen de lejos o con quienes, aun estando cercanos, nos han sido extraños.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. W. y J. Beane (1997): *Democratic schools*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia.
- Banks, J. A. (1997): *Educating citizens in a multicultural society*, Teachers College Press, Nueva York.
- Barber, B. (2000): *Un lugar para todos: cómo fortalecer la democracia y la sociedad civil*, Paidós, Barcelona.
- Bauman, Z. (1993): *Intimations of postmodernity*, Rotledge, Londres.
- Béjar, H. (2001): *El mal samaritano. El altruismo en tiempos del escepticismo*, Anagrama, Barcelona.
- Besalú, X. (2002): *Diversidad cultural y educación*, Síntesis, Madrid.
- Biesta, G. (1995): «Postmodernism and the repolitization of education», *Interchange*, vol 26, n.º 2, pp. 161-183.
- Blondin, D. (1990): *L'apprentissage du racisme dans les manuels scolaires*, Ed. Agences de l'Arc, Montréal.
- Bourdieu, P. (2001): «El capital social. Apuntes provisionales», *Zona Abierta*, n.º 94/95, pp. 83-88.
- Burbules, N. C. (1993): *Dialogue in teaching. Theory and practice*, Teachers College Press, Nueva York.
- Castells, M. (1998): *El poder de la identidad*, Alianza, Madrid.
- Castells, M. (2002): «La crisis de lo político», *El País*, 25 de abril.
- Coleman, J. (2001): «Capital social y creación de capital humano», *Zona Abierta*, n.º 94/95, pp. 47-83.

- Díaz Aguado, M. J. (1996): *Escuela y tolerancia*, Pirámide, Madrid.
- Flecha, R. (1999): «Modern and postmodern racism in Europe: dialogic approach and anti-racist pedagogies», *Harvard Educational Review*, vol 69, n.º 2, pp. 150-171.
- Freire, P. (1997): *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*, Siglo XXI, México.
- Garzón Valdés, E. (1997): «Cinco confusiones acerca de la relevancia moral de la diversidad cultural», *Claves de Razón Práctica*, n.º 94, pp. 10-23.
- Gauthier, D. (1986): *Morals by agreement*, Clarendon, Oxford.
- Giddens, A. (1996): *Más allá de la derecha y la izquierda*, Cátedra, Madrid.
- Giddens, A. (1997): *Política, sociedad y teoría social*, Paidós, Barcelona.
- Gimeno Sacristán, J. (2001): *Educar y convivir en la cultura global*, Morata, Madrid.
- Giner, S. (1996): «La urdimbre moral de la modernidad», en S. Giner y R. Scartezini (eds.), *Universalidad y diferencia*, Alianza, Madrid.
- Guttman, A. (2001): *La educación democrática*, Barcelona, Paidós.
- INCE (1998): *Diagnóstico del sistema educativo. La escuela secundaria obligatoria*, Madrid: MEC.
- Johanek, M. (1994): «Private citizenship and school choice», en P. Cookson, *The choice controversy*, Corwin Press, Newbury Oark, pp. 146-170.
- Johnson y Johnson (1991): *Learning together and alone: cooperation, competition and individualization*, Prentice Hall, Englewood Cliffs (N. Jersey).
- Kymlicka, W. (1996): *Ciudadanía multicultural*, Paidós, Barcelona.
- Laporta, F. J. (2000), «El cansancio de la democracia», en *Claves de Razón Práctica*, 99, pp. 20-25.
- Levi, M. (2001): «Capital social y asocial: ensayo crítico sobre Making Democracy Work, de R. Putnam», *Zona Abierta*, n.º 94/95, pp. 105-120.
- Levin, H. (1998): «Accelerated schools: a decade of evolution», en A. Hargreaves, A. Liebermann *et al.* (eds.), *International handbook of educational change* (II), Kluwer Academic Publishers, Norwell, pp. 807-830.
- Lickona (1991): *Educating for character*, Bantam Books, Nueva York.
- Loury, G. (1977): «A dynamic theory of racial income differences» en P. A. Wallace y A. Le Mund, (eds.), *Women, minorities and employment discrimination*, Lexington Books, Lexington.
- Lucas, J. (2001): «Ciudadanía y Unión Europea intercultural» en AAVV, *Ciudadanía e interculturalidad*, Monográfico, Revista Anthropos, n.º 191, pp. 93-116.
- Maravall, J. M. (1995): *Los resultados de la democracia*, Alianza, Madrid.
- Martínez Bonafé, J. (1996): «Pedagogías críticas, poder y conciencia», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 243, pp. 78-84.
- Moses, M. (1997): «Muticultural education as fostering individual autonomy», *Studies in Philosophy and Education*, vol 16, n.º 4, p. 373-388.
- Rubio Carracedo, J. (2000): «Cansancio de la democracia o acomodo de los políticos?», *Claves de Razón Práctica*, n.º 105, pp. 76-82.
- Sassen, S. (2001): *¿Perdiendo el control? La soberanía en la era de la globalización*, Bellaterra, Barcelona.
- Sharan, S. (1980): «Cooperative learning in small groups: recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations», *Journal of Educational Research*, n.º 50, pp. 241-271.
- Tambini, D. (2001): «Postnational citizenship», *Ethnic and racial studies*, vol. 24, n.º 2, pp. 195-217.

- Tenzer, N. (1990): *La société dépolitisée. Essai sur les fondaments de la politique*, Presses Universitaires de France, París.
- Terrén, E. (2002a): «La etnicidad y sus formas: aproximación a un modelo complejo de la pertenencia étnica», *Papers*, n.º 66, pp. 45-57.
- Terrén, E. (2002b): «Postmodern attitudes: a challenge to democratic education», *European Journal of Education*, vol 37, n.º 2, pp. 161-178.
- Terrén, E. y Garreta, J. (2002): «Las pateras y el hiyab», *Crítica*, n.º 895, pp. 45-47.
- Torcal, M. y Montero, J. R. (1998): «Facets of social capital in new democracies: the formation and consequences of social capital in Spain», *Working Paper 259*, Kellogg Institute, University of Notre Dame.
- Touraine, A. (1997): *¿Podremos vivir juntos? iguales y diferentes?*, PPC, Madrid.
- Valero Escandell, J. R. (2002): *Inmigración y escuela. la escolarización en España de los hijos de los inmigrantes africanos*, Universidad de Alicante, Alicante.
- Walzer, M. (1982): «Pluralism in political perspective» en M. Walzer (ed.), *The politics of ethnicity*, Cambridge University Press, Cambridge (Mass.), pp. 1-28.



Aprendiendo a ser ciudadanos

¿Cuáles son los procesos y los espacios en donde los jóvenes aprenden a ser ciudadanos en nuestras sociedades contemporáneas? ¿En qué medida los profundos cambios que han transformado las prácticas de implicación en los sistemas democráticos han afectado a la concepción predominante entre los jóvenes sobre lo que significa ser "un buen ciudadano"? ¿Podemos hablar de jóvenes y ciudadanos al mismo tiempo para analizar como se interrelacionan ambas categorías en nuestras sociedades contemporáneas o debemos seguir operando con la vieja concepción de juventud como una etapa de espera y preparación que sitúa implícitamente a los jóvenes en una posición de semi-ciudadanía o de ciudadanía de segunda clase? Estos son algunos de los interrogantes a los que pretenden dar respuesta las contribuciones recogidas en este volumen. Desde disciplinas diferentes y desde marcos teóricos diversos, un conjunto de especialistas se adentra en un tema básico para el devenir de nuestras sociedades democráticas: el estudio de los complejos procesos, espacios e instituciones en donde tienen lugar los aprendizajes de la ciudadanía entre los jóvenes. Sin obviar las dificultades que surgen al tratar de precisar en que consiste el aprendizaje de la ciudadanía, es evidente la necesidad de conceptualizarlo como un proceso dinámico, plural y multiforme —alejado de cualquier noción intuitiva de adoctrinamiento ideológico—, en el que hay que integrar una doble dimensión. Por una parte, la dimensión formativa y educativa que proporciona a los jóvenes valores, conocimientos y competencias que faciliten su integración como miembros de la comunidad a la que pertenecen. Por otra parte, la dimensión de las prácticas que se desarrollan en la esfera de lo público, a través de las cuales los jóvenes ensayan, negocian, construyen nuevos significados y nuevas formas de ciudadanía. El reto, por tanto, al que se enfrenta la sociedad democrática es también doble. Enseñar de una manera eficaz a los jóvenes a ser ciudadanos en un entorno abierto y plural, al tiempo que hacer posible su participación activa dentro de los asuntos de la comunidad.