



9 788496 723368

Ciudadanías e identidades en los manuales escolares (1970-2012)

MIGUEL BEAS (Ed.)

MIGUEL BEAS (ED.)



# Ciudadanías e identidades en los manuales escolares (1970-2012)



Díada  
Editora







**CIUDADANÍAS E IDENTIDADES EN LOS  
MANUALES ESCOLARES (1970-2012)**

**CIUDADANÍAS E IDENTIDADES  
EN LOS MANUALES ESCOLARES (1970-2012)**

© **AUTORES**

**Coordinador de la obra:** *Miguel Beas Miranda*

(Por orden de aparición)

*Mauricio Santos Arrabal*

*Patricia Delgado Granados*

*Virginia Guichot Reina*

*Inés Muñoz Galiano*

*Ana M<sup>a</sup> Montero Pedrera*

*Cristina Yanes Cabrera*

*Encarnación Sánchez Lissen*

*Erika González García*

*Inmaculada Montero García*

*Antonia María Mora Luna*

*Soledad Montes Moreno*

*Juan Luis Rubio Mayoral*

*Guadalupe Trigueros Gordillo*

*Martha Elizabeth Varón Páez*

*Antonio Salmerón Nieto*

*Luz Haydeé González Ocampo*

*Matías Bedmar Moreno*

*Jesús García Mínguez*

*Juan Manuel Sánchez Ramos*

© **DÍADA EDITORA S. L.**

*Londres, 24*

*41012. Sevilla*

*1<sup>a</sup> edición: abril, 2013*

**ISBN:** 978-84-96723-36-8

**DEPÓSITO LEGAL:** SE-687-2013

**DIRECCIÓN EDITORIAL:** *Paloma Espejo Roig*

**DISEÑO Y MAQUETACIÓN:** *Díada Editora*

**IMPRESO EN ESPAÑA**

Reservados todos los derechos. De acuerdo a lo dispuesto en el art. 270 del Código Penal, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica fijada en cualquier tipo de soporte sin la preceptiva autorización.

## INDICE

INTRODUCCIÓN .....	7
EL PASADO HASTA CASI EL PRESENTE DE LOS MANUALES ESCOLARES .....	11
<i>Mauricio Santos Arrabal</i>	
EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA Y SUS DIFERENTES MODELOS .....	29
<i>Patricia Delgado Granados</i> <i>Virginia Guichot Reina</i>	
IDENTIDADES CIUDADANAS MÚLTIPLES E INCLUSIVAS .....	51
<i>Miguel Beas Miranda</i> <i>Inés Muñoz Galiano</i>	
ESTUDIO SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EL MARCO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ESPAÑOLAS (1970-2006) .....	71
<i>Ana M. Montero Pedrera</i> <i>Cristina Yanes Cabrera</i> <i>Encarnación Sánchez Lissen</i>	
LIBROS DE TEXTO Y MAPA EDITORIAL: ANÁLISIS DE LA CIUDADANÍA, LAS IDENTIDADES Y LA CULTURA POLÍTICA .....	89
<i>Erika González García</i> <i>Inmaculada Montero García</i>	
LA EDUCACIÓN LITERARIA EN ANDALUCÍA. CANON, FOLCLORE Y PARTICULARIDADES LINGÜÍSTICAS COMO ELEMENTOS CONFIGURADORES DEL <i>CURRICULUM</i> ESCOLAR .....	117
<i>Antonia María Mora Luna</i> <i>Soledad Montes Moreno</i>	

<b>LA FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA ANDALUZA Y EL SER</b>	
ANDALUZ EN LOS MANUALES ESCOLARES .....	145
<i>Juan Luis Rubio Mayoral</i>	
<i>Guadalupe Trigueros Gordillo</i>	
<b>PERSONAJES NO FICTICIOS EN MANUALES CONTEMPORÁNEOS PARA LA</b>	
<b>ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN COLOMBIA: IMPLICACIONES CULTURALES .....</b>	<b>163</b>
<i>Martha Elizabeth Varón Páez</i>	
<i>Antonio Salmerón Nieto</i>	
<b>MANIFESTACIONES DE CIUDADANÍA EN CONTEXTOS</b>	
<b>DE DESPLAZAMIENTO FORZADO .....</b>	<b>189</b>
<i>Luz Haydeé González Ocampo</i>	
<i>Matías Bedmar Moreno</i>	
<b>CULTURIZANDO LA IDENTIDAD CIUDADANA E IDENTIFICANDO</b>	
<b>LA CULTURA DE UNA CIUDADANÍA .....</b>	<b>205</b>
<i>Jesús García Mínguez</i>	
<i>Juan Manuel Sánchez Ramos</i>	

**E**n febrero de 2008, iniciamos un Proyecto de Excelencia aprobado por la Junta de Andalucía denominado *Ciudadanía, identidades y cultura política en los manuales escolares españoles (1978-2007)*. Las diversas investigaciones vinculadas con el Proyecto han realizado estudios comparativos del tratamiento que los manuales del sistema escolar (de Educación Primaria y Secundaria) han dado al tema de la ciudadanía en un triple sentido: como soporte de las identidades múltiples que integran el concepto actual de España; como generador de una cultura política que fomenta la participación y el compromiso con los valores cívicos y democráticos y, finalmente, como estatus civil que hace posible el ejercicio de derechos y obligaciones. Este Proyecto ha estado vinculado con otro de ámbito nacional cuya investigadora principal ha sido Gabriela Ossenbach Sauter, directora del Centro MANES (MANuales EScolares).

El objetivo principal del Proyecto de investigación andaluz se ha centrado, por tanto, en el estudio de la transmisión que los manuales escolares hacen de la ciudadanía y de las identidades, utilizando para ello una muestra representativa de los utilizados en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

La financiación del mismo incluía, entre otros asuntos, dos becas predoctorales, que fueron concedidas a Erika González García y Antonia María Mora Luna, hoy doctoras. Además, estaban programadas distintas actividades como la elaboración de seminarios y congresos, igualmente celebrados, y la elaboración de un libro que recogiera algunas de las investigaciones que los miembros participantes han realizado. Sin la ayuda financiera de la Junta de Andalucía no hubiese sido posible el desarrollo del Proyecto y todo lo que ha implicado, como la difusión de las investigaciones en distintos foros académicos. Además de lo programado, se han concluido diversas investigaciones, no solo españolas, concretándose en la realización de varias tesis doctorales y otros trabajos algunos de las cuales tienen presencia en este libro, aunque inicialmente, repetimos, no estaban programados.

Ciudadanía e identidad son dos conceptos de plena actualidad en el contexto sociocultural actual autonómico, español, europeo y mundial, de ahí la relevancia de estos trabajos que analizan, además, su concreción en el recurso educativo más utilizado en los centros educativos: los manuales escolares o libros de texto.

Este libro lo podemos estructurar en torno a tres grandes bloques: el primero, incluye tres trabajos generalistas que versan respectivamente sobre la transformación editorial de los últimos cuarenta años y otros dos sobre los conceptos de ciudadanía y de identidad. El segundo bloque analiza dichos conceptos en manuales escolares de distintas materias curriculares: Educación para la ciudadanía y los Derechos humanos, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales e Inglés.



Un último bloque recoge la aportación de dos trabajos en los que se analiza la incidencia en la ciudadanía infantil del desplazamiento forzado en Villavicencio (Colombia) y, en el segundo, los procesos complejos por los que transcurre la identidad de los habitantes de Guapi, Colombia. Realizamos un breve resumen de cada uno de los capítulos.

El primero, es una síntesis de la historia de los libros de texto, desde el punto de vista de las editoriales, escrita por una de las personas que mejor la conocen desde dentro; porque D. Mauricio Santos Arrabal fue protagonista activo de la revolución del sector editorial desde unos años antes de la implantación de la Ley General de Educación hasta principios del siglo XXI. El autor relata las dos profundas transformaciones que el sector editorial ha experimentado en la concepción y edición de los libros de texto durante los últimos cuarenta años: la primera, supuso el tránsito de las enciclopedias a la multiplicidad de materias curriculares en la Enseñanza General Básica; la segunda, coincide con la descentralización educativa, motivada por el desarrollo del Estado de las Autonomías, y la aprobación y desarrollo de la LOGSE.

Patricia Delgado y Virginia Guichot desarrollan un marco teórico que permite comprender mejor el sentido que tiene el concepto de “ciudadanía”, haciendo hincapié en la idea de que es una construcción social y, por consiguiente, ha sufrido una clara evolución a lo largo de la historia. Asimismo, analizan los tres modelos de ciudadanía más relevantes dentro del panorama del pensamiento político actual: el liberal, el comunitarista y el republicano, reconociendo, sin embargo, la enorme heterogeneidad que se puede encontrar entre los autores asociados a cada uno de ellos. Termina el capítulo con unas breves reflexiones donde destacan su postura acerca de la noción de ciudadanía que puede responder adecuadamente a los retos sociopolíticos contemporáneos, una ciudadanía activa, compleja e intercultural.

El término identidad es ambivalente, ambiguo, complejo, débil, provisional, incierto, relacionado con lo que pensamos y con lo que hacemos, implica una herencia y una construcción y participación; la ciudadanía tiene múltiples identidades relacionadas con diferentes ámbitos socioculturales que son analizadas desde distintas teorías. Existe un consenso y una certeza relacionados con su permanente actualidad. El trabajo que presentan los profesores Miguel Beas e Inés Muñoz se centra en la deconstrucción de imaginarios externos a las identidades, en el papel secundario que tienen los ciudadanos a la hora de participar en la construcción de identidades múltiples e inclusivas y en la formulación e interpretación de algunas propuestas educativas.

Ana María Montero, Cristina Yanes y Encarnación Sánchez consideran que durante las últimas décadas en España, como en el resto de los países occidentales, el análisis en torno al concepto sobre ciudadanía ha venido sufriendo modificaciones, progresivamente, como consecuencia de las profundas transformaciones políticas y sociales. El 16 de octubre de 2002, el Consejo de Europa, mediante

la Recomendación 12/2002 marcaba el punto de partida al definir la educación para la ciudadanía. Esta recomendación quedaba en España recogida en la LOE (2006), donde se planteaba la necesidad de crear una asignatura denominada “Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos”. El gran cambio educativo que asumía la ley era la introducción y desarrollo de unas competencias básicas como nuevo elemento del currículum. No se trataba de introducir nuevos contenidos, sino que se enfocaba una nueva forma de concebir y de proponer el currículum educativo. Comenzaba, a partir de entonces, el debate en España.

La Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos constituye una materia, al parecer de corta vida, que pretende dar a conocer al alumnado los derechos, deberes y valores propios de una sociedad democrática. En este sentido, Erika González e Inmaculada Montero consideran que la ciudadanía democrática puede interpretarse a la luz de tres marcos teóricos que implica ejercicios democráticos diferentes: la lealtad al Estado de derecho, la construcción de una identidad ciudadana y el desarrollo de una cultura política participativa. El objetivo que pretenden las autoras es doble: por un lado, desvelar los mitos y leyendas que giran en torno a la edición y comercialización de los libros de texto y la construcción de un mapa editorial de la materia de Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos, que permita valorar la incidencia de las editoriales en los centros educativos. Por otro lado, dilucidar sobre cómo los conceptos anteriores se concretan en los manuales escolares de Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos.

En el capítulo dedicado a la educación literaria en Andalucía, Antonia María Mora Luna y Soledad Montes investigan cómo el *currículum* escolar (ante la ausencia de una lengua propia) se sirve de la cultura, el folclore y las distintas particularidades lingüísticas de esta sureña región para configurar una idea de identidad propia, única, original y hasta excluyente desde la materia de *Lengua castellana y Literatura*. El estudio se centra en el análisis de *currícula* y manuales escolares durante la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

Juan Luis Rubio y Guadalupe Trigueros consideran que las sociedades complejas, si son inclusivas, se caracterizan por cierto nivel de respeto, tolerancia y consideración entre grupos y culturas compartidas. Esas mismas sociedades regulan la distribución de poder con modelos democráticos en los que la identidad está asegurada en función de la óptima distribución del poder político, económico y del prestigio social entre los grupos e individuos que comparten las identidades. Estos autores analizan la evolución de la identidad andaluza y la manera que la tratan algunos manuales escolares de Ciencias Sociales.

Martha Elizabeth Varón y Antonio Salmerón presentan los resultados de una subcategoría general de análisis sobre componentes culturales en manuales de inglés. Se trata del estudio de personajes no ficticios. Los personajes no ficticios se definen en esta investigación como aquellos que existen, o existieron, es decir, personajes reales como escritores, deportistas artistas, o personajes no famosos, pero tomados de la realidad y que son incluidos jugando diversos roles o sopor-

tando diversos propósitos. Se pretende indagar acerca de las asociaciones que tales inclusiones pueden representar. Esto supone no solamente la necesidad de una identificación constituida por el nombre, la ocupación, el género, la edad y la nacionalidad de los diversos personajes no ficticios escogidos por los autores de los manuales, sino que supone además el análisis de cualquier tipo de mención o utilización en las imágenes, en las tareas y en los ejercicios de audio.

El fenómeno del desplazamiento en Villavicencio, Colombia, y su incidencia en los niños y niñas como ciudadanos, es una circunstancia que demanda conocimiento para su comprensión y acciones tendentes a resolver y minimizar sus efectos personales y sociales. El trabajo que presentan Luz Haydeé González y Matías Bedmar responde a un estudio narrativo cuyo método de verificación son las interpretaciones de relatos de vida, de estudios autobiográficos y de dibujos de unos sujetos infantiles inmersos en el espacio del desplazamiento forzado; sus discursos incluyen historias particulares, intenciones, deseos y acciones. Estudios como este permiten el diseño de acciones educativas que disminuyen los graves efectos personales y sociales de los desplazamientos forzados por la guerrilla y los paramilitares.

En el trabajo que presentan Jesús García Mínguez y Juan Manuel Sánchez se identifican los parámetros ideológicos y culturales que definen a un pueblo y a sus gentes: Guapi (Colombia). Fuertemente fusionada con la intrahistoria africana, los guapireños comparten la identidad cultural que posibilita el sentido de pertenencia a una comunidad. Como signos de caracterización, sitúan el énfasis en la sabiduría popular, la religiosidad y espiritualidad, el arte y el folklore, la visión de la naturaleza y la familia. La consonancia ciudadana se ve en ocasiones adulterada por el dinamismo social, político, económico y tecnológico producido por la globalización; en este sentido, la cultura guapireña se ve perturbada sólo en su corteza, pero no en su núcleo, indicador del trascendente arraigo anclado en simbologías, creencias, ritos y tradiciones, que posibilitan la conservación de una identidad expresada en patrones particulares de interacción social e interpretación de la realidad.

Quiero dejar constancia de un doble agradecimiento: a la Junta de Andalucía por haber confiado en el Proyecto y haberlo dotado económicamente. En estos tiempos de crisis, es de justicia reconocer el esfuerzo que han realizado los responsables del desarrollo de la política científica andaluza y su apuesta por proyectos que inciden en el ámbito educativo. En segundo lugar, a cada uno de los miembros del grupo y a quienes han colaborado en este trabajo puesto que lo han realizado de manera solidaria, participativa y crítica. Como coordinador me siento orgulloso del grupo y al mismo tiempo me responsabilizo de todos los errores que puedan apreciarse en esta obra tan heterogénea.

En Granada, a 31 de diciembre de 2012

*Miguel Beas Miranda*

# EL PASADO HASTA CASI EL PRESENTE DE LOS MANUALES ESCOLARES<sup>1</sup>

---

Mauricio Santos Arrabal  
*Expresidente de ANELE<sup>2</sup>*

## INTRODUCCIÓN

Como ya estoy jubilado y, por tanto, pertenezco al mundo de los viejos, es decir, al pasado, me han asignado, con toda lógica, hablar del pasado, en este caso, del pasado de los manuales escolares. Y, aunque a los viejos nos gusta contar historias, no me resulta fácil contar un pasado ya lejano y que, para mí, no desapareció de pronto, sino que se fue diluyendo y transformando al mismo ritmo de mi vida y de mi trabajo, puesto que, después de estudiar en los libros, me dediqué a editarlos.

Por otra parte no deja de ser un atrevimiento por mi parte hablar del pasado de los libros de texto, que es también hablar del pasado de la educación, cuando en este Congreso hay expertos que han abordado el tema con rigor académico y con un profundo conocimiento como por ejemplo, Agustín Escolano (2002) y Manuel de Puelles (1991).

Por eso, me voy a limitar a contar un poco el proceso de transformación de los libros de enseñanza y de la industria editorial, al hilo de mis recuerdos personales, en los que hay grandes lagunas y no menos considerables ignorancias.

Me referiré, en primer lugar, a la situación existente en la edición educativa antes de la Ley General de Educación del año 70, para ver, después, las repercusiones que esta Ley tuvo en la educación y en la edición escolar y recorrer muy por encima las vicisitudes de su implantación, con un cambio de régimen político por en medio.

A continuación, veremos el comienzo del presente, con la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo, LOGSE, de 1990, que también supuso un cambio radical en la edición educativa y un desarrollo inesperado de la misma.

---

<sup>1</sup> El texto corresponde a la conferencia de clausura que D. Mauricio Santos Arrabal pronunció en el I Congreso Nacional sobre Manuales Escolares: Identidades y Educación Ciudadana, celebrado en la Universidad de Granada durante los días 2, 3 y 4 de noviembre de 2011.

<sup>2</sup> Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza (ANELE).

Los avatares de su implantación también fueron complejos, no con cambios de régimen político, pero sí con cambios radicales de Gobierno y de políticas educativas, más la implantación de las Autonomías con competencias educativas. Y llegaremos casi al presente. Porque el presente de verdad, no menos complicado ni conflictivo que el pasado, y el futuro, también incierto, le corresponden a mi amigo y colega don José Moyano.

## EL PASADO

Accedí al mundo de la edición en pleno franquismo, cuando los llamados tecnócratas llegaron al poder y se inició la transformación económica de España con el Primer Plan de Desarrollo, después de un durísimo plan de estabilización. Estoy hablando de mediados de los años sesenta del pasado siglo. El desarrollo económico, con un crecimiento en torno al 7,5% anual, generó unos terribles flujos migratorios internos, primero del campo a las ciudades, después del sur al norte de España y, por último, hacia los países de centro Europa, especialmente Francia y Alemania. Pero también incrementó el consumo y la demanda de educación: la gran aspiración de los padres analfabetos era que sus hijos no fueran iletrados como ellos y la de los padres que sabían leer y escribir, que sus hijos pudieran ir a la Universidad o, al menos, hacer el Bachillerato.

En este contexto social teníamos un sistema educativo heredado del siglo diecinueve y estructurado por una dictadura tremendamente ideologizada y represora, cuyos planteamientos refleja muy bien la expresión nacional-catolicismo, con la que fue definida. Algunos intentos de reforma, como el planteado por el democristiano Joaquín Ruiz Jiménez a mediados de los años cincuenta habían sido ferozmente abortados por las fuerzas falangistas, por un lado, y por la Iglesia católica, por otro.

Pero ahora, la demanda de trabajadores cualificados, la presión internacional, especialmente de los organismos de Naciones Unidas como Unesco, una creciente demanda social que requería acceso a la educación y unos gobernantes que, aunque servían a la dictadura, tenían buena formación, habían viajado por el extranjero e incluso estaban sensibilizados con la denominada doctrina social de la Iglesia, confluyeron para que se produjera un importante cambio. Y ese cambio se produjo con la promulgación de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, a la que luego nos referiremos.

### *Los libros antes de la Ley del 70*

Antes veamos rápidamente cómo eran los libros de texto antes de la Ley del 70. Para ello, echemos un rápido vistazo a cómo era el sistema educativo. El libro blanco de la Ley (1969) en su introducción ya dice que “en la base de la estructura del sistema educativo español se observa una anomalía muy grave: la existencia

de dos niveles diferentes de educación Primaria”. La escuela y la educación Primaria empezaba a los seis años y la enseñanza era teóricamente obligatoria hasta los doce, aunque podía prorrogarse hasta los catorce años. Pero, a los diez años, la educación se encauzaba por dos vías diferentes. O bien el niño seguía en la Escuela Primaria hasta los doce o catorce años o bien hacía el examen de ingreso e iniciaba el Bachillerato, que se extendía de los diez a los diecisiete años. La educación no era la misma para todos y la escolarización era deficiente cuando no inexistente. Como la enseñanza era obligatoria hasta los doce años se daba por bueno que todos los niños y niñas de esas edades estaban escolarizados, lo que distaba mucho de ser verdad.

### ***Dos vías, dos tipos de libros: Escuela Primaria y Bachillerato***

Estas dos vías diferentes, las escuelas de Enseñanza Primaria y los Institutos y colegios de Enseñanza Media, determinaban también dos tipos de libros e incluso dos tipos de editoriales bien diferenciados. En las escuelas de Enseñanza Primaria, sobre todo a partir de los diez años, se usaban las llamadas enciclopedias y en los Institutos se empezaban a usar libros específicos por materias. La carencia de libros en las escuelas era total. Pero, en la segunda mitad de los sesenta, con el desarrollo incipiente empezaron a comprarse libros por parte de las familias, lo que determinó un notable desarrollo de la edición escolar.

*Las enciclopedias*, a veces divididas en dos o tres niveles, recogían en un libro único todas las materias que los niños debían aprender: desde las Matemáticas a la Historia Sagrada o desde la Lengua a la Formación del Espíritu Nacional, pasando por la Historia o por nociones elementales de Física y Química. En esta época la enciclopedias eran bastante malas y la que más éxito tuvo era la peor de todas. La Enseñanza Primaria era claramente despreciada por la élite docente: la escuela elemental, de los seis a los diez años, debían pasarla todos los niños, pero en esa etapa, lo importante era aprender a leer y a escribir y las llamadas cuatro reglas: sumar, restar, multiplicar y dividir, el catecismo y algo de historia heroica. A los diez años, la enseñanza que merecía la pena era el Bachillerato que se podía cursar en los Institutos Nacionales o en colegios privados, generalmente religiosos. La Enseñanza Primaria, de los diez a los catorce años, estaba reservada a las zonas rurales o a los niños sin capacidad económica para acceder a esos centros. Por eso a los autores de las enciclopedias hay que buscarlos entre los propios maestros y, ocasionalmente, entre los inspectores de Enseñanza Primaria. Antonio Álvarez, maestro de Zamora, fue el autor de más éxito y dio nombre a las más conocida de estas obras, editada por la Editorial Miñón de Valladolid. De la Enciclopedia Álvarez, “intuitiva, sintética y práctica” como decía en su portada, se llegaron a vender más de treinta millones de ejemplares y llegó a copar el 80% del mercado de enciclopedias y libros para ese nivel de la enseñanza. Hubo otras enciclopedias,

como la de Dalmau Carles, cuyos antecedentes republicanos jugaron en su contra, o las editadas por Hijos de Santiago Rodríguez de Burgos, alguna publicada por el Magisterio Español. Pero fueron prácticamente expulsadas del mercado. El éxito de Álvarez fue apabullante y convirtió a la editorial Miñón, nacida al amparo del periódico de Valladolid, El Norte de Castilla, en una de las editoriales más importantes del momento y también en un muy notable taller de artes gráficas.

Las enciclopedias, aunque incluían ejercicios, planteaban una enseñanza memorística y repetitiva. A veces los epígrafes contenían textos en dos tipografías diferentes, en función del año en que debieran estudiarse, generalmente los párrafos de letra más grande se correspondían al primer año. Los párrafos del segundo año contenían una reiteración ampliada de lo que se aprendió en el primero.

Otra cosa eran *los libros de Bachillerato*. Los autores de estos libros eran catedráticos de Instituto o religiosos de las órdenes dedicadas a la enseñanza. Dos tipos de autores, que dieron lugar a dos bloques de editoriales: las órdenes religiosas tenían sus propias editoriales: Edelvives, Bruño, SM, El Mensajero del Corazón de Jesús, etc., básicamente orientadas a los colegios regidos por su respectiva orden o congregación o por congregaciones afines, a los que habría que sumar los muy numerosos centros de formación eclesíástica, como los seminarios. Los catedráticos de Instituto, por su parte, o bien publicaban sus propias obras, como autores editores, o se agrupaban varios para crear una unidad de producción, a veces una editorial, de sus respectivos manuales, o se asociaban con alguna librería para editar sus manuales, que vendían casi exclusivamente en ella. Librería General de Zaragoza o la propia Anaya son un ejemplo de este proceder. En esta época, los Institutos de Enseñanza Media son muy pocos, pero los catedráticos de Instituto tienen ámbitos muy amplios de influencia: aparte de sus alumnos presenciales, había un muy importante número de alumnos libres, que estudiaban en academias o en los pueblos con los maestros y que sólo acudían al Instituto para el examen final; también había centros privados dependientes de los Institutos, con lo que, si se unían varios catedráticos de la misma materia, podían llegar a tener un importante número de alumnos/clientes de sus manuales.

### ***Se inicia el despegue editorial***

Sin embargo, a lo largo de los años sesenta, al socaire de los avances de la reforma y del desarrollo económico, se fueron creando o consolidando algunas editoriales con una visión más amplia y también con una mayor ambición comercial. Anaya, en Salamanca, Santillana en Madrid, Teide, de la que se desgajó Vicens Vives, en Barcelona, Everest en León, son algunos ejemplos. Otras editoriales más antiguas, como El Magisterio Español, se sumaron a esta tendencia. Algunas de gran calidad como Calleja habían prácticamente desaparecido. Pero siguen predominando las editoriales pequeñas con ámbitos reducidos de difusión. En una

exposición, que se celebró en la Biblioteca Nacional en 1955, de libros de texto de Enseñanza Media participaron 59 editoriales<sup>3</sup>, la mitad autores editores, algunos de notable difusión como Salustio Alvarado en Ciencias Naturales o Cenzano en Matemáticas. Diez años más tarde, en el catálogo del INLE, Instituto Nacional del Libro Español, figuraban más de setenta editoriales dedicadas al libro de enseñanza. Sin embargo, el despegue de la edición escolar aún no se había producido. Las dos grandes editoriales eran Miñón, con su enclopedia Álvarez y el 80% del mercado de Primaria, y El Magisterio Español, que ocupaba un modesto segundo puesto en Primaria y tenía una participación interesante en libros de Bachillerato. En Enseñanza Media predominaban los autores/editores, aunque había incursiones nada desdeñables de grandes editoriales como Aguilar en el mundo de la cartografía (del Atlas escolar de Aguilar llegaron a venderse más de un millón de ejemplares). O editoriales, como Teide, nacida por impulso y a la sombra también de un autor historiador, Jaume Vicens Vives, pero que ya en 1955, publicaba todas las materias menos Griego.

### ***El CEDODEP***

Al comienzo de los sesenta hay que reseñar un antecedente no desdeñable de la reforma que se estaba gestando, la creación del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP) que hizo un gran esfuerzo en la formación del profesorado y contribuyó a la difusión de las nuevas tendencias didácticas, aunque su carácter oficial lo mantuvo cautivo de la ideología dominante. Su influencia no se haría anotar con eficacia hasta la entrada en vigor de la Ley, pero sí contribuyó a fomentar la inquietud de los editores por buscar nuevas formas. Como anécdota no está mal recordar que fue el CEDODEP quien difundió el concepto y la expresión de “unidad didáctica” en sustitución del término obsoleto “lección” e introdujo la idea de currículo, en sustitución del “programa”.

### **LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DEL 70**

A grandes rasgos, este era el panorama de la edición educativa o escolar cuando se promulga *la Ley General de Educación de 1970*, conocida por Ley Villar Palasí, por el Ministro de Educación que la firmó.

---

<sup>3</sup> 25 de Madrid, 18 de Barcelona, 5 de Zaragoza, 2 de Bilbao y de Salamanca, y 1 de cada una de las siguientes provincias: Cádiz, Huesca, Palma de Mallorca, Pamplona, Santander, Sevilla y Valencia.



## ***Las reformas educativas en Europa***

Una vez superado el desastre de la Segunda Guerra mundial, prácticamente en todos los países de nuestro entorno europeo se habían producido profundas reformas, que modernizaron los sistemas educativos, la formación de los docentes y el funcionamiento de los centros de enseñanza. Estas reformas dieron lugar a una modernización y una expansión paralela de la edición escolar, que alcanzó unos altos niveles de calidad pedagógica y también de calidad editorial. Editoriales francesas (Hachette, Ferdinand Nathan o Larrousse) y alemanas (Klett o Schroeder), editaban unos excelentes libros de texto, científicamente rigurosos, didáctica y pedagógicamente muy cuidados y con tipografías y diseños atractivos, que, en gran medida, servirían de inspiración a los autores y editores españoles.

En España, que además arrastraba un retraso casi secular, la reforma del sistema educativo se demoró hasta 1970, en que la inicia la promulgación de la Ley General de Educación. La Ley fue mal recibida por los sectores progresistas de la educación, especialmente por los incipientes movimientos de renovación pedagógica, porque fue considerada una Ley franquista, hija de la dictadura y del nacional-catolicismo. Pero también fue mal recibida por los sectores más reaccionarios del régimen, que la consideraron una Ley liberal y que temían perder el control de la educación. En cualquier caso, fue una Ley eficaz que, con todas sus deficiencias, transformó el desolador panorama de la educación en España y permitió la transformación de nuestra sociedad y me atrevería a decir que incluso el pacífico tránsito democrático.

## ***La Ley del 70 y la transformación del panorama editorial***

Donde, sin duda, tuvo una influencia decisiva fue en la edición escolar. Para la edición educativa, la Ley General de Educación significó una absoluta revolución: en la concepción y edición de los libros, en los planteamientos didácticos y pedagógicos, en el mercado, en la asunción por parte las editoriales de funciones hasta entonces impensables, como fue su importante contribución a la formación del profesorado, en muchos casos, sorprendido por unos currículos cuyos contenidos y planteamientos les eran nuevos.

## ***Se rompe la doble vía en Primaria***

La gran aportación de la Ley fue la creación de una Educación General Básica, única y obligatoria hasta los catorce años, lo que rompía el dualismo y el carácter claramente discriminatorio del sistema anterior. “*La Educación General Básica tiene por finalidad proporcionar una formación integral, fundamentalmente igual para todos y adaptada, en lo posible, a las aptitudes y capacidad de cada uno*”, decía la Ley.

## ***Se aportan recursos económicos***

Y otra aportación nada desdeñable es que la Ley era también una Ley de Financiamiento de la Reforma Educativa, que aportó recursos muy importantes a la educación, de suerte que se crearon muchísimos Colegios Nacionales de EGB e Institutos de Bachillerato. La escolarización universal fue tomada en serio, tan en serio que en apenas ocho años después podía decirse que la escolarización era realmente universal, es decir, todos los niños y niñas de seis a catorce años asistían de forma regular a la escuela.

También los currículos se modernizaron, tanto en sus contenidos como en su estructura. La EGB se dividió en dos etapas y, aunque en la primera, de seis a diez años, se mantenía el carácter globalizado de la enseñanza, se determinaban las áreas de la misma y se rompía claramente con la enseñanza memorística. Y en la segunda etapa, ya se habla de una “moderada diversificación por áreas”.

## ***La transformación de los libros de texto***

Pero ¿en qué cambiaron los libros? El Libro Blanco (Ministerio de Educación y Ciencia, 1969) y el propio proceso de elaboración de la Ley suscitaron una gran efervescencia de las preocupaciones y discusiones pedagógicas, que tuvo un inmediato reflejo editorial. Las editoriales buscaron asesoramiento en la Universidad, donde un nutrido grupo de jóvenes profesores luchaba por la modernización de la educación. Se estudiaron los libros de texto de otros países, especialmente los franceses, pero también los alemanes e ingleses. Todo ello, impulsado por la Ley, que proponía un nuevo planteamiento de una enseñanza crítica y no memorística, hizo que el modelo de libro de texto se rehiciera por completo y que los libros existentes quedaran totalmente obsoletos.

Por otro lado, la universalización de la educación en un único sistema, en un momento de gran crecimiento demográfico, junto con el desarrollo económico crearon un mercado potencial mucho mayor y en constante expansión, a lo que hay que añadir una cuestión meramente técnica, como fue la modernización de las imprentas con la introducción del sistema de offset, que hacía posible la impresión a color a precios mucho más asequibles. La edición educativa entró en una etapa completamente nueva, en la que iban a cambiar los autores, los editores y los libros en un proceso inusualmente acelerado.

Cuando hace poco, mientras preparaba este charla, he tenido ocasión de volver a ojear aquellos libros; me parecieron tan viejos, tan rancios, tan anacrónicos, que se me hacía difícil aceptar que aquellos libros significaron una auténtica revolución. Y, sin embargo, así fue. Aunque hoy no lo parezca, fueron unos libros nuevos, distintos, que contribuyeron, como ningún otro instrumento, a la transformación de la educación en nuestro país. La educación se hizo más activa, los

contenidos se modernizaron, los libros se organizaron por materias y por unidades didácticas. Surgieron autores de una importancia decisiva para la modernización de los contenidos de la enseñanza, como fueron Domínguez Ortiz para la Historia y Lázaro Carreter para la Lengua, por citar sólo a dos, que contribuyeron a cambiar de manera decisiva los usos didácticos. O Agustín Escolano, aquí presente, cuyos manuales tuvieron un bien merecido éxito.

### ***Surgen o resurgen las nuevas editoriales***

Y ¿qué pasó con los editores? Es justo en ese momento cuando despegan las grandes editoriales que desde entonces dominan el mercado, como Anaya, Santillana y, algo más tarde, SM en Madrid. Y también otras de menor fuste, pero importantes para la modernización de los libros como Teide y Vicens Vives en Barcelona, o Edelvives en Zaragoza, que tuvo que sufrir un duro proceso de reconversión, o Everest en León.

La gran editorial del momento, Miñón, y su autor de cabecera Álvarez fueron víctimas de su éxito. No creyeron en el cambio ni que el cambio fuera tan rápido ni que los maestros asimilaran con tanta celeridad los cambios. Al poco tiempo, Miñón presentó quiebra. Otras editoriales sobrevivieron, con procesos dolorosos de transformación, pero perdieron el impacto del primer momento y nunca recuperaron su puesto anterior, como fue el caso de El Magisterio Español, transformada en Editorial Magisterio. De las más de setenta editoriales especializadas que había en el año 70, apenas quedaban treinta cuando este país entró en la democracia, poco más de un lustro después.

### ***La Ley durante el tardofranquismo***

El proceso, como todos los procesos de cambio fue traumático y tuvo sus altibajos. La Ley, considerada por muchos prohombres del sistema como una Ley liberal, le creó enemigos peligrosos al ministro Villar Palasí, que fue cesado en junio del 73, cuando el Almirante Carrero Blanco asumió la jefatura del Gobierno, el primero no presidido directamente por Franco. Se inició entonces una clara ofensiva contra la Ley. Carrero nombró a un ministro de Educación pintoresco, Julio Rodríguez, que empezó por atacar la Ley por el flanco universitario y por el calendario académico, haciéndolo coincidir con el año natural. No le dio tiempo a hacer mucho daño a la enseñanza no universitaria en su corto mandato. Su sucesor, a la muerte de Carrero, Cruz Martínez Esteruelas, fue más eficaz: acabó con algunas pretensiones aperturistas de la Ley y, por lo que se refiere a los libros, endureció el control del MEC y lo hizo más político. Prohibió en los colegios las fichas de trabajo personal y pretendió retornar a una educación más dirigista. Pero el tiempo corría en su contra, la sociedad cambiaba a marchas forzadas,

la necesidad de maestros de Primaria y profesores de Instituto rejuveneció los cuerpos de profesores. Y la reforma educativa, en su esencia, siguió adelante por el impulso de la sociedad y de los nuevos docentes.

## LOS LIBROS DE TEXTO DURANTE LA TRANSICIÓN

El proceso de transformación de la educación española, que se inicia con la Ley del 70, alcanza un momento álgido con la instauración de la Democracia, que nos llevará a otro proceso de reformas y a otra Ley de Educación en 1990. Los primeros Gobiernos democráticos se ocuparon de corregir rápidamente aquellos aspectos formales de la Ley que la vinculaba al Movimiento Nacional y también de transformar y adaptar los currículos mediante la elaboración e implantación de los que se llamó “Programas Renovados”. Todo este proceso tiene un fiel reflejo en los libros de texto, que tienen que acomodarse con urgencia a los cambios y también a las exigencias de las nuevas corrientes pedagógicas, que conmocionaron el mundo de la educación al final de los sesenta y que en España reverdecieron, o nacieron, con la democracia. Estos movimientos pedagógicos tuvieron una notable carga de hostilidad hacia los libros de texto, considerados por muchos más como instrumentos del poder que como una herramienta educativa.

Sin embargo, los libros de texto siguieron su proceso de modernización y su implantación en la enseñanza no hizo más que consolidarse, no sin tensiones. Por una parte, las políticas: los poderes del Estado mantuvieron, hasta el año 96, la censura previa para los libros de texto, con el mismo Decreto con que la estableció Martínez Esteruelas en el 74, competencia que fue transferida a las Autonomías como luego veremos. Y, por otro, las tensiones comerciales: el mercado del libro de texto se incrementaba de año en año. A las librerías tradicionales se unieron otras muchas de nueva creación, a impulsos de la democracia, que querían participar, con toda lógica, en ese mercado lo que generó no pocos problemas entre editores, que competían duramente, y entre editores y libreros y entre éstos entre sí, que además debieron enfrentarse al problema que les suponía la aparición de las grandes superficies comerciales como competidores directos.

### *El primer Gobierno Socialista*

En 1982, los socialistas llegan al gobierno tras un estafalario intento de golpe de Estado. Aunque se habían ido derogando algunos artículos la Ley General de Educación de 1970 seguía en vigor en sus aspectos fundamentales, una Ley contra la que la izquierda había protestado y luchado y que, además, era herencia de la dictadura. De ahí la urgencia por cambiarla, que empezó, ya a inicios del 83, con una decisión, a mi entender, equivocada, como fue la suspensión de la

implantación de los Programas Renovados, en el convencimiento de que en breve tiempo tendrían una Ley nueva y, por tanto, unos nuevos currículos, que, sin embargo, tardarían todavía diez años en llegar.

El primer Ministro de Educación socialista fue un joven y competente profesor, José María Maravall, bajo cuya dirección e impulso se aprobaron leyes tan importantes como la Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación, la de Gratuidad del Bachillerato y de la Formación Profesional en los Centros Públicos y la Ley Orgánica de Reforma Universitaria, pero cuyo equipo de Enseñanza Media y Primaria no fue capaz de poner en pie la tan reclamada Ley de renovación del sistema educativo. Las tensiones en el mundo de la educación se fueron acrecentando y el año 1987 acabó con manifestaciones multitudinarias y violentas, hostiles a la política educativa del Gobierno (en las que tuvo un destacado y lamentable protagonismo un presunto estudiante conocido como “El cojo Manteca”, a cuyas muletas no había farola o escaparate que se resistiera), lo que desembocó en un cambio de Ministro.

En la política general, asistíamos al entusiasta descubrimiento de nuestras muy múltiples identidades nacionales y el BOE se llenaba de Leyes Orgánicas con Estatutos de Autonomía y de Reales Decretos mediante los que se transferían competencias a esa nueva realidad que eran las Comunidades Autónomas. El llamado movimiento ciudadano estaba en su apogeo y la participación de padres y alumnos en todos los ámbitos de la vida académica era una demanda y una realidad no siempre placentera.

## LOS “MATERIALES CURRICULARES” PROPICIADOS POR LA LOGSE

En ese clima, hacia 1985, empiezan a colaborar con el Ministerio de Educación y Ciencia algunos jóvenes profesores, inteligentes y competentes, con las ideas más claras sobre lo que había que hacer y con una buena dosis de formación. El equipo no llegaría a configurarse hasta la llegada al MEC, en 1988, de Javier Solana y de dos personas clave para la tarea reformadora: el Secretario de Estado de Educación, Alfredo Pérez Rubalcaba y el Director General de Ordenación Académica, Álvaro Marchesi. Bajo su dirección se produciría un cambio realmente radical en el panorama educativo.

### *Los constructivistas en el MEC*

El nuevo equipo ministerial es constructivista y tiene algunas ideas claras con lo que se refiere a los libros de texto. Fruto de los movimientos de renovación pedagógica ya existía en el ambiente, cuando se inician los trabajos preparativos de la

LOGSE, una notable carga de hostilidad hacia los libros de texto, como ya decíamos antes. Pero nuestros jóvenes y competentes profesores, inspirados en el “constructivismo pedagógico” e influidos por la corriente subjetivista de la enseñanza, más que hostilidad, lo que sienten es un profundo escepticismo sobre la utilidad del libro de texto, al que consideran un instrumento obsoleto, poco adecuado a las nuevas exigencias pedagógicas e imposible de adaptar a la nueva ordenación académica, que tienen en mente. Por tanto, el libro de texto no entraba en sus preocupaciones, ya que estaba condenado, por su propia naturaleza, a desaparecer.

Con esta mentalidad y con estos criterios se escribe y se aprueba la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*, BOE nº 238 de de 6 de octubre, conocida como LOGSE, cuya implantación escolar se iniciaría dos años más tarde.

### ***La exposición de ANELE de 1992***

Con motivo del inicio de la implantación de las nuevas enseñanzas, en 1992, ANELE, con el apoyo del Ministerio de Cultura, organizó una interesantísima exposición en la Biblioteca Nacional, titulada *El libro y la Escuela*, sobre la evolución del libro de texto y los materiales escolares, desde la Ley Moyano hasta nuestros días, con un corolario sobre como podría ser la escuela del futuro. Pues bien, en la presentación que de esta exposición hace el entonces ya Secretario de Estado de Educación, Álvaro Marchesi, quizás el principal actor de la reforma educativa de la LOGSE, dice:

“Esta última Ley [la LOGSE] va a significar no sólo la ampliación de la educación obligatoria, sino también una apuesta decisiva por la mejora de la calidad de la enseñanza. Para conseguir este objetivo se ha propuesto un nuevo currículo, que otorga a los equipos docentes una mayor capacidad de decisión y autonomía; se ha subrayado la importancia de tener en cuenta las diferentes situaciones en las que se encuentren los alumnos; se ha formulado un modelo de centro educativo abierto a la diversidad y al entorno social, cooperativo e integrado; se ha considerado principio básico el rechazo de todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas; se ha destacado la necesidad de desarrollar la capacidad creativa, los hábitos de comportamiento democrático y el espíritu crítico de los alumnos. Todos estos objetivos suponen el buen hacer del profesor, sin cuya dedicación, esfuerzo y preparación sería prácticamente imposible alcanzarlos. En este contexto hay que situar el papel de los materiales curriculares, que deben contribuir a facilitar el trabajo de los profesores y alumnos para conseguir los objetivos de calidad que la reforma educativa tiene en estos momentos planteados” (ANELE, 1992, 15).

Los redactores de la LOGSE prefieren hablar de “materiales curriculares”, con un papel nada central ni en la enseñanza ni en el aprendizaje, sino meramente auxiliar de profesores y alumnos. Álvaro Marchesi, se ve obligado, por cortesía, a

hacer una referencia casi marginal a los libros de texto (perdón a los “materiales curriculares”), porque son el tema central de la exposición (en ella, además de los recorridos históricos, se exponían por primera vez los materiales curriculares nacidos de la LOGSE). Sin embargo, a estas alturas, los autores de la Ley ya aceptaban la conveniencia e incluso la necesidad de que hubiera buenos “libros de texto”, o buenos “materiales curriculares”, para hacer posible la eficaz implantación de la reforma

### *La LOGSE convulsiona el mundo de la edición*

Al igual que ocurrió con la Ley General de Educación del año 1970, también la Ley General de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 convulsionó el mundo de la edición educativa y revolucionó la manera de hacer los libros de texto. Pero el libro de texto, material curricular o manual escolar, a pesar de las profecías de algunos pedagogos, ha vuelto a recuperar un papel bastante central en la tarea educativa. A esta cuestión ha dedicado un interesante trabajo la profesora Elena Rodríguez Navarro en la Revista Complutense de Educación, del que copio el resumen:

“El objetivo de este artículo es ratificar la centralidad que sigue teniendo el libro de texto en las aulas, a pesar del escepticismo con que ha sido tratado por la corriente subjetivista de la enseñanza. Su continuidad se debe principalmente al cambio de concepción que se ha producido entre los materiales didácticos. Lo que importa actualmente en un libro de texto, no es ya su contenido explícito, sino la capacidad funcional que posea. Es decir, que propicie en el alumno un tipo de aprendizaje por descubrimiento en el que él mismo se convierta en autodidacta. En este cambio de concepción, las cuestiones técnico-metodológicas han sustituido a los contenidos epistemológicos” (Rodríguez, 1999, 101).

Ya en el cuerpo del artículo, la profesora Rodríguez Navarro basa su afirmación de que los “los materiales didácticos siguen teniendo una centralidad inquestionable dentro del aula”, en una doble hipótesis

“En primer lugar, los libros de texto facilitan enormemente el trabajo de los docentes... En segundo lugar, debemos pensar en un elemento clave para la continuidad del libro de texto: la intervención de las editoriales. Todas ellas han contribuido a la reconceptualización del manual escolar, haciendo que la nueva presentación de los libros se ajuste a las exigencias didácticas que recoge la LOGSE” (Rodríguez, 1999, 102).<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> En el cuerpo del párrafo que hemos citado la profesora Rodríguez Navarro propone las dos razones por las que, según su investigación, los libros de texto facilitan el trabajos de los profesores: 1ª porque estructuran los contenidos (el libro funciona como un programa de contenidos) y 2ª porque estructuran la actividad de la clase.

Y efectivamente, las editoriales educativas han debido hacer un ingente esfuerzo, intelectual y económico<sup>5</sup>, para que sus libros siguieran siendo útiles para la educación en estos nuevos tiempos y con estos nuevos planteamientos. No sólo se han adaptado los libros de texto a los nuevos currículos, sino que los libros han sido concebidos de nuevo, para dar cabida en ellos a las nuevas exigencias y también para que fueran asumidas con el menor trauma posible por el profesorado. Lo mismo que ocurrió en los años setenta, ha ocurrido en los noventa: los libros de texto, manuales escolares o materiales curriculares han ayudado a los profesores a conocer y a aceptar los nuevos currículos. Y también, una vez más, las editoriales han asumido una impagable tarea de formación del profesorado. Las editoriales han contribuido a una nueva concepción de los libros de texto para recoger las exigencias de la LOGSE, pero también para recoger las exigencias y las necesidades de los profesores, únicos actores decisivos e imprescindibles de la tarea educadora.

## LA AZAROSA IMPLANTACIÓN DE LA LOGSE

La implantación de la LOGSE también tuvo un proceso convulso y traumático, por diversas razones.

### *El surgimiento de las Autonomías*

Uno de los problemas más graves que se le plantearon a los editores durante la implantación de LOGSE fue la repercusión que la nueva estructura del Estado de las Autonomías tuvo en la educación y en la organización de la enseñanza. Los editores no sólo debieron adaptarse a las exigencias didácticas de la LOGSE, debieron adaptarse simultáneamente a una nueva situación política, en la que las Comunidades Autónomas iban asumiendo, a la vez que se implantaban los nuevos currículos, las competencias plenas en materia educativa. Siete Comunidades<sup>6</sup> tuvieron muy pronto estas competencias y las ejercieron, en una doble faceta de muy directa repercusión sobre la actividad editorial. Desarrollaron sus propios currículos sobre la base de las enseñanzas mínimas establecidas por el Gobierno de la Nación y ejercieron el control administrativo previo sobre la edición de los libros de texto que pudieran usarse en sus respectivos territorios. Además, las Comunidades bilingües implantaron la enseñanza en sus respectivas

<sup>5</sup> De 1992 a 1998, las editoriales especializadas debieron invertir más de cincuenta mil millones de las antiguas pesetas en las nuevas ediciones.

<sup>6</sup> Las Comunidades Autónomas de Andalucía, Canarias, Cataluña, Galicia, Foral de Navarra, Valenciana y del País Vasco.



lenguas, oficiales en el territorio de su Comunidad, alguna con carácter exclusivo, como fué el caso de Cataluña<sup>7</sup>.

Así que a partir del año 1992, en el que se inició la implantación de la reforma educativa en los dos primeros cursos de la Educación Primaria, los editores se enfrentaron a una situación en la que tenían que responder no sólo a la nueva concepción de los materiales curriculares de la LOGSE, sino también a ocho currículos distintos en cinco lenguas diferentes. A esta complejidad hay que añadir que durante el proceso de implantación de la LOGSE, hubo que debatir y negociar primero con ocho Administraciones Educativas y después con diecisiete, la mayoría sin experiencia y muy celosas del ejercicio de sus propias competencias; ejerciendo un control previo, generalmente arbitrario y poco serio, sobre todo lo que se publicaba destinado a la educación en su territorio, un control que se mantuvo hasta el año 1998. El profesor Miguel Beas (1999) ha analizado esta situación muy acertadamente en un artículo titulado “Los libros de texto y las comunidades autónomas: una pesada Torre de Babel”.

### ***La hostilidad del Gobierno Popular y de Esperanza Aguirre***

La segunda fuente de dificultades vino por el cambio de gobierno. En el año 1996, en pleno proceso acelerado de implantación de la LOGSE, gana las elecciones el PP, bajo la dirección de José María Aznar. La relación de los populares con la LOGSE fue deteriorándose cada vez más. Tras su llegada al poder, con el nombramiento de Esperanza Aguirre como Ministra de Educación y Cultura, se organizó toda una campaña de obstáculos al proceso de implantación, desde las dificultades financieras o normativas, hasta la disparatada polémica sobre la enseñanza de las humanidades. El Gobierno del Partido Popular se impuso como tarea cambiar la LOGSE, pero el proceso resultó más lento de lo esperado y la nueva Ley, denominada *Ley Orgánica de Calidad de la Educación*, no vio la luz en el BOE hasta el 24 de diciembre del año 2002, seis años después de su triunfo electoral. Sus desarrollos normativos todavía habían de tardar en poder publicarse, de suerte que el inicio de la implantación estaba previsto para el curso 2004-2005. Pero en Marzo de 2004, contra todo pronóstico, el Partido Popular pierde las elecciones y el nuevo Gobierno Socialista no estaba dispuesto a permitir que se hiciera efectiva una Ley que había nacido contra otra Ley estrella de la izquierda. El 28 de mayo de 2004 se publica el Real Decreto por el que se suspende el calendario de implantación de la LOCE y, una vez más, los editores se encuentran con unos libros hechos que no les sirven para nada. La LOCE, a pesar de todo, dejó una herencia muy positiva para los editores: la consolidación

<sup>7</sup> Las Comunidades bilingües tienen el siguiente porcentaje de alumnos: Cataluña: 14,6%; Valencia: 9,8%; Galicia: 6,5%; País Vasco: 4,8%; Islas Baleares: 1,9% y Navarra: 1,2%, lo que representa el 39% de la población en edad escolar.

de la libertad de cátedra y de edición de los libros de texto “cuya edición y adopción no requerirán la previa autorización de la Administración educativa”, disposición recogida también en la LOE (LOE, Disposición adicional tercera, 1.).

A pesar de todo, la LOGSE se acabó implantando y los editores debieron concebir y editar unos libros nuevos, que suponían un absoluto cambio en la concepción hasta entonces vigente de los mismos. Pero, en 2004, cuando los socialistas vuelven al poder, la LOGSE tiene ya catorce años, ha sido duramente castigada por el PP y presenta notables dolencias.

### ***De nuevo gobiernan los socialistas: la Ley Orgánica de Educación***

La nueva Administración socialista abre, con carácter inmediato, un debate sobre la reforma educativa, pero el proyecto de Ley avanza simultáneamente con rapidez, bajo la eficaz batuta de Alejandro Tiana y La *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* se publica en el BOE el día 4 de mayo del año 2006, apenas dos años después de haberse suspendido la implantación de la LOCE. En cualquier caso, la LOE, a mi juicio, es una Ley excelente, que perfecciona y actualiza todos los avances de LOGSE, pero que también tiene en cuenta bastantes de las aportaciones críticas y correcciones de la LOCE. Alejandro Tiana, responsable de su redacción y de su implantación, marca, al igual que Marchesi, uno de los pocos hitos de buena gestión en el MEC y de políticas educativas adecuadas y eficaces.

### ***Los nuevos currículos de la LOE***

Por lo que respecta a la edición educativa, la LOE trajo también nuevos currículos y, habida cuenta de las experiencias anteriores, un proceso de implantación acelerado de sólo tres cursos académicos. A pesar de ello, desde el punto de vista editorial, la implantación de la LOE ha sido bastante pacífica, si hacemos abstracción del incalificable debate sobre educación para la ciudadanía.

En esta ocasión, ni Administración ni pedagogos, han discutido ya el valor y la utilidad de los libros de texto. Los libros de texto se han renovado y adecuado a la LOE, pero esta Ley no ha supuesto en la concepción de los libros un cambio tan radical como los que exigieron la Ley General de Educación del setenta o la LOGSE de veinte años más tarde.

### ***La LOGSE amplía el mercado de libros de texto***

En el año 1992, el catálogo de las editoriales especializadas sumaba poco más de dos mil seiscientos títulos, el año 1998 se alcanzaron ya los veinticinco mil títulos, tal fue la proliferación de versiones diferenciadas para cada una de las Comunidades Autónomas y en cada una de las llamadas lenguas vehiculares de

la educación. El catálogo de ANELE, para el curso 2011-2012 incluye 36.089 referencias, de las que más de 13.000 corresponden a libros del alumno.

Pero no sólo eso. En contra de lo que esperaban sus autores, la implantación de la reforma educativa de la LOGSE significó un notabilísimo incremento de la producción editorial, pasando de vender menos de cuatro libros por alumno y año en 1992, a ocho libros por alumno y año en el curso 2002-2003, cantidad que la crisis y los programas de préstamo han reducido a 6,5 en el curso 2010-2011, en que, a pesar de todo, se han vendido más de cincuenta millones de ejemplares. La razón de ello hay que buscarla no sólo en que la LOGSE incorpora nuevas áreas de enseñanza, sino, sobre todo, en que la nueva concepción pedagógica que propugna requiere constantemente el uso de libros para escolares o complementarios como son los libros de trabajo, los libros de referencias, de conocimientos y de consulta y los libros de lectura, ámbito éste en el que los libros van también cediendo terreno a las TIC.

## CONCLUSIÓN

Estos son ya los preámbulos directos de la situación actual, en vísperas de un más que probable cambio de gobierno,<sup>8</sup> que puede llevar con bastante probabilidad a un nuevo cambio de políticas educativas, en un contexto de crisis económica y en el que las nuevas tecnologías de la información aún no han dicho su última palabra por lo que respecta a la educación. Como hemos visto, la edición escolar sigue muy de cerca los avatares políticos, económicos y culturales de los países y de los pueblos<sup>9</sup>, por lo que no es aventurado predecir que nos encontramos otra vez en los preámbulos de cambios sumamente importantes.

Pero eso ya pertenece al futuro del que va a hablar don José Moyano y que a ustedes, con toda seguridad, les va a interesar mucho más que el pasado.

Muchas gracias.

*Mauricio Santos Arrabal*

---

<sup>8</sup> Unos días más tarde de pronunciar la conferencia, el 20 de noviembre de 2011, se celebraron elecciones a Cortes Generales en España obteniendo el PP una considerable mayoría absoluta 186 escaños frente a los 110 del PSOE.

<sup>9</sup> No me resisto a incluir una cita de Manuel de Puelles Benítez, uno de los estudiosos más serios del libro escolar y de su historia, sobre las funciones que cumple el manual escolar. Dice así: "...el manual escolar, en su engañosa modestia, cumple múltiples funciones que sólo hoy están siendo objeto de estudio. Sin intención de ser exhaustivo, se puede decir que el manual escolar ha realizado hasta el momento cinco funciones de innegable importancia: simbólica (representa el saber oficial), pedagógica (transmite los saberes básicos), social (contribuye a la inculturación de las jóvenes generaciones), ideológica (vehicula y jerarquiza valores de modo manifiesto o latente), y política (sus contenidos son regulados por los poderes públicos de acuerdo con determinados fines extraescolares)" (Puelles, 2000, p. 6).

## REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Editores de Libros Escolares. (1992). *El Libro y la Escuela*. Madrid [libro conmemorativo de la exposición del mismo nombre].
- Appel, M. W. (1989). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós.
- Beas, M. (1999). Los libros de texto y las comunidades autónomas: una pesada Torre de Babel. *Revista Complutense de Educación*, vol. 10, nº 2, 29-52.
- Beltrán, F. (1991). *Política y reformas curriculares*. Valencia: Universitat de València.
- Choppin, A. (2000). Los manuales escolares de ayer y de hoy. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, nº 19, 13-37.
- Escolano, A. (2003). La manualística y la cultura de la escuela. En *Los libros escolares y la lectura ante la Ley de Calidad de la Educación* (109-123). Madrid: ANELE.
- Escolano, A. (2002). *La educación en la España contemporánea: políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1969). *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Puelles, M. (1991). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor.
- Puelles, M. (2000). Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento, en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, nº 19, 5-11.
- Rodríguez, E. (1999). El progresismo pedagógico y el libro de texto. En *Revista Complutense de Educación*, vol. 10, nº 2, 101-124.
- Tiana, A. (2003). Aportaciones del libro de texto a una comprensión cultural de la sociedad. En *Los libros escolares y la lectura ante la Ley de Calidad de la Educación* (pp. 73-87). Madrid: ANELE.
- VV.AA, (2003). *Los libros escolares y la lectura ante la Ley de Calidad de la Educación*. Madrid: ANELE.

## **Leyes educativas**

- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y de financiamiento de la reforma educativa*, BOE de 6 de agosto.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE)*, BOE nº 159 de 4 de julio.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*, BOE nº 238 de 6 de octubre
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG)*
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)*, BOE nº 307 de 24 de diciembre.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*, BOE nº 106 de 4 de mayo.



# EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA Y SUS DIFERENTES MODELOS<sup>1</sup>

---

Patricia Delgado Granados  
Virginia Guichot Reina  
*Universidad de Sevilla*

## INTRODUCCIÓN

El término “ciudadanía” no posee un significado unívoco. Son muchas las definiciones que se han dado históricamente y, asimismo, cada teoría política maneja su propio concepto de lo que supone “ser ciudadano”. El diccionario de la Real Academia Española define ciudadanía como “calidad y derecho del ciudadano” y nosotros, en un sentido amplio, podríamos considerarla como la identidad política de los individuos, la forma en que se relaciona con su sociedad en tanto que colectividad organizada políticamente; un modo de inserción en la comunidad política.

El presente trabajo se estructura en tres apartados. En primer lugar, se realiza un recorrido histórico del surgimiento y desarrollo de la idea de ciudadanía. Posteriormente, se examinan los tres grandes modelos o paradigmas políticos predominantes en la esfera de la filosofía política –liberal, comunitarista y republicano– para señalar qué sentido le dan a dicha noción a partir de los presupuestos que en los diversos ámbitos (antropológico, epistemológico, ético, social...) los definen. Y, por último, se concluye con unas breves reflexiones finales que pretenden ser una llamada al lector sobre la importancia de estos temas si se apuesta realmente por una democracia no sólo como mejor régimen político sino también como el más óptimo estilo de vida.

---

<sup>1</sup> Este capítulo ha sido escrito por Patricia Delgado Granados y Virginia Guichot Reina, ambas profesoras en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla. Patricia Delgado se ha encargado de realizar el recorrido histórico del concepto de ciudadanía y Virginia Guichot de analizar los modelos liberal, comunitarista y republicano en cuanto a su consideración de la ciudadanía. Es posible contactar con las autoras en: patdelgado@us.es y guichot@us.es.

## BREVE APROXIMACIÓN HISTÓRICA AL CONCEPTO DE CIUDADANÍA

El debate sobre el tema de la ciudadanía no es nuevo, aunque en los últimos tiempos haya tomado especial relevancia en los discursos políticos y educativos. En España, por ejemplo, coincidiendo con la etapa de transición política tras la dictadura franquista, el interés por la ciudadanía y la democracia adquirió una fuerza y relevancia crecientes, garantes del reconocimiento de derechos fundamentales mermados durante décadas... Pero ¿qué es la ciudadanía? ¿Qué implica ser ciudadano/a?... No cabe duda que las respuestas a estas preguntas varían según el momento histórico en el que nos situemos, ya que el concepto de ciudadanía es, ante todo, una construcción histórico-social con multitud de significados que parten de una pluralidad de factores –filosóficos, sociales, jurídicos, políticos, económicos, etc.– que atienden a contextos concretos y diversos (Thiebaut, 1998; Fariñas, Fernández, 1999; Contreras, 2001; Sojo, Duchastel, 2002, entre otros). Por lo tanto, se caracteriza por ser un concepto dinámico, cambiante y polisémico en cuanto a su conceptualización jurídica, social o política que se ha ido transformando a lo largo del tiempo con las distintas formaciones sociales, políticas y culturales. La ciudadanía:

(...) ha cumplido funciones cambiantes como programa y lema, como categoría descriptiva de procesos sociales, como esquema interpretativo de la historia social y social de los últimos doscientos años del sistema histórico capitalista (...). En la actualidad se integran en el concepto de ciudadanía exigencias de justicia, igualdad y libertad, y la noción de vínculo con una comunidad particular. (Contreras, 2001, 73).

En cualquier caso, se trata de un estatus jurídico y político que lleva, por lo tanto, implícito una conquista de poder social frente a otros poderes dominantes, minoritarios y excluyentes. En consecuencia, la categoría de ciudadano se adquiere al pertenecer a una comunidad en la que se le reconoce un conjunto de derechos pero, a la vez, se tiene una serie de obligaciones para con ella. En este sentido, la ciudadanía siempre aparece ligada a una cierta reciprocidad de derechos y de deberes con la comunidad, por lo que implica pertenencia y participación (Brinkmann, 2007, 26). El ciudadano posee un estatus legal que le diferencia del que no lo es:

Ciudadanía es lo propio del ciudadano, y especialmente el conjunto de los derechos de que disfruta y de los deberes que le incumben. El primer deber consiste en obedecer la ley (aceptar ser ciudadano, no soberano). El primer derecho, en participar en su elaboración o en las relaciones de fuerza que se encaminan a ella (ser ciudadano, no súbdito). Son dos formas de ser libre, en el sentido político del término, y en una ciudad no hay otra forma de serlo (Comte-Sponville, 2003, 45).

Desde esta concepción liberal que se instaura con las democracias modernas, el derecho racional y el nacimiento del capitalismo, la ciudadanía se refiere a un status asignado a todos aquellos que son miembros plenos de una comunidad, siendo éstos iguales respecto a sus derechos y deberes (O'Donnell,

1977); mientras que el ciudadano es “un poseedor de derechos, los cuales le permiten ser tratado como un miembro pleno de una sociedad de iguales” (Marshall, 1950/1992). La tesis marshalliana parte de una noción de ciudadanía que se articula en torno a tres elementos (los derechos civiles, políticos y sociales) correspondientes a tres periodos históricamente determinados: el siglo XVIII para los derechos civiles, el siglo XIX para los derechos políticos y el XX para los derechos sociales; una visión positiva que conllevaría la igualdad social y, por tanto, mayores y mejores conceptos de acceso a los derechos civiles<sup>2</sup>. Estos componentes serán fundamentales en el concepto moderno de ciudadanía proveniente del liberalismo inglés del siglo XIX y de las revoluciones industriales, que terminan por constituir la estructura de ciudadanía moderna. Su dimensión de ciudadanía rompe así con el significado liberal más restringido, que limita la ciudadanía exclusivamente al reconocimiento de los derechos civiles y políticos, complementándolo con los sociales.

Como señala Bottomore (1998, 37): “las conquistas que se producen en la dirección así trazada proporcionan una medida más acabada de la igualdad, un enriquecimiento del contenido de ese estatus y un aumento del número de los que disfrutan de él”. Con la incorporación del componente social en la construcción de la ciudadanía se pretende reducir, al menos desde el plano teórico, las desigualdades de cualquier tipo, orientándose el modelo de ciudadanía hacia la igualdad como: “(...) última fase de una evolución secular de la ciudadanía que había comenzado con la conquista de los derechos civiles y políticos, para desembocar finalmente en los derechos sociales” (Bottomore, 1998, 86)<sup>3</sup>.

Aunque el concepto de ciudadanía se relaciona habitualmente con esta etapa de la modernidad, su nacimiento se retrotrae a la época de la Grecia clásica, entre el setecientos y seiscientos antes de Cristo, en la polis de Atenas –modelo de ciudad-estado democrático en la Antigüedad–. Por lo tanto, como afirma Hannah Arendt (1997), las ideas fundamentales de la política occidental provienen precisamente de la *polis* griega y de la *res publica* romana. La ciudadanía, el concepto de ciudadano, aparece por vez primera en estos dos contextos políticos, especialmente, en la sociedad ateniense donde se desarrolla por vez primera el llamado *homo politicus* (Weber, 1944, 1035). La concepción grecorromana de la

<sup>2</sup> Su modelo de ciudadanía universal fue planteada en su obra *Ciudadanía y Clase Social*, publicada por primera vez en *Citizenship and Social Class and other essays* por Cambridge University Press, en 1950.

<sup>3</sup> El modelo de ciudadanía marshalliana estuvo vigente durante el desarrollo del Estado de Bienestar Social impulsado por las políticas keynesianas. No obstante, será a partir de los años setenta y ochenta cuando el modelo social hasta entonces vigente empieza a cuestionarse y, por consiguiente, el modelo de ciudadanía asociado a él. La crisis del petróleo en 1973, el ascenso de la derecha al poder, entre otras razones, dinamizaron el modelo sociopolítico de ciudadanía.



ciudadanía estaba asociada a los deberes públicos con la ciudad, por lo que los destinatarios de la actividad política eran los propios ciudadanos. En Grecia la política estaba determinada exclusivamente por aquellas personas que poseían los atributos de ciudadano, exceptuando a los esclavos y extranjeros; mientras que en Roma era el pueblo en un sentido más amplio. Por tanto, poseer la ciudadanía implicaba poder ocuparse de la res publica, de la cosa pública; un derecho que solo podían desempeñarlo los ciudadanos plenos. Esta ordenación socio-política va a conformar un modelo de la ciudadanía asociado a los deberes del individuo con la vida pública. En Grecia:

El ciudadano es tal en cuanto polites, en la medida que participa activamente de la vida de la polis. La democracia ateniense, tomada como forma de gobierno típica de la polis, además de directa, es activa, no defensiva como la democracia liberal. El ciudadano goza de libertad y ésta no tiene otro sentido que el de cumplimiento de los deberes políticos (Fayt, 1993, 176).

Para Aristóteles, uno de los primeros teóricos occidentales de la ciudadanía, el hombre era un ser social que necesariamente debía vivir y convivir con sus semejantes en una relación de colaboración y de complementariedad; es decir, en un ámbito comunitario. Por lo tanto, la base de la comunidad democrática quedaba definida por las relaciones interindividuales que se establecían en una determinada comunidad:

El ciudadano, como el marinero, es miembro de una asociación. A bordo, aunque cada cual tenga un empleo diferente, siendo uno remero, otro piloto, éste segundo, aquél el encargado de tal o de cual función, es claro que, a pesar de las funciones o deberes que constituyen, propiamente hablando, una virtud especial para cada uno de ellos, todos sin embargo concurren a un fin común, es decir, a la salvación de la tripulación, que todos tratan de asegurar, y a que todos aspiran igualmente. Los miembros de la ciudad se parecen exactamente a los marineros; no obstante la diferencia de sus destinos, la prosperidad de la asociación es su obra común, y la asociación en este caso es el Estado. La virtud del ciudadano, por tanto, se refiere exclusivamente al Estado (Aristóteles, *Política*. Libro tercero. Capítulo II, 1275).

Desde la perspectiva política aristotélica ser ciudadano conllevaba tomar un papel activo en el gobierno de la propia comunidad, con una dimensión social y política en cuanto a la capacidad de tomar decisiones y de control en los asuntos públicos. Como tal, “el ciudadano no lo es por habitar en un sitio determinado (...), ni por participar de ciertos derechos en la medida necesaria para poder ser sometidos a proceso o entablarlo (...). El ciudadano sin más por nada se define mejor que por participar en la administración de justicia y en el gobierno” (Aristóteles, *Política*. Libro tercero. Capítulo II, 1275). La misma concepción del significado de ciudadanía ateniense, en la que la ciudadanía es un estatus principalmente político que se identifica con la participación constante en los asuntos públicos, lo cual se corresponde con la tradición republicana al considerar que el estatus de ciudadano representa un estilo de vivir y de participación en la comunidad. Por

otro lado, Aristóteles define al hombre como un ser social por naturaleza, que no puede vivir solo y que necesita del Estado, base de la convivencia, para participar y deliberar sobre los asuntos públicos (status de ciudadano); un estatus que, como señala Costa (2006, 41) no todos lo poseen: “únicamente una de estas clases –la que es libre para practicar la virtud en condiciones de igualdad– está integrada por ciudadanos”, que serán los que deban participar de manera activa en el gobierno de los asuntos públicos y, a la vez, colaborar en el logro del bien común.

Luego, evidentemente, es ciudadano el individuo que puede tener en la asamblea pública y en el tribunal voz deliberante, cualquiera que sea, por otro parte, el Estado de que es miembro; y por Estado entiendo positivamente una masa de hombres de este género, que posee todo lo preciso para satisfacer las necesidades de la existencia (Aristóteles, *Política*. Libro tercero. Capítulo I, 1275).

En este sentido, Arendt (1988, 31) sostiene que:

La igualdad dentro del marco de la ley, que la palabra isonomía sugería, no fue nunca la igualdad de condiciones (...) sino la igualdad que se deriva de formar parte de un cuerpo de iguales. (...) La diferencia entre este concepto antiguo de igualdad y nuestra idea de que los hombres han nacido o han sido creados iguales y que la desigualdad es consecuencia de las instituciones sociales y políticas, o sea, de instituciones de origen humano, apenas necesita ser subrayada.

A partir de la decadencia del Imperio romano hasta el siglo XIX la idea de ciudadanía como categoría socio-política pierde fuerza por varios motivos, entre otros, por el sistema socio-económico basado en el feudalismo y el sistema monárquico de gobierno. Para Gidness (1985) el desarrollo del concepto de ciudadanía entendido como perteneciente a una comunidad política nacional está estrechamente ligado a la defensa de un Estado soberano. Miguel Beas (2007, 23), retomando el análisis de Rogers Brubaker, indica que: “(...) será en la época de las revoluciones burguesas, tanto la francesa como la estadounidense, cuando la ciudadanía se estructure en torno a la ley (igualdad de derechos ante ella), la política (el ciudadano tiene garantizado algún tipo de participación en el gobierno) y a un Estado (organizada como una nación a la que pertenece el ciudadano)”.

Para Touraine (1994), las diferentes fases históricas que llegan hasta la Modernidad han dejado dos modelos de ciudadanía con contenidos complementarios, pero diferenciados: uno sería el modelo republicano, relacionado con el papel de los individuos en el ámbito político y las consiguientes cuestiones relacionadas con la igualdad, la libertad, los compromisos de los individuos con su sociedad, sus deberes como ciudadanos y su autonomía individual frente al Estado. Y un segundo modelo sería el de la ciudadanía que considera los derechos individuales, no como miembro de una comunidad política, sino como ser humano universal, desde la dimensión social recogida en la *Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano* de 1789, aprobada por la Asamblea Nacional el 28 de agosto y por el rey Luis XVI el 5 de octubre, formando parte de la Constitución revolucionaria de 3 de septiembre de 1791. En ella se recogían los derechos civiles y políticos del individuo –entendidos como “naturales, inalienables y sagrados”–, garantía de la

persona frente a los poderes públicos. Gimeno Sacristán (2003, 14) resalta la carga utópica de algunos de estos derechos, tales como:

- Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derecho. Las diferencias sociales no pueden tener otro fundamento que la utilidad común.
- El principio de toda soberanía reside esencialmente en la nación.
- El fin de toda asociación política es el mantenimiento de los derechos naturales e imprescriptibles del hombre. Estos derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión.
- La libertad consiste en poder hacer todo aquello que no perjudique a los demás. Sólo la ley puede establecer estas limitaciones.
- Nadie debe ser perseguido por sus opiniones, incluso religiosas.

Este conjunto de derechos civiles y políticos se completaron con los sociales –el derecho a la educación, la sanidad, la vivienda, etc.–, llegando a conformar el ideal de ciudadanía. Para Habermas (1992), al igual que para Dahrendorf (1990), entre otros autores, esta visión reduccionista y acrítica del Estado social obstaculiza la extensión de la mayor parte de los derechos sociales que tienen que ver con eliminar la discriminación de raza, sexo y clase, ya que es en el espacio público donde se construye y define la ciudadanía, entendida como: “la expresión que sintetiza el conjunto de principios, valores, actitudes y modos de conducta a través de los cuales los individuos se reconocen adscritos a un conjunto geográfico-social y, como tales, son sujetos de derechos políticos y civiles” (Conde e Infante, 2002, 112)<sup>4</sup>. Como afirma Fernando Savater (2007, 10) la ciudadanía supone una conquista social y, por tanto, de igualdad, pues: “la riqueza de los humanos es nuestra semejanza, la cual nos permite comprender nuestras necesidades, colaborar unos con otros y crear instituciones que vayan más allá de la individualidad y peculiaridad de cada cual. La diversidad es un hecho, pero la igualdad es una conquista social”.

En la actualidad, la noción de ciudadanía va estrechamente ligada a las transformaciones socio-culturales, políticas y económicas que se están produciendo en la sociedad. Vivimos en la era de la globalización y nuestros intereses están tan profundamente entrelazados que dependemos unos de otros. Los mayores retos de Europa y del mundo provienen precisamente de la necesidad de realizar reajustes y reformas que tengan presente el contexto social de las últimas décadas caracterizado por el multiculturalismo, la globalización, los Derechos Humanos, el feminismo, el medio ambiente, etc. Obviamente, este aumento del conjunto

---

<sup>4</sup> En su teoría de la democracia Habermas apuesta por el modelo de democracia deliberativa en el que el espacio público se active de tal forma que permita reaccionar frente a las interferencias del poder social.

de derechos ciudadanos refleja las nuevas realidades originadas por las transformaciones que se están produciendo en todas las sociedades a nivel mundial, y que suponen un claro desafío que implica repensar la idea de ciudadanía como condición esencial para alcanzar sociedades democráticas, más justas y plurales.

La ciudadanía es, por tanto, un elemento clave a la cuestión de la igualdad y la desigualdad en los sistemas sociopolíticos actuales –“poliarquías”, “democracias”, “democracias liberales”, “liberalismos democráticos”, etc.–. Hoy día, su debate se hace aún más necesario al integrarse cuestiones relativas a las crisis de los Estados de Bienestar, las responsabilidades en el ejercicio de los derechos y las exigencias de justicia, libertad e igualdad, que implican, en última instancia, distintos modelos de ciudadanía y, por tanto, de pensamiento sociopolítico. Aspectos claves que se analizan en el siguiente apartado.

## MODELOS DE CIUDADANÍA

El multiculturalismo, la creación de espacios transnacionales, la globalización económica y cultural, entre otros fenómenos, han puesto en cuestión la noción tradicional de la ciudadanía. De todas formas, como acabamos de presentar, no es preciso llegar hasta el Tercer Milenio para apreciar que no hay definición unitaria y atemporal acerca de lo que entraña “ser ciudadano” puesto que no sólo circunstancias históricas concretas influyen en el contenido que se le dé al término, sino tradiciones de pensamiento basadas en una antropología, en una ética. Así pues, en un mismo momento histórico, nos podemos encontrar distintas concepciones según nos situemos en el modelo de pensamiento liberal, el comunitarista o el republicano, con sus importantes matizaciones según la figura que elijamos dentro de dichas corrientes, ya que no gozan de homogeneidad<sup>5</sup>. A grandes rasgos, el modelo liberal centra su discurso de la ciudadanía en el campo de los derechos; el comunitarista, lo hace en la pertenencia y el republicano en la participación; pero ello no significa que alguna de estas tres tradiciones olvide por completo los elementos que las restantes consideran prioritarios. Hay que observar que estos tres modelos no agotan el campo de las posiciones posibles, y que cualquier doctrina política implica siempre una visión de la ciudadanía.

<sup>5</sup> Dentro del liberalismo pueden distinguirse posiciones muy diversas, desde el libertarismo que sólo admite un “Estado mínimo”, limitándolo a una agencia de protección, hasta el liberalismo social, que considera necesaria la intervención estatal para garantizar un orden social y político justo. Por otro lado, algunos opinan que el republicanismo es una variante del comunitarismo, o éste una versión débil de aquél, dado que comparten el énfasis en la comunidad y en el compromiso cívico, así como la crítica del individualismo liberal. Se han dado también revisiones y aproximaciones de las distintas posturas y hay autores que difícilmente encajan en una u otra posición (Peña, 2003).

## **Modelo liberal**

El modelo triunfante que hemos heredado del siglo anterior es el liberal. Es decir, la noción moderna de ciudadanía, aquella que hasta la actualidad hemos estado manejando de forma generalizada en las sociedades occidentales, remite a los supuestos individualistas de la teoría liberal clásica y surgió en el marco del desarrollo del capitalismo y de las revoluciones burguesas. Al amparo de dicha teoría, *los sujetos se conciben primordialmente como individuos que son titulares de ciertos derechos originarios, en condiciones de igualdad con los demás asociados en la esfera política y jurídica, con independencia de la desigualdad que haya en otros ámbitos.* El ciudadano es, ante todo, el sujeto de derechos.

Uno de los rasgos más característicos de este modelo es el *individualismo*, el cual va a ser defendido tanto en el plano metodológico como en el axiológico. La sociedad es concebida como un conjunto de individuos, puesto que es a él, al sujeto individual, al que se le otorga prioridad ontológica: él es el punto de partida para explicar toda entidad colectiva. Las teorías que exponen la constitución de la sociedad son las conocidas como *teorías del contrato social* en las que se señala que ésta surge del acuerdo entre individuos previamente libres e iguales. Introduce, bajo inspiración en el modelo de la actividad mercantil, una idea de competitividad de la vida social. El proceso democrático se piensa en términos de *negociación* entre sujetos con diferentes intereses.

El individuo se concibe *prepolítico*, definido previamente a su integración en una comunidad política y al margen de ella (alguien que es hombre antes que ciudadano y que, además, no es sólo ciudadano). Sus deseos, intereses y preferencias están dados antes de su entrada en sociedad, y constituyen la referencia a partir de la cual debe organizarse la sociedad. En función de estos intereses hay que entender el papel de la política y de lo político, que es meramente instrumental: *la tarea de las instituciones políticas será atender y agregar las preferencias de los individuos, sin importar cuáles sean ni la forma de hacerlo.*

Otro rasgo definitorio del modelo liberal es la *primacía de los derechos*. El valor primordial en esta concepción del ciudadano es la *libertad individual* frente a cualquier traba externa, ya sea en lo relativo a la conciencia y a las ideas, ya en la actividad económica. Libertad que, como indica Isaiah Berlin, podría ser denominada “libertad negativa” pues se concibe que un sujeto es libre en la medida en que ningún ser humano interfiere en su actividad<sup>6</sup>. Una persona será libre de hacer X si nadie le impide —o le coarta para— hacer X. Para el liberal, la mejor sociedad es aquella en la que son mínimas las intromisiones en la vida de

---

<sup>6</sup> Frente a ella, Berlin sitúa la libertad positiva entendida como la capacidad de ser cada individuo amo de sí mismo, de tomar decisiones propias, de ser responsable de sus elecciones y ser capaz de explicarlas por referencia a ideas y propósitos propios. (Berlin: 2004, 217 y ss).

los ciudadanos. Las instituciones políticas, como apuntamos más arriba, poseen el objetivo de evitar que los demás interfieran en la vida de cualquier sujeto sin su consentimiento.

Consecuencia de lo anterior es la idea de que el individuo sólo está ligado a aquellos compromisos que ha aceptado voluntariamente y únicamente está sometido a las obligaciones que de ello se derivan. El *contrato* es el paradigma de la libertad liberal: la relación de intercambio, relación en la que el sujeto X se compromete a realizar A (ejecutar un trabajo, ofrecer un bien, pagar un dinero) a cambio del compromiso de otro sujeto Y de hacer B. Esa relación libremente aceptada vincula a sus protagonistas y concierne tan sólo a ellos. El liberal entiende que la pérdida de libertad empieza cuando las decisiones de “otros”, de la comunidad política, recaen sobre él y su libertad aumenta cuando se incrementan los ámbitos de su vida que están excluidos de esas decisiones. En cierta forma, ello equivale a sostener que la privacidad es el reino de la libertad, frente a la intromisión de “lo público” (Ovejero, 2008, 268).

Esta libertad negativa debe quedar garantizada en forma de derechos subjetivos, de modo que el uso más típico y expresivo de tal idea de libertad es el delimitado por las normas jurídicas, que en lo que no obligan o prohíben dejan una esfera de acciones lícitas o permitidas. Por consiguiente, cabe configurar la libertad negativa, o mejor dicho, las libertades negativas como el ámbito de lo lícito o de lo permitido, de manera que la mera existencia de una obligación o prohibición es, precisamente, un impedimento que limita o cercena su esfera protegida. Bajo el título de libertades civiles se incluyen las libertades que tradicionalmente ha defendido la tradición liberal para la esfera privada, atribuyéndolas sobre todo a los individuos. Estas libertades -libertad de expresión, de asociación, propiedad...- son contempladas como derechos naturales anteriores y superiores al ordenamiento jurídico positivo, al propio Estado, el cual se limita a reconocerlos y respetarlos. Éstos constituyen el núcleo duro de dicho ordenamiento, el eje en torno al que debe girar la noción misma de ciudadanía. Los derechos individuales poseen primacía respecto a toda meta común y frente a la autodeterminación colectiva democrática: ni siquiera una decisión mayoritaria puede invadir legítimamente el ámbito de los derechos fundamentales. Incluso aquellos liberales más dispuestos a admitir la importancia de la participación política de los ciudadanos, como Rawls, parecen considerar que hay principios que están por encima de los procedimientos democráticos. Al respecto, señala Félix Ovejero:

Un amplio catálogo de derechos recogidos normalmente en una constitución se impone como límites a lo que los ciudadanos pueden votar. Los derechos protegen la libertad negativa y lo que es más importante, su garantía es externa a la comunidad política, no depende de su reconocimiento como justos por parte del *demos*, no requiere el compromiso de la ciudadanía con ellos” (Ovejero, 2008, 270).

El Estado se considera necesario para garantizar la coexistencia –y por tanto, para proteger los derechos y libertades individuales-, pero ha de ser limitado para impedir que invada la esfera de la libertad de los individuos. La tarea política primordial es establecer los límites que aseguren la sujeción de las decisiones políticas a la ley para evitar el ejercicio arbitrario del poder, y además, establecer mecanismos que eviten su indebida expansión, como la división de poderes, los derechos fundamentales, etc. La función de la política es compatibilizar los intereses privados de los miembros de la sociedad civil.

¿Qué papel ha de desempeñar el individuo liberal como ciudadano? Sus obligaciones cívicas consisten, fundamentalmente, en respetar los derechos ajenos y obedecer la legalidad de la que depende la preservación de los propios derechos, así como el orden social en su conjunto. Si se moviliza, será para defender esos derechos. Incluso los derechos políticos tienen el mismo sentido instrumental que los civiles: dan la posibilidad de hacer valer los intereses particulares mediante la influencia en los órganos de poder del Estado.

La participación en la política del ciudadano no es muy significativa: tiende a limitarse a elegir una opción entre las ofertas de liderazgo que ofrece el “mercado político”: en ese mercado ha de encontrar quienes funcionen como sus representantes (de sus intereses, de sus preferencias, de sus deseos). El liberalismo posee expectativas débiles respecto al compromiso cívico. Peña resume así el rol del ciudadano liberal: “El ciudadano es un consumidor racional de bienes públicos, y sus actividades como ciudadano deben ajustarse al patrón de la racionalidad económica, ya sea exigiendo el cumplimiento de los contratos o ejercitando su capacidad de elección.” (Peña, 2000, 145). Se podría decir que, desde el liberalismo, se promueve una ciudadanía pasiva, consistente ante todo en no violar las leyes ni faltar el respeto al otro. Se espera una escasa disposición del ciudadano a contribuir al bien público: de la política se deben dedicar los profesionales, es decir, los políticos.

Otra característica propia del modelo liberal es la defensa de la *neutralidad ética del Estado*. Su fundamentación se encuentra en la creencia de la primacía de lo justo sobre lo bueno, en el sentido de que los principios de la justicia, es decir, las reglas básicas de ordenación de las relaciones sociales en términos de derechos y deberes mutuos, prevalecen sobre las distintas concepciones de bien que los ciudadanos puedan mantener. Los ciudadanos divergen en su idea de la vida buena, pero coinciden en su condición de sujetos de derechos en cuanto ciudadanos de un Estado. La misión de éste es posibilitar que ejerzan estos derechos y ello va a implicar abstenerse de sostener una particular concepción del bien y mantenerse neutral ante las diferentes concepciones de éste por sus ciudadanos. Sus actuaciones no pueden justificarse argumentando la superioridad o inferioridad de una determinada concepción de vida buena. No está justificada una restricción de las libertades básicas de los ciudadanos en nombre de una concepción del bien común.

Como consecuencia, el modelo liberal establece una *distinción clara entre los ámbitos público y privado*, correspondiendo al primero las cuestiones relativas a la justicia y al segundo las relacionadas con la vida buena. De este modo, se defiende que los principios de justicia tienen que ser universalmente aceptados, no así los valores éticos particulares de los que no habrá justificación compartida de forma unánime. Hay un orden único y universal de las normas que rigen la esfera pública, compatible con la pluralidad de concepciones y formas de vida en la esfera privada. La teoría del *modus vivendi* expresa la creencia de que hay muchos modos de vida en los que los humanos pueden desarrollarse, hay múltiples maneras de florecimiento humano, algunas de las cuales no pueden compararse en valor. Entre los muchos tipos de buenas vidas que los sujetos pueden vivir hay algunos que no son ni mejores ni peores que los demás, son inconmensurablemente valorables: no se pueden medir, no se puede afirmar que uno valga más, que sea más importante. A priori, no hay jerarquía de valores. La teoría ética que sostiene el *modus vivendi* es el pluralismo de valores: los valores genuinos son muchos y pueden, y de hecho lo hacen, entrar en conflicto unos con otros.

Como consecuencia, el enfoque liberal clásico defiende que el Estado ha de permanecer neutral ante las distintas doctrinas y metas de los individuos, voluntariamente “ciego” para las diferencias culturales y religiosas. Debe limitarse a proporcionar un conjunto de derechos y medidas necesarias para que todos los ciudadanos tengan igual acceso al mantenimiento y expresión de sus opciones culturales, religiosas o ideológicas, sin comprometerse él mismo con una concepción sustantiva del bien, puesto que pretende tratar a todas las personas con igual respeto. Para el liberalismo clásico, dada la diversidad cultural de los ciudadanos, la adopción de una posición sustantiva violaría el compromiso de equidad.

### ***Modelo comunitarista***

Si establecer notas características de lo que no son sino modelos ideales es una tarea ardua, -además de haber señalado con anterioridad la falta de homogeneidad entre los propios pensadores que se suelen incluir en un modelo u otro-, en el caso del modelo comunitarista la labor se complica aún más debido a que los comunitaristas han adoptado posturas políticas muy distintas: conservadoras (MacIntyre), con elementos comunes al liberalismo democrático (Taylor), cercanas a la socialdemocracia (Walzer)... Quizás todos coincidan en la *crítica a la modernidad*, a los efectos negativos de la concepción liberal dominante en las sociedades modernas. Atomismo, desintegración social, pérdida del espíritu público y de los valores comunitarios... son términos que suelen aparecer en las descripciones de los comunitaristas acerca de la sociedad moderna. Ellos sostienen que el llamado Estado de Bienestar ha erosionado las redes de solidaridad y compromiso en que se basaba la cohesión social en las comunidades tradicionales y,



de este modo, las apelaciones a la ciudadanía caen en el vacío porque no quedan valores ni experiencias compartidas. La concepción *atomista* de la sociedad, en la que ésta es vista como un agregado de individuos con planes de vida propios, teorizada por el liberalismo, ha provocado que cualquier invocación a algo como el bien de la comunidad sea vista con recelo.

Cabe observar que la crítica a la concepción atomista del yo del liberalismo fue el eje del libro que abrió el debate y acuñó la etiqueta “comunitarista”, *Liberalism and the Limits of Justice* (1982) de Michael Sandel. Éste analizaba la concepción atomista del yo de Rawls en *Theory of Justice* (1971), un yo previo a sus fines y desvinculado de ellos, capaz de cuestionarlos siempre. Rawls mantenía que los principios de la justicia, aceptables por todos los miembros de una sociedad eran aquellos que resultarían de un hipotético acuerdo entre personas racionales sometidas a las restricciones de información del *velo de ignorancia*. Las distintas partes ignoraban en la posición original cuál sería su lugar en la sociedad y sus dotes naturales para que sus propuestas no estuviesen distorsionadas por la desigualdad existente en el mundo real y las partes actuaran desde una posición de igualdad. Asimismo, desconocían sus propias concepciones del bien -entendido como las creencias sobre cómo orientar su vida-, de manera que su elección de los principios de justicia no estuviese vinculada a una determinada visión de cómo debiera ser la sociedad (que de ser mayoritaria se impondría como verdadera o buena para los demás), sino que establecieran las condiciones para que las personas pudieran libremente perseguir, elaborar y revisar sus respectivas condiciones del bien. Además, las partes eran racionales (capaces de perseguir inteligentemente sus fines, empleando los medios adecuados), y mutuamente desinteresadas. De estas condiciones resultarían, aplicando una estrategia *maximin* –maximizar lo mínimo, asegurando que la peor posición sea la mejor posible-, los principios de iguales libertades básicas y de justificación de la diferencia sólo en condiciones de igualdad de oportunidades y de promoción de mayor beneficio de los menos favorecidos.

Sandel advierte que este planteamiento es inaceptable porque parte de una hipótesis que es imposible que se dé en la realidad: una sociedad formada por individuos no-situados, no comprometidos con la comunidad como algo inseparable de sí y de sus propios fines y que afirman en primer lugar sus derechos. Para dicho pensador, los sujetos se mueven siempre en un determinado horizonte de representaciones de valor (un fondo cultural de orientaciones compartidas intersubjetivamente), de manera que están constitutivamente ligados a sus fines. El yo es esencialmente un yo enmarcado, que percibe su propia identidad ligada a la pertenencia a un marco comunitario, y ésta se desarrolla a través de la participación en los valores comunes que descubre. Sólo en este contexto podemos definir y perseguir la justicia. Es el contexto social el que proporciona las metas al sujeto. Como consecuencia de este razonamiento obtenemos una

característica fundamental para este modelo: *la comunidad pasa a ocupar un lugar preferente.*

En definitiva, la crítica comunitarista señala la falsedad de la creencia de la existencia de un yo independiente de sus contextos, presupuesto en el proyecto liberal moderno, y además, la necesidad de partir de una base comunitaria para el propósito de autorrealización del yo autónomo. El sujeto político es visto como alguien definido ante todo por su pertenencia a una comunidad, que no puede remitirse a una identidad previa a ella, porque su identidad le viene dada por el acervo valorativo de la comunidad. Ésta es la que provee del mapa cognitivo y de los valores a través de los cuales puede representarse el mundo y hacer juicios de valor. El individuo se concibe primordialmente como alguien que se percibe a sí mismo como parte integrante de una comunidad de memoria y creencias que le precede, a la que debe lealtad y compromiso.

Frente a la neta separación entre el ámbito público y el privado defendida en el modelo liberal, basada en la clara diferencia entre lo justo y lo bueno, los comunitaristas mantienen que no es posible la nítida disociación entre criterios de justicia y concepciones del bien. La concepción de lo que es justo está guiada por un reconocimiento previo de lo que es bueno, de determinados valores, por ejemplo, la igualdad de los seres humanos. Indica Peña:

La pretendida neutralidad liberal encubriría una determinada concepción del bien, basada precisamente en una concepción de la persona moral que, (...), pone por encima de todo la autonomía y la libertad de elección, aun a costa de valores fundamentales para el resto de la comunidad. En realidad, los criterios de justicia dependen de los valores que una sociedad determinada considera primordiales, y de su interpretación de los mismos (Peña, 2000, 170).

Para los comunitaristas, *la ciudadanía se entiende en términos de comunidad moral.* Ciudadano es el que tiene pertenencia plena a una comunidad política, que coincide con la moral, como miembro de la misma. El énfasis se pone en los valores compartidos (que vienen dados en la tradición que establece una forma de vida) y el momento deliberativo pierde peso tras la comunión patriótica. En esta línea, la democracia está necesariamente ligada a la referencia a una comunidad concreta “éticamente” integrada; de otro modo no se explicaría cómo es posible la orientación de los ciudadanos al bien común. El discurso político tiene como finalidad averiguar qué es lo mejor para los ciudadanos como miembros de una comunidad determinada dadas su forma de vida y sus costumbres.

Si el planteamiento comunitarista obliga a la defensa de una comunidad homogénea (concepción por parte del sujeto de los fines y valores de la comunidad, de la identidad comunitaria, como trascendentes, es decir, que no admiten cuestionamiento ni crítica) hemos de apreciar que no se corresponde con la pluralidad de las sociedades reales contemporáneas ni creemos que sería deseable. Tal como indica Thiebaut, la actividad política que resulta de una concepción de

la comunidad como una unidad moral que nos provee de significados y valores sustantivos que dan lugar a nuestra propia identidad, está próxima al vínculo afectivo con la familia o el grupo gentilicio, y, por tanto, no se acerca a la participación activa, la disidencia, la pluralidad, de la ciudadanía que, a su entender, sería necesaria en el marco de las sociedades contemporáneas (Thiebaut, 1998, 56). La sociedad política es, para el comunitarismo, sobre todo una comunidad de tradición y de valor; la comunidad política es la Madre Patria con la cual el ciudadano se relaciona en términos afectivos.

### ***Modelo republicano***

El republicanismo, la más antigua de estas propuestas, tiene su eje en la concepción del ser humano como ciudadano, es decir, como alguien que se entiende a sí mismo en relación con la ciudad porque considera que la garantía de su libertad radica en el compromiso con las instituciones republicanas y en el cumplimiento de sus deberes para con la comunidad. La tradición republicana arranca de la teoría y la experiencia política de la Roma republicana (con Salustio, Tito Livio, y sobre todo Cicerón), aunque tenía su mejor fundamentación teórica ya en la *Política* de Aristóteles, continúa en las repúblicas italianas de la Baja Edad Media y el Renacimiento, y particularmente en la Florencia de Maquiavelo; se desarrolla durante el siglo XVII en la república de Venecia, en la república holandesa de las Provincias Unidas, y en teóricos de la época de la guerra civil inglesa, como Harrington; está presente en el debate sobre virtud y comercio de la época de la Ilustración (según podemos ver en los escritos de Montesquieu), y tiene su último gran desarrollo en los teóricos y exponentes de las revoluciones francesa y americana del siglo XVIII (como Rousseau, Madison o Jefferson, entre otros), sin olvidar las huellas del republicanismo en autores posteriores, como Tocqueville y Marx.

El republicanismo ha sido calificado de obsoleto por muchos teóricos contemporáneos de la política, que argumentan que es inaplicable a las sociedades complejas modernas y demasiado exigente en cuanto a las virtudes o disposiciones que demanda de los ciudadanos. Sin embargo, algunos estudiosos actuales de esta corriente, como Skinner, Pettit o Spitz, piensan que es posible recuperar el espíritu de esta concepción como base de una visión renovada de la política para las sociedades actuales, capaz de superar los déficits de las concepciones hasta ahora vigentes. Además, pensadores de la talla de Habermas, Taylor o Rawls, se han sentido atraídos por ella, de modo que, pese a sus críticas se aproximan a la tradición republicana en su reflexión sobre la política y la ciudadanía.

La concepción republicana no es una teoría unitaria, hay notables divergencias en su seno respecto a cuestiones básicas, como la extensión de la ciudadanía y la forma deseable de gobierno, pero hay convergencia en una serie de cuestiones como la importancia del gobierno de la ley, el valor de las instituciones públicas,

la exigencia de ciertas virtudes cívicas, el énfasis en la libertad como autonomía frente a la dominación ajena o la oposición a la corrupción como suplantación del interés público por los intereses privados, entre otras.

Empezando por la noción de libertad, hay que indicar que, para el republicanismo, es un valor esencial para el ciudadano. El republicanismo moderno sostiene una definición de la libertad basada en la ausencia de interferencia ajena, igual que el liberalismo, y no en el autodomínio o en la participación política como tal (“libertad positiva o libertad de los antiguos”). Lo que distingue al republicanismo es que considera que la libertad no se define frente a la esfera pública, no se desvincula de ella, sino que está ligada a la garantía del orden normativo equitativo creado y mantenido por las instituciones políticas, y que éstas se nutren y, por tanto, necesitan de la participación y el cumplimiento del deber cívico por parte de los ciudadanos. Tampoco exige dejar de lado los proyectos de vida particulares, ni reconocer un modelo objetivo de bien por encima de ellos. La libertad no se consigue aisladamente, sino con otros: la libertad individual es inseparable de la libertad política puesto que los derechos no pueden abstraerse de las condiciones políticas, de su garantía, de su protección.

Habría un concepto específicamente republicano de la *libertad como no-dominación* (libertad positiva), tal es la definición que, por ejemplo, maneja Pettit. La libertad puede definirse a partir de su opuesto, la servidumbre. Es siervo quien está a merced de la voluntad de otro: los esclavos, los menores, los dependientes... no son libres. Un sujeto libre “vive como quiere” (Aristóteles), vive “sin permiso” (Marx), en el sentido de que no está a expensas del humor o de la benevolencia de los demás, no tiene miedo a una interferencia caprichosa de éstos en sus acciones. No es necesario que haya una obstrucción activa por parte de quien le domina: un dictador benévolo seguramente se abstendría de interferir en las vidas privadas de sus súbditos, pero éstos no disfrutarían de garantía frente a su capricho y sus cambios de estado de ánimo, y por consiguiente, seguirían estando a su merced. Puede haber ausencia de interferencia sin libertad e interferencia sin pérdida de libertad. Esta última no consiste en la ausencia de restricciones, sino en la garantía frente a la interferencia caprichosa, arbitraria, de los demás en el ámbito de acción que a un sujeto se le reconoce que le corresponde legítimamente, frente a la vulnerabilidad y la incertidumbre.

A la caracterización de la libertad como *no-dominación*, se puede añadir otra más positiva, acorde con la tradición republicana. Ser libre, según la fórmula acuñada en el Derecho Romano para el ámbito privado, pero extendida al ámbito público por teóricos republicanos como Spinoza, es ser *sui iuris*, es decir, dueño de sí mismo y no dependiente de un amo. Es la condición que se ha expresado modernamente también con el término “autonomía”, en su doble dimensión de privada y pública.

Aquí aparece el papel fundamental que juegan las leyes, encargadas de ofrecer esa garantía que necesitan los ciudadanos para disfrutar de libertad. La mejor

forma de defenderse contra la dominación, de ser dueños de sí mismos, es un sistema jurídico e institucional que los proteja, concediéndoles derechos mediante leyes y sanciones. Éste es un punto esencial en la teoría republicana: *la ley* es valiosa, no porque sea un instrumento necesario para garantizar una libertad previamente dada; sino porque es la que *crea por su acción la libertad*. El sujeto por sí solo, a través de estrategias individuales, no podría escapar a la dominación, sería incapaz de salvaguardar su independencia frente al resto del mundo. Necesita formar en colaboración con otros una red de instituciones y normas que regulen la vida común, evitando la intromisión arbitraria de los “poderes salvajes” privados, es decir, de los poderes no sujetos a leyes. La libertad ha de pensarse, no como condición del individuo considerado aisladamente, sino en presencia de otros seres humanos; requiere la institución de una *res publica*, un orden institucional que es literalmente “asunto de todos” (eso es lo que significa “república”), en el que los ciudadanos políticamente iguales se rigen por una ley común. Mientras la concepción liberal, “negativa”, de la libertad como no-interferencia adopta la perspectiva del individuo originalmente aislado, el republicanismo vincula positivamente la libertad a la ciudadanía. La libertad individual es, para este último paradigma, inseparable de la libertad política.

Un ejemplo de autor republicano contemporáneo que nos presenta claramente toda esta argumentación es Quentin Skinner, tanto en *Visions of Politics* (2002) como en *Republicanism* (2002) -esta última coeditada con Van Gelderen- o en trabajos como “The Third Concept of Liberty” (2002). Parte de la idea, apuntada más arriba, de que el individuo actúa de manera *realmente* libre en el momento en el que no existen sobre él no sólo impedimentos, sino cuando no depende de la posible buena voluntad de los otros. Esta idea de la libertad tiene una posible doble consideración. En primer lugar, como mantiene Skinner, se busca evitar que una buena cantidad de individuos se encuentren “amenazados” con la posible puesta en práctica de obstáculos por parte de los otros (libertad como no dominación). En segundo lugar, resulta evidente que para que no se produzca la posible amenaza de interferencia, para que no exista ese temor a lo desconocido que puede venir en cada momento, será imprescindible que todos se encuentren en cierta forma sometidos a unas mismas reglas de juego, es decir, que deban atenerse al cumplimiento de unas mismas normas para evitar que unos dependan sencillamente de la buena voluntad de los otros.

¿Qué rasgo han de poseer esas leyes/normas que actúan como garantes de la libertad de los sujetos en el planteamiento republicano? Deben atenerse a los intereses y necesidades relevantes de los ciudadanos, según la interpretación que ellos hacen de los mismos. Esta interpretación se canaliza gracias a las instituciones de una comunidad política republicana, de ahí el respeto por las mismas y la exigencia de participación activa a los ciudadanos que han de determinar los fines de la república a partir de la reflexión y la deliberación.

Un principio básico para el republicanismo es el de *igualdad*. Para que un ciudadano sea libre es necesario que posea las mismas facultades y constricciones que el resto, pues de lo contrario su vulnerabilidad frente a la arbitrariedad y los abusos ajenos será mayor. El orden normativo ha de forjarse en condiciones de reciprocidad e igualdad: porque todos son iguales en derechos y deberes, pueden concebirse libres de la dominación arbitraria ajena. Libertad e igualdad no significan lo mismo, pero son indisolubles ya que la igualdad es *conditio sine qua non* de la libertad.

La tradición republicana demanda ante todo la igualdad política, pero no olvida otras dimensiones. Advierte que, para poder emitir juicios independientes, elemento básico para un ciudadano, es necesario ser propietario –ausencia de dependencia económica-. Además, señala el peligro de concentración de riqueza, y por tanto, de poder, en unos pocos -el poder ha de repartirse de modo que nadie está en posición de adquirir un espacio mayor de libertad efectiva que sus conciudadanos, ni una mayor garantía de no interferencia, ni un reconocimiento público de superioridad-; así como el riesgo de que accedan a las decisiones políticas las masas ignorantes e incapaces de sostenerse materialmente a sí mismas. De hecho, estas consideraciones, desde el punto de vista histórico, han fundamentado la existencia de los derechos sociales. Y Peña indica que aún hoy, universalizada ya la ciudadanía, y siendo todos los ciudadanos formalmente iguales e incluso titulares de ciertos derechos sociales que contribuyen a igualarlos materialmente, el nexo entre la condición política y la posición económica y social se sigue haciendo patente. Baste para ello constatar que algunos ciudadanos cuentan con mucho más poder y capacidad de influencia que otros, porque sus recursos económicos les permiten controlar medios de comunicación y financiar costosas campañas políticas (Peña, 2008, 300).

Entrando en el terreno de los derechos, para el republicanismo, éstos no son naturales o anteriores a la ley. *Los derechos son el resultado de la deliberación y de la codecisión política de los ciudadanos*; son recursos y garantías creados por éstos a través de procesos de participación, reflexión y toma de decisión en las instituciones políticas. Resultan de los acuerdos y normas establecidos por los ciudadanos (son derechos ciudadanos y no “Derechos Humanos”): un resultado del proceso político, y no un presupuesto del mismo. Ello nos remite a la importancia de determinadas virtudes cívicas y, por supuesto, a la necesidad de una educación que proporcione las actitudes esenciales de ciudadanía.

Hemos de hacer hincapié en una característica básica del modelo republicano: el *autogobierno de los ciudadanos*. La garantía de la igualdad, los derechos y la no-dominación la ofrece el presupuesto de que las normas de convivencia corresponden a la interpretación que los propios ciudadanos hacen de sus necesidades e intereses. Si son otros los que dictaminan e interpretan las leyes, existe el peligro de que éstas sean utilizadas para someter a los ciudadanos a los intereses particu-

lares de quienes detentan el poder. Sólo quienes se gobiernan a sí mismos pueden permanecer iguales y verse libres de la dominación ajena.

Subrayamos antes la importancia que en este modelo poseen las *virtudes cívicas*. Estas virtudes públicas expresan la disposición del ciudadano a comprometerse y actuar al servicio del bien público. Dicha disposición se manifiesta por excelencia en la participación activa, una participación que ha de estar bien informada y ser reflexiva, crítica. Es propio de la república democrática<sup>7</sup> la participación de todos los ciudadanos, y no sólo de una minoría selecta, en la gestión de los asuntos públicos, sin perjuicio, sin embargo, de que las funciones de gobierno hayan de ser desempeñadas por actores o instituciones representativas. Junto con la participación, habría que mencionar otras como austeridad, honestidad, patriotismo, integridad, laboriosidad, solidaridad, prudencia, etc., que siempre han de mantenerse en el polo opuesto a la *corrupción* (ambición, avaricia, orgullo, egoísmo, cobardía, lujo), que implicaría una subordinación de lo público a lo privado.

Hablar de las virtudes cívicas, nos remite a la importancia de la interiorización aceptada de las leyes, a la concienciación de que éstas buscan y sostienen el bien común. Como argumenta Pettit (1999), las leyes republicanas han de sustentarse en la conciencia de los ciudadanos. De lo contrario, su cumplimiento depende de que sea ventajoso o no atenerse a ellas en una circunstancia determinada. Además, sólo si hay ciudadanos virtuosos y vigilantes habrá exigencia y reclamaciones que hagan a la república sensible a las demandas de sus miembros. En esta línea, surge la concepción republicana de los deberes, de las responsabilidades, forma de garantizar los derechos. Como dice Giner: “El republicanismo es aquella concepción de la vida política que preconiza un orden democrático dependiente de la responsabilidad de la ciudadanía” (Giner, 1998, 3).

El compromiso con la comunidad y la insistencia en los deberes cívicos aproximan a comunitaristas y republicanos, pero se distancian en la forma de concebir la identidad comunitaria y la pertenencia. Mientras que la comunidad de los comunitaristas posee una identidad dada por la historia y por la tradición, por valores y horizontes de sentido que precede a la identidad de sus miembros, y requiere a éstos adhesión plena a los mismos; la comunidad o ciudad de los republicanos es una entidad política construida por la decisión compartida de sus componentes, no es una comunidad moral.

---

<sup>7</sup> Conviene recordar que “república” no es sinónimo de “democracia” y buena parte de la tradición republicana fue crítica con la democracia, cuanto no opuesta a ella –por ejemplo, Roma nunca fue una democracia–. Pensaban, igual que Aristóteles, que los libres pobres, dedicados al trabajo manual, eran incapaces de virtud; y, como Cicerón, que la absoluta igualdad impedía el reconocimiento del mérito. Ésta es la razón por la que nosotros hablamos de “república democrática” para manifestar la postura de la adopción de principios republicanos ampliando, a su vez, la condición de *demos* a todo el pueblo.

Aunque ambas corrientes hablen de patriotismo, las connotaciones son muy distintas. En el republicanismo, no consiste en la vinculación a un pueblo en tanto que entidad étnica y cultural como en el comunitarismo, sino en el vínculo a la república como institución que sostiene y encarna en sus instituciones y su cultura política la libertad común. Excluye la adhesión incondicional al interés de la propia comunidad y se apoya en los valores políticos que ésta realiza. Sería el llamado *patriotismo constitucional*.

Por último, queremos insistir en que el republicanismo actual no es tan iluso como para pretender unas asambleas continuas de toda la población sobre todos los temas de decisión en el ámbito político, es decir, no se trata de crear un parlamento con más de cuarenta millones de españoles, sino de crear canales numerosos de participación y reflexión conjunta. Herramientas que pueden incorporar el espíritu del republicanismo en el marco de la democracia contemporánea son el establecimiento de redes de comunicación, aprovechando las oportunidades que proporcionan las nuevas tecnologías, la creación de espacios de deliberación y decisión en los lugares de trabajo y los barrios, la constitución y desarrollo de asociaciones cívicas, la educación en y para la ciudadanía formal e informal... Recursos que devuelvan al ser humano a su lugar “natural” que es la construcción del espacio público. Pensamos, de acuerdo con Peña, que “la democracia republicana es (...) un ideal normativo. Eso no quiere decir que sea un modelo utópico inaplicable. Es más bien una guía crítica para orientar la tarea de mantener y revitalizar la democracia en las condiciones actuales del universo político” (Peña, 2008, 316).

## REFLEXIONES FINALES

Desde hace varias décadas el concepto de ciudadanía, como identidad socio-política, viene suscitando una atención especial en los distintos ámbitos sociales, políticos y educativos, incidiendo en cuestiones cruciales del mundo contemporáneo, como el multiculturalismo, los nacionalismos, la globalización, los derechos políticos, sociales y civiles, o las cuestiones de género. Por otro lado, el concepto de ciudadanía ha variado a lo largo de la historia occidental haciéndose cada vez menos excluyente al estar su desarrollo relacionado con la conquista de la igualdad y las libertades individuales; una conquista que se ha producido en distintas etapas de la historia y que ha originado diferentes modelos de ciudadanía, configurando nuevas desigualdades y diferencias, según las distintas concepciones de pensamiento donde se han enmarcado.

En este sentido, es importante subrayar que los derechos no son irreversibles y que históricamente no existen recorridos lineales de los derechos conquistados. El ideal de ciudadanía ha cumplido funciones diferentes como programa socio-político y como categoría de procesos sociales y políticos. Ahora bien, es con



el pensamiento político moderno cuando el concepto de ciudadanía se inscribe como ideal universal para alcanzar el modelo de perfección social basado en los ideales de igualdad y libertad. Marshall manifestó que la dimensión de ciudadanía implicaba tres componentes: el civil, el político y el social, y que cada uno de ellos se ha ido desarrollando en distinto siglo según las relaciones de poder de la época, es decir, que cada una se abrió paso en la medida que era necesario darle sentido a la condición de ciudadanía. Sin embargo, es a mediados del siglo XX cuando los derechos de ciudadanía se amplían formalmente a determinados grupos sociales anteriormente excluidos debido a su diferencia de raza, sexo, etnia, clase y religión. Pero, a su vez, como ha señalado el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos (2005), la modernidad occidental capitalista se ha articulado en torno a dos grandes principios sobre los que se articula la jerarquización social: la desigualdad y la exclusión, donde los afectados se ven privados del ejercicio efectivo de ciudadanía; tensiones que revelan la complejidad del propio concepto de ciudadanía –igualdad/diferencia, globalización/nacionalismo, etc.–.

En la segunda parte de este capítulo, hemos intentado presentar los rasgos básicos de los tres modelos que más fuerza poseen en el panorama de la filosofía política contemporánea, y volvemos a recordar que se trata de modelos, no de realidades empíricas y que a duras penas podríamos encontrar en las sociedades actuales un calco de cualquiera de ellos. Insistimos en que contamos con una gran heterogeneidad “intramodelo”, es decir, hay múltiples variantes del liberalismo, del comunitarismo o del republicanismo. Y ni siquiera hay una delimitación absoluta y perfecta entre ellos, tal como recalca sabiamente Peña:

No podemos hablar de una “democracia republicana” como un modelo alternativo absolutamente distinto, caracterizado por instituciones y normas específicas, rotundamente diferentes de las de la “democracia liberal”. En primer lugar, porque muchas de las instituciones y prácticas de nuestras democracias liberales actuales provienen del antiquísimo tronco de la tradición republicana. Además, porque la democracia liberal tal como la encontramos en las sociedades actuales no expresa cabalmente la tesis de muchas de las teorías de la democracia consideradas liberales (como la de Rawls). Y también porque, como muchos estudiosos han advertido, es quizá demasiado esquemática la distinción entre liberalismo y republicanismo como paradigmas políticos, hasta el punto de que no faltan quienes abogan por un “republicanismo liberal” (véase, por ejemplo, Sunstein en Ovejero y otros, 2004). Por no hablar de la variedad de posiciones teóricas que pueden distinguirse dentro de ambas tendencias (Peña, 2008, 294).

Pensamos que con relación al tema de la ciudadanía, una de las primeras preguntas que debería hacerse cualquier persona interesada en el tema es qué entiende por democracia y que es exigible, por consiguiente, a una democracia como régimen político. Nos parecen, al respecto, muy acertadas las condiciones que indican Vargas-Machuca y Arteta y que señalan aspectos esenciales de cualquier sistema que se tenga por democrático:

Correspondería a un orden político democrático satisfacer o garantizar los siguientes bienes básicos:

a) *Libertades y derechos* para “no estar sometido a la voluntad o autoridad de otro hombre sin su consentimiento” (Locke) y poder así ejercer la autonomía moral frente a la heteronomía.

b) *Recursos y oportunidades para el desarrollo del valor de la persona*, lo que incluye: capacidad de concebir los propios proyectos y planes de vida; fomentar el cuidado de uno mismo; formar de modo autónomo juicios morales razonables sobre los asuntos y debatirlos con los demás; actuar en forma responsable (aquilatando la naturaleza y las consecuencias de las acciones); participar en los asuntos públicos. Son elementos claves del proceso de maduración social y moral de las personas.

c) *Consideración equitativa de aquellas aspiraciones que se estiman importantes para el logro de una vida plena o, al menos, para evitar que ésta se malogre*. Dos observaciones, hasta cierto punto contrapuestas, en relación con ello: de una parte, lo necesario y prioritario para el logro de una vida dichosa no siempre coincide con lo que subjetivamente se considera tal o se desea del modo más intenso; pero, de la otra, ningún gobierno puede pretender el bienestar de los gobernados siendo insensible a lo que éstos desean que aquél haga o se abstenga de hacer (...). Claro que el establecimiento de esta clase de “igualdad intrínseca” no garantiza por sí solo la felicidad. Pero es condición de una vida en común en la que pueden florecer aspiraciones valiosas e intereses razonables (Vargas-Machuca y Arteta, 2008, 129-130)

## REFERENCIAS

- Abellán, J. (2012). *Política. Conceptos políticos fundamentales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós/ICE de la UAB.
- Aristóteles (1997). *Política*. Madrid: Alianza Editorial (edición original: ca 330 AJC).
- Beas Miranda, M. (2007). La exclusión en España: un problema por resolver. En González Pérez, T. (Ed.). *Repensando la multiculturalidad* (pp. 115-143). Las Palmas de Gran canaria: Anroart Ediciones.
- Berlin, I. (2004). *Sobre la libertad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Brinkmann, C. (2007). *Recent theories of citizenship in its relation to government*. New Haven: Yale University Press.
- Brubaker, R. (1992). *Citizenship and Nationhood in France and Germany*. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Comte-Sponville, A. (2003). *Diccionario filosófico*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Conde, E. e Infante, L. (2002). Identidad política y ciudadanía: los puentes de una democracia por realizar. En Gutiérrez Griselda. *Democracia y luchas de género. La construcción de un nuevo campo teórico y político*. México: UNAM/PUEG.
- Contreras, M.A. (2001). *Ciudadanía, pluralidad y emancipación: perspectivas democráticas de un debate de ciernes*. Caracas: CENDES.
- Costa, P. (2006). *Ciudadanía*. Barcelona: Marcial Pons.
- Dahrendorf, R. (1990). *Reflections on the revolution in Europe*. London: Chatto.

- Fayt, C. (1993). *Derecho Político*. Buenos Aires: Depalma.
- Giddnes, A. (1985). *The Nation-State and Violence*. Cambridge: Polity P.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). Volver a leer la educación desde la ciudadanía. En Martínez Bonafé, J. (Coord.). *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó.
- González García, E. (2011). *Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares andaluces de Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía.
- Habermas, J. (1992). Ciudadanía e identidad nacional: consideraciones sobre el futuro europeo. *Debats*, nº 39.
- Heater, D. (2007). *Ciudadanía: una breve historia*. Madrid: Alianza.
- Marshall, T.H. (1992). *Citizenship and Social Class*. London: Pluto Press (Edición original en 1950, *Citizenship and social class*. Cambridge: University Press).
- Marshall, T.H. y Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.
- Mayordomo Pérez, A. y Fernández-Soria, J.M. (2008). *Patriotas y ciudadanos. El aprendizaje cívico y el proyecto de España*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.
- O'Donnell, G. (1977). *Apuntes para una teoría del Estado* (Documentos CEDES-CLACSO N. 9). Buenos Aires.
- Ovejero, F. (2008). La democracia liberal. En Arteta, A. (ed.). *El saber del ciudadano. Las nociones capitales de la democracia*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 263-290.
- Peña, J. (2000). *La ciudadanía hoy: problemas y propuestas*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- Peña, J. (2003). La ciudadanía. En Arteta, A., García Guitián, E. y Máiz, R. (eds.). *Teoría Política: poder, moral y democracia*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 215-245.
- Peña, J. (2008). La democracia en su historia. En Arteta, A. (ed.). *El saber del ciudadano. Las nociones capitales de la democracia*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 59-88.
- Pettit, Ph. (1999). *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona: Paidós.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Oxford: Oxford U.P.
- Sandel, M. (1982). *Liberalism and the Limits of Justice*. Cambridge: Cambridge U.P.
- Savater, F. (2007). *Diccionario del ciudadano sin miedo a saber*. Barcelona: Ariel.
- Skinner, Q. (1990). La idea de libertad negativa: perspectivas filosóficas e históricas. En Rorty, R., Schneewind, J.B. y Skinner, Q. (comps.). *La filosofía en la historia: ensayos de historiografía de la filosofía*. Barcelona: Paidós, pp. 227-259.
- Skinner, Q. (1996). Acerca de la justicia, el bien común y la prioridad de la libertad. *La Política*, nº 1. Barcelona.
- Skinner, Q. (1998). *Liberty before Liberalism*. Cambridge: Cambridge U.P.
- Skinner, Q. (2002). The Third Concept of Liberty, *Proceedings of the British Academy*, 117 (2001 Lectures). Oxford: Oxford U.P., pp. 237-268.
- Thiebaut, C. (1998). *Vindicación del ciudadano*. Barcelona: Paidós.
- Weber, M. (1944). Democracia antigua y medieval. En *Economía y sociedad*. México: FCE.

## IDENTIDADES CIUDADANAS MÚLTIPLES E INCLUSIVAS

---

Miguel Beas Miranda  
*Universidad de Granada*

Inés Muñoz Galiano  
*Universidad de Jaén*

No es fácil reflexionar sobre un concepto con múltiples acepciones, ambivalente, con diferentes criterios a la hora de construirlo e interpretarlo, un concepto débil, provisional e incierto. Resulta llamativo que reflexionemos sobre identidad y no sobre identidades cuando las personas evolucionamos constantemente, nos agrupamos en diferentes comunidades, vivimos en un mundo cada vez más fragmentado en el que las tradiciones y las etnias son valores en alza y donde percibimos un proceso de globalización permanente.

Tenemos una identidad primaria que se relaciona con lo que creemos, con lo que pensamos, y con lo que hacemos, que por otro lado es lo que se tiene en cuenta jurídica y moralmente (Pullman, 2010). Los dos ámbitos están relacionados entre sí y, además, con lo que heredamos de nuestros antepasados en el plano físico, histórico y cultural, y con lo que incorporamos con el ejercicio de nuestra libertad como pueden ser las competencias laborales, la bondad o los demás rasgos adquiridos. Pero esta identidad primaria, está relacionada con otras muchas de las que formamos parte (género, religiosa, laboral, política, clase social, cultural, lugar de nacimiento, familia, etc.) que están dejando de tener importancia mientras surgen otras comunidades identitarias como las redes de conexión o de relaciones a través de los móviles o internet que están sustituyendo a otras redes de seguridad construidas por familiares, amigos o compañeros. Hablamos de la identidad digital, reconocida por un sistema de tratamiento de datos, o de la identidad virtual (Muros, 2011) según la cual una persona puede tener varias identidades en una misma comunidad *on line*, puesto que es una comunidad construida artificialmente y puede ser totalmente ficticia con objeto de proteger la identidad real de los interesados en foros, blogs, buscadores, etc.

El concepto identidad es ambivalente porque implica reflexionar sobre lo que nos aglutina, sobre elementos integradores, sobre lo común que une, la homogeneidad y la uniformidad, pero también alude a lo diferente, que distingue y excluye, a la diferencia. Pretende conseguir una unidad, pese a las diferencias, y preservar las diferencias a pesar de la unidad.

La identidad es ambigua: se relaciona con los derechos individuales y los colectivos. El problema de la ambivalencia de la identidad no tiene solución. A pesar de todo, tenemos que identificarnos a nosotros mismos aunque sea una tarea permanentemente inconclusa e insatisfactoria.

Otro tema a debatir es si la identidad es algo que nos viene dado o una construcción sociocultural y, en cualquier caso, nos interesa reflexionar sobre cómo participar en su proceso de elaboración y sobre quiénes son los actores sociales que la producen.

La naturaleza de todas y cada una de las identidades es provisional. Nada se impone de una vez por todas, sin reforma, sin revisión. La modernización, el progreso, la mejora el desarrollo, implican cambio. “La identidades están para vestirlas y mostrarlas, no para quedarse con ellas y guardarlas” (Bauman, 2005, p. 190). Nos vemos permanentemente obligados a moldear nuestras identidades, a utilizar nuestra libertad. Manuel Castells (2001) entiende la identidad como un proceso individual o social de construcción de atributos culturales.

Los acontecimientos que se suceden a lo largo de la historia repercuten en el proceso de construcción de nuestras múltiples identidades. El discurso de la identidad es complejo porque camina por múltiples terrenos; es un término que posee tantas acepciones como personas utilizan el término. Además, las ciencias (Psicología, Filosofía, Matemáticas, Sociología, Antropología, etc.), dilucidan la identidad de manera diferente, como lo hacen igualmente las distintas teorías que las interpretan.

Hablar de identidad implica especificar si nos referimos a una persona o a un grupo; en el primer caso, la identidad estaría formada por el conjunto de características y principios que distinguen y diferencian a una persona respecto al grupo al que pertenece y de manera más ostensible a personas de otras culturas. De manera similar, la identidad de un grupo se definiría por aquello que le une, que le es común y que le diferencia de otros grupos. Pero este análisis simplista es erróneo porque no tiene en cuenta que los sujetos no son objetos cosificados, sin capacidad de autonomía y de decisión. Por el contrario, las características que nos identifican tienen un elevado índice de cambio, flexibilidad, relativismo y complejidad.

No todos los autores han analizado la identidad desde una ciencia determinada. Edgar Morin (2006), preocupado por mostrar un conocimiento sin divisiones ni compartimentos, respeta lo individual y lo singular considerando su interrelación con el contexto y el todo. Se posiciona contrario a la yuxtaposición de los conocimientos y a favor de la complejidad antropo-social en un intento por integrar las identidades múltiples. La complejidad de los problemas humanos, sociales y políticos le ha llevado a la elaboración de un conocimiento de las personas sin divisiones ni compartimentos que privan al ser humano de tener a la vez identidad biológica, identidad subjetiva e identidad social.

La construcción del Estado de las Autonomías, desarrolló el tema de la identidad más allá de los nacionalismos históricos y de una única identidad nacional como se percibía durante el franquismo. A partir de la década de los ochenta del siglo pasado, el currículum se fragmentó teniendo el respaldo definitivo en la LOGSE<sup>1</sup> donde la participación en la construcción curricular de las comunidades autonómicas se hizo efectiva, desarrollándose al mismo tiempo una pluralidad de identidades autonómicas.

Todo lo expresado con anterioridad indica la complejidad del término y la necesidad de precisarlo y contextualizarlo. En este sentido, relacionándolo con nuestro trabajo, el término identidad lo relacionamos con ciudadanía y con cultura política, o dicho de otra manera, con un contexto identitario político. Nos referimos a la identidad que tienen los ciudadanos allí donde puedan ejercer sus derechos como tales: en el municipio, comunidad autónoma, nación, Europa o en el mundo. Esta identidad es múltiple en España.

En este trabajo dilucidaremos sobre la siguiente hipótesis: existe una gran dificultad a la hora de participar en la construcción de identidades múltiples e inclusivas de tal manera que, con el sistema y cultura políticas en el que nos desenvolvemos, consideramos que nuestro papel es muy secundario y con escasos cauces para desarrollar una cultura política participativa. Las posibilidades de análisis del tema de las identidades son muy amplias. Nosotros reflexionaremos sobre las incoherencias de las identidades construidas por imaginarios externos a los grupos identitarios; en segundo lugar, nos centraremos con brevedad en las identidades nacionales; en tercer lugar, expondremos algunas trabas que impiden el desarrollo de las identidades múltiples inclusivas y, por último, interpretaremos algunas propuestas que se han realizado desde el ámbito de la ciudadanía.

## IDENTIDADES IMAGINARIAS

Se suele afirmar que la identidad también es diferente según su construcción, si se realiza desde dentro de la persona o del grupo, o desde fuera, es decir, la construyen personas ajenas al grupo. Necesariamente no tienen por qué coincidir ambas construcciones identitarias, siendo frecuente que las que se desarrollan desde fuera del grupo, se hagan basándose en estereotipos y en imaginarios colectivos que no soportan una mínima crítica o cuestionamiento racional.

Podríamos construir identidades de los diferentes países basándonos en estereotipos imposibles de demostrar empíricamente como sucede en el campo de

---

<sup>1</sup> Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre de 1990), art. 4.

la imagología (Beas y Díaz, 2001). Estamos de acuerdo con Pageaux & Machado (1988) cuando afirman que el estudio de la imagen del extranjero o del otro, debe ser estudiada, en primer lugar, como una de las criaturas que pueblan un complejo más amplio, que es el de las representaciones del otro en el imaginario social. El surgimiento de las imágenes y su correspondiente estudio ha pasado por una serie de tendencias que han mostrado su vacuidad, e incluso su peligro, como por ejemplo la muy famosa *psicología de los pueblos* o etnopsicología, que trataba de llegar a una imagen media del individuo que pertenecía a un grupo social o nacional, y que dio como resultado toda una ensayística trivial lejana de un auténtico conocimiento de las peculiaridades individuales y grupales, contradicciones, variaciones cronológicas, interacciones con las circunstancias históricas y otras sutilezas.<sup>2</sup>

Uno de los trabajos más dignos dentro de este género, es el de Jean Roger que lleva por título *Psicología de los pueblos*, publicado en 1963, y la argumentación básica que puede servir de guía es la siguiente:

a) Los pueblos tienen un “ser” eterno, y por ello un carácter o personalidad reconocible.

b) Por tanto, es posible entender a los seres humanos, si estos forman parte de entes nacionales. La nacionalidad es el presupuesto ineludible de la inteligibilidad de los seres humanos.

c) De todo ello se sigue que cada pueblo posee unas inclinaciones determinantes, fijas, que pueden llamarse “almas”.

Según todo ello, y por motivos de lo más variopinto, como la raza, la religión, el clima, las experiencias históricas, los grandes mitos literarios que se dan en esa comunidad cultural, etc., los ingleses serán prácticos, los franceses racionales, los alemanes pesados, los italianos artistas, los portugueses melancólicos, los españoles quijotescos, etc. Estos son los estereotipos que reducen al “otro”, lo clasifican y nos tranquilizan ante su presencia, invitándonos a no practicar una más compleja y penosa tarea de comprensión profunda.

Las ciencias sociales se interrelacionan, se contaminan unas de otras, como decía Braudel (1991), hasta el punto que resulta imposible o ingenuo el abordaje parcial y en solitario de un espacio problemático relacionado con el ser humano como es el tema de la identidad.

Nuestra identidad personal o social está compuesta por múltiples elementos interrelacionados, en continuo proceso de evolución y que incluso, en ocasio-

---

<sup>2</sup> La psicología de los pueblos, fundada por el filósofo M. Lazarus (1824-1903) y el lingüista H. Steinthal (1823-1899), adquiere su más completa expresión con la obra de Wilhelm Wundt (1832-1920), que publicó entre 1900 y 1920 los diez tomos de su *Völkerpsychologie*, obra capital para la comprensión de las posibilidades y de las limitaciones de este saber, y cuyo subtítulo era suficientemente explicativo al anunciar la investigación de las leyes que marcaban el desarrollo de la lengua, los mitos y las costumbres de los pueblos.

nes, estamos obligados a elegir entre el predominio de alguno de esos elementos y el rechazo de otros. Sin embargo, puede ser una práctica habitual reducir el conjunto de elementos étnicos, religiosos, políticos, nacionales, etc. a una sola pertenencia que simplifica al mismo tiempo que oscurece toda comprensión de las identidades, porque aunque jerarquizadas, ninguna de ellas anula a las demás.

Carece de sentido una identidad esencialista pues como muestra Amin Maalouf (1999, pp. 32-33) además de ser múltiple o compleja, sus rasgos identificativos son cambiantes. Sin embargo, existe un hábito mental tan extendido como pernicioso que según el cual para que una persona exprese su identidad basta con decir soy árabe, soy francés, soy negro,... al mismo tiempo que por comodidad atribuimos opiniones colectivas: “los serbios han hecho una matanza...”, “los judíos han confiscado...”, “los árabes se niegan...”

Pero me parece importante que todos cobremos conciencia de que esas frases no son inocentes, y de que contribuyen a perpetuar unos prejuicios que han demostrado a lo largo de toda la historia, su capacidad de perversión y muerte.

Pues es nuestra mirada la que muchas veces encierra a los demás en sus pertenencias más limitadas, y es también nuestra mirada la que puede liberarlos (Maalouf, 1999, p. 33).

## DECONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD NACIONALISTA DE TIPO ESENCIALISTA

La identidad no es algo fijo que se adquiere o que de manera innata se hereda; por el contrario, suele ser un conjunto de características que pueden desarrollarse e incluso modificarse o cambiarse. Para algunos, la identidad es una manera de ser permanente y estable. En este caso, hablaríamos de una identidad esencialista. Para otros, el conjunto de características que pueden desarrollarse partiendo de lo ya adquirido; en este caso, hablaríamos de una identidad constructivista.

La identidad no es algo histórico, algo estático, sino un proceso abierto, una realidad mutable, construida por las personas. Sin embargo, persiste el arraigo de las identidades esencialistas difícil de deconstruir tras largos siglos de asentamiento social y cultural. El esencialismo impide la aceptación de las identidades inclusivas, su relativización, la integración de las mismas o la aceptación de identidades múltiples compartidas. Mientras que la flexibilización de las identidades permite y fomenta su desarrollo, el esencialismo las inmoviliza y las transforma en incuestionables, permanentes e históricas.

Tradicionalmente, se ha impuesto un concepto de nación esencialista basado en unos elementos que se consideraban inflexibles y definatorios: un territorio sobre el que se asentaba la sociedad; un modelo de organización política en torno al Estado y una serie de componentes culturales entre los que destacamos la lengua, el pasado histórico y la religión que en el caso de España es la católica. Las razones étnicas se imponían a lo que hoy día podríamos denominar como



razones de ciudadanía. Pero lejos de considerarse constructos socioculturales, se consideraban elementos definitorios de la identidad de un pueblo que debían ser transmitidos y asumidos sin más crítica. En este sentido, la escuela ha desempeñado un papel clave en la difusión de las identidades nacionales y en la educación ciudadana como han demostrado numerosos estudios recogidos en el trabajo de María del Mar del Pozo y de Antonio Francisco Canales (2011).

Desde el Romanticismo, la Historia se ha construido en torno a la idea de nación basada en mitos, héroes, lengua (entendida como la forma de comunicación cultural de un pueblo), religión, Estado, construcción de instituciones, tendencias morales y políticas, etc. A partir también de la animadversión hacia los nacionalismos que recorrió Europa desde 1945, se ha ido abriendo hacia otros paradigmas como la historia económica y social, el giro lingüístico o la historia cultural. Pero no ha dejado de construirse un relato que sigue manteniendo la nación como eje, aunque con un elevado nivel de autocritica (Archilés, 2011). La participación ciudadana en los rituales colectivos y las prácticas simbólicas son las propuestas de Hobsbawm para explorar la construcción de la identidad nacional en la que las personas no sólo representan una tradición, sino que participan en su definición y en su construcción; él lo denomina como “invención de la tradición” (Hobsbawm y Ranger, 2002).

Hoy día, existe un amplio consenso académico que considera que las identidades no son un conjunto de elementos claves que caracterizan a una sociedad y que perduran en el tiempo, sino constructos socioculturales que deben ser reconstruidos y reinterpretados en cada momento histórico por las sociedades afectadas. Pero es más, se considera más acertado hablar de identidades que de identidad en el propio seno nacional por su complejidad conceptual y los elementos que la configuran, por su flexibilidad, desarrollo y construcción constantes. Los estereotipos sociales y culturales ya no forman parte de las identidades nacionales como factores indiscutibles; por el contrario, son invenciones que debemos deconstruir.

Un ejemplo muy significativo lo podemos observar en la religión católica que ha dejado de ser un elemento clave de nuestra identidad común española al no tener carácter estatal y al garantizarse la libertad ideológica, religiosa y de culto de los individuos (Constitución Española, 1978, art. 16) pasando a ser algo personal, íntimo.

Aunque esto es incuestionable, también lo es que existe una larga tradición que ha visto lógico el maridaje político y religioso desde la Edad Media hasta nuestros días considerándolo como una de nuestras características identitarias. Hasta muy recientemente no se ha asumido que la soberanía reside en el pueblo y no en sus creencias, pasado, lengua, etc. Así, a la hora de interpretar la Edad Media, se ha desarrollado el mito de la unidad católica pese a aceptarse un contexto multicultural y multirreligioso. España se viene denominando como nación, por

ejemplo en los libros de texto de Educación Primaria y de Secundaria, desde la conversión de Recaredo.

La idea de nación lleva implícita una legitimidad laica. Sin embargo, en España y hasta 1978, la opinión conservadora ha fusionado la identidad española con el catolicismo acuñándose la denominación de *Nacionalcatolicismo* en el período franquista. José Álvarez Junco (2009), en un excelente estudio, reflexiona sobre la construcción del mitologema de la nación española en torno a dos versiones: una tradicional de corte religioso y otra liberal laica.

El mito nacional-católico, considera que el origen de la nacionalidad española tiene sus pilares en el apóstol Santiago y en Recaredo, seguidos por don Pelayo, el Cid y los Reyes Católicos,... como personajes más representativos. A la Edad de Oro, es decir, cuando España es una potencia política y religiosa mundial, le seguirá una decadencia fruto del triunfo de la razón y de las revoluciones del XIX. La redención vendrá cuando la Iglesia, el sujeto político-religioso, recobre su protagonismo.

Por su parte, el mito laico-liberal considera que el origen de la identidad nacional está en la coexistencia de las tres religiones monoteístas y en el desarrollo de los fueros y de los derechos ciudadanos. La caída del mito llegó con el absolutismo y la redención está siendo posible con la implantación de los derechos civiles, políticos y sociales, o de otra forma, con el triunfo de la democracia. En un mito importa, sobre todo, la unidad de creencias y de moral católica, en el otro, la fortaleza del Estado. Para algunos, “la consustancialidad del credo católico con el ser español ha discurrido también a través del siglo XX para llegar a nuestra percepción actual del mundo, de modo más marcado si cabe desde los atentados del 11-S” (Marco, 2009, pp. 101-116).

Tradicionalmente, el poder político y el religioso se han utilizado mutuamente. El primero, para imponer sus principios y gobernar, a veces, impunemente. La consecuencia más lógica ha sido el protectorado sobre la Iglesia, sus instituciones y bienes. Por su parte, la Iglesia ha buscado la alianza y el apoyo del poder político para asegurarse un ámbito de poder económico, ideológico y de control doctrinal, sobre todo, en el campo educativo. De ser un elemento estructurante de la sociedad y del Estado, un referente de poder y de organización sociocultural, se ha transformado, por decisiones políticas, en un elemento cultural que pertenece al ámbito privado aunque sea asumido por una gran masa social.

“Lo que se ha terminado no es la religión, sino la organización religiosa de la sociedad... Estamos entrando en la época de una religión liberada de su connotaciones políticas y sociales, más libre y personal. Tal vez ahora pueda concebirse la experiencia y la práctica religiosas de otra manera más acorde con la realidad democrática e incluso con la naturaleza de la religión” (Innerarity, 2006, p. 46).

Ejemplos similares al papel de la religión los podríamos observar en otros ámbitos sociales, políticos o culturales. Con la Transición, España quiso abando-

nar el problema de su aislamiento secular y buscar la solución a sus problemas integrándose en Europa y no afianzándose en unas señas de identidad caducas.

“Y eso es una nación: no un recuerdo del pasado, ni siquiera una historia común sino, sobre todo, un proyecto de futuro que orienta, une y ofrece esperanza colectiva. Pues el futuro es siempre un juego de suma positiva” (Lamo de Espinosa, 2011, p. 48).

En España no se ha gestionado bien el Estado de las Autonomías, lo que ha desarrollado una hegemonía nacionalista y una confrontación entre Comunidades y con el Gobierno Central. Reflexionar sobre lo que nos diferencia, nuestras identidades étnicas, sobre nuestro pasado sin pensar en la construcción de identidades múltiples, compatibles, inclusivas implica luchar más por la confrontación que por el consenso; por el pasado, que por el futuro.

Por eso no se puede jugar con fuego mediante el desprecio de las identidades históricamente construidas, por eso no se pueden poner en peligro los puentes de comunicación construidos con sangre y paciencia. Por eso es irresponsable sacrificar la posibilidad de convivencia a mezquinas estrategias electorales (Castells, 2003, p. ).

Las identidades sexual, social y cultural son inciertas, pasajeras; Bauman las denomina “el mundo líquido de las identidades fluidas”. Cualquier intento de consolidarlas, de hacerlas fijas las haría irreflexivas al mismo tiempo que perderían capacidad para que los sujetos participen en su desarrollo, se redefinan y para que los grupos puedan construir su futuro. “Uno se concienta de que la “pertenencia” o la “identidad” no están talladas en la roca, de que no están protegidas con garantía de por vida, de que son eminentemente negociables y revocables” (Bauman, 2005, p. 32). No es un destino y una condición de por vida aunque nos lancen esa convicción quienes tienen poder para ello. “Una identidad *unitaria*, firmemente fijada y sólidamente construida sería un lastre, una coacción, una limitación de la libertad de elegir... En suma, sería una receta a favor de la *inflexibilidad*” (Bauman, 2005, p. 117).

Benedetto Vecchi afirma que “En la imaginación sociológica, la identidad siempre constituye algo muy evasivo y resbaladizo, casi un *a priori*; es decir, una realidad preexistente” (Bauman, 2005, p. 39). La identidad nacional ha exigido subordinación incondicional a los súbditos, fidelidad exclusiva, correspondiendo al Estado definirla, establecer límites entre sus ciudadanos y los “otros”. Para ello, se establecieron tribunales supremos inapelables que dictaminaran sobre las identidades en litigio. Cualquier identidad, para ser reconocida, tenía que tener el respaldo de la autoridad del Estado, que era quien configuraba la identidad nacional. Diplomas, certificados, etc. requieren la autoridad estatal. Pero todo es una construcción interesada porque, *cuius regio, eius natio*, es decir, quien gobierna, decide la nacionalidad (Bauman, 2005). Los problemas de la identidad de hoy día proceden del abandono de la conciencia social que hace que la identidad

ya no parezca natural, predeterminada e innegociable, buscando los individuos nuevas pertenencias identitarias.

Observamos dos movimientos aparentemente contradictorios, pero que coexisten hoy día. Por un lado, un desmoronamiento de las identidades nacionales que, aunque no es una realidad generalizada, sí forma parte de un proceso en descomposición como demuestra, por ejemplo, que el poder económico ya no es nacional, ni el político (nos referimos a Europa), ni los derechos sociales dependen solo de la voluntad de los gobiernos, sino también de la deuda externa, de los mercados y de la Unión Europea. Por otro, un resurgimiento de los nacionalismos debido, entre otras razones, a que el Estado-nación ya no proporciona unas garantías de seguridad y protección a sus ciudadanos; porque el Estado recorta las prestaciones sociales y, simultáneamente, exige más solidaridad nacional; además, existe una tendencia a encontrar apoyos de identidad sustitutorios, es decir, a buscar enemigos externos, odios y temores compartidos, recelo a la inseguridad que generan las clases inferiores y los excluidos lo que fomenta, al mismo tiempo, una cohesión interna dentro del grupo. En ambos movimientos, los procesos de globalización sobrepasan los poderes de los Estados no teniendo en cuenta las particularidades de los pueblos.

## **DIFICULTADES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES MÚLTIPLES E INCLUSIVAS**

Como ya hemos dicho, suele suceder que las identidades son consideradas como realidades inamovibles y exentas de debate. Por el contrario, como afirma Jürgen Habermas (1999) forman parte de procesos colectivos, de interpretaciones comunes. Convivimos simultáneamente con múltiples identidades culturales, políticas, económicas y sociales lo que implica que la construcción identitaria de una sociedad no debería excluir, simultáneamente, la construcción y desarrollo de otras identidades. Los movimientos migratorios y el flujo de las personas inciden en una carencia de delimitación de los sujetos que componen las identidades. La interdependencia de los pueblos y Estados en los procesos de globalización, diluye fronteras, desarrollando una identidad cosmopolita basada en los Derechos Humanos. Al mismo tiempo, debiera ser respetuosa con las minorías étnicas, pero esto no siempre se produce.

Para la mayor parte de la ciudadanía, es difícil la construcción de identidades mediante el diálogo, la reflexión y la participación en contextos democráticos en los que la cultura política participativa se concreta cada cuatro años: en las votaciones para elegir representantes municipales, autonómicos, estatales o para la Unión Europea, a no ser que nos integremos en el funcionamiento de cualquier partido político, asociación o institución democrática. Dicho de otra manera,

existe una enorme dificultad para encontrar espacios e instancias donde la ciudadanía pueda participar activamente en la construcción de sus identidades.

Simultáneamente, se constata una dejación de los deberes ciudadanos propiciados por un distanciamiento de la vida política. Una gran parte de la sociedad tiene hastío del comportamiento de la clase política lo que ha propiciado una desafección y una involución de la cultura política de sus miembros como se pone de manifiesto en las encuestas y estudios sociológicos (Llera, 2011). Entendemos por desafección política el conjunto de actitudes que manifiestan un distanciamiento de la ciudadanía con las instituciones políticas y los políticos producido por una pérdida de comprensión de sus discursos y una desconfianza en los mismos por las soluciones que dan a los problemas.

Desde la Transición, se ha ido asentando la democracia en España. Sin embargo, durante los últimos treinta años, numerosos factores han incidido en el desarrollo de una crisis de la política que incide en el funcionamiento de la propia identidad ciudadana y en la estabilidad constitucional. La vieja cuestión identitaria nacionalista, tuvo una vía de solución en la Constitución Española (CE) combinando un Estado unitario, con administración y poderes centrales, con una descentralización y desarrollo de las Comunidades autonómicas. Sin embargo, una cultura política del bipartidismo gobernante ha ido sembrando el disenso y arrinconando el consenso excepto en algunas cuestiones muy significativas como lo fueron los Pactos de la Moncloa (1977), el Pacto de Toledo (1995), la política antiterrorista o la convergencia europea. “Son, precisamente, las tensiones competitivas que introduce el factor identitario-territorial las que más agudizan la dinámica de adversarios y de polarización de nuestro sistema partidista” (Llera, 2011, p. 72). La evolución del Estado de las Autonomías es un elemento desestabilizador de nuestro sistema constitucional a no ser que se actúe con flexibilidad y arrinconando los principios de las identidades esencialistas que conducen a la crispación y al desencuentro. El proceso descentralizador tuvo un punto de arranque en la Constitución de 1978 desarrollándose desde entonces. Simultáneamente, lo mismo que sucede, por ejemplo, con nuestra integración europea, implica una permanente evolución de las identidades y de sus signos. Más que establecer barreras y límites inútiles, habría que fomentar actitudes de compromiso de construcción de identidades múltiples, no esencialistas, flexibles e inclusivas lo que se nos antoja como utópico hoy día.

Otra de las dificultades es que se ha producido también una fragmentación social y cultural en el interior de los Estados, como demuestran los programas de los partidos políticos que obviamente ya no se caracterizan ni pretenden una unidad de objetivos. Se echa en falta un consenso en ciertos ámbitos que consideramos fundamentales como la política exterior, la sanidad o la educación en los que la mayor parte de la sociedad demanda acciones conjuntas de los partidos políticos.

Por último, el empobrecimiento de los debates públicos. La ciudadanía observa, a través de los medios de comunicación, cómo la clase política se enfrenta sistemáticamente a los otros partidos, monopolizando la verdad y asumiéndola como absoluta dando por sentado que el adversario político no aceptará ninguna de sus propuestas y siendo excepcional que se produzca en diálogo constructivo. Por otro lado, los mítines de las diferentes campañas anteriores a cualquier elección de representantes municipales, autonómicos, estatales o europeos, se concretan en una manifestación de las opiniones de los ponentes que a su vez reflejan el sentir de su partido difundirlo entre sus correligionarios políticos o entre sus simpatizantes. En cualquier caso, el debate constructivo no puede calar entre el resto de la ciudadanía porque no se produce, es una suma de monólogos, una legitimación y justificación de sus teorías, acciones u omisiones, y una exaltación de la autocomplacencia. La pluralidad no tiene cabida en los debates. Sucede también, frecuentemente, que los representantes, una vez elegidos, no actúan como gobernantes de toda la comunidad, sino como ejecutores de los principios y postulados de su partido político, con lo que de hecho, en la práctica, se pone fin a todo enfoque pluralista, flexible e inclusivo. Consideramos que el interés partidista suele primar sobre el interés general.

## CIUDADANÍA E IDENTIDADES MÚLTIPLES INCLUSIVAS

El liberalismo clásico interpreta la identidad como algo personal, ajeno, por tanto, a la escena política. El comunitarismo considera que las identidades tienen unas raíces históricas y étnicas comunes incuestionables. Generalizando, ambos son contrarios a las identidades inclusivas y, aunque con razones y argumentos diferentes, defienden la dejación de funciones políticas en manos de sus representantes produciéndose una desafiliación y un empobrecimiento de la cultura política lo que debilita, a su vez, la participación en la construcción de identidades comunes.

La diferencia entre el modelo cívico de nacionalidad y el étnico es que mientras en el primero uno pertenece por elección asamblea abierta a la deliberación y negociación por parte de sus miembros, el étnico es por asignación, por herencia. En la identidad se relacionan dos valores: la libertad de elección y la seguridad en la comunidad. El liberalismo y el comunitarismo potencian uno en detrimento del otro. Sin embargo, los dos valores se necesitan porque la libertad es necesaria para la autodefinición y ésta, socialmente, necesita a la comunidad con mayor cohesión que la suma de individualidades. En términos teóricos, los dos modelos caminan por derroteros distintos; en la práctica, ambos se necesitan: por un lado, la solidaridad, por otro, el respeto a las decisiones personales.

Existe una gran dificultad que a la vez constituye un desafío actual y es cómo articular la convivencia de sociedades y de identidades múltiples.

“El gran desafío del mundo actual consiste en cómo articular la convivencia en sociedades profundamente plurales, evitando a la vez el modelo comunitarista y el modelo de la privatización de las identidades... La adhesión a principios jurídicos y políticos no basta para asegurar la cohesión del vínculo social y crear las condiciones de una pertenencia común o de una ciudadanía compartida... hay que volver a valorar las diferencias para avanzar en la lógica de la igualdad” (Innerarity, 2006, p. 73).

Hablar de identidades múltiples implica el desarrollo de derechos sociales, la aceptación de las minorías, la igualdad de género, el pluralismo político y cultural, el reconocimiento efectivo de la libertad de expresión o la consideración de la diferencia como un hecho constitutivo de la identidad humana. La asimilación y la exclusión de las diferencias están en las antípodas de lo que implican las identidades múltiples inclusivas. Por otro lado, la consideración de las identidades complejas exige la gestión de las diferencias y de lo que éstas generan: ambigüedad, confusión, pluralidad y flexibilidad.

El modelo republicano, más allá del reconocimiento de derechos y deberes, requiere un compromiso personal con los intereses comunes. La representación en democracia debe ser inclusiva, es decir, que represente a todos los ciudadanos y no sólo a determinados grupos, élites o intereses minoritarios.

Para el republicanismo, el tratamiento de los asuntos que afectan a la comunidad debe dilucidarse por la propia sociedad ejerciendo una cultura política participativa. Los gobiernos y los parlamentos no son elementos inconexos con las bases sociales, sino que éstas son el origen del poder y deben serlo también de un proceso democrático participativo. El propósito de la democracia reflexiva o deliberativa es que los ciudadanos sean actores responsables y no meros electores de sus representantes. Por esta razón, las deliberaciones públicas deben hacerse de manera transparente, analizando los pros y contras de las decisiones, basarse en un diálogo constructivo, en la búsqueda de consensos y no en un gobierno en el que decidan las mayorías sin tener en cuenta otros puntos de vista.

“Con este modelo de democracia no se procede propiamente a una innovación de la democracia, sino a una renovación de la misma: la deliberación trasladada al ámbito político implica una exigente concreción del ideal participativo que encarna la noción de democracia” (Velasco, 2009, p. 75).

La democracia deliberativa o reflexiva pretende la búsqueda y construcción de intereses comunes mediante pactos sociales. Este es, probablemente, el rasgo positivo más importante: la capacidad de intitutionalizar el descubrimiento colectivo de los intereses comunes. Cuestionar la propia identidad colectiva, reflexionar sobre planteamientos contrarios a la misma es una forma de mejorar la vida democrática y, por tanto, nuestra identidad ciudadana.

La identidad inclusiva de la humanidad, a la que aludía Kant y que hoy día se denomina como ciudadanía cosmopolita, hace retroceder los límites de la exclusión. Pero esta es una de las muchas identidades existentes y con evidentes signos de debilidad porque aunque cargada de principios éticos, carece de instituciones

políticas, jurídicas, etc. para dar solidez a sus principios (Beas y González, 2010). En teoría, es un modelo muy inclusivo, pero en la práctica, “la mayoría está excluida del festín planetario. No hay “bazar multicultural” para ellos” (Bauman, 2005, p. 204). La brecha entre la élite acaudalada y culta y el resto, es enorme y se incrementa con la actual crisis económica, considerándose los primeros, como los líderes de una misión colectiva que es la confirmación de un inmovilismo sociocultural que perpetúa la situación actual de las minorías étnicas.

En un mundo donde la identidad política se debería basar en la capacidad de ejercer las libertades, los derechos y deberes constitucionales, se les anula su identidad ciudadana a quienes corren grave peligro de vulnerabilidad sociocultural o han sido excluidos como los de las clases más bajas y los “sin papeles”. Con el auge del Estado del Bienestar los ciudadanos tenían garantizados tanto los servicios y derechos sociales como las necesidades básicas. De esta manera se creía que una vez libres y con el sustento garantizado, la gente solucionaría sus problemas con la participación política y se comprometería con los principios constitucionales. En definitiva, se implementaría el “patriotismo constitucional”, difundido por Jürgen Habermas, que entronca con el modelo de ciudadanía republicana. En síntesis, él defiende una ciudadanía activa, participativa, crítica y reflexiva basada en los principios democráticos constitucionales y en los Derechos Humanos con un carácter universalista, en oposición a un nacionalismo de base étnico y cultural. Esta forma de identidad democrática y cultural pretende ser integradora y pluralista en el ámbito cultural (Habermas, 1989). Sin embargo, en un contexto de grave crisis económica como el que vivimos, se suelen enviar mensajes a los individuos en los que se les incita a que busquen remedios privados para solucionar problemas ocasionados socialmente, mientras que el Estado recorta el presupuesto en sanidad, desempleo, educación, obras públicas, etc. Como hemos dicho anteriormente, con el desmantelamiento del Estado del Bienestar, el Estado no es el depositario de la confianza del pueblo al mismo tiempo que se está vaciando de contenido el concepto de ciudadanía.

El desarrollo de la ciudadanía republicana tiene grandes dificultades y se le critica, por ejemplo, su carácter irreal, utópico, que no sepa lo que quiere, lo que interesa a unas sociedades tan complejas como las actuales; se le critica también que los mecanismos de difusión de la información no son siempre los más amplios y transparentes; se deberían establecer múltiples canales de participación que aún no se han construido; los numerosos obstáculos existentes para que las decisiones de las bases sean operativas; la carencia de competencias de una parte de los ciudadanos para decidir sobre determinados temas; establecer mecanismos de supervisión de los procesos y de las decisiones aceptando su falibilidad; resulta igualmente difícil que la ciudadanía acepte un diálogo constructivo en el que asuma la pluralidad de sujetos y de puntos de vista y que las deliberaciones no se consideren verdades absolutas; el respeto permanente a las minorías; el



protagonismo que adquieren en los debates y la influencia en las decisiones de determinados grupos, mientras que otras personas excluidas o con riesgo de vulnerabilidad sociocultural (personas mayores, mujeres, parados, pobres, con poca cultura,...) tienen un papel muy secundario; etc.

Las identidades múltiples inclusivas deben delimitar lo público y lo privado, las identidades públicas y las personales, lo que a veces resulta complejo. Daniel Innerarity (2006, p. 26) se pregunta dónde empieza lo público y dónde lo privado en una delimitación muy difícil de precisar. Pone como ejemplo que la izquierda, que ha mostrado una preferencia por lo público y universal en temas como la economía o la política social, sin embargo, ha defendido igualmente temas personales como la libertad de expresión o de conciencia. De manera similar, la derecha conservadora que defiende el valor de lo privado considera que no son asuntos privados sino públicos temas como el aborto, el matrimonio y la familia o la religión. Otro ejemplo que analiza Daniel Innerarity es el eslogan feminista: “lo personal es político”.

“Lo que se afirma es la identidad de ambos, el colapso de uno en otro. En ninguno de ambos polos hay nada protegido frente al otro: ni un espacio de intimidad frente a la transparencia que ha de regir en el espacio público, ni un criterio común que trascienda lo privado” (Innerarity, 2006, p. 36).

Opinamos que las identidades se nos revelan como algo que hay que construir, como un objetivo provisional, un horizonte y no como lo que hay que desvelar y aceptar. Las identidades nacionales tradicionales y las que defienden los comunitaristas requieren que los súbditos se entreguen incondicionalmente, sean rehenes de la causa, no participen en su diseño, ni influyan en ellas.

Existe una jerarquía identitaria donde el lugar privilegiado lo ocupan quienes pueden decidir sobre sus identidades. En el polo opuesto, los excluidos quienes no tienen opción para elegirlos, sino que otros les obligan a acatarlos. Identidades que humillan, que estigmatizan, que deshumanizan. La mayoría estamos en un punto intermedio: con posibilidades inciertas de elegir y de rechazar lo que nos molesta (Bauman, 2005, p. 87).

Las identidades, flexibles, múltiples e inclusivas no son compatibles con el establecimiento de fronteras entre las distintas identidades colectivas de una sociedad. Un ejemplo lo podemos observar en el proceso de desarrollo de identidad europea donde resulta difícil concebir el bien común como seña de identidad colectiva, entre otras razones porque no tiene un perfil determinado, nítido. Da la sensación de que por una parte, Europa no es un lugar donde se delibera sobre lo común, sino donde se defienden los intereses particulares de los Estados. En principio, Europa debería ser una comunidad política donde se formulen intereses comunes, más que una reunión de Estados. Por otra, Europa también influye y modifica los intereses y las decisiones internas de los Estados. Algo similar sucede en España con el Estado de las autonomías y con los gobiernos de las Comunidades autónomas, aunque en este caso hay un solo Estado.

La construcción de la identidad europea está aún en ciernes y no ha seguido el mismo proceso que el de las naciones que la componen: carece de una unidad territorial definida como se demuestra por el incremento de sus Estados miembros; no tiene un origen común, un pueblo homogéneo, un enemigo externo que cohesionara a sus miembros, una política convergente, un Derecho, etc. La Unión Europea tampoco es la garantía de pervivencia de los Estados soberanos. Es una nueva forma de organizar el poder, de compartirlo con los poderes nacionales, regionales-autonómicos y municipales. Esta nueva forma de organización transnacional tiene como principios rectores la coordinación de los Estados miembros, su participación, el consenso, la interdependencia manteniendo una pluralidad necesaria. Comprender la interdependencia, la vinculación entre los Estados y el enriquecimiento que supone la construcción de identidades inclusivas, no es nada fácil, entre otras razones, porque los procedimientos para democratizar el sistema europeo o los organismos internacionales son complejos.

Diversas sentencias del Tribunal Europeo de Derechos Humanos han dejado claro que los Derechos Humanos garantizan la pluralidad de identidades y la diversidad de culturas (Sánchez, 2009); en este sentido, el respeto y el reconocimiento de la multiplicidad de elementos que componen las identidades debe asentarse en ellos y no en la defensa de algunos elementos concretos que componen las identidades étnicas como, por ejemplo, la lengua, la religión o los criterios socioeconómicos, que, haciendo un mal uso, anulan al resto de los elementos. En el plano Estatal, el respeto a unos principios democráticos, derechos fundamentales y libertades básicas, se recogen en las respectivas constituciones; es lo que Kymlicka (1996) denominó “nacionalismo cívico” que garantiza la multiplicidad diferencial y la integración de las distintas culturas.

La concepción tradicional de Estados-nación unitarios y homogéneos supone una contradicción con la defensa del multiculturalismo y de los derechos y libertades de las minorías étnicas. Los avances internacionales producidos en el reconocimiento de estos derechos no es previsible que desaparezcan, aunque sí se vislumbra un futuro incierto (Kymlicka, 2009). Por otro lado, los Estados actuales están cada vez más sujetos al escrutinio internacional por el trato que otorgan a los grupos etnoculturales y presionados en el reconocimiento de los derechos genéricos y específicos de los indígenas, minorías nacionales y los inmigrantes.

## CONSIDERACIONES FINALES

Consideramos que la diferencia y lo común, lo personal y lo social, son elementos complementarios, no incompatibles, en el tema de las identidades múltiples inclusivas. La libertad de expresión, de reunión, ideológica, religiosa, de residencia, de participación, etc., es decir, el conjunto de derechos civiles y políti-

cos contenidos en nuestra Constitución son, a la vez, derechos personales y de la comunidad dando pie, en consecuencia, al desarrollo de identidades personales y colectivas múltiples. Dicho de otra manera, el marco constitucional ampara por igual tanto a las personas individuales como a las personas integradas en una comunidad y respalda tanto las identidades personales como las sociales.

Uno de los problemas que han lastrado el tema de las identidades ha sido considerarla como la forma de ser, de pensar o actuar de una colectividad como si se tratara de un metasujeto. Sin embargo, las personas nos asociamos tanto en torno a asuntos públicos como a privados como pueden ser los problemas medioambientales o el posicionamiento frente al aborto; una intervención militar o la visualización de símbolos religiosos en los espacios públicos; cómo afrontar los problemas relacionados con la crisis económica o el ejercicio de la libertad de cátedra en cualquier centro educativo, etc. La identidad sociopolítica tendría que relacionarse no tanto con temas personales o con problemas de los diversos grupos sociales, sino con el conjunto de derechos civiles, políticos y sociales de toda la comunidad.

En la configuración de las identidades inclusivas resulta difícil seguir aferrándose al concepto de soberanía como elemento indiscutible de los Estados y naciones actuales. Cada vez es más palpable la interdependencia de culturas, Estados o pueblos. El bien común ya no es sólo el bien de los conciudadanos nacionales; por el contrario, ese bien es cada vez más genérico y transnacional sin dejar de tener en cuenta, simultáneamente, las personas concretas y los grupos minoritarios. La integración activa nos incumbe a todos y forma parte del proceso de desarrollo de identidades múltiples, flexibles e inclusivas.

Con una perspectiva histórica de medio o largo plazo, observamos que a medida que se han ido configurando unas sociedades cada vez más pluralistas los elementos que integran las identidades comunes han dejado de ser fijos, estáticos, estables. Por el contrario, son decisiones políticas las que incluyen o excluyen algunos de ellos como ha sucedido, por ejemplo, con la religión en el contexto de la cultura occidental que de ser un elemento público vinculado al Estado, ha pasado a ser privado, personal. Nuestras identidades, las que nos pertenecen y a las que nosotros pertenecemos, también depende de las decisiones que tomemos libremente y no solo de las que nos impone el contexto sociocultural.

Lastrados por comportamientos y actitudes identitarias inflexibles que defendían, hasta hace poco, una unidad política, cultural y territorial en los Estados nacionales modernos, nos resulta cuando menos difícil transformar el discurso y las políticas educativas en propuestas de encuentro, de aceptación de la heterogeneidad y de la diversidad. Al fin y al cabo, las identidades las construyen las sociedades y no son una herencia fosilizada. La pluralidad de las identidades étnicas y políticas ya es una realidad aunque su aceptación social aún tenga sus detractores.

En un mundo globalizado en el que los movimientos migratorios y culturales son constantes, los Estados tienen que afrontar al mismo tiempo el reconoci-

miento de las minorías y la aceptación de acuerdos transnacionales. La defensa de una identidad dominante, hegemónica y excluyente resulta incompatible con la organización de un Estado de derecho que apueste por el desarrollo de los derechos civiles, políticos y sociales y defienda los Derechos humanos y los acuerdos internacionales que los desarrollan.

Los Estados modernos se construyeron basándose en la unidad territorial, étnica, jurídica y política. La identidad hegemónica interna se diferenciaba de las exteriores lo que impedía la convivencia de lo diferente, de lo extraño considerado como un riesgo de ruptura de la unidad. Hoy día, los límites se han difuminado. Pertenecemos a un sin fin de grupos, movimientos y culturas; nos expresamos a través de múltiples lenguajes e idiomas; nos organizamos jurídicamente con diferentes constituciones, tratados, estatutos o reglamentos. Todo ello de manera simultánea y, a veces, complementaria. Es decir, construimos identidades que no son excluyentes, ni cerradas, sino heterogéneas, diversas, plurales, múltiples.

En la actualidad, el Estado español se desarrolla no tanto sobre la base de una unidad cultural que reprime la diversidad y se aísla de los externo, sino desarrollando un orden constitucional que asume los acuerdos internacionales, los diferentes estatutos de autonomía y la pluralidad cultural. Pretendemos subrayar el avance que supone no sólo la aceptación de la pluralidad étnica, sino la jurídica y política. Este desarrollo continuo flexibiliza las identidades al mismo tiempo que las relativiza y las abre, Innerarity las denomina con márgenes porosos (2006, p. 148).

Es difícil participar en la construcción de las identidades inclusivas porque su diversidad exige su reconocimiento como requisito previo. Eso no ha sucedido, por ejemplo, en las identidades nacionales sometidas que se enquistaron y reconstruyeron una identidad de resistencia con objeto de dar sentido a sus vidas y con grave riesgo de transformarse en fundamentalismo. La confrontación y el sometimiento de identidades impiden la colaboración en un proyecto de futuro común. Cuando las identidades se respetan y comparten objetivos comunes, facilitan la colaboración entre ellas.

Nuestras formas de organización, nuestras culturas y nuestras identidades son contingentes, relativas y, aunque respetadas, no tienen que ser compartidas por otras sociedades. Las sociedades son complejas porque incluyen una pluralidad de adscripciones e identidades; flexibles, porque sus límites son difusos, permeables, abiertas. Las identidades inclusivas, como sucede con las identidades en general, no tienen por qué originar exclusiones. Al contrario, implican la aceptación de la pluralidad de identidades, su valoración y el relativismo de cada una de ellas, sobre todo de la propia, arrancando todo atisbo de significación absoluta. El pluralismo identitario no es un mal, aunque nos cueste reconocerlo y carezcamos de la capacidad de valorar las diferentes culturas, las distintas identidades e, igualmente, de relativizar la nuestra.

Ningún esfuerzo educativo que trate de liberar a los seres humanos puede ser desdeñado. Acaso la liberación de las cargas seculares que suponen los prejuicios, estereotipos y tópicos acerca del “Otro” y del “Yo” que coartan, y a menudo impiden la comprensión y la colaboración entre los pueblos, sea una de las más nobles labores que pueda exigirse a la institución educativa. Asumir la propia diversidad identitaria, tanto personal como sociocultural, y la pluralidad de elementos que la componen es la base para la comprensión de las identidades complejas y de sus múltiples pertenencias de las personas y grupos que nos rodean.

## REFERENCIAS Y FUENTES CITADAS

- Álvarez, J. (2009). *Máter dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*. Madrid: Taurus.
- Archilés, F. (2011). ¿Fin del paradigma nacional? La nación en la historiografía contemporánea. En A. Barrio, J. Hoyos y R. Saavedra (Eds.), *Nuevos horizontes del pasado. Culturas políticas, identidades y formas de representación* (pp. 73-94). Santander: PUBliCan – Ediciones de la Universidad de Cantabria.
- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Madrid: Losada.
- Beas, M y Díaz, M. (2001). Las imágenes del “otro” como objeto de análisis dentro de las ciencias sociales y en la imagología comparada. *Revista de Ciencias de la Educación*, 188, 463-475.
- Beas, M y González, E. (2010). Cosmopolitan citizenship in Spanish textbooks on education for citizenship. *History of Education & Children’s Literature*, 2, 247-271.
- Braudel, F. (1991). *Escritos sobre la historia*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2001). *La Era de la Información. Vol. II: El poder de la identidad*. México Distrito Federal: Siglo XXI Editores.
- Castells, M. *El poder de la identidad*. En <http://www.globalizacion.org/opinion/Castells-Nacionalismo.htm>. Consultada el 12 de octubre de 2012
- Del Pozo, M., y C, A. (2011). Educación, ciudadanía e identidad nacional en la España contemporánea. En A. Barrio, J. Hoyos y R. Saavedra (Eds.), *Nuevos horizontes del pasado. Culturas políticas, identidades y formas de representación* (pp. 233-250). Santander: PUBliCan – Ediciones de la Universidad de Cantabria.
- Fundación José Ortega y Gasset-Gregorio Marañón. (2011). *Pulso de España 2010. Un informe sociológico*. En <http://www.metroscopia.org/images/docs/pulso.pdf> . Consultada el 15 de octubre de 2012.
- Habermas, J. (1989). *Identidades nacionales y postnacionales*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Hobsbawm, J. y Ranger, T. (2002). *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica.
- Innerarity, D. (2006). *El nuevo espacio público*. Madrid: Espasa Calpe.
- Innerarity, D. (2004). *La sociedad invisible*. Madrid: Espasa Calpe.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Kymlicka, W. (2009). Las odiseas multiculturales. Las nuevas políticas internacionales de la diversidad. Barcelona: Paidós.

- Lamo de Espinosa, E. (2010). ¿La segunda Transición? En J.J. Toharia (Coord.) *Pulso de España 2010. Un informe sociológico*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre de 1990), art. 4.
- Llera Ramo, F. (2011). La crisis política. En J.J. Toharia (Coord.), *Pulso de España 2010. Un informe sociológico*. Madrid: Biblioteca Nueva, Fundación José Ortega y Gasset-Gregorio Marañón.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marco, L. (2009). El catolicismo identitario en la construcción de la Idea de Nación Española. Menéndez Pelayo y su “Historia de los Heterodoxos Españoles”. *Ilu. Revista de Ciencias de las Religiones*, 14, 101-116.
- Morin, E. (2006). *El método 5. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Ediciones.
- Muros, B. (2011). El concepto de identidad en el mundo virtual: el yo online. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 14 (2), 49-56.
- Pageaux, D y Machado, Á. (1988). *Da literatura comparada a teoria da literatura*. Lisboa: Edições.
- Pullman, P. (2010). *Contra la “identidad”*. Barcelona: Seix Barral.
- Roger, J. (1963). *Psicología de los pueblos: cómo son los franceses, alemanes, rusos, etc., de hoy*. Madrid: Rialp.
- Sánchez, S. (2009). Perfiles de la integración del extranjero. En S. Sánchez (Ed.), *La integración de los extranjeros. Un análisis transversal desde Andalucía* (pp. 31-62). Barcelona: Atelier Internacional.
- Velasco, J. C. (2002). Patriotismo constitucional y republicanism. *Claves de razón práctica*, 125, 33-40.
- Velasco, J. C. (2009). Democracia y deliberación pública. En *Confluencia XXI. Revista de Pensamiento Político*, 6, 70-79.



# ESTUDIO SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EL MARCO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ESPAÑOLAS (1970-2006)

---

Ana M. Montero Pedrera  
Cristina Yanes Cabrera  
Encarnación Sánchez Lissen  
*Universidad de Sevilla*

## INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas en España, como en el resto de los países occidentales, el análisis en torno al concepto sobre ciudadanía ha venido sufriendo progresivamente modificaciones, como consecuencia de las profundas transformaciones políticas y sociales. La transición de una dictadura a una democracia, la entrada en la Unión Europea, el fenómeno de la inmigración, la globalización, la revolución tecnológica, entre otros factores, ha dado un nuevo sentido a la educación para la ciudadanía como medio para hacer frente a los nuevos problemas. A su vez, esta disciplina se plantea como pilar que permite integrar una educación en valores y determinados temas transversales, en lugar de plantearlos como acciones puntuales o aisladas. En este contexto, y una vez superada la concepción de la educación como mera transmisora de conocimientos, la escuela es vista como la plataforma idónea para la transmisión de valores humanos, cívicos y sociales.

Según Domingo (2006), el 16 de octubre de 2002, el Consejo de Europa, mediante la Recomendación 12/2002 marcaba el punto de partida al definir la educación para la ciudadanía como “el conjunto de prácticas y actividades diseñadas para ayudar a todas las personas, niños, jóvenes y adultos, a participar activamente en la vida democrática, aceptando y practicando sus derechos y responsabilidades en la sociedad” (p. 74), y se pidiera a los gobiernos de los Estados que hicieran de la educación para la ciudadanía democrática un objetivo prioritario de la política educativa y de sus reformas. Ello quedó reforzado con la declaración por la Unión Europea en 2005 como *Año de la ciudadanía activa*, incentivando como eje central, no solo la revisión de los valores para una educación en la democracia, sino la idea de que la persona debe ejercer la ciudadanía con una implicación y participación mayor, y con un carácter marcadamente crítico, personal y reflexivo.



Esta recomendación quedaba en España recogida en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, donde se planteaba la necesidad de crear una asignatura denominada “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”. El gran cambio educativo que asumía la ley era la introducción y desarrollo de unas competencias básicas como nuevo elemento del currículum. El objetivo era favorecer el desarrollo de las personas a través de la consolidación de valores como la autoestima, la dignidad personal, la libertad, la responsabilidad, profundizando en los principios de la ética, así como en las relaciones humanas, en la educación emocional, y en los derechos, deberes y libertades que sustentan los regímenes democráticos. En definitiva, se planteaba una nueva forma de concebir y de proponer en el currículum educativo una educación para la ciudadanía, cuya metodología iba a introducir como elementos en la práctica docente: la reflexión, el debate y la evaluación crítica. Comenzaba, a partir de entonces, el debate en España.

Una parte de la sociedad entendía que esta reforma no era necesaria, dado que estos contenidos se habían venido impartiendo históricamente en el sistema educativo español, bien de forma transversal, bien en materias con otras denominaciones. Este mismo sector de la sociedad defendía que los objetivos educativos planteados en el currículum escolar y, materializado en la asignatura de educación para la ciudadanía, no constituían una novedad, sino que de una manera u otra se encontraban recogidas en leyes educativas anteriores. El debate, de hecho, ha traspasado la cuestión puramente académica llegando a situarse, en los últimos años, en el centro del debate entre los principales partidos políticos. Incluso una parte de la Iglesia Católica ha llegado a posicionarse abiertamente en contra y han llegado a proponer la objeción de conciencia de los padres ante esta materia, Mayoral (2007) ha señalado que “para la Iglesia Católica las cosas están meridianamente claras: la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos forma parte de una fuerte oleada de laicismo que, como una situación nueva, se vive hoy en España, y que produce un recrudecimiento del viejo enfrentamiento entre catolicismo y laicismo” (p. 18). De cualquier forma, el argumento que se esgrime desde los posicionamientos más moderados en contra de la nueva asignatura es que ésta ya existía como idea transversal en el currículum ideado por los gobiernos socialistas, por lo que no se hace necesario implantarla como materia independiente. De hecho, no les falta la razón del todo.

Ya en el siglo XIX (1876) con la Institución Libre de Enseñanza (Jiménez Landi, 1996) había nacido, con un carácter transversal, esta idea de una educación vinculada a la ciudadanía, a los valores morales y a la regeneración cultural, política y moral de los ciudadanos españoles. Además, esta transversalidad ha venido, asimismo, siendo defendida en otros países europeos como Bélgica, Suecia, Italia y Alemania (Steinberger, 2005). De cualquier forma, también es cierto reconocer que, tal y como demuestran las investigaciones sobre estos aspectos, en

un importante número de centros educativos, la transversalidad como modo de transmitir los valores a toda la comunidad educativa ha fracasado, sobre todo, si se analiza como nivel educativo la educación secundaria.

En este trabajo, se plantea como objetivo llevar a cabo un análisis comparativo sobre el contenido y finalidad de las principales medidas legislativas de la política educativa española en torno a las dos perspectivas más defendidas: la que acoge la asignatura como materia independiente, formando parte del curriculum escolar, y la que defiende su inclusión como tema trasversal. Para ello en primer lugar se analizan las políticas educativas que han regulado la educación para la ciudadanía desde la Ley de 1990 hasta la actualidad. En un segundo momento, se analizan algunas de las iniciativas desarrolladas en relación a los contenidos expresados en el curriculum oficial. Para finalizar, se muestran el resultado y las conclusiones del equipo de la comparativa, tanto a nivel legislativo como en el ámbito del currículo.

## **EL PERFIL DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EL PLAN DE ESTUDIOS: UN DISCURSO DESIGUAL**

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) generó una crítica generalizada en la comunidad educativa y en la sociedad. La crítica recaía principalmente en la evaluación, por la promoción automática que desincentiva el esfuerzo, y en la comprensividad, por haber extremado sus postulados (García Garrido, 2004). El resultado de su puesta en práctica fue un alto abandono de los estudios y bajo nivel en materias fundamentales. Cuando el Partido Popular ganó las elecciones en 1996 intentó mejorar la situación modificando la aplicación de la LOGSE, sin embargo, el resultado fue escaso. En la siguiente legislatura, con gobierno del mismo partido, se aborda una reforma global a través de la Ley Orgánica 10/2002, de Calidad de la Educación, que mantiene vigentes las normas precedentes e introduce reformas y rectificaciones. Entre sus aportaciones subrayamos los programas de iniciación profesional desde los 15 años, así como una mayor preocupación por el esfuerzo y la calidad. Ambas notas se traducían en medidas correctoras (supresión de la promoción automática) e innovadoras. Entre las últimas destacamos tres: la primera fue la introducción de itinerarios desde el 2º ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria; en segundo lugar, la configuración del área o asignatura de «Cultura, Sociedad y Religión», y, por último, una prueba general de Bachillerato, al final de los estudios. A pesar del esfuerzo de sus autores por buscar apoyos a través de una laboriosa tramitación, la ley se encontró con una oposición de índole política que determinó, en último término, su paralización inmediata tras las elecciones de 2004.

En la Ley Orgánica 2/2006 de Educación existe el deseo de mantener alguna de las aportaciones de la anterior. Entrando en los rasgos más específicos de la nueva ley destacamos la consolidación de las competencias autonómicas y de los centros. Debemos considerar que hasta finales del año 2000 no se terminaron los procesos de transferencia con las Comunidades. Y en lo que respecta al tema que nos ocupa, ya está en marcha la elaboración de los currículos de Educación para la ciudadanía de las diferentes Comunidades Autónomas. Por otra parte, también a ellas les compete la fijación del área «Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos», dentro del 3º ciclo de la etapa, en 5º curso de Educación primaria o en 6º. Similar concreción compete a las Comunidades Autónomas en la Educación Secundaria Obligatoria, decidiendo en qué curso de los tres primeros se impartirá «Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos», así como en la distribución, dentro del Bachillerato, de la asignatura de «Filosofía y ciudadanía».

El Preámbulo de la ley adelanta que, en lo que se refiere al curriculum, una de las novedades:

«Consiste en situar la preocupación por la educación para la ciudadanía en un lugar muy destacado del conjunto de las actividades educativas y en la introducción de unos nuevos contenidos referidos a esta educación que, con diferentes denominaciones, de acuerdo con la naturaleza de los contenidos y las edades de los alumnos, se impartirá en algunos cursos de la educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato» (p. 17158).

En cuanto a su finalidad y contenido afirma que es el de:

«Ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los Derechos Humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global» (p. 17163).

Dando un paso más en la concreción de la nueva disciplina, el Preámbulo delimita su encaje en el conjunto del curriculum: no será una alternativa a la enseñanza de la Religión ni tampoco se confunde con la educación en valores de carácter transversal:

«Esta educación, cuyos contenidos no pueden considerarse en ningún caso alternativos o sustitutorios de la enseñanza religiosa, no entra en contradicción con la práctica democrática que debe inspirar el conjunto de la vida escolar y que ha de desarrollarse como parte de la educación en valores con carácter transversal a todas las actividades escolares» (p. 17158).

Con esto marca la distancia respecto a la opción que, para la formación moral de base, había adoptado la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. Ésta que dio un primer paso para que la formación «en los

valores comunes de nuestra Constitución» se extendiese a todos, recurrió prioritariamente a la transversalidad” (p. 28930). En segundo lugar, apareció la asignatura específica de “Ética” para ser impartida en el último curso de Educación Secundaria Obligatoria. La formación en valores, articulada por la Ley Orgánica 1/1990, podría aspirar a una continuidad en la «Educación para la ciudadanía», si no en la concepción, sí, en cuanto al contenido. Así, en el Preámbulo nos la presenta como un intento de «profundizar en algunos aspectos relativos a nuestra vida en común, contribuyendo a formar a los nuevos ciudadanos» (p. 28927). En todo caso ¿qué recurso pedagógico es más adecuado para la transmisión de valores? Según Pérez Tapias (1996) la pertinencia de la noción pedagógica de transversalidad se ha defendido en cuanto que:

«...los valores que han de impregnar una praxis educativa conscientemente orientada, ... han de atravesar ... todas las disciplinas y actividades educativas. La educación en valores sólo puede llevarse a cabo a la vista de la íntegra realidad del ser humano, y no con los moldes de una enseñanza dividida en compartimentos estancos» (p. 24).

Efectivamente, la escuela puede y debe contribuir a hacer de los niños y jóvenes buenos ciudadanos (Le Gal, 2005).

«Pero no tanto ni principalmente en el marco curricular obligatorio, sino a través del ejemplo cotidiano de los profesores, de un régimen escolar justo, de lo que se ha dado en llamar la cultura del esfuerzo y la responsabilidad, de la práctica del respeto y del humanitarismo (venerable palabra en desuso). En suma, a convivir se aprende conviviendo y aquí de poco sirven los cursos, presenciales o por correspondencia” (p. 50).

Con la nueva reforma, la LOE ha querido reforzar el espíritu formativo del sistema docente, para lo que introduce la “Educación para la ciudadanía” como materia específica, pero no lo hace en todo el curriculum en detrimento de la aplicación transversal de su contenido. Como se indica en el articulado de la ley -artículo 19.2 referido a la Educación Primaria-, la formación en valores: «sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa... se trabajará en todas las áreas” (p. 17168). Lo mismo se indica para 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria, en sus artículos 24.7 y 25.5 (p. 17170).

En un primer discurso sobre la enseñanza de la educación para la ciudadanía, conviene reconocer que ésta no es sólo tarea de una asignatura, dado que asume tanto competencias básicas, como las relacionadas con competencias sociales y cívicas; sino que se trata de una circunstancia que revierte en toda la escuela y, por extensión, involucra a toda la comunidad.

Diversos estudios a nivel internacional constatan que, tal como hemos vivido en España, si bien es una buena aspiración la transversalidad, no es la única alternativa posible. Su garantía de éxito no debe estar condicionada a la decisión individual de cada profesor o a que exista un buen clima de trabajo conjunto,

más bien conviene reforzarla con una materia o asignatura propia, como espacio de reflexión específica. De hecho, así sucede en la mayoría de los países europeos (16 la tienen establecida también como materia propia), según el informe de Eurydice (2005) sobre la situación de la educación para la ciudadanía en Europa.

En cualquier caso, conviven otras temáticas propiamente transversales (educación ambiental, educación para la salud, educación sexual, etc.) que no forman propiamente contenidos de educación para la ciudadanía. Esto hace que, por un lado, se continúe abogando por el tratamiento transversal de dichos ámbitos, y por otro se apueste por la materia. Sin negar la importancia evidente que tienen estos temas y la necesidad de que sean abordados en la escuela, es dudoso que estén relacionados con el ejercicio de una ciudadanía democrática y con el respeto a los Derechos Humanos.

En último extremo, educar para la ciudadanía es una tarea compartida y comunitaria, por lo que es preciso abandonar la soledad de la escuela para responsabilizar a toda la comunidad, teniendo los centros educativos que establecer pactos, redes y alianzas con familias, ayuntamientos e instituciones sociales de la comunidad en la que se insertan. En tiempos complejos como los actuales, nuevas formas de implicar a la comunidad educativa son posibles. Para ello es preciso “cambiar de posición” y “cambiar de perspectiva”. “Cambiar de posición” supone colocarnos en un espacio de redes culturales, familiares y sociales, que construya nuevos compromisos en torno a la educación. Es oportuno responsabilizar la sociedad por la escuela. Y “cambiar de perspectiva” supone que, en vez de la escuela cerrada, basada en un modelo arcaico, imaginar nuestra acción como elemento de un nuevo espacio público de educación. Es tiempo de poner la “sociedad al servicio de la escuela” en vez de la “escuela al servicio de la sociedad”.

No se debe delegar la tarea sólo en la escuela, al tiempo, hay que incidir en la implicación y responsabilidad de la comunidad, si no se quiere contribuir a incrementar la insatisfacción con la labor educativa, el malestar y la crisis de identidad docente. En último extremo, educar a la ciudadanía no concierne sólo a los educadores y al profesorado, porque es una meta de todos los agentes e instancias sociales. Asumir aisladamente la tarea educativa, ante la falta de vínculos de articulación entre familia, escuela y medios de comunicación, es una fuente de tensiones, malestar docente y nuevos desafíos. Y es que educar para la ciudadanía debiera significar crear un entorno o ambiente educativo, como acción conjunta compartida. Pues, en el fondo, la educación cívica apunta a un proyecto social, una nueva articulación de la escuela y sociedad como ámbito educativo ampliado, compartido en múltiples espacios, tiempo y agentes socializadores o educativos. Sin una articulación entre escuela y sociedad, aparte de que siempre será insuficiente la acción educativa formal, lo más grave es que pervivirá la contradicción entre educar en valores deseables y educar para los valores vigentes en la vida. Por ello es preciso reivindicar la dimensión comunitaria en este tipo de educación.

## EL CARÁCTER, CALENDARIO Y PROFESORADO DE LA NUEVA DISCIPLINA

Con carácter general las asignaturas y áreas referidas a la formación moral tienen la consideración de comunes. Por tales entiende la LOE, en su Disposición final tercera, «los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas» (p. 17207). Es decir, que tienen carácter obligatorio, son evaluables y están presentes en todos los niveles de la enseñanza básica, y en el Bachillerato. Su horario y su lugar en el conjunto de los ciclos, o en relación a las otras asignaturas o áreas, son comparable a la de la Lengua o Matemáticas y ha sido concretado en los términos que analizaremos a continuación. Las Comunidades Autónomas disponen, según el artículo 6.4 de la Ley Orgánica 2/2006, margen para completarlo o concretarlo.

A las indicaciones de la ley podemos ya añadir alguno de los desarrollos previstos. Siguiendo la secuencia de los acontecimientos, la primera precisión vino del Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se estableció el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo. De lo que allí se nos dice destacamos lo que se refiere a cursos y etapas en que se incluirá alguna de las materias relacionadas con el área de educación para la ciudadanía. El calendario de aplicación de la nueva regulación del sistema educativo, una vez fijadas las enseñanzas mínimas del ciclo o de la etapa (antes del 31 de diciembre de 2006), se escalona en cursos académicos, por etapas y sus respectivos cursos.

Nuestra información se atiene a las disposiciones generales. Según el artículo 93.2, «la educación primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel...» (p. 17183)<sup>1</sup>. Para la Secundaria Obligatoria se dispone, en el artículo 26.3, que: «las Administraciones educativas establecerán las condiciones que permitan que, en los primeros cursos de la etapa, los profesores con la debida cualificación impartan más de una materia al mismo grupo de alumnos» (p. 17170).

Aparte de este dato, tanto para Educación Secundaria Obligatoria como para el Bachillerato, apenas si podemos decir que los profesores serán licenciados o titulados con los cursos pedagógicos correspondientes y que por contraste con los niveles o cursos anteriores, estarán especializados por materias. Si se atiende a la denominación de la asignatura –recordemos que en Bachillerato es de Filosofía y ciudadanía– y a que, en buena medida, es prolongación de la de Ética que se impartía –en 4º curso de la Educación Secundaria Obligatoria– principalmente

---

<sup>1</sup> Continúa el párrafo: «La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas otras enseñanzas que determine el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, serán impartidas por maestros con la especialización o cualificación correspondiente» (art. 93.2).

por los profesores de Filosofía<sup>2</sup>, la enseñanza vendría atribuida a los profesores de Filosofía. Algo parecido cabe decir del profesorado de la alternativa a la enseñanza de Religión, «Sociedad, Cultura y Religión», en los cursos de 3º y 4º de la Educación Secundaria Obligatoria y el 1º de Bachillerato. Particularmente, en el III bloque de la materia, correspondiente a Bachillerato, cuando se reflexionaba sobre el impacto de la religión y la tolerancia en la sociedad, las normas de desarrollo otorgaban la preferencia a los profesores de Filosofía. Sin embargo, no faltan propuestas para que se cree una nueva especialidad del profesorado con pruebas de selección propias. Esto último, en cuanto que pueda reforzar la impronta ideológica del personal seleccionado, nos parece que encierra un mayor riesgo de vulneración de la libertad religiosa y de conciencia de los alumnos.

## **LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN LAS LEYES EDUCATIVAS: UN PUNTO DE VISTA COMPARATIVO**

Las leyes educativas, como no puede ser de otra manera, se han ido formulando atendiendo a los cambios sociales y a las circunstancias vividas en cada momento y lugar. Las leyes que presentamos a continuación no han sido una excepción y de hecho, la educación para la ciudadanía que es la materia en torno a la cual gira esta investigación, se encuentra especialmente involucrada en la ley en vigor de educación en España, la Ley Orgánica de Educación de 2006. Sin embargo, queremos comprobar en este análisis que también en décadas anteriores, ya se hablaba aunque fuera en otros términos y con otros contenidos, de ciudadanía y de la educación de la misma.

Realmente, el año 2005, declarado por el Consejo de Europa como año Europeo de la Educación para la Ciudadanía, fue determinante en la concreción de la ley de educación formulada posteriormente. Por este motivo y si consideramos el interés que existe en todo el mundo por mejorar los sistemas de convivencia entre todos, nos parece oportuno abordar este tema desde una nueva concreción curricular. Sin embargo, podemos intuir que tanto en la década de los 70 con la Ley General de Educación (LGE) como en la década de los 90 con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) se ha atendido

---

<sup>2</sup> Artículo 94 (Profesorado de educación secundaria obligatoria y de bachillerato): «Para impartir las enseñanzas de educación secundaria obligatoria y de bachillerato será necesario tener el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado equivalente, además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 100 de la presente Ley, sin perjuicio de la habilitación de otras titulaciones que, a efectos de docencia pudiera establecer el Gobierno para determinadas áreas, previa consulta a las Comunidades Autónomas». Asimismo, cfr. art. 100.

a este contenido aunque desde otra perspectiva, desde otros matices y con otras denominaciones.

En la yuxtaposición que presentamos, iremos comprobando cuáles son esos elementos comunes y cuáles diferentes en lo que hoy entendemos como educación para la ciudadanía. En realidad, será una buena ocasión, no sólo para encontrar las semejanzas y diferencias que existen, sino también las relaciones.

### ***La Ley General de Educación de 1970***

Esta medida educativa surgió en los últimos años de la Dictadura franquista, cuando la “Educación Cívico-Social” era una materia de 4º curso de Primaria y la “Formación del Espíritu Nacional” (o Política) de Bachillerato, era la materia encargada de formar al ciudadano (súbdito) en valores como la identidad y el espíritu nacional. La LGE, no planteó, en cambio, una materia específica para los temas políticos, sino que los temas de una educación para la ciudadanía se incluyeron en la asignatura de “Ciencias Sociales” de la Educación General Básica (EGB), y se estableció además, el área social y antropológica del Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) que se ocuparía de “geografía e historia, con preferente atención a España y a los pueblos hispánicos; filosofía; formación política, social y económica” (p. 12530). Realmente, podíamos decir que la política seguía presente en el sistema educativo, aunque de otro modo.

Parece obvio que no lleguemos a encontrar en esta ley el término de ciudadanía tal como lo entendemos en estos momentos. Sin embargo, determinados matices nos hacen ver su sentido y su vinculación con otros contenidos. En esos momentos no existía ninguna asignatura con esa denominación, sin embargo, estaba muy presente la formación en valores para la vida.

Esta idea que subyace en la ley corresponde en el fondo a la visión que refleja Aristóteles en el Libro V de La Política (1988), en la valoración que ofrece de las condiciones de la educación del ciudadano. Si en esencia la LGE atribuía a la Formación Profesional los nuevos retos de un modelo de formación más adecuado a las necesidades reales del mercado laboral, la nueva materia de educación para la ciudadanía tiene como objetivo la cohesión y la integración social, dos aliados para la formación integral de los ciudadanos en el ámbito laboral. Ese objetivo centrado en lograr una formación humana integral, así como la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, formulados en el artículo 1º de la ley, lo podríamos entender como clave para sentar las bases de los ideales de la educación para la ciudadanía.

En cualquier caso, en los años en los que se dicta esta ley y comienza a ponerse en marcha la educación, su planeamiento y la programación educativa están respaldados y arbitrados desde la Iglesia. De hecho, el artículo 6º de la ley garantiza la enseñanza religiosa y la acción espiritual y moral de la Iglesia Católica. Habla-



mos por tanto, de un modelo de formación muy cercanos a los aspectos morales. En bachillerato, el artículo 22 dice expresamente que se concederá una atención preferente “al desarrollo de hábitos religiosos-morales” (p. 17169).

En general podríamos decir que el modelo de educación para la ciudadanía que se propone, subsiste ligado a la religión y a la educación en valores religiosos.

### ***Otra perspectiva bien distinta marcó la Ley de 1990***

La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 3 de Octubre de 1990 (publicada en el BOE de 4 de octubre) fue una ley educativa española, promulgada por el gobierno socialista y sustituyó a la Ley General de Educación de 1970; fue considerada como el mayor proyecto de escuela inclusiva en la historia del Sistema Educativo Español. La Ley, puso en marcha un sistema educativo basado en los principios de la Constitución de 1978 e inició una gestión democrática de los centros. Permitió que las comunidades autónomas redactasen gran porcentaje de los contenidos curriculares además de gestionar los centros educativos, lo que convertiría la enseñanza española en un sistema descentralizado.

Por lo que se refiere a la educación cívica o educación para la ciudadanía, el sistema educativo español permaneció sin una solución definida y clara. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), apostó por la transversalidad en la educación en valores y sólo se realizó la concreción curricular, limitada con la inclusión de la materia de Ética Cívica, en el 4º curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Una vez aprobada la LOGSE, en los decretos posteriores se especificaron algunos aspectos relacionados con esta dimensión. Así, por ejemplo, en el artículo 2 del Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, sobre las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Primaria se contempla la capacitación ética que debe garantizarse a lo largo de esta etapa educativa:

“Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias y otras características individuales y sociales; apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos; conocer el patrimonio cultural, participar en su conservación y mejora, y respetar la diversidad lingüística y cultural...” (p. 21192).

Para la formación en valores el sistema derivado de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo recurría a la transversalidad, impregnando las áreas o asignaturas de cada nivel, y a una asignatura específica –de “Ética”– del último curso de Educación Secundaria Obligatoria.

Tradicionalmente, se ha identificado la LOGSE con una ley especialmente centrada en la atención a la diversidad. Por ello, su articulado es especialmente rico y sensible a los asuntos relacionados con los agrupamientos flexibles, con las

adaptaciones curriculares y metodológicas o con la atención al refuerzo, entre otros. En materia de ciudadanía, en el Preámbulo de la ley se expresa claramente la importancia que se le concede a la educación como herramienta clave para “... adquirir los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales” (p. 28927).

Para ello, en el artículo 13, se plantea tanto desde el ámbito de la educación primaria como en secundaria el objetivo de “apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos” (p. 28931). Sin referirse explícitamente a la educación para la ciudadanía, sus ideales subyacen a lo largo de la ley. Básicamente se concretan en varios aspectos, uno de ellos, concretamente el artículo 2, señala que la actividad educativa se desarrollará atendiendo a varios principios; entre ellos: “...la formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar, social y profesional” (p. 28930)

Si analizamos el Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia de los centros, encontramos diversas referencias de esta materia en la educación primaria y secundaria que nos ayudan a entender y a considerar la importancia de la misma y su implicación en las diversas áreas de conocimiento; éstas son:

ETAPAS	ÁREAS DE CONOCIMIENTO	LEGISLACIÓN
<b>Educación primaria</b>	Conocimiento del medio natural, social y cultural, lengua extranjera, lengua castellana y literatura.	Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria.
<b>Educación secundaria inferior</b>	Ética, ciencias sociales, geografía e historia; lenguas extranjeras.	Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
<b>Educación secundaria superior</b>	Filosofía, historia, lenguas extranjeras, historia del mundo contemporáneo (rama de ciencias sociales); latín (rama de humanidades); economía (rama de ciencias sociales).	Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato, y el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

## ***La Ley Orgánica de Educación, LOE, 2006***

Se trata de la ley que más se aproxima al concepto de educación para la ciudadanía que nos ocupa. En ella se aborda explícitamente y como novedad bajo el título: Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Esta materia se imparte tanto en uno de los dos cursos del 3º ciclo de Primaria como en Secundaria. El Preámbulo de la ley adelanta que, en lo que se refiere al curriculum, una de las novedades de la ley, «consiste en situar la preocupación por la educación para la ciudadanía en un lugar muy destacado del conjunto de las actividades educativas y en la introducción de unos nuevos contenidos referidos a esta educación que, con diferentes denominaciones, de acuerdo con la naturaleza de los contenidos y las edades de los alumnos, se impartirá en algunos cursos de la educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato». (p. 17160)

En el espíritu de la ley se contempla la posibilidad de promover una cultura participativa, un objetivo que envuelve a la educación para la ciudadanía y que se puede lograr a través de ésta. Se trata de promover y fomentar entre los estudiantes los valores democráticos tales como: la tolerancia, la solidaridad, la cooperación o el respeto a los demás. Precisamente se menciona en la propia ley (artículo 27.2 de la LOE) que “El Estado tiene como obligación formar a todos los ciudadanos en valores y virtudes cívicas que favorezcan la cohesión social” (p. 17171).

A partir de esta ley, la educación para la ciudadanía se formula con el objetivo de convertir a los estudiantes en ciudadanos activos y responsables y que puedan contribuir al desarrollo y al bienestar de la sociedad. Para ello se plantean tres contenidos básicos centrados el primero, en la cultura política, el segundo, en el pensamiento crítico y el desarrollo de ciertas actitudes y valores y el tercero, en la participación activa. En el caso del curriculum español, para dar curso a cada uno de ellos, se plantean los siguientes bloques temáticos:

BLOQUES TEMÁTICOS	INDIVIDUOS Y RELACIONES INTERPERSONALES Y SOCIALES	LA VIDA EN COMUNIDAD	VIVIR EN SOCIEDAD
<b>Principales contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– La libertad.</li> <li>– La responsabilidad en la toma de decisiones.</li> <li>– Los derechos del niño.</li> <li>– Respeto a las diferencias de género.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– La paz.</li> <li>– La educación vial.</li> <li>– Los principios de convivencia.</li> <li>– Los hábitos cívicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Protección civil.</li> <li>– Seguridad.</li> <li>– Defensa como un compromiso cívico y solidario.</li> <li>– La paz.</li> </ul>

En el nivel educativo de primaria, los contenidos referidos a la educación para la ciudadanía, tal como se contemplan en la siguiente tabla, comienzan por la formación en los aspectos más personales y cercanos a los estudiantes. El fomentar y desarrollar ampliamente estos valores va a ayudar a desarrollar aquellos más distantes o próximos a la sociedad y a la vida en comunidad.

BLOQUES TEMÁTICOS	LO PERSONAL Y MÁS PRÓXIMO	LA ESFERA INTERRELACIONAL DE LA VIDA EN COMÚN	LA CONVIVENCIA SOCIAL
<b>Principales contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la dimensión afectiva y emocional,</li> <li>- la autonomía,</li> <li>- los derechos y responsabilidades individuales,</li> <li>- la igualdad de derechos y las diferencias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la convivencia,</li> <li>- la participación,</li> <li>- la vida en común en los grupos próximos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- los principios y ámbitos de convivencia,</li> <li>- los derechos y responsabilidades colectivas.</li> </ul>

El número de horas en primaria y secundaria dedicadas a estos contenidos es de 50 y 70, respectivamente y las denominaciones de las materias son las siguientes para cada curso:

CURSOS	DENOMINACIONES
<b>3º ciclo de Primaria 1º, 2º, 3º ESO</b>	Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos.
<b>4º Curso de ESO</b>	Educación ético-cívica.
<b>Bachillerato</b>	Filosofía y ciudadanía.

Los principales contenidos que hoy se abordan en estas materias se incluían en la anterior ley en las asignaturas denominadas: Ética (en 4º curso de ESO) y Filosofía (1º de Bachillerato), sin embargo, ya en la actual ley, se incluye el propio concepto de ciudadanía, integrado en la denominación de la materia. La nueva disciplina, por tanto, no se plantea como una alternativa a la enseñanza de la Religión ni tampoco pretende confundirse con la educación en valores de carácter transversal:

«Esta educación, cuyos contenidos no pueden considerarse en ningún caso alternativos o sustitutorios de la enseñanza religiosa, no entra en contradicción con la práctica democrática que debe inspirar el conjunto de la vida escolar y que ha de desarrollarse como parte de la educación en valores con carácter transversal a todas las actividades escolares». (p. 17162).

Con ello se dibuja una importante separación en relación a la opción que, para la formación moral de base, había adoptado la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. Aunque, ciertamente, si no en la con-

cepción, sí, en cuanto al contenido, la formación en valores, articulada por la Ley Orgánica 1/1990, podría aspirar a una cierta continuidad en la «Educación para la ciudadanía». Pues el Preámbulo la presentó como intento de «profundizar en algunos aspectos relativos a nuestra vida en común, contribuyendo a formar a los nuevos ciudadanos» (p. 28928). Por último, también cabe destacar en la ley de 2006 una mayor atención a contenidos formativos a diferencia de los formulados en la LOGSE, que se caracterizan por prestar mayor atención a los contenidos técnicos y prácticos de la enseñanza.

De cualquier forma, en la Ley se introduce esta nueva materia pero sin hacerlo en detrimento de la aplicación transversal de su contenido. Como se señala en el articulado de la Ley (artículo 19.2 referido a Educación Primaria), la formación en valores: «sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa [...] se trabajará en todas las áreas» (p. 17168). Lo mismo se estatuye en los artículos 24.7 y 25.5 para el 4º curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

## ALGUNAS CONCLUSIONES COMPARATIVAS

Aunque tengamos la sensación que, por su denominación nos encontramos con una nueva materia en el currículo escolar español, sin embargo, una vez analizado su contenido, comprobamos que de una manera u otra, en mayor o menor medida, la esencia de la educación para la ciudadanía ha estado presente en las tres leyes analizadas. Aunque, sin lugar a dudas, la actual LOE es la que más ampliamente recoge la identidad de la misma, pero también en las anteriores sus referencias son constantes.

Para varios autores, Mayoral (2007) entre ellos, la educación para la ciudadanía no puede ser considerada como un concepto nuevo, tan sólo lo que parece ser nuevo es su “generalización y redefinición como consecuencia de nuevos hechos que están influyendo, incluso sobre la idea de ciudadanía y el combate que en su entorno se libra para determinar su alcance” (p. 17).

En todos los casos, los contenidos de esta materia están vinculados a los valores, al aprendizaje e interiorización de los mismos y ello ha estado presente desde siempre aunque con distinta intensidad<sup>3</sup>. Ante esto nos podríamos preguntar: ¿en qué términos se ha manifestado la educación para la ciudadanía en cada una de las leyes?

---

<sup>3</sup> También a nivel europeo, los estudios de Eurydice demuestran que la educación cívica ha estado presente en los planes de estudio de los 26 países estudiados. EURYDICE (2005): *Educación para la ciudadanía en el contexto europeo*. Bruselas, EURYDICE.

A nivel internacional, las directrices oficiales proponen la siguiente clasificación en torno a la inclusión en el curriculum de la educación para la ciudadanía en primaria y secundaria; estos son los modelos:

1. *Materia independiente*: se trata de una materia que tiene su propia identidad y que puede ser obligatoria u optativa dentro del curriculum<sup>4</sup>.
2. *Integrada*: esta denominación se utiliza si la materia forma parte de una o más materias<sup>5</sup>.
3. *Tema de educación transversal*: esta denominación supone que la educación para la ciudadanía está presente en todo el curriculum<sup>6</sup>.

Se trata de tres modalidades no excluyentes y que por tanto, pueden convivir en el mismo curriculum varias de ellas.

Si repasamos las leyes objeto de nuestro estudio, se aprecia en cada caso una modalidad diferente:

LGE, 1970	LOGSE, 1990	LOE, 2006
Educación para la ciudadanía como una materia denominada: Educación cívica.	Educación para la ciudadanía como materia transversal a través de la educación en valores.	Educación para la ciudadanía como una materia evaluable del curriculum con ese mismo nombre.
<i>Modalidad: Integrada.</i>	<i>Modalidad: tema de educación transversal e integrada.</i>	<i>Modalidad: Materia independiente.</i>

Finalmente, si echamos una mirada general a las leyes, comprobamos que el Preámbulo de las mismas, sin tener valor normativo, son un buen indicador de las pretensiones de la ley y nos ayudan a tomarle el pulso. En la Ley LGE, tan solo podremos encontrar una introducción al respecto y no un preámbulo, propiamente dicho. En cualquier caso, señalamos a continuación, los ideales que han estado presente para cada una de estas leyes, si atendemos al espíritu de la educación para la ciudadanía.

<sup>4</sup> Entre los países europeos que mantienen esta modalidad en la educación secundaria se encuentran: Inglaterra, Suecia, Polonia, Luxemburgo, Grecia, etc.

<sup>5</sup> Entre los países que asumen la educación para la ciudadanía integrada en otras materias incluidas en el curriculum de la educación secundaria se encuentran: España, Grecia, Chipre, Bulgaria, Alemania, etc.

<sup>6</sup> Entre los países que identifican la educación para la ciudadanía como materia transversal se encuentran entre otros: España y Portugal.

<b>LGE, 1970</b>	Entre los objetivos se encuentran “...hacer partícipe de la educación a toda la población española, basando su orientación en las más genuinas y tradicionales virtudes patrias; - “...completar la educación general con una preparación profesional que capacite para la incorporación fecunda del individuo a la vida del trabajo”; - “...ofrecer a todos la igualdad de oportunidades”.
<b>LOGSE, 1990</b>	“...profundizar en algunos aspectos relativos a nuestra vida en común, contribuyendo a formar a los nuevos ciudadanos”.
<b>LOE, 2006</b>	“...la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas”.

Salvando las distancias de los años en los que se promulga cada una de las leyes y considerando la dimensión política que subyace en cada una de ellas, sin embargo, encontramos de manera común, determinados matices que nos hacen pensar en el carácter de formación integral que se le confiere al sistema educativo en cada momento de cara a la integración de todos los sujetos en la sociedad.

Realmente, la base de una educación de los valores morales y cívicos debe ser ética y política, y nunca partidista ni ideológica. Tiene que apoyarse en una reflexión sobre la libertad, la responsabilidad y la moralidad humana con el fin de transmitir al alumnado una visión de aquellos valores morales y cívicos que permiten una convivencia en paz y en libertad.

En este sentido se aprecia en la democracia, el mejor sistema de organización política; un modelo que debe ser conocido, valorado y debe ser practicado en los centros escolares. Realmente, no basta con una asignatura para ejercitar la democracia, pero si nadie en la escuela da a conocer los valores, los principios, los derechos y los deberes que configuran la ciudadanía, entonces nuestro alumnado adolescente no sabrá apreciar la conquista de las libertades y derechos cívicos ni aprenderá a comportarse con respeto y tolerancia hacia los diferentes.

La educación en valores debe contribuir a formar ciudadanos (hombres y mujeres) que participen en la sociedad: el empeño democrático debe orientarse actualmente a propiciar un tipo de ciudadano, capacitado para convivir en sociedades abiertas y pluralistas, basadas en la tolerancia y en percibir la diversidad como una riqueza que contribuye a la mejora de la sociedad.

Durante el período temporal de la historia educativa de España al que se ha hecho referencia, la educación social y cívica ha estado presente como materia específica o de manera integrada en otras materias, además de haberlo hecho también transversalmente. Con la LOE se vuelve a una materia específica, manteniendo la transversalidad al mismo tiempo.

Durante la transición política española se fueron perfilando los rasgos democráticos del nuevo sistema educativo, pero han sido la LODE (1985), la LOGSE

(1990) y la LOE (2006) las leyes que mejor han desarrollado la plasmación de los valores constitucionales en el sistema educativo: el pluralismo, la igualdad y la libertad. En todos los casos se camina hacia un modelo de educación para la ciudadanía vinculado a los Derechos Humanos y a la identificación de los deberes.

En estos momentos, el nuevo Real Decreto 1190/2012, de 3 de agosto, por el que se modifican el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, es un documento generador de una nueva perspectiva del concepto de ciudadanía o, al menos, de una nueva oportunidad para valorar la identidad y naturaleza del mismo.

## REFERENCIAS

- Aristóteles. (1988). *Política*. Madrid: Gredos.
- Constitución de 1978. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1978/12/29/pdfs/A29313-29424.pdf>
- Domingo, A. (2006). Las fuentes morales de la ciudadanía activa: laicidad democrática y convicción religiosa en la educación moral. *Veritas: revista de filosofía y teología*, 14, 73-95.
- EURYDICE. (2005). *Educación para la ciudadanía en el contexto europeo*. Bruselas: EURYDICE. Recuperado de <http://www.oei.es/valores2/055ES.pdf>
- Jiménez, A. (1996). *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente. Los orígenes de la institución*, Tomo I. Madrid: Ministerio de Educación- Universidad Complutense, Universidad de Barcelona y Universidad de Castilla la Mancha.
- García, Garrido, J. L. (2004). Igualdad y libertad en la educación obligatoria, en *Persona y Derecho, Revista de fundamentación de las Instituciones Jurídicas y de Derechos Humanos* (Ejemplar dedicado a: El derecho a la educación en el siglo XXI) 50, 411-432.
- Le Gal, J. (2005). *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. Barcelona: Editorial Graó.
- Ley General de Educación (LGE) Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *B.O.E.*, nº. 187 de 6 de agosto de 1970, páginas 12525 a 12546.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *B.O.E.*, nº 238 de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (LOE) *B.O.E.*, nº 106 de 4 de mayo de 2006, pp. 17158- 17207.
- Ley Orgánica 10/2002, de Calidad de la Educación (LOCE), *B.O.E.* nº 307 de 24 de diciembre de 2002, pp. 45188-45220.
- Mayoral, V. (2007). Educación para la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(3), 1-20.



- Mayoral, V. (2007). Educación para la ciudadanía y Derechos Humanos, el debate ideológico. *Cuadernos de Pedagogía*, 366, 66-69.
- Pérez, J. A. (1996). *Claves humanistas para una educación democrática. De los valores humanos al hombre como valor*. Madrid: Anaya.
- Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. *B.O.E.*, nº. 152 de 26 de junio de 1991, pp. 21191 a 21193.
- Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia de los centros, *B.O.E.*, nº 131 de 2 junio de 1995 pp. 16185-16192.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, *B.O.E.*, nº 5 de 5 de enero de 2006, pp. 677-773.
- Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *B.O.E.*, nº 167 de 14 de julio de 2006, pp. 26488-26494.
- Real Decreto 1190/2012, de 3 de agosto, por el que se modifican el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *B.O.E.*, nº 186 de 4 de agosto de 2012, pp. 55692-55704.
- Steinberger, M. (2005). La educación para la ciudadanía en las escuelas de Europa. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 13 (2), 27-29.

# LIBROS DE TEXTO Y MAPA EDITORIAL: ANÁLISIS DE LA CIUDADANÍA, LAS IDENTIDADES Y LA CULTURA POLÍTICA

---

Erika González García  
Inmaculada Montero García  
*Universidad de Granada*

## INTRODUCCIÓN

Nuestro trabajo se enmarca dentro de un Proyecto de Excelencia concedido en el año 2008 y subvencionado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía. Esta investigación, además de estar inserta en un proyecto, forma parte de una investigación mayor, una tesis doctoral, y de varias publicaciones en revistas.

La educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos implica, entre otros fines y objetivos de la materia, el desarrollo de una ciudadanía democrática, una lealtad al Estado de derecho y una cultura política participativa. La ciudadanía, entendida como condición actual, posee un triple significado: supone un sentimiento de pertenencia a una comunidad, lo que relaciona el término con identidad; admite un estatus que permite el ejercicio de los derechos y también obligaciones y finalmente, promueve una actitud de participación activa en la vida común.

Por otro lado, parece que existan pocas dudas respecto a la afirmación de que el libro, como exponente de la expresión escrita, es uno de los pilares en los que se sustenta la construcción del patrimonio cultural de una sociedad. Si bien es cierto que los libros de texto son importantes mediadores, en cuanto que facilitan o limitan las posibilidades de aprendizaje de competencias ciudadanas, hay que tener en cuenta que existen otros factores que inciden en sus posibilidades como recursos educativos. En este sentido, el pensamiento y las competencias sociales y profesionales del docente pueden actuar de filtro a la hora de poner en práctica dichos manuales. Del mismo modo, los libros de texto contienen una dimensión cultural que trasciende el debate estrictamente económico y, en consecuencia, no podemos centrar su análisis sólo como mera mercancía aunque también lo son.

El sector editorial, y más en concreto el de los libros de texto, como sector económico se muestra particularmente sensible a las oscilaciones de mercado y a

las decisiones económicas, políticas, culturales y educativas. A la economía, por razones análogas a las de cualquier otro sector industrial. A la política, como demuestra el hecho del organigrama de los ministerios de Cultura y Educación de los distintos países o los programas o posicionamientos de los partidos respecto a temas tan candentes como la gratuidad de los libros de texto, la reducción de los impuestos de los libros, el precio fijo, campañas para el fomento de la lectura, etc. Sensible también a la cultura, entendida como construcción social, por ser esencialmente dinámica y cambiante como lo es la propia sociedad. Y educativa, por ser nuestra educación básicamente letrada y porque el diseño curricular del aula generalmente se concreta y gira en torno a unos materiales como son los libros de texto o manuales escolares.

Cualquier análisis de los libros de texto es, por tanto, complejo y contiene pluralidad de causas y se puede enfocar desde distintas perspectivas. Nuestro trabajo está acotado en un periodo de tiempo concreto (2007-2009), relacionado con la implantación de la materia de Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos en el currículo español; de ahí que las fechas sean representativas tanto para la historia política como para la historia de la educación. Partimos de que una cuestión es el “currículo prescrito”, esto es, las enseñanzas mínimas reguladas como norma básica por el Estado y otra realidad distinta es el currículo que se desarrolla en los manuales escolares del período establecido. Creemos que del estudio de los libros escolares pueden deducirse modelos contradictorios de ciudadanía, de identidad y de cultura política entre ellos y respecto a la normativa curricular.

En coherencia con lo anterior, el objetivo que pretendemos con esta investigación es doble: por un lado, desvelar los mitos y leyendas que giran en torno a la edición y comercialización de los libros de texto y la construcción de un mapa editorial de la materia de Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos, que nos permita valorar la incidencia de las editoriales en los centros educativos. Por otro lado, analizar cómo son tratados los conceptos de ciudadanía, identidades y cultura política, descritos en capítulos anteriores, en los manuales escolares de Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos en las etapas de Educación Primaria y de la ESO en Andalucía.

## MITOS Y LEYENDAS EN TORNO A LAS EDITORIALES

Paulatina e inconscientemente, se ha ido construyendo un imaginario colectivo sobre el mundo de las editoriales de manuales escolares y sobre éstos, cuyo análisis, a primera vista, podría facilitar su comprensión. Pero teniendo en cuenta que este imaginario se ha construido sin fundamento empírico, que no se ajusta a principios racionales, que existen intereses inconfesables solapados con diversos

argumentos que actúan a modo de cortina de humo pero que han calado en la mayor parte de la población, es muy difícil deconstruir esta imagen.

En este apartado queremos reflexionar sobre las siguientes premisas: 1) no todas las empresas editoras de libros de texto son iguales; 2) no todas obtienen enormes beneficios; 3) pero todas se ven afectadas por decisiones políticas como la fragmentación curricular, lo que incide en el coste de los libros de una manera sustancial.

El desarrollo de la industria editorial está unido a su comercialización. Se pueden multiplicar las ediciones de títulos, aumentar o disminuir el número de tiradas, pero si no se venden los libros, si no se cubren los costes y no se obtienen beneficios, esta industria va a pique. Existen elementos relacionados con la producción, comercio y consumo de los libros de texto que es preciso debatir porque afectan a su calidad, a su variedad pedagógica, a la pluralidad de editores y a la posibilidad de hacer efectiva la libertad de cátedra. Uno de estos elementos que incide en la rica oferta existente, es la aportación al mercado de las medianas y, sobre todo, pequeñas empresas. Ellas, con sus productos, no son tan importantes en cuanto al volumen económico y las cifras de mercado, cuanto en la aportación a la diversidad pedagógica y cultural. Su riesgo en el mercado es mayor que las grandes editoriales, ya que difícilmente pueden aplicar una política de compensación económica. Al editar escasos títulos, este sector editorial mima sus productos de manera que corran el menor riesgo posible, soliendo apostar por profesores que presenten proyectos innovadores y que aporten, además, el caudal de una experiencia enriquecedora. Son precisamente las empresas pequeñas quienes se resienten en mayor medida del uso de las fotocopias; entre otras razones, porque su capacidad de compensación con los ingresos de otros productos es mucho menor que la de las grandes empresas.

Partimos de la hipótesis de que, generalmente, se suele considerar que las editoriales obtienen enormes beneficios con la venta de los libros de texto y siendo éstos un producto de primera necesidad cultural y educativa, no parece lógico que mientras unos empresarios se enriquecen, los consumidores tengan que pagar un coste elevando teniendo en cuenta que la enseñanza debe ser gratuita.<sup>1</sup> Este es un tema muy extenso ya que tendríamos que disertar sobre la gratuidad de la enseñanza, si ésta debe ser obligatoriamente gratuita y si los libros de texto, como material curricular, se ajustan a los requisitos de la aludida gratuidad. Debate que obviamente trasciende este trabajo. Nosotros nos centraremos tan sólo en la primera parte de la hipótesis, es decir, en aquella en la que se alude a los “enormes” beneficios que obtienen las editoriales

No nos consideramos capacitados para disertar sobre las ganancias de cada empresa. Sin haber realizado ningún balance contable, sino tan sólo teniendo en

---

<sup>1</sup> Argumento que suele acompañarse con una alusión al art. 27 de nuestra Constitución.

cuenta los datos que aporta anualmente el Gremio de Editores de España, observamos que existe un grupo minoritario de grandes empresas que acaparan la mayor parte del mercado de los libros de texto con resultados satisfactorios y un gran número de pequeñas y medianas empresas que sobreviven como pueden en un mercado cuya competencia es enorme. Sin embargo, el concepto que predomina entre la mayor parte de la gente, que desconoce los datos publicados, es que todas son iguales y todas se benefician por igual de las ganancias que genera un mercado que aparentemente no está en crisis.

No es el momento de incluir una serie de cifras, sino tan sólo de aludir brevemente a algunos datos en los que se puede basar el imaginario colectivo del que hablamos. Nos referimos tan sólo a tres significativos y a los datos que se han publicado y que corresponden al año 2011 según el Gremio de Editores de Libros (2012, p. 12).

- En 2011 la cifra de facturación a precios de tapa, según el Gremio de Editores de España, ha sido de 2.772.34 millones de euros.

- El descuento medio a librerías: 30,09; a distribuidores, cadenas de librerías e hipermercados es superior.

- Los obsequios que tradicionalmente han regalado algunas editoriales hasta febrero de 2012 (ANELE, 2012) o los premios que conceden destacando, por encima de todos, la cuantía del Premio Planeta, 600.000 €.

Los libros, como bien cultural, se caracterizan por ser singulares, es decir, entrañan unas características propias que los distinguen de otros ámbitos culturales no sólo porque sus creadores y diseñadores den muestras de sus criterios originales, sino porque la edición de unos no implica la exclusión de otros. Una persona, por ejemplo, puede comprar varios libros sin que ello implique que ha realizado un gasto innecesario. Todo lo contrario. En este sentido, la producción, comercio y consumo de los libros, en general, no es igual que la producción, comercio y consumo de otros productos que suelen ser excluyentes. En un hogar, por ejemplo, no suele haber más de una lavadora y nadie se extraña de que haya varias decenas de libros ya que se complementan entre sí.

La oferta editorial es tan amplia (de los 83.258 nuevos títulos editados en 2011, 17.516 son libros de texto no universitarios) (Federación de Gremios de Editores de España, 2012, p. 36) que forzosamente la rentabilidad de cada título es dudosa, por lo que las grandes y medianas empresas intentan compensar las ventas de sus productos. Sin embargo, no es éste el caso de las pequeñas empresas editoriales ya que si fracasan en alguno de sus escasos productos puede ser la ruina de su proyecto editorial.

Como argumenta el profesor Miguel Beas (1999), la oferta editorial de libros de texto viene propiciada no sólo por la competencia empresarial, sino, sobre todo, por el panorama político español totalmente fracturado: en primer lugar,

por el desarrollo del traspaso de competencias a las Comunidades Autónomas en materia de educación, lo que ha desencadenado una parcelación de las ediciones por lenguas y Comunidades Autónomas y, en segundo lugar, por lo dispuesto en el artículo 6.2 de la LOE:

“Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas, en ningún caso requerirán más del 55 por 100 de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua oficial distinta del castellano, y del 65 por 100 para aquéllas que no la tengan.” Ese margen de competencias de un 35% ó 45%, según los casos y que en la práctica es muy difícil de delimitar hasta dónde alcanzan en el currículo, y su implementación por las autoridades competentes, han sido la causa fundamental de la falta de uniformidad de los libros de texto y su invalidez para todo el territorio nacional.

La rentabilidad del sector editorial es muy aleatoria ya que depende de numerosos factores y agentes implicados en su comercio como el número de lectores potenciales, compradores reales, marketing, distribuidores, libreros, todos los elementos que intervienen en el escandalo del precio de los libros, contexto económico en general y en particular de los consumidores, etc. En cuanto a los libros de texto, a todo lo anterior, debemos añadir las políticas educativas que normalizan el curriculum e implementan o no programas de gratuidad o de subvención de los libros de texto.

Como dice José M<sup>a</sup> de la Torre,

“nuestro mercado es complicado, con serios desequilibrios y sometido a fuertes turbulencias y presiones... Sin embargo, ¿qué mercado no presenta éstos o parecidos problemas? Los profesionales que desarrollan su labor en las industrias de la cultura y concretamente en la industria editorial harán bien en no esperar milagros, en aprender a sortear todas las tormentas, a desarrollar defensas individuales o colectivas y, sobre todo, a colaborar en el desarrollo de una buena sociedad lectora, única garantía de que los valores económicos no destruirán los humanos y culturales” (Gutiérrez, 2005, p. 369)

### ***Análisis y elaboración del mapa editorial de la materia de Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos***

La realización de un mapa editorial andaluz de los manuales escolares de Educación para la ciudadanía, tanto de Educación Primaria como de la ESO, es fundamental puesto que con este trabajo se despeja la incógnita del verdadero alcance y repercusión que cada libro de texto tiene. La dificultad de su realización se demuestra con el escasísimo número de trabajos científicos que de este tipo se han publicado. La elaboración ha podido realizarse por la existencia de una página Web de la Junta de Andalucía (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2011) y gracias a la colaboración de la Consejería de Educación de dicha Comunidad. En este sentido, la fiabilidad de los datos que mostramos es máxima al estar garantizada por la propia Junta de Andalucía.

En las tablas que se muestran a continuación, se indican cuántas selecciones de libros en la materia de Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos se han realizado por los centros andaluces públicos y concertados de cada editorial. Debemos reseñar que la editorial Anaya tiene dos libros editados tanto para Educación Primaria como para la ESO. Sin embargo, en la fuente de donde hemos extraído los datos, no se especifica cuál de ellos ha sido el elegido. Esta observación es muy importante, porque el enfoque pedagógico y las diferencias entre ellos son muy notables; resumiendo, un manual lo ha elaborado la Fundación Entreculturas y el otro, un equipo editorial distinto del anterior. Los datos aluden, por tanto, a la suma de los títulos o manuales.

En el mes de junio, el claustro elige y hace público el manual escolar de cada una de las materias a impartir en el curso siguiente. Hemos podido observar que hay centros que no seleccionan libro en algunas materias porque pueden usar material de elaboración propia u otros recursos o propuestas educativas, y eso no está recogido en esta estadística por no ser materiales editados y subvencionados por la Junta de Andalucía dentro del programa de gratuidad de libros de texto en la enseñanza obligatoria.

Los datos que se incluyen en la tabla, son los correspondientes a los niveles que adquieren libros nuevos en el curso académico indicado; para aquellos niveles donde no se compran libros nuevos, los centros no actualizan la selección de libros puesto que los manuales elegidos tienen una vigencia de cuatro años. En nuestro caso, se trata de los libros de Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos aprobados en el curso 2007/2008, año en el que se implantó por vez primera esta materia en 3º de ESO y, en el curso 2009/2010, la materia para 5º curso de Educación Primaria, teniendo una vigencia de cuatro años.

Entendemos por mapa editorial de los manuales escolares de Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos la incidencia, la cuota de mercado, la difusión real de las distintas editoriales en los centros de educación primaria y secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Las tablas facilitan la realización de dicho mapa. En la primera columna, aparecen todas las editoriales que editan libros de Educación para la ciudadanía y que han sido seleccionadas por los centros y en la segunda columna, el número total de los centros que las han elegido. Presentamos dos tablas, una para 5º de Educación Primaria curso 2009/2010, y otra para 3º de la ESO correspondiente al curso 2007/2008, años en los que, como ya hemos dicho, se implanta esta materia.

La Federación de Gremios de Editores de España clasifica las empresas según el volumen de facturación anual de la manera siguiente (Federación de Gremios de Editores de España, 2012, p. 21):

Muy grande: factura más de 60.000.000 €. Anaya, Santillana y SM.

Grandes editoriales que facturan entre 60.000.000 y 18.000.000 €. Oxford Univ. Press, Edebé, Edelvives, Vicens Vives.

Medianas editoriales que facturan entre 2.400.001 y 18.000.000 €. Teide, Pearson, McGraw-Hill, Macmillan.

Pequeñas editoriales que facturan hasta 2.400.000 €. El resto de editoriales son pequeñas.

**FIGURA 1. EDUCACIÓN PRIMARIA**

EDITORIALES CURSO 2009/2010	5º EDUCACIÓN PRIMARIA
EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS	
Casals S.A.	18
Edelvives (Editorial Luis Vives, S.A.)	43
Ediciones Del Serbal, S.L.	12
Ediciones S.M., S.A.	485
Ediciones Vicens Vives, S.A.	113
Everest, S.A.	4
Grupo Anaya, S.A.	602
Grupo Editorial Bruño, S.L.	5
Guadiel - Grupo Edebe, S.L.	68
La Galera, S.A.	78
Pearson Educacion, S.A.	19
Santillana Grazalema, S.L.	611
<b>Total selecciones</b>	<b>2.058</b>

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de la página Web de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, en <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/jsp/lib/RLClibros.jsp>.

Esta tabla muestra el número de centros que han seleccionado las editoriales aquí recogidas. Como podemos observar, la editorial predominante en quinto curso de Educación Primaria es Santillana Grazalema, elegida por 611 centros, seguida muy de cerca por la editorial Anaya con 602 centros y un centenar menos (485) eligieron SM. Es decir, las tres editoriales muy grandes coparon el mercado con un 83%. La incidencia del resto de las editoriales es escasa, si bien destacan en un segundo bloque, aunque a gran distancia de las primeras, Guadiel-Edebé y Vicens Vives (grandes editoriales) y La Galera, editorial pequeña.

Con respecto a Educación Primaria y ordenadas las editoriales por número de centros que las han elegido, conforman un primer grupo: Santillana, Anaya y SM con un 83%; el segundo grupo, lo compone: Vicens Vives: 5,5 %; un tercer grupo: La Galera y Guadiel-Edebé que en total suman un 7%; un cuarto grupo: Edelvives: 2%. Y el quinto grupo compuesto por: Pearson, Casals, Serbal y Bruño sumando todas ellas un 2,7%.



**FIG. 2. EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

EDITORIALES CURSO 2007/2008	3º ESO
EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS	
Algaida Editores, S.A.	23
Casals S.A.	22
Edelvives (Editorial Luis Vives, S.A.)	12
Ediciones Del Laberinto, S.L.	6
Ediciones Del Serbal, S.L.	40
Ediciones Octaedro, S.L.	43
Ediciones S.M., S.A.	301
Ediciones Vicens Vives, S.A.	12
Editorial Editex, S.A.	13
Editorial Teide, S.A.	0
Everest, S.A.	11
Grupo Anaya, S.A.	140
Grupo Editorial Bruño, S.L.	30
Guadiel - Grupo Edebe, S.L.	70
Mcgraw-Hill Interamericana De España, S.A.	18
Oxford University Press España, S.A.	120
Pearson Educacion, S.A.	73
Santillana Grazalema, S.L.	148
<b>Total selecciones</b>	<b>1.082</b>

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de la página Web de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, en <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/jsp/lib/RLClibros.jsp>.

En referencia a tercero de la ESO, la editorial mayoritaria es SM, elegida por 301 centros. Las que se encuentran en una posición intermedia corresponden a Santillana Grazalema, elegida por 148 centros, Anaya 140 y Oxford University Press España escogida por 120 centros. Es decir, las tres editoriales muy grandes y una grande (Oxford) copan el mercado de tercero de la ESO de la materia Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos.

Analizando el mapa editorial de esta materia en la ESO, podemos observar cinco grupos de editoriales, el primero de ellos lo forma de manera aislada la editorial SM con una cuota de mercado del 28%; un segundo compuesto por las editoriales Santillana, Anaya y Oxford que, en total, son elegidas por el 38% de los centros; el tercer grupo lo forman Pearson y Guadiel-Edebé con un 13%; un cuarto grupo formado por Octaedro, Serbal, Bruño, Algaida y Casals con un

15% y finalmente, el quinto grupo compuesto por las editoriales MacGraw-Hill, Editex, Edelvives, Vivens-Vives, Everest y Laberinto, siendo elegidas en conjunto, por un 2% de los centros.

De los cuarenta y cuatro manuales editados de Educación para la ciudadanía, tan sólo han sido elegidos diecisiete por centros escolares de ESO. En Educación Primaria han sido seleccionados doce. De estos datos deducimos que existe una mayor concentración en las editoriales elegidas por quinto de Primaria que en tercero de ESO.

Tras el análisis de las tablas anteriores podemos constatar que existe una editorial que ha sido seleccionada en Primaria y no en Secundaria, mientras que al revés, son seis.

Un caso singular es el de la editorial Teide que en el curso 2007/2008 su manual escolar no fue elegido por ningún centro y en los dos años siguientes ha presentado sendos manuales (tres en total), muy similares todos y sin repercusión en el mercado debido, fundamentalmente, a que la elección de los manuales que realizan los centros se hace por cuatro cursos.

El libro de la editorial Akal, aunque está incluido en este listado, no es un manual escolar, pues no se corresponde con los contenidos fijados por el MEC y tampoco responde a la estructura tradicional de un manual escolar (González García, 2011). Lo hemos incluido en la lista porque aparece en la base de datos de la Junta de Andalucía.

## **CIUDADANÍA, IDENTIDADES Y CULTURA POLÍTICA EN LOS LIBROS DE TEXTO ANDALUCES DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS**

Tan sólo analizaremos una pequeña muestra representativa de las editoriales SM, Anaya (tiene dos libros de texto) y Santillana de quinto de Educación Primaria y del primer ciclo de la ESO en Andalucía<sup>2</sup>. De igual modo, nos detendremos en los contenidos, sin tener en cuenta las ilustraciones y las actividades. Únicamente haremos alusión a dos o tres citas de cada uno de los libros de texto estudiados. Obviamente no podemos incluir en este trabajo el análisis completo (contenidos, actividades e imágenes) de las 30 editoriales cuyos textos han sido aceptados por la administración educativa. Hemos seleccionado estas editoriales porque según el Gremio de Editores de España (2012), son las tres “muy grandes editoriales”, es decir, facturan más de 60.000.000€ anuales y son las de mayor

---

<sup>2</sup> Los manuales escolares los identificaremos por su marca editorial, no por el nombre de sus autores, porque así es como se les nombra y se les reconoce entre el profesorado y el alumnado.

difusión dentro del panorama educativo español, tanto por facturación anual, como por el número de títulos vivos en catálogo y por la cuota de mercado conseguida desde hace más de cuarenta años en los centros privados, concertados y públicos. En la materia en cuestión, estas editoriales acaparan una cuota de mercado en torno al 66% (González García, 2011), lo que implica que la mayor parte del alumnado de esta materia utiliza los manuales escolares que vamos a comentar.

Los manuales escolares los analizaremos siguiendo un modelo de ficha testeada por diversos investigadores relacionados con el campo de la manualística y elaborada por todos los componentes del mencionado proyecto. En la ficha se contemplan los siguientes apartados:

**Presentación del manual:** en este apartado se contempla la autoría del manual, la formación de los autores y el lugar de trabajo. También se describe la estructura del manual, si se corresponde o no con la legislación vigente, la metodología y las imágenes.

**Valoración general en función de las categorías objeto de estudio:** en este epígrafe y basándonos en una serie de citas de cada texto, se valorará a qué tipo de ciudadanía, identidad o cultura política hace referencia el manual, de manera global.

**Citas textuales:** se escogerán las citas textuales, actividades o imágenes más significativas que confirmen a cada una de las categorías objeto de estudio.

A continuación presentamos los libros de texto analizados correspondientes a Educación Primaria.

- PELLICER, C., ORTEGA, M.: *Educación para la ciudadanía. 3º Ciclo. Proyecto La Casa del Saber*, Madrid, Santillana-Grazalema, 2009.

## PRESENTACIÓN DEL MANUAL

Todas las unidades didácticas se basan en el desarrollo, comentario y aplicación de los artículos de la Declaración Universal de Derechos Humanos, que se incorporan a cada unidad, siguiendo en esto fielmente lo que establece el currículo prescrito de carácter estatal. El manual tiene diez unidades didácticas, de las cuales sólo cuatro afectan al núcleo de la investigación: dos sobre ciudadanía (los valores y los derechos), uno sobre democracia y otro sobre la convivencia. Predomina en el manual la participación con constantes reflexiones y aplicaciones prácticas de su entorno (familia, centro escolar, amigos), en detrimento de los aspectos cognitivos que, aunque existen, son muy escasos. La identidad es exclusivamente primaria. Con respecto a las ilustraciones, todas tienen pie de foto. Las actividades son dinámicas y participativas.

## VALORACIÓN GENERAL EN FUNCIÓN DE LAS CATEGORÍAS OBJETO DE ESTUDIO

**CIUDADANÍA.** La recomendación de la UE, que hace suya el currículo prescrito de carácter estatal, sobre la “ciudadanía responsable en una sociedad democrática”, sólo es atendida parcialmente. Se acentúa la responsabilidad del ciudadano –deberes frente a derechos– lo que se traduce en una ciudadanía más centrada en los aspectos éticos que en los aspectos cívicos. No hay, por tanto, un énfasis sobre “la asimilación de los valores en los que se fundamenta la sociedad democrática”, sino en los valores éticos de participación, responsabilidad y solidaridad, por eso pensamos que la ciudadanía que se presenta es débil, contrapesada por la fuerte carga ideológica sobre la participación social, si bien podría dar lugar como consecuencia a la virtud cívica de resonancia republicana. Como suele ocurrir, el concepto de ciudadanía es mestizo, en parte basada en los derechos, pero, sobre todo, fundamentada en los deberes éticos.

**CULTURA POLÍTICA.** Está poco presente. Se hace poco hincapié sobre “los contenidos fundamentales de funcionamiento de las sociedades democráticas”, según prescribe el currículo estatal; apenas hay una evaluación crítica de la propia democracia y está casi ausente un sentimiento de afección a la democracia que garantiza nuestros derechos y libertades (hay como un pudor en fomentar el sentimiento de afección, como si eso fuera incurrir en adoctrinamiento). Sí hay, en cambio, una gran presencia de la cultura de la participación social -empatía, sentimientos de cooperación y solidaridad, actitud positiva ante los conflictos-, pero, como ya se apuntó, es una cultura más asentada sobre la ética personal que sobre la responsabilidad política hacia la comunidad democrática.

**IDENTIDAD.** Es primaria, basada en la personalidad del niño, en su autonomía y en su responsabilidad, como ordena el currículo estatal. En cambio, no se le da apenas espacio a la “conciencia de su pertenencia a un país” -identidad colectiva o compleja- y falta cualquier referencia a la “identidad europea común” (tampoco se habla en ningún momento de identidades compartidas dentro del territorio nacional).

## CITAS TEXTUALES

### CIUDADANÍA

“La ciudadanía es la condición que tenemos todas las personas de ser miembros de la comunidad y genera derechos y deberes. La ciudadanía nos enseña a convivir y a compartir” (p. 10). “La manera de contribuir a la constitución de una sociedad mejor es ejercer la ciudadanía mediante el voto, participando en la elección de los representantes políticos, respetar las Leyes y participar en iniciativas que mejoren las condiciones de vida de todos” (p. 10). “Las Leyes sirven para proteger los derechos que tenemos los ciudadanos y también para exigir que cada uno cumpla con sus deberes o responsabilidades. [...] Los niños y los jóvenes tienen el deber y el derecho de ir al colegio todos los días” (p. 30).

## CULTURA POLÍTICA

“La vida democrática de una sociedad se manifiesta en la participación activa y responsable de todas las personas que conviven en ella en el funcionamiento y organización de la vida social” (p. 76).

“En nuestro país actualmente disfrutamos de la democracia y, como hemos nacido en este sistema, nos parece lo natural. Sin embargo, en otros lugares del mundo y en otras épocas no muy lejanas el poder está concentrado en manos de unos pocos que gobiernan sin respetar los derechos de los ciudadanos, son los países gobernados por regímenes totalitarios y dictaduras” (p. 78). “La democracia no se aprende en los libros de texto porque es una forma de vida y debe estar presente en todas las actividades que se desarrollan cada día en el trabajo, en la escuela o en la comunidad” (p. 80).

## IDENTIDAD

“Cada ser humano es único e irrepetible. Nuestras características físicas, nuestra personalidad, nuestra manera de sentir y de pensar nos hacen diferentes. Pero las diferencias no hacen a unos superiores a otros” (p. 17). “Aunque recorrieras todo el mundo, no encontrarías una persona como tú. Desde que nacemos somos diferentes y durante nuestro crecimiento se va manifestando nuestra personalidad, ese modo de ser y de comportarnos que es propio de cada uno” (p. 20).

- NAVARRO SUSTAETA, P., DÍAZ MARTÍNEZ, C.: *Educación para la ciudadanía*, Madrid, Anaya, 2007.

## PRESENTACIÓN DEL MANUAL

Todas las unidades tienen el mismo esquema de trabajo: se inicia con una doble página para que el alumno reflexione en torno a un diálogo que se establece entre jóvenes de su edad. Los contenidos se trabajan por medio de actividades e imágenes. Le sigue un informe sobre temas de actualidad y finalmente un apartado de recapitulación de los contenidos tratados. Además, el libro contiene un CD-ROM como un recurso complementario a las actividades que propone el libro: presentaciones multimedia de la unidad, autoevaluaciones, actividades interactivas y casos prácticos que ayudan a la mejora del aprendizaje. La metodología que predomina en la realización de las actividades es individualizada y, por tanto, propicia menos la participación. No existe ninguna unidad que trate el tema de la ciudadanía o de la constitución de forma explícita.

## VALORACIÓN GENERAL EN FUNCIÓN DE LAS CATEGORÍAS OBJETO DE ESTUDIO

La CIUDADANÍA que mayoritariamente se aprecia en el manual es la de corte liberal. Atendiendo a los principales principios que inspiran ésta, el bien común se presenta como la defensa de los derechos y deberes individuales frente a los comunes. El principio de igualdad de oportunidades dependerá del éxito

personal así como de la iniciativa de uno mismo. De igual modo, el progreso de la sociedad se basa en la iniciativa económica personal. La división de poderes trata de evitar que el Estado se convierta en un poder absoluto. Hay una libertad negativa porque incide más en los deberes que en los derechos. Por otro lado, en la Unidad 12, se hace referencia a la sociedad mundial, pero en ningún momento tratan el tema de los conflictos actuales y otros problemas globales.

La CULTURA POLÍTICA que refleja el manual es la participativa. La mayor parte de las actividades son para realizarlas individualmente, lo podemos observar en la página siete de cada Unidad: A qué voy a comprometerme. Existe un compromiso (orientaciones evaluativas y afectivas), pero de forma particular. El libro de texto transmite un conocimiento abstracto acerca de los órganos de participación en el colegio (orientación cognitiva).

El tratamiento que da el manual a la IDENTIDAD es escaso y en la mayoría de ocasiones prevalece la identidad primaria excluyente a la compleja, muy centrada en el individuo. Excepto el tratamiento de los Derechos Humanos que son estudiados a lo largo de las unidades, predomina una identidad nacional. Levemente se hace referencia en la Unidad 10 al Estado de las Autonomías.

## CITAS LITERALES

### CIUDADANÍA

“Defender el bien común es defendernos a nosotros mismos” (p. 51). “La igualdad social se basa en el principio de igualdad de oportunidades, que afirma que las posibilidades de éxito de las personas deben depender solo de su capacidad y de su mérito” (p. 76). “La libertad personal, que incluye el derecho de todo ciudadano a mejorar su situación por medio de la iniciativa económica, es un factor que favorece el progreso de las sociedad” (p. 80).

### CULTURA POLÍTICA

“A qué voy a comprometerme. 2 b) Comprueba si hay situaciones en las que tus oportunidades son, injustamente, menores que las de otros. Plantéate diversas estrategias aceptables para modificar esas situaciones” (p. 77). “La participación de los ciudadanos en la vida política es imprescindible para mantener una democracia sana y vigorosa” (p. 97). “Debes participar en la vida del centro colaborando con los profesores en su tarea” (p. 46).

### IDENTIDAD

“En España, el poder del Estado está distribuido también territorialmente en tres niveles: 1) El poder central (Cortes y Gobierno): encarna la soberanía del Estado; 2) El nivel autonómico: está representado por las diecisiete comunidades autónomas que forman las nacionalidades y regiones de España; 3) El nivel local: tiene como base los municipios, gobernados por los ayuntamientos.” (p. 101)

- **FUNDACIÓN ENTRECULTURAS:** *Educación para la ciudadanía. Entreculturas (Andalucía)*, Madrid, Anaya, 2009.

## PRESENTACIÓN DEL MANUAL

Cabe destacar en primer lugar, que aunque en el título ponga Andalucía, en su interior no existe ninguna referencia a esta comunidad. En la portada del manual aparecen un grupo de niños de diferentes etnias formando un puzzle que es un mapamundi. Interpretamos que puede representar las diferentes identidades que hay en el mundo o un tipo de ciudadanía cosmopolita que es la que propugna la Fundación Entreculturas. El presente libro consta de nueve unidades didácticas repartidas en los tres grandes bloques de contenidos que fija el MEC: *individuos y relaciones interpersonales y sociales, la vida en comunidad y vivir en sociedad*. En cada unidad existe un apartado referido a los sentimientos, a lo que es justo y lo bueno que es llevarse bien. Cada bloque comienza con un dibujo a doble página. En cuanto a las unidades didácticas, se inician con un gran dibujo, una serie de cuestiones previas y el índice con los contenidos que se van a tratar. En las páginas siguientes se exponen los contenidos y una serie de actividades relacionadas con ellos. Este manual no tiene imágenes reales, por lo que puede desarrollar más la imaginación infantil, más versátil porque los autores pueden reconstruir según les interese, pero también lo hace más irreal. En cuanto a las actividades que se proponen, tienen el mismo peso tanto las que se deben realizar de modo individual como colectivo.

## VALORACIÓN GENERAL EN FUNCIÓN DE LAS CATEGORÍAS OBJETO DE ESTUDIO

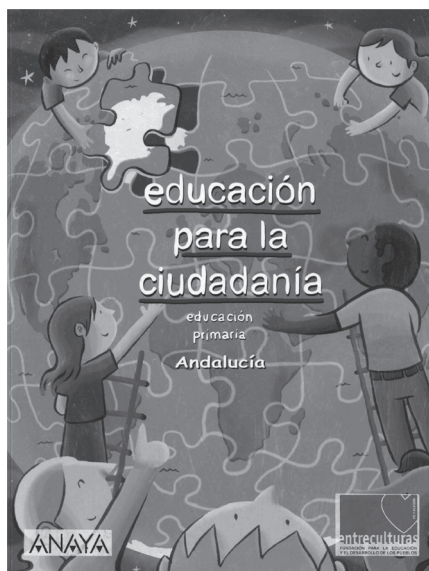
Existe un predominio de una CIUDADANÍA global, basada en unos principios éticos que responden tanto a la filosofía de la Fundación Entreculturas, como a aquellos principios comunes a toda la humanidad basados en los Derechos Humanos. No deja ver entrelíneas ningún otro tipo de ciudadanía objeto de estudio.

Con respecto a la IDENTIDAD ocurre lo mismo, predomina una identidad global, pero no política ni cultural, más bien ética. A pesar de que en las unidades 7, 8 y 9 aludan al ayuntamiento y al Estado, más bien se refiere al comportamiento que tiene que tener cualquier ciudadano respecto a ello, pero no a una identidad compleja.

El sentido de CULTURA participativa está muy presente a lo largo de las unidades, primero a través de los dibujos y después reforzado en las actividades, pero no se refiere a una cultura política participativa.

## CITAS LITERALES

### CIUDADANÍA



(Anaya Entreculturas, 2009, portada)

En esta portada del libro podemos apreciar un tipo de ciudadanía global construida entre todas las personas que habitan el planeta; además, los niños y niñas que aparecen, pertenecen a distintas etnias y culturas.

### CULTURA POLÍTICA

“Pertener es tener el derecho, y también el deber, de participar, y eso tiene un sentido activo y creativo, no pasivo. Puede haber distintos niveles de participación o de compromiso, pero si pertenezco, cuentan conmigo y yo puedo y debo aportar algo mío. Pertener me hace responsable de que el grupo mejore” (p. 59). “Vivir en una democracia significa que las personas e instituciones que tienen poder están controladas y tienen que actuar conforme a las Leyes. También significa que todos y todas podemos participar, informarnos y opinar” (p. 94).

### IDENTIDAD

“Es en nuestra familia y en la escuela donde poco a poco vamos aprendiendo a relacionarnos y a crecer como personas. Pero, pronto este mundo escolar se amplía. Conozco mi barrio, mi pueblo, mi ciudad, y así hasta ser conscientes de pertenecer a la gran familia humana” (p. 54). “Todas las personas tenemos derecho a que se respete nuestra diversidad, siempre y cuando no perjudiquemos a las demás personas, respetemos sus derechos y cumplamos con nuestros deberes hacia los demás y hacia nosotros mismos” (p. 68).



- MARINA, J. A.: *Educación para la ciudadanía. Tercer Ciclo de Primaria*, SM, Madrid, 2009.

## PRESENTACIÓN DEL MANUAL

El libro se estructura en torno a tres grandes bloques que conforman las ocho unidades de que consta el libro de texto. Se inicia con una reflexión acerca de un personaje famoso o representativo, como puede ser Nadal o Sócrates y un test sobre los contenidos que se estudiarán. A continuación se exponen éstos y se realizan actividades tanto de forma individual como grupal. Unas “Claves de la unidad” que es un epílogo de lo visto, una “Historia para pensar” con preguntas, una parte dedicada a “Educar los sentimientos” y, finalmente, “Pon a prueba tus competencias”, una actividad para desarrollarla en equipo. La metodología es activa y participativa y las ilustraciones se intercalan: unas veces aparecen imágenes reales y otras dibujos pero siempre apoyando y complementando al texto, no como mero adorno.

## VALORACIÓN GENERAL EN FUNCIÓN DE LAS CATEGORÍAS OBJETO DE ESTUDIO

**CIUDADANÍA:** El autor imprime al contenido del manual un enfoque predominantemente ético y liberal, asentado en raíces cristianas (“amar al prójimo”, p. 46), y referenciado en el individuo aunque pone cierto énfasis en la participación. Los deberes son protagonistas y aunque habla también de derechos es siempre bajo la perspectiva de que “cualquier derecho tiene asociado un deber” (p. 53), afirmando que “es imposible que no se respeten los derechos si no se cumplen los deberes” (p. 53). El autor presenta un libro “casi de magia” (p. 7) porque, según él, servirá para “aprender a emprender proyectos maravillosos” (p.7), subrayando como el más importante el de “construir un mundo más justo” (p. 7). Transmite una ciudadanía de carácter universal: todos debemos participar en el gran proyecto de la humanidad (destacado en el original, p. 7) y liberal, centrada en el individuo y en la búsqueda de la felicidad: “Nuestros proyectos de felicidad deben ser compatibles y cooperadores con los de los demás para conseguir el bien de todos” (p. 105).

La **CULTURA POLÍTICA** está íntimamente relacionada con el tipo de ciudadanía descrito, promoviendo una participación solidaria y cooperativa de carácter ético (“Vivimos en sociedad y colaboramos unos con otros. La colaboración nos une y nos enriquece”, p. 15), enfocada al desarrollo de un proyecto comunitario de alcance universal (“Entre todos podemos comenzar una revolución que cambie el mundo”, p. 104). Pone énfasis en el individuo y afirma que “la democracia reconoce la igualdad de todos los ciudadanos y su participación en el poder político” (p.89), aunque no hace referencia alguna a las luchas que han sido necesarias para alcanzarla ni al trabajo necesario para consolidarla día a día.

La IDENTIDAD es de carácter primario, ligada a la identidad como persona. El tema autonómico no tiene presencia en el texto. No aparece ningún indicador relativo a identidad compleja.

## CITAS LITERALES

### CIUDADANÍA

“Ciudadano es la persona que vive en un país organizado mediante normas y Leyes” (p. 76). “Un buen ciudadano es el que actúa de manera adecuada con el resto de los ciudadanos. Esto quiere decir que colabora con los demás, cumple las normas justas y se comporta pacífica y educadamente. Para convertirnos en buenos ciudadanos debemos ser educados, responsables, honrados, justos y solidarios” (p. 77). “El ciudadano responsable cumple sus obligaciones y antes de actuar piensa en los demás” (p. 77).

### CULTURA POLÍTICA

“Todos los ciudadanos tenemos que cumplir tres tipos de deberes: -Deberes de imposición: respetar las normas y las Leyes. -Deberes de compromiso: cumplir lo que prometemos. -Deberes de proyecto: hacer lo necesario para lograr un objetivo. También hay deberes con uno mismo: no se puede actuar contra nuestra propia dignidad” (p. 55). “La participación ciudadana a través del voto y de los movimientos ciudadanos ayuda a mejorar la convivencia” (p. 81). “El objetivo de la política es la organización de la convivencia en una sociedad” (p. 93).

### IDENTIDAD

“Podemos identificarnos por nuestro aspecto, nuestro nombre, nuestra familia y nacionalidad, pero lo más importante es que somos seres humanos, somos personas” (p. 24). “Cada uno de nosotros es un individuo diferente, una persona irreplicable” (p. 24). “Somos únicos e irrepetibles. Por el hecho de ser personas tenemos un valor, la dignidad. Todas las personas tenemos los mismos derechos y deberes” (p. 29).

En segundo orden, mostramos los libros de texto analizados correspondientes a tercero de ESO<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Obviaremos las presentaciones de los libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria por ser prácticamente iguales a las de Educación Primaria.

- PELLICER, C., ORTEGA, M.: *Proyecto La Casa del Saber. Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos. ESO*, Madrid, Santillana-Grazaalema, 2007.

### VALORACIÓN GENERAL EN FUNCIÓN DE LAS CATEGORÍAS OBJETO DE ESTUDIO

La CIUDADANÍA que predomina en el manual es la liberal, muy centrada en el individuo, en la libertad negativa y en la autonomía de la persona. Se resaltan los deberes por encima de los derechos. En ocasiones alude a la ciudadanía cosmopolita (pp. 3, 8, 10, etc.). En síntesis, estamos ante una ciudadanía heterogénea en la que predomina la concepción liberal. No existen rasgos notables ni de comunitarismo ni de republicanismo.

La CULTURA POLÍTICA tiene menor presencia en el libro. Hay un gran énfasis en el aprendizaje cognitivo, centrado en el conocimiento de las organizaciones, una escasa referencia a las actitudes ante la democracia y prácticamente ninguna al fomento del sentimiento de pertenencia, bien sea de adhesión a la democracia como forma política, bien sea de adhesión a la comunidad nacional en que se nace. Hay un notable acento en la cultura de la participación no centrada en la política.

El concepto de IDENTIDAD que se refleja es el de identidad primaria, construida en función de tres elementos: el sexo, la religión y la cultura. Apenas hay rasgos de identidad compleja o múltiple.

### CITAS LITERALES

#### CIUDADANÍA

“Alguien puede saber mucho de arte, de su historia, de los artistas [...] pero a pintar se aprende pintando... Podéis aprender muchas cosas sobre la ciudadanía y los valores para la convivencia, pero para ser buenos ciudadanos y personas valiosas hay que entrenarse día a día en las circunstancias concretas” (p. 3). “Las competencias cívicas se aprenden cuando se ponen en práctica [hay una tabla de competencias cívicas]” (p. 12).

“La ciudadanía es a la vez un derecho y un deber. Ejercerla es la mejor manera de contribuir a la construcción de un modo de vida feliz y de consolidar un sistema de convivencia más justo y democrático.” (p. 8)

#### CULTURA POLÍTICA

“La Unión Europea incluye como objetivo de los sistemas educativos velar para que la comunidad escolar promueva realmente el aprendizaje de los valores y la participación democrática con el fin de preparar a las personas para la ciudadanía activa” (p. 11). “La Unión europea posee una importante pluralidad lingüística y religiosa” (p. 52). “El bien común pertenece a todos los miembros de una polis, por eso todos tenemos una tarea ‘política’ que realizar. Es importante participar activamente en las instituciones públicas y en las iniciativas sociales, bien directamente, bien eligiendo a nuestros representantes” (p. 78).

## IDENTIDAD

“Cada persona posee una identidad propia [...]. La identidad está ligada también a grandes factores como la etnia, el sexo, la clase social y la religión. Todo esto nos ayuda a sentirnos miembros de un grupo y a participar de sus proyectos” (p. 11). “El Estado de las Autonomías responde a la trayectoria histórica de los pueblos que forman España. Para su consolidación fue determinante la época de la Reconquista (722-1492), que condicionó considerablemente la división territorial que hoy conocemos” (p. 81).

- NAVARRO SUSTAETA, P., DÍAZ MARTÍNEZ, C.: *Educación para la ciudadanía*, Madrid, Anaya, 2007.

## VALORACIÓN GENERAL EN FUNCIÓN DE LAS CATEGORÍAS OBJETO DE ESTUDIO

La CIUDADANÍA que mayoritariamente se aprecia en el manual es la de corte liberal. Atendiendo a los principales principios que inspiran ésta, el bien común se presenta como la defensa de los derechos y deberes individuales frente a los comunes. El principio de igualdad de oportunidades dependerá del éxito personal así como de la iniciativa de uno mismo. De igual modo, el progreso de la sociedad se basa en la iniciativa económica personal. La división de poderes trata de evitar que el Estado se convierta en un poder absoluto. Hay una libertad negativa porque incide más en los deberes que en los derechos. Por otro lado, en la Unidad 12, se hace referencia a la sociedad mundial, pero en ningún momento los autores tratan el tema de los conflictos actuales y otros problemas globales.

La CULTURA POLÍTICA que refleja el manual es la participativa. La mayor parte de las actividades son para realizarlas individualmente, lo podemos observar en la página siete de cada Unidad: A qué voy a comprometerme. Existe un compromiso (orientaciones evaluativas y afectivas), pero de forma particular. El libro de texto transmite un conocimiento abstracto acerca de los órganos de participación en el colegio (orientación cognitiva).

El tratamiento que da el manual a la IDENTIDAD es escaso y en la mayoría de ocasiones prevalece la identidad primaria excluyente a la compleja, muy centrada en el individuo. Excepto el tratamiento de los Derechos Humanos que son estudiados a lo largo de las unidades, predomina una identidad nacional. Levemente se hace referencia en la Unidad 10 al Estado de las Autonomías.

## CITAS LITERALES

### CIUDADANÍA

“Defender el bien común es defendernos a nosotros mismos” (p. 51). “La igualdad social se basa en el principio de igualdad de oportunidades, que afirma que las posibilidades de éxito de las personas

deben depender sólo de su capacidad y de su mérito” (p. 76). “La libertad personal, que incluye el derecho de todo ciudadano a mejorar su situación por medio de la iniciativa económica, es un factor que favorece el progreso de la(s) sociedad” (p. 80).

### CULTURA POLÍTICA

“A qué voy a comprometerme. 2 b) Comprueba si hay situaciones en las que tus oportunidades son, injustamente, menores que las de otros. Plantéate diversas estrategias aceptables para modificar esas situaciones” (p. 77). “La participación de los ciudadanos en la vida política es imprescindible para mantener una democracia sana y vigorosa” (p. 97). “Debes participar en la vida del centro colaborando con los profesores en su tarea” (p. 46).

### IDENTIDAD

“En España, el poder del Estado está distribuido también territorialmente en tres niveles: 1) El poder central (Cortes y Gobierno): encarna la soberanía del Estado; 2) El nivel autonómico: está representado por las diecisiete comunidades autónomas que forman las nacionalidades y regiones de España; 3) El nivel local: tiene como base los municipios, gobernados por los ayuntamientos.” (p. 101)

- FUNDACIÓN ENTRECULTURAS: *Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos. Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid, Anaya, 2007.

### VALORACIÓN GENERAL EN FUNCIÓN DE LAS CATEGORÍAS OBJETO DE ESTUDIO

Si tenemos en cuenta los autores así como los principios de la institución que elaboran el manual, incluso las imágenes de portada, la contraportada y la cita que aparece en ella, deducimos que, principalmente, se trata de una CIUDADANÍA de corte global. A pesar de ello, no la refleja como algo idílico, sino que alude sobre todo a las carencias que existen y lo mucho que queda por hacer hasta conseguir que sea una realidad. Si tenemos que encuadrarla dentro de las que son objeto de nuestro estudio, se relacionaría con una ciudadanía de tipo entre cosmopolita y republicana. En la Unidad 5, por ejemplo, alude a los principios de este tipo de ciudadanía, como son el Estado de Derecho, la soberanía, la pluralidad política, el derecho a participar o la responsabilidad pública como competencia de cada uno de nosotros.

Predominio de un tipo de CULTURA POLÍTICA participativa. Aunque sea desde el punto de vista de una ciudadanía global, se reflejan las consecuencias negativas que tiene atentar contra la falta de respeto a otras culturas, o en el ámbito económico, los efectos perversos que tiene la globalización. El texto incita frecuentemente a que todo el mundo participe en la construcción de una ciudadanía global responsable (pp. 78-79). Prevalece una orientación cognitiva centrada en la transmisión de conocimientos y una orientación evaluativa, considerando la participación como una virtud y un deber cívico, sobre las orientaciones afectivas.

Existe un predominio de una IDENTIDAD cultural universal, aunque también se haga referencia a una identidad tanto europea como española. El manual no hace alusión a la identidad autonómica y únicamente en la Unidad 5 se habla de la identidad nacional. La Unidad 4 “¿Qué es cultura?” alude a las identidades colectivas, tanto por el contenido de los textos como por los símbolos que parecen.

## CITAS LITERALES

### CIUDADANÍA

“Como ya hemos visto, nuestra sociedad está formada por multitud de seres humanos diferentes entre sí. Las diferencias son naturales e inseparables del ser humano. Gracias a ellas, en la especie humana encontramos una gran diversidad que favorece el aprendizaje mutuo y el progreso de la sociedad” (p. 20). Aceptación de la heterogeneidad cultural. Unidad 5. La democracia y el funcionamiento de los estados democráticos: el modelo del Estado español. “En esta unidad podrás abordar estos temas, así como profundizar en los principios y valores fundamentales que deben regir la convivencia democrática en España. De esta forma tendrás más oportunidades de construir tus propias ideas y opiniones políticas y, a partir de ahí, participar activamente en tu entorno, ejerciendo una ciudadanía democrática” (p. 56).

Denota una ciudadanía republicana y cultura política participativa.

### CULTURA POLÍTICA

“Como hemos visto, entre la sociedad y las personas que la forman se dan una serie de influencias mutuas, lo cual significa que, como miembros de una sociedad, podemos influir y contribuir a cambiar las cosas. En este sentido, todos somos responsables de participar activamente para construir una sociedad más justa. Por eso hablamos de corresponsabilidad social” (p. 21). “Hacer política significa organizarse e implicarse activamente en los asuntos públicos como ciudadanos, con la intención de influir en las decisiones políticas y transformar la sociedad. Abarca desde los ámbitos más próximos a nuestro día a día- como participar en una manifestación contra la pobreza. La política es también servicio público, ya que con nuestra participación promovemos la libertad y fortalecemos la democracia” (p. 63).

Ideas que se corresponden con una ciudadanía de tipo republicana.

### IDENTIDAD

“Como bien sabes, la historia de Europa es el relato de los pueblos que la conforman y las relaciones que entre ellos se han establecido a través de los siglos (griegos, romanos, fenicios, eslavos, celtas...) Estas relaciones han configurado las tradiciones que ahora forman parte de nuestra riqueza cultural” (p. 49). “Desde enero de 2007, la Unión Europea está constituida por 27 países. Europa representa una realidad heterogénea, diversa y multicultural, que mediante las instituciones de la Unión Europea, promueve la integración y el desarrollo económico, político y social de todos los pueblos que la conforman” (p. 49). “A través del proceso de socialización- es decir, el contacto con varias personas, situaciones y contextos diferentes- compartimos un conjunto de costumbres, códigos, símbolos, valores, creencias, etc., que nos hacen sentir parte integrante del grupo social al

que pertenecemos. Somos conscientes de nuestra pertenencia a un grupo porque compartimos sus expresiones culturales; del mismo modo, las personas que forman el grupo reconocen que somos parte de él. Estos sentimientos de pertenencia y reconocimiento son los que conforman la identidad cultural” (p. 51).

► MARINA, J. A.: *Educación para la ciudadanía. Secundaria*, SM, Madrid, 2007.

### VALORACIÓN GENERAL EN FUNCIÓN DE LAS CATEGORÍAS OBJETO DE ESTUDIO

Se transmite una CIUDADANÍA universal (la persona participa del gran proyecto de construir una humanidad más justa). Quizá lo más señalado del libro sea la reiteración constante de la necesidad de una ciudadanía universal en detrimento de la ciudadanía nacional o de la ciudadanía múltiple. En cuanto a los modelos de ciudadanía objeto de nuestro estudio, predomina un enfoque liberal, centrado en el individuo y en su búsqueda de la felicidad. Es una ciudadanía débil, que incide fundamentalmente en los deberes, aunque trate también de los derechos; la ciudadanía no es aquí un estatus político en la que el individuo aparezca como sujeto de derechos, y como complemento aparezcan los deberes, sino que los deberes están en primer plano.

**IDENTIDAD.** Es un punto de vista pobre, predominantemente primario, centrado en la identidad como persona, con una serie de variantes (identidad sexual, religiosa, nacional, etc.). No se contempla el problema de la identidad política de carácter múltiple o complejo (lo que es particularmente chocante en un país como el nuestro donde conviven diversas culturas y lenguas, donde hay personas que tienen sentimientos de pertenencia antagónicos o múltiples).

El libro transfiere una CULTURA POLÍTICA de participación porque la participación ocupa un lugar importante, junto con actitudes de cooperación y solidaridad, pero siempre como deberes éticos, nunca como deberes políticos (ni como ejercicio de derechos políticos, tales como el sufragio o la intervención en otros ámbitos: la escuela, la empresa, el municipio, la Comunidad Autónoma y el Estado). La democracia se da como un hecho, una situación dada, sin que se haga énfasis en las largas luchas por la democracia ni en los conflictos existentes en las sociedades democráticas actuales (algo que es tan esencial a la cultura política como el problema de la distribución del poder está casi ausente, limitándose el libro a una pura descripción jurídico-formal de las estructuras políticas de la democracia (el tema autonómico apenas tiene presencia en el libro, se alude a ello, por ejemplo, en la página ciento sesenta y cuatro). Si tenemos en cuenta los tres elementos de la cultura política (orientaciones cognitivas, afectivas y evaluativas) el libro tiene poco del adjetivo que acompaña al sustantivo cultura.

## CITAS TEXTUALES

### CIUDADANÍA

“La ciudadanía es la relación entre cada persona y la sociedad en la que vive. Esta relación debe garantizarnos las condiciones necesarias para vivir felizmente” (p. 11). “Todos hemos nacido en una ciudad o en un pueblo y somos miembros de una nación. Se llama “**ciudadanía**” a la relación entre un individuo y una comunidad política. Gracias a ella, el ciudadano goza de determinados derechos y determinados deberes. Por ser ciudadano español puedo trabajar en España, tener seguridad social, votar en las elecciones, es decir, tengo unos derechos que no tienen los extranjeros. Y también tengo una serie de deberes: pagar impuestos, respetar la Constitución, participar en la vida política” (p. 14). “Los **protagonistas de la democracia** somos los **ciudadanos**. Los políticos son profesionales a los que contratamos para que trabajen por el bien común, a quienes cedemos temporalmente el poder para que gobiernen. Son ciudadanos al servicio del resto de los ciudadanos. Por ello, si no lo hacen bien podemos cambiarlos y elegir a otros. Esto no sucede en las tiranías ni en las dictaduras” (p. 166).

### CULTURA POLÍTICA

“Ciudadano es el que participa en el poder político. Por eso, los verdaderos ciudadanos tienen que participar” (p. 14). “Un buen ciudadano respeta a los demás, no es violento, paga sus impuestos, participa en actividades comunitarias y en política, y cumple las normas” (p. 84). “La solidaridad impulsa a realizar actos de ayuda, supone actuar; no basta con quedarse en las palabras” (p. 91).

### IDENTIDAD

“Todos somos ciudadanos del mundo. Con este nombre reconocemos que por pertenecer a la especie humana todas las personas mantenemos unos lazos de proximidad y responsabilidad mutua. Como ciudadanos del mundo estamos protegidos por los Derechos Humanos, que afectan a la humanidad entera, y estamos también obligados por ellos a ciertos comportamientos” (p. 14). “Los ciudadanos que forman parte de la Unión Europea tenemos la ciudadanía europea” (p. 14). “Somos ciudadanos de un Estado, es decir, tenemos la “nacionalidad” de nuestro país” (p. 14).

## CONSIDERACIONES FINALES

No es el momento de extendernos sobre la creencia generalizada del poder casi omnímodo de los libros de texto sobre el alumnado en cuanto a transmisión de valores, principios cívicos, visión cultural y los esfuerzos para censurarlos que las administraciones han realizado. Tan sólo pretendemos subrayar que dentro del imaginario colectivo que existe sobre los libros de texto se les considera por algunos como un peligro por el poder que tienen para seleccionar y transmitir una cultura determinada que puede estar cargada de ideología. No podemos olvidar el papel predominante que desempeñan las administraciones en la elaboración del curriculum y la repercusión que tienen sus decisiones en los manuales escolares. Consideramos también que el profesorado debe ejercer un papel activo



respecto a los libros de texto actuando como catalizador de los materiales curriculares eligiéndolos, interpretándolos, comentándolos o relegando al ostracismo determinados párrafos o temas.

Este estudio se centra en Andalucía pero es perfectamente extensible a toda España según la Asociación de Editores de libros y material de Enseñanza (ANELE). Consideramos que la realización de este mapa editorial es una gran aportación porque refleja la concreción curricular que realizan los manuales escolares de esta materia y cuáles son los que realmente repercuten en los centros con un fundamento empírico, lo que se ha hecho en contadas ocasiones. Otra cuestión muy diferente es el uso que haga el profesorado de estos materiales y la educación que reciba el alumnado a través de ese recurso; no obstante, queda claro cuáles son las editoriales de mayor y menor influjo en los centros educativos. Otra de las razones por las que es importante el mapa editorial es porque el sector editorial es muy opaco. Las editoriales no facilitan los datos relacionados con la cuota de mercado de cada una, ni con sus cifras de facturación. Son datos difíciles de conocer y que tenemos que obtener por otras vías indirectas. En Educación Secundaria Obligatoria, observamos que hay mayor oferta editorial que en Educación Primaria y, en segundo lugar, que la concentración del mapa editorial es mucho menor que la que existe en Primaria. Como podemos observar, son las grandes editoriales las que dominan el mercado: SM, perteneciente a la Fundación Santa María de los Marianistas; Anaya, tiene dos libros de texto, uno de ellos relacionado con una ONG de los Jesuitas y Santillana que pertenece al grupo PRISA. A pesar de pertenecer cada una de ellas a instituciones con ideologías diferentes, las editoriales no desean generar problemas socioculturales lo que afectaría al volumen de ventas.

Hemos comprobado que el libro de texto de la editorial Laberinto es uno de los más progresistas y, sin embargo, ha sido elegido únicamente por seis centros en Educación Secundaria Obligatoria en una Comunidad Autónoma gobernada tradicionalmente por el PSOE.

Con respecto al análisis de los manuales escolares, observamos que los modelos globales de ciudadanía que han transmitido las diferentes editoriales de ámbito estatal y autonómico en lo que respecta a los manuales escolares de quinto de Educación primaria, la inmensa totalidad de las editoriales analizadas no reflejan en sus contenidos ninguno de los tipos de ciudadanía objeto de nuestro estudio, sino que el concepto de ciudadanía es confundido con el de civismo. Por lo tanto, las editoriales transfieren una serie de valores, principios, normas y conductas que se han de seguir para ser buenos ciudadanos, es decir, unas pautas mínimas que permitan la convivencia en sociedad.

Pese al arraigo nacionalista que existe en España y pese al desarrollo del Estado de las autonomías, no hemos observado el desarrollo de una ciudadanía de tipo comunitarista.

En segundo lugar, si tuviéramos que decantarnos por uno de los modelos de ciudadanía que predominan, los manuales escolares transmiten una idea de ciudadanía cosmopolita, basada en el ejercicio de los Derechos humanos.

Con respecto a los manuales escolares editados para la Educación Secundaria, hemos podido corroborar que en conjunto, el modelo de ciudadanía que se intenta perpetuar es el de una ciudadanía de tipo liberal, con tintes republicanos, pues transfieren una visión del mundo políticamente caracterizada porque se pone un elevado énfasis en la democracia como mejor forma de organización política por encima de otras, unido esto a la participación ciudadana no sólo en las elecciones, sino en todos los asuntos de la sociedad. También se hace hincapié en los deberes más que en los derechos, lo que nos remite a una ciudadanía débil.

El sentido de pertenencia y de identidad, sea individual o colectiva, que ha sido transmitido por los manuales escolares de Educación Primaria, es el de un tipo de identidad primaria, centrada tanto en la persona como en la identidad cultural y basada en aspectos cognitivos y filosóficos. En este sentido, advertimos que se trata de un concepto de identidad no política.

En el caso de los manuales escolares de Educación Secundaria, la mayor parte de las editoriales muestran una identidad de carácter compleja o múltiple incluyente, con el principal objetivo de que el alumnado comparta no sólo la lealtad a su institución local más próxima, sino también a un nivel superior y se sienta identificado con otras instituciones europeas, nacionales y globales.

El fomento de una identidad compleja política es una reflexión que trasciende competencias sociales y ciudadanas, no se queda sólo en el plano teórico-formativo.

En relación a los diferentes tipos de cultura política plasmados en los manuales escolares de referencia para quinto curso de Educación primaria y utilizando las tipologías de la ciencia política, en general, observamos que reflejan una cultura política de la participación expresada principalmente en las actividades que se proponen. Prevalecen las orientaciones cognitivas, centradas en la transmisión de conocimientos, limitándose a la mera descripción de los principales órganos de participación, las instituciones democráticas o el sistema de elecciones, sobre las orientaciones afectivas y evaluativas.

Por su parte, los libros de texto editados para tercero de la ESO también reflejan un tipo de cultura política participativa, expuesta tanto en los contenidos como en las actividades. Lo deducimos no sólo teniendo en cuenta las orientaciones cognitivas que se reflejan en la descripción de las instituciones democráticas, en los diferentes cauces de participación, etc., sino también, por medio de las orientaciones afectivas, encaminadas a la aceptación de ciertos valores básicos compartidos que generan un sentimiento de pertenencia y, finalmente, por las orientaciones evaluativas, las cuales conducen a la implicación del alumnado con el sistema político y a considerar la participación como una virtud cívica.

El alumnado no tiene que aprender necesariamente lo que nosotros hemos deducido que transmiten los manuales escolares analizados, pues somos conscientes de la enorme influencia que ejercen en el proceso educativo el resto de agentes, como son la familia y los medios de comunicación. Los docentes, hombres y mujeres profesionales de la enseñanza, somos responsables de crear un marco en el que el alumnado comprenda que su identidad pertenece al mismo tiempo a su persona y al otro, al mundo y a su barrio, al exterior más lejano y al ámbito más cercano a cada individuo (Soriano y López, 2005, p. 31).

## REFERENCIAS

- ANELE: *Informe sobre la aprobación de un código de conducta por parte de la Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza (ANELE)*. Madrid, 3 de febrero de 2012. Recuperada en <http://www.anele.org/pdf/usd/Informe-codigo-conducta.pdf>.
- Beas Miranda, M. (1999). Los libros de texto y las comunidades autónomas: una pesada Torre de Babel. *Revista Complutense de Educación*, 10 (2), pp. 29-52.
- Beas Miranda, M. (2000). La Asociación Nacional de Editores de Libros de Texto: desde la transición hasta el siglo XXI. Entrevista a don Mauricio Santos. *Historia de la Educación, Revista interuniversitaria*. 1 (19), pp. 141-179.
- Borre Johnsen, E. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2011). *Registro de libros de texto*. Recuperada en <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/jsp/lib/RLClibros.jsp>
- Federación de Gremios de Editores de España (2012). *Comercio interior del libro en España 2011*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- González García, E. (2011). *Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares andaluces de Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos*. Tesis Doctoral. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Gutiérrez de la Torre, J. M. (2005). Sociedad lectora y «bibliodiversidad». *Revista de educación*. Extraordinario (1), pp. 363-384.
- Ley 10/2007, de 22 de junio de la lectura, del libro y de las bibliotecas (BOE 23/06/2007).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE 24/11/2002).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4/5/2006).
- Martínez Alés, R. (2000). *Precio fijo del libro ¿por qué?* Madrid: FEDECALI.
- Soriano Ayala, E y López Martínez, M. J. (2005). El debate sobre la Educación para la ciudadanía. Una oportunidad para la didáctica de las Ciencias Sociales. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*. (19), pp. 19-32.

## ***Fuentes primarias***

- Fundación Entreculturas. (2009) *Educación para la ciudadanía. Entreculturas (Andalucía)*, Madrid: Anaya.
- Fundación Entreculturas. (2007). *Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Anaya.
- Izuzquiza, I. (2009). *Educación para la ciudadanía. Serie Abre la Puerta*. Madrid: Anaya.
- Marina, J. A. (2009). *Educación para la ciudadanía. Secundaria*. SM: Madrid.
- Marina, J. A. (2009). *Educación para la ciudadanía. Tercer Ciclo de Primaria*. SM: Madrid.
- Navarro Sustaeta, P. y Díaz Martínez, C. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Anaya.
- Pellicer, C. y Ortega, M. (2007). *Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos. Proyecto La Casa del Saber*. Madrid: Santillana-Grazalema.
- Pellicer, C. y Ortega, M. (2009). *Educación para la ciudadanía. 3º Ciclo. Proyecto La Casa del Saber*. Madrid: Santillana-Grazalema.



# LA EDUCACIÓN LITERARIA EN ANDALUCÍA. CANON, FOLCLORE Y PARTICULARIDADES LINGÜÍSTICAS COMO ELEMENTOS CONFIGURADORES DEL *CURRICULUM* ESCOLAR

---

Antonia María Mora Luna  
Soledad Montes Moreno  
*Universidad de Granada*

Si nos acercamos tanto al estudio de los *curricula* educativos como al análisis de los manuales escolares editados y comercializados para todo el territorio español desde que se promulgara la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en el año de 1990, podremos comprobar que el alumnado de los últimos cursos de la enseñanza obligatoria ha recibido una educación literaria de corte castellanista principalmente. Por el contrario, los planteamientos curriculares regionales o comunitarios y los presupuestos hallados en los libros escolares autonómicos de esta etapa apuntan a una configuración identitaria más localista. Una conformación de identidades que, frente al discurso hegemónico estatal, reivindica lo propio y lo que no parece tener representación en el panorama nacional. Este es el caso de Cataluña, del País Vasco o de Galicia, aunque también de otras regiones sin una lengua propia como Andalucía (Mora, 2012).

En las páginas que siguen a esta breve introducción se analiza no solo cuál ha sido la educación literaria propuesta en los *curricula* prescritos para la última Comunidad Autónoma mencionada durante el periodo de la LOGSE (1990-2006), sino que también dedicamos un amplio espacio al estudio de la educación literaria representada en los manuales escolares comercializados a propósito de la nueva configuración que supuso dicha Ley Orgánica en Andalucía. De esta manera se estudiamos las diferentes medidas adoptadas por los gobiernos estatales y el gobierno autonómico durante el espacio temporal indicado, además de las propuestas realizadas por los autores de los manuales escolares y sus editores en la Comunidad andaluza para la construcción o la conformación de una identidad diferenciada desde el espacio de lo educativo y lo literario. Si no se posee una lengua propia, es decir, si la Comunidad Autónoma en cuestión no cuenta con un sistema de comunicación verbal y escrito diferenciado, se recurrirá a otros

elementos para la configuración de un *currículum* educativo propio. Es entonces cuando aparecen en escena las particularidades lingüísticas de la región y otros muchos y variados elementos como la gastronomía, las fiestas populares o la peculiar arquitectura de la zona para configurar una idea de identidad singular.

## PRESCRIPCIONES CURRICULARES Y PROPUESTAS EDITORIALES

### *Primera etapa de la LOGSE (1990-1996)*

El 1 de enero de 1983 se hicieron efectivos los trasposos en materia educativa a la Comunidad Autónoma de Andalucía aprobados por el Real Decreto 3936/1982. Tras la promulgación de la LOGSE y el Real Decreto 1007/1991 por el que el Estado establece las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO para todo el territorio español, la Comunidad Autónoma de Andalucía viene a concretar dicho *currículum* con la aprobación del Decreto 106/1992 por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria obligatoria en Andalucía. En el preámbulo de dicho Decreto se explicita la necesidad de esta nueva proyección curricular: la enseñanza en Andalucía, desde ese preciso instante, debe configurarse en torno a los elementos folclóricos, culturales y lingüísticos propios de la región. De ahí que el encuentro con “la Cultura Andaluza [...] deberá desprenderse como consecuencia inmediata de toda la arquitectura curricular puesta en juego en el proyecto educativo explicitado en el presente Decreto”. Por esto mismo, es decir, por tratar de construir y conservar esa idea de la diferencia y de la personalidad propia frente al resto de las Comunidades Autónomas del territorio estatal, uno de los objetivos básicos en el *currículum* velará por una formación plena de todos sus ciudadanos “que les permita conformar su propia y esencial identidad así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración moral de la misma” (Decreto 106/1992, Preámbulo). Ante la ausencia de una lengua propia, la cultura andaluza se concibe como elemento configurador del *currículum* escolar.

De todos los objetivos diseñados para la consecución de la enseñanza en esta etapa, los que se relacionan de manera directa con nuestro objeto de estudio se mencionan a continuación:

- f) Conocer y apreciar el patrimonio natural, cultural, e histórico de Andalucía y analizar los elementos y rasgos básicos del mismo, así como su inserción en la diversidad de Comunidades del Estado.
- h) Conocer y valorar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y de los individuos, y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.
- i) Comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano, atendiendo a las peculiaridades del habla andaluza, con propiedad, autonomía y creatividad, utilizándolos para comunicarse y organizar el pensamiento.

n) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como persona (Decreto 106/1992, artículo 4).

Aunque Andalucía no presenta una lengua diferenciada, sí “posee, no solo una modalidad lingüística propiamente andaluza, sino una inmensa y rica variedad de estilos y repertorios lingüísticos que deben potenciarse y protegerse en nuestras escuelas”; características o cualidades que surgen para la distinción y, a un mismo tiempo, también para la cohesión entre los sujetos.

Los contenidos para todo el periodo formativo pretenden que la educación desarrolle el conocimiento y el aprecio “del hecho literario como hecho lingüístico”. No obstante, esto no impide la consideración de la literatura “como expresión del mundo personal y fuente de goce estético, y como producto social y cultural, que se enmarca en un contexto social e histórico”. Esta tabla de saberes es prescrita de manera general para toda la etapa de la ESO sin demasiada delimitación:

Deberá introducirse al alumno en el conocimiento de los autores, obras, géneros y períodos literarios más relevantes de la lengua española, dedicando una especial atención a los de Andalucía. Para el estudio de los géneros se tendrán en cuenta los siguientes criterios:

- a) épica (argumentos, narrador, espacio, tiempo, estructura, tema, etc.). Obras destacadas del género épico. Evolución del género épico.
- b) La dramática (texto y espectáculo, estructura, personajes, recursos, etc.). Obras destacadas del género dramático. Evolución del género dramático.
- c) La lírica (verso y prosa, temas, recursos retóricos). Obras destacadas del género lírico. Evolución del género lírico.
- d) El ensayo y otros géneros literarios.

Este proceso se contextualizará en una necesaria síntesis entre lo más cercano -afectiva, espacial y temporalmente- al alumno y lo menos próximo, procurando siempre la adecuación entre la obra y el grado de madurez del alumno. Todo ello desde un interés por la cultura literaria de Andalucía y un respeto por la diversidad de las aportaciones literarias del resto del Estado. (Decreto 106/1992, Anexo II).

Podemos observar que no se prescribe un canon ni de autores ni de obras literarias, como tampoco se perfilan detalladamente los objetivos, contenidos y criterios de evaluación por curso académico. Los elementos que se tendrán en cuenta en la propuesta de enseñanza se presentan desde una perspectiva global para todo el tramo educativo. De esta forma parece que se logrará la tan ansiada formación integral de los educandos. La mayor autonomía y libertad que pudieron practicar tanto el profesorado como los autores de los textos escolares no fue estímulo suficiente para educar literariamente de otra manera. Aunque no podemos analizar la realidad vivida en las aulas, sí es posible confirmar que las diferentes propuestas editoriales no le sacan el máximo rendimiento a la apertura curricular de estos primeros años. Como las propuestas que hasta el momento venían haciendo las diferentes casas editoriales seguían teniendo cabida en el *currículum* que ahora se inaugura, la creación de un nuevo producto



será inexistente, de la misma manera que su modificación va a ser mínima. No olvidemos que el manual escolar es un objeto de mercado y que la filosofía de la empresa editorial reside en la obtención del máximo capital con la mínima inversión posible.

Algaida publica en el año 1997, para el tercer curso de la ESO en Andalucía (con la pretensión de responder a la realidad curricular de dicha Comunidad), el texto *Lengua Castellana y Literatura 3* (Báncora-Cañero, Imberlón-Payán, Martínez-Chicheri y Villoslada-García, 1997), supervisado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía y aprobado por la Orden del 20 de Octubre de 1994 (según rezan en los propios créditos del manual). Para ello organiza un estudio de lo literario desde el punto de vista cronológico, genérico y temático (el héroe, las relaciones humanas, la fantasía, el misterio y el terror) que abarca el periodo temporal comprendido entre los orígenes medievales de las letras españolas y el siglo XIX. La diferencia con respecto a un libro de texto diseñado para todo el territorio nacional reside, por ejemplo, en la mención descontextualizada y meramente anecdótica de algunos fragmentos propios de la literatura arábigo-andalusí. Visto esto, el manual se contradice con el *currículum* propuesto por la Junta, puesto que no articula la educación literaria en torno a los principios de una idea de cultura andaluza como allí se mencionaba, sino que añade a lo que podría ser un texto escolar de tirada nacional una serie de elementos mínimos y poco relevantes, *a modo de postizo*. Por todo ello podría ser un texto válido para cualquier Comunidad Autónoma, en cuanto a la educación literaria se refiere; pero, por el contrario, distinto es el panorama que ofrece cuando se propone explicar la variedad lingüística andaluza: entonces sí se hace hincapié de una forma más cuidada y meticulosa en la propia realización de la lengua española.

Anaya, en 1998, edita el manual *Lengua castellana y Literatura. Andalucía 3* (Marín-Martínez, Navarro-Ranninger, 1998). En este caso la única referencia a la realidad literaria andaluza la encontramos en el título del volumen, mientras que, en su interior, se suceden diferentes obras y autores que obedecen a un discurso castellanista. Parece ser que con incluir el nombre de la Comunidad andaluza en la cubierta y la portada del manual las necesidades de una educación diferenciada (con respecto al resto de Comunidades Autónomas) se dan por satisfechas.

Si algunas editoriales deciden resolver la nueva demanda que supone la descentralización estatal educativa incorporando nuevos recursos al libro del alumno, otras quieren salvar esta situación presentando, junto al texto de tirada nacional, un pequeño cuaderno individualizado y propio para cada Comunidad. A dicha iniciativa se suman la editorial Anaya (Vaz de Soto, 1998a y 1998b) y Guadiel (Pérez-Rodríguez et alii, 1998; Hernández, De Javier, Moreno et alii, 1997) aunque editados por primera vez en los años 1995 y 1996 por ejemplo, o también Oxford University Press en el año 1998 (Carbonero y Quilis, 1998). El primer texto mencionado propone a los profesores, para el estudio de la literatura andaluza,

recurrir a los dos volúmenes de *Andalucía*, en la colección “Tierras de España” (ed. Noguer, Barcelona, 1981). Más extensa es la “Literatura andaluza”, en *Historia de Andalucía*, tomo VIII (ed. Planeta, Barcelona, 1984), obra de los profesores Antonio Prieto, José Lara Garrido, Asunción Rallo Grus, Nicolás Marín, María del Pilar Palomo y Jorge Urrutia (Vaz de Soto, 1995a, p. 2).

De la misma manera, para el cuarto curso se recomienda “el volumen II de *Andalucía*, en la colección «tierras de España» [...] donde se encuentra una breve historia de la literatura andaluza, a cargo de Emilio Orozco y Antonio Sánchez Trigueros”; o, si se quiere mayor profundidad, se podría también recurrir según estas indicaciones al capítulo que sobre la literatura andaluza se incluye “en *Historia de Andalucía*, tomo VIII [...], con artículos monográficos de los profesores Antonio Prieto, José Lara Garrido, Asunción Rallo Grus, Nicolás Marín, María del Pilar Palomo y Jorge Urrutia” (Vaz de Soto, 1995, p. 2). La pretensión de crear una realidad literaria propia en tan solo veintiuna o veintidós páginas obliga a que, para el estudio de la Edad Media, el profesor considere como producción andaluza gran parte de la llamada lírica tradicional castellana, así como numerosos romances, en particular los de tema fronterizo o morisco, al margen de la poesía culta y cortesana, por ejemplo. Los autores sugeridos para este canon de las letras andaluzas que comienza a finales de la Edad Media son Juan de Mena, Gutierre de Cetina, Fernando de Herrera, Francisco de Rioja, Andrés Fernández de Andrada, Góngora, Cadalso o Alberto Lista, entre algunos otros; todos ellos unidos entre sí únicamente por el lugar de nacimiento. En este caso el criterio de selección de los textos no ha sido otro que el de la partida de nacimiento de sus autores. Parece que de nuevo la literatura se convierte en forjadora de una conciencia nacional. Es curioso comprobar cómo dicho canon se desvía, en el intento de demostrar la existencia de una literatura específica para Andalucía, con respecto a la nacional. Ante la ausencia de una lengua propia y bien diferenciada, únicamente queda el lugar de nacimiento como prueba irrefutable de la identidad andaluza, aunque el resto de las vidas de estos autores pudiera suceder en cualquier rincón geográfico, dentro o fuera de las fronteras regionales o comunitarias y hasta nacionales.

Si en educación hay un tiempo muy limitado para exponer las principales características, autores y textos de la literatura nacional, resulta interesante comprobar cómo la mayor parte de los que aquí se presentan no tienen cabida en el resto de los manuales (parecen no ser la flor y nata de las letras españolas), salvo que, como en este caso, se quiera reivindicar alguna otra idea de lo nacional distinta a la considerada como la identidad nacional castellana hegemónica. No obstante, la propuesta de Guadiel se refugiará en lo oral y lo más folclórico para crear esa personalidad propia. Los autores de esta otra casa editorial consideran que “si nos remontamos a la Edad Media, podemos hallar muestras de la literatura popular andaluza; se trata de las denominadas jarchas, composiciones en lengua romance mozárabe, que aparecían al final de unos poemas más largos,

las moaxajas, escritos en lengua árabe o hebrea” (Pérez-Rodríguez et alii, 1998, p. 7). Jarchas, romances, adivinanzas, refranes, composiciones relacionadas con el cante flamenco, cuentos populares del sur de España, o la lectura y el comentario de crónicas y cartas que escribieron autores andaluces en América, conforman la propuesta de esta literatura andaluza como tradición literaria diferente y con unos rasgos característicos propios.

Pero, volviendo a los textos de Anaya, en lo que se refiere a los siglos XIX y XX, el cuadernillo para el último curso de la educación obligatoria menciona a los escritores Antonio Alcalá Galiano, Martínez de la Rosa o el duque de Rivas:

En cuanto al teatro romántico como tal, hay que anotar a favor de Andalucía el triunfo del romanticismo con el estreno de *Don Álvaro o la fuerza del sino*, de Ángel Saavedra, duque de Rivas (Córdoba, 1791-1865). Al suyo hay que añadir los nombres de los también andaluces Francisco Martínez de la Rosa (Granada, 1787-1862) y Antonio García Gutiérrez (Chiclana, Cádiz, 1813-1884), quienes, junto a Zorrilla y Hartzzenbusch, forman la plana mayor del teatro romántico español (Vaz de Soto, 1998b, p. 3).

Bécquer es considerado, sin lugar a dudas, como el mayor poeta romántico andaluz “-y también español-” porque:

[...] al universalizar lo más depurado e íntimo del romanticismo español, Bécquer no se olvida de Andalucía ni de su tradición literaria cultura, ni de la popular. Al contrario; cuando hallándose en Madrid en una noche de invierno en que tuvo frío [...], le llega de Sevilla el libro *La soledad* de su amigo Augusto Ferrán, ante aquellos poemas inspirados en el cante de su tierra, “toda mi Andalucía -escribe-, con sus días de oro y sus noches luminosas y transparentes, se levantó como una visión del fondo de mi alma”. Bécquer llega a afirmar -como más tarde García Lorca- que las poesías populares son “la síntesis de la poesía”. “Todas las naciones las tienen”, añade; pero “las nuestras”, esto es, las andaluzas, “son acaso las mejores” (Vaz de Soto, 1998b, p. 5).

Creemos que en ambos fragmentos queda suficientemente manifiesta la voluntad de celebrar y exacerbar la diferencia con respecto al resto de Comunidades, además de la importancia de la cultura y la literatura andaluzas dentro del panorama general, ya sea al nombrar las principales figuras del teatro romántico español o al hacer referencia al desarrollo de la lírica del momento. Se concibe a Bécquer como poeta “andalucista”, representante y defensor (junto con Lorca) de su poesía popular.

El sevillano Manuel Fernández y González, Fernán Caballero, Pedro Antonio de Alarcón, Valera o Serafín Estébanez Calderón son otras figuras del siglo XIX que se destacan; Juan Ramón Jiménez y los hermanos Manuel y Antonio Machado; sin olvidar a Ganivet; al cordobés Manuel Reina, al malagueño Salvador Rueda, o al almeriense Francisco Villaespesa. García Lorca, Aleixandre, Alberti, José Moreno Villa, Emilio Prados y Manuel Altolaguirre son los grandes poetas andaluces del grupo del 27; nómina que, según el manual, habría que completar con los nombres de Fernando Villalón, Adriano del Valle, José María Hinojosa,

Rafael Laffón, Joaquín Romero Murube, Pedro Garfias, José María Morón o Rogelio Buendía. Todos estos son los autores propuestos dentro de la artificial concepción de lo literario. Artificial porque nosotros consideramos cualquier construcción nacional o nacionalista de la literatura como artificial, no por el hecho de que Andalucía no presente una variedad dialectal diferenciada. Consideramos que cualquier nómina de autores o composiciones nacionales o nacionalistas de la literatura responde a una construcción artificial. Para cerrar la nómina de los literatos de principios del siglo XX se citan también los nombres de José María Izquierdo, Manuel Chaves Nogales, José López Pinillo, Carmen de Burgos, José Mas, Ricardo León, Rafael Cansinos-Assens y los hermanos Álvarez Quintero. Ya para el periodo que va de la posguerra a la época actual se mencionan las figuras de José María Pemán, José López Rubio, José Martín Recuerda, Antonio Gala, Miguel Romero Esteo, Manuel Halcón, Manuel Andújar, Esteban Salazar Chapela, Francisco Ayala, Luis Berenguer (aunque nació en El Ferrol, por ejemplo), Manuel Barrios, Alfonso Grosso, Caballero Bonald, José María Requena, Julio Manuel de la Rosa, José Asenjo Sedano, Antonio Burgos, Antonio Muñoz Molina, Justo Navarro o Juan Eslava Galán, entre muchos otros.

¿Pero, qué sentido tiene plantear al alumnado de entre quince y dieciséis años esta nómina de autores que no va más allá de la simple enumeración? ¿Por qué la educación literaria de los alumnos andaluces reside según este manual en la simple yuxtaposición de los nombres de aquellos autores que nacieron en suelo andaluz? ¿Realmente interesa una educación literaria o, más bien, responder a la nueva descentralización y a sus políticas nacionalistas de este modo? No creemos que se trate de una educación literaria de calidad. Más bien estamos ante un juego de control político que quiere hacer valer su derecho y ejercicio de poder y que, además, favorece las estrategias editoriales. Sin embargo, no olvidemos que este cuadernillo es únicamente un complemento a otro volumen de mayor tirada, de tirada nacional.

Los textos *Lengua castellana y Literatura* (Lázaro-Carreter, Tusón y Marín, 1998a; Lázaro-Carreter, Tusón y Marín, 1998b) de la editorial Anaya se organizan en torno a dieciocho unidades didácticas para ofrecer:

[...] páginas memorables de nuestro patrimonio literario, adecuadas para el desarrollo paralelo de la sensibilidad y del sentido crítico [con la intención de] adquirir una idea del desarrollo de la literatura española que nos permita situar las lecturas en su marco histórico y cultural. Para ello, al frente de las unidades, se hallarán unas páginas que contienen una exposición continuada de nuestro patrimonio literario. Es una información que todo alumno debe tener a su alcance (Lázaro-Carreter, Tusón y Marín, 1998a, p. 4).

El texto adopta una visión nacionalista de la literatura y dispone sus contenidos en torno a principios históricos y cronológicos (desde la Edad Media hasta el siglo XVIII en tercero; y desde el XIX hasta la edad contemporánea en el último

curso, sin olvidar la última literatura hispanoamericana). Aunque se mencione la existencia de otras composiciones ajenas a las escritas en castellano, como es el caso de las jarchas o de la lírica gallego-portuguesa, continuamos echando en falta la referencia a la producción escrita en catalán, gallego y vasco.

Oxford University Press ofrece sus monografías para tercer y cuarto curso, donde su concepto de literatura andaluza se construye en estrecha relación con las unidades didácticas de los libros del alumno (Quilis, Bouza, González, González y Romeu, 1998a; Quilis, Bouza, González, González y Romeu, 1998b); volúmenes diseñados para todo el ámbito nacional y que ya se han visto más arriba. Por este motivo, los epígrafes referidos a la literatura en estos cuadernillos remiten a diferentes unidades de los textos diseñados para todo el territorio nacional.

La Unidad 1 de la Monografía (La literatura en la Edad Media) se corresponde con las Unidades 2, 3 y 4 del Libro del alumno (la lírica, la narrativa en verso y la prosa medievales). La Unidad 2 (La literatura en el Renacimiento), con las Unidades 5 y 6 del Libro del alumno (la lírica y la prosa narrativa en el Renacimiento). La Unidad 3 de la Monografía (La literatura en el barroco), con las Unidades 5 y 6 del Libro del alumno (la poesía, el teatro y la prosa en el barroco). La Unidad 4 de la Monografía y la Unidad 10 del Libro del alumno se centran ambas en la literatura de la Ilustración. En este sentido, sería muy apropiado conjugar los contenidos de la Monografía con los del Libro del alumno, de tal forma que el alumnado pueda apreciar las aportaciones de la cultura literaria andaluza a la tradición de la literatura española. La sección Cultura andaluza permitirá reflexionar acerca de la pervivencia de ciertos aspectos culturales propiamente andaluces (Carbonero y Quilis, 1998, p. 3).

La lírica popular tradicional (cuyos orígenes, tal y como se puede leer en el manual, se remontan a la época medieval y, de manera más concreta, a las jarchas del mozárabe andaluz como primera manifestación poética en lengua vulgar) sienta el comienzo de una tradición cultural diferenciada a la que se añaden los numerosos romances que “narraron los enfrentamientos entre cristianos y musulmanes en la Reconquista” (Carbonero y Quilis, 1998, p. 9) o la prosa didáctica del sevillano Nebrija. Gutierre de Cetina, la *Historia del Abencerraje y la hermosa Jarifa*, las composiciones de Fernando de Herrera y la escuela sevillana en el Renacimiento, la lírica barroca de Rodrigo Caro, el teatro de Álvaro Cubillo de Aragón o la prosa de Luis Vélez de Guevara, junto con el ensayo ilustrado de José María Blanco White, terminan de ilustrar esta nueva tradición artística diferenciada del texto al que se anexa.

Resulta curioso que se resalte la importante labor llevada a cabo por Antonio de Nebrija para la fijación del castellano en su conocida *Gramática*; de hecho diríamos que más bien se trata de una inclusión contradictoria con la idea de identidad que se quiere construir, porque tal fijación y sistematización no hizo sino borrar las desigualdades de los diferentes pueblos, apostando por la homogeneización cultural (lingüística en este caso) con el propósito de obtener la unifica-

ción en lo que luego llamaríamos nación española. Es decir, este pequeño manual no apuesta por una única idea de identidad, sino que oscila entre la defensa de una cultura andaluza atravesada por sustratos ajenos y diferentes a la fe católica y la presentación de insignes personalidades de origen andaluz al servicio de la “reconquista” y la empresa nacional. En esta amalgama, sin demasiada coherencia, o bien se hace hincapié en la imprescindible herencia árabe y hebrea, por ejemplo, o en aquellos grandes personajes andaluces que libraron importantes batallas al servicio de los Reyes Católicos y en favor del cristianismo. Toda esta mezcla inconexa, además de resaltar la relevancia de la región, favorece la confusión de los estudiantes. Dicha construcción de lo andaluz, carente de coherencia y fidelidad histórica, no parece sino un elemento ficcional sin otro propósito que el claro diseño de una idiosincrasia artificial distintiva que quiere construirse como natural y propia de la colectividad andaluza.

Aunque el cuadernillo monográfico para el cuarto curso de la ESO de la Comunidad Autónoma de Andalucía no ha sido localizado, podemos conocer el contenido y el planteamiento desde el que se redacta porque suponemos que el editado (más bien reeditado) en el año 2003 (Carbonero y Quilis) sería idéntico al ejemplar publicado en el año 1998 o en el año 1999. Esta conjetura se basa en el hecho de que el texto analizado para tercero volverá a reimprimirse en el año 2002 (Carbonero y Quilis) sin más cambios que la maquetación interior y la cubierta. Sin embargo, lo examinaremos en las páginas que siguen porque, al aprobarse en el año 2000 un nuevo Real Decreto que modifica las enseñanzas mínimas para esta etapa educativa, pertenece a un momento curricular no solo posterior, sino también distinto.

La editorial Bruño, durante los años 1995 y 1998 (Botrán-López y Nájera-Martínez, 1996; Botrán-López, 1996; Ramírez-del-Hoyo, J. et alii, 1998) también se suma a la propuesta que acabamos de describir. El poema “Andalucía” de Manuel Machado, el artículo 6º del Estatuto de Autonomía de Andalucía, un fragmento del epistolario de Lorca, la receta de cocina para hacer un “bienmesabe”, la descripción de un acuífero almeriense, de la Catedral de la Natividad de “Nuestra Señora de Baeza” o de “Nuestro Señor San Salvador” de Jerez de la Frontera, sirven a los autores de este cuadernillo del año 95 para manifestar y exaltar los principales rasgos de la cultura andaluza (peculiaridades gastronómicas, arquitectónicas, la particular realización de la lengua, la propia geografía...), tal y como propone el Decreto 106/1992 como elemento diferenciador de esta Comunidad. El texto, publicado por Bruño para el tercer curso en el año 1995, más original que los que hasta ahora hemos revisado, no necesita de una historia de la literatura al uso para la educación literaria de sus educandos en materia de identidad andaluza. Los diferentes elementos del folclore y de la más alta cultura de esta Comunidad se van distribuyendo hasta componer un interesante crisol propio y con ciertos rasgos de autenticidad.

El editado para el cuarto curso sí plantea una historia de la literatura, aunque no necesariamente bajo el rótulo de literatura andaluza. Más bien se podría apuntar que los fragmentos de los textos proceden de una concepción nacional del hecho literario, aunque hacen hincapié en la relación que estos puedan tener con el territorio andaluz, su historia o sus tradiciones. Desde la poesía popular épica y lírica hasta la literatura andaluza posterior a la guerra civil se mencionan las jarchas, los romances fronterizos, el cuento de Don Juan Manuel titulado “Lo que sucedió a un rey de Córdoba llamado Al-Haquén”, o algún que otro fragmento del *Libro del buen amor*, como texto que manifiesta el buen conocimiento que su autor tenía de la cultura de Al-Ándalus. Entre las actividades propuestas para el comentario de un fragmento de dicha obra leemos lo siguiente: “El Arcipreste conocía bien la cultura de Al-Ándalus. De hecho conocía algunas palabras árabes, como se desprende de la copla de la decimocuarta dama, la mora. También conocía los instrumentos musicales que usaban los árabes. Buscad y valorad más datos sobre la cultura de Al-Ándalus en el *Libro del buen amor*” (Botrán-López, 1996, p. 15).

El autor de esta compilación aprovecha algunos textos de Íñigo López de Mendoza, marqués de Santillana, para alabar la ciudad del Betis y, por extensión, todo lo que hoy concebimos como Comunidad Autónoma de Andalucía; aunque, en este caso como en otros muchos, no se trate de un autor andaluz:

Como hombre de «espada» luchó unas veces a favor y otras en contra de su rey, Juan II, y peleó contra los moros en Huelma (Jaén). Participó en 1431 en una expedición a Granada (batalla de Sierra Elvira). Su intervención en distintas gestas le llevó a conocer Andalucía; sin duda, la ciudad de Sevilla le llegó muy hondo. De ahí este elogioso soneto dedicado a la ciudad del Betis (Botrán-López, 1996, p. 19).

Se suceden fragmentos de *Laberinto de Fortuna* de Juan de Mena, alguna serranilla y soneto del Marqués de Santillana, poemas del sevillano Herrera o el cordobés Góngora, de Lope, de Baltasar del Alcázar, Cetina, Diego Hurtado de Mendoza, Medrano, Rodrigo Caro, Francisco de Rioja, Fernández de Andrada, Luis Barahona de Soto, Pedro Soto de Rojas o Luis Carrillo de Sotomayor. En otros fragmentos se recoge la relación del escritor Mateo Alemán con las tierras andaluzas o se destacan las obras de Cervantes donde aparecen paisajes y gentes de Andalucía. También se menciona a Francisco Delicado, Vicente Espinel, Luis Vélez de Guevara, Fray Luis de Granada, Lope de Rueda, Juan de la Cueva, Mira de Amescua y a Álvaro Cubillo de Aragón. Se incluye un fragmento de *El burlador de Sevilla*, comedia de Tirso de Molina basada en el mito de don Juan Tenorio, de las *Cartas Marruecas* de José Cadalso y de las *Cartas de España* de Blanco White. Se menciona además a los autores Félix José Reinoso, Alberto Lista y José María Roldán entre otros poetas ilustrados de la Escuela Sevillana; al Duque de Rivas y Francisco Martínez de la Rosa para el periodo romántico; Fernán Caballero,

Juan Valera, Estébanez Calderón y Pedro Antonio de Alarcón para la etapa realista; Ganivet, Salvador Rueda y Manuel Machado para tratar lo que se conoce como Modernismo, además de los principales autores del grupo del 98; Cernuda, Emilio Prados, Aleixandre, Alberti, Lorca y Manuel Altolaguirre como poetas andaluces de la Generación del 27, y José Moreno Villa, Fernando Villalón, Adriano del Valle, José María Hinojosa, Joaquín Romero Murube, Pedro Garfias o Juan Rejano como esos “otros compañeros de viaje que, aunque no pertenecen a la Generación del 27, desarrollan una producción poética de excepcional calidad en las mismas fechas” (Botrán-López, 1996, p. 69).

Antes de cerrar el pequeño manual (pues recordemos que, a pesar de sus setenta y nueve páginas, se trata de un texto complementario de otro de mayor extensión) se dan a conocer los autores protagonistas de la producción literaria andaluza posterior a la guerra civil. Tal es el caso de los poetas Rafael Montesinos, Luis Rosales, José Antonio Muñoz Rojas, José Luis Cano, Carlos Edmundo de Ory; el grupo de poetas que surge en torno a la revista cordobesa *Cántico*; otro grupo de poetas que evoluciona desde la poesía social a la experimental: Ángel García López, Fernando Quiñones, Antonio Hernández, Rafael Guillén, Alfonso Canales, Manuel Mantero y Julia Uceda; y el grupo de poetas que podríamos denominar “de última generación”, donde sobresalen Luis García Mantero, Javier Salvago, Jenaro Talens, Francisco Bejarano y Antonio Carvajal. Manuel Halcón, Manuel Andújar, Francisco Ayala, Manuel Barrios, Alfonso Grosso, Caballero Bonald, José María Vaz de Soto, Muñoz Molina, Juan Eslava Galán y Justo Navarro son los autores que el cuadernillo destaca como los novelistas más relevantes de la literatura andaluza contemporánea. Para el teatro se destaca el protagonismo de Pemán, José López Rubio, Martín Recuerda, Miguel Romero Esteo y Antonio Gala.

En el año 1998 los *Talleres de Lengua Castellana y Literatura* para Andalucía constituyen un material curricular que complementa la propuesta didáctica recogida en el libro de Lengua Castellana y Literatura de 3º de ESO, al mismo tiempo que da respuesta adecuada al segundo nivel de concreción del currículo formulado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en el Decreto 106/1992. La editorial pretende con estos breves cuadernos “proporcionar [...] los materiales oportunos y las sugerencias didácticas más cercanas y eficaces para que los alumnos puedan desarrollar sus capacidades lingüísticas, especialmente en lo que se refiere al uso reflexivo y creativo de las hablas andaluzas, y a su correcta valoración”, al mismo tiempo que “se subrayan, dentro de la literatura, aquellas obras y autores más cercanos a la realidad y a la sensibilidad de Andalucía”.

En un mayor grado de concreción, estos Talleres pretenden ayudar a los jóvenes estudiantes andaluces a desarrollar su competencia y sus habilidades lingüísticas en el ámbito de la Lengua Castellana, pero también en el uso que de ella hacen en una forma especial de manifestarse: el habla o dialecto andaluz. Se trata de que utilicen esta modalidad lin-



güística en la que se hallan inmersos sin complejos, reflexiva y creativamente, como un elemento valioso más, dentro del mosaico lingüístico del Estado; que, en el trabajo escolar, partiendo de las formas de habla de los profesores y de los alumnos, se reflexione sobre las propias producciones para enriquecerlas, corregir sus posibles vulgarismos y conocer sus dinanismos expresivos (Ramírez del Hoyo et alii, 1998, p. 5-6).

Ahora la originalidad del texto escolar anterior desaparece para traer a escena nuevamente una historia de la producción literaria andaluza basada en el lugar de nacimiento de sus autores y en los elementos de la tradición popular y folclórica. Esta producción se estructura en torno a los siguientes temas: los géneros literarios, el héroe épico, la prosa y la poesía medieval, la literatura cortesana, el Prerrenacimiento en Andalucía, la poesía andaluza del Renacimiento, la narrativa renacentista andaluza, poesía y prosa barroca en Andalucía, teatro popular, y las referencias a Bartolomé de las Casas o Francisco López de Gómara como cronistas e historiadores andaluces del “Descubrimiento”.

La editorial SM acompaña sus volúmenes nacionales (Simón y Rodríguez, 1996; Simón y Rodríguez, 1995) de los suplementos *Biblioteca de Lengua y Literatura 3. Andalucía* (Villena, Ruiz y Crespo, 1999) y *Biblioteca de Lengua y Literatura 4. Andalucía* (Pallarés y Pérez, 1998).

Para satisfacer la demanda editorial de esta Comunidad Autónoma la empresa editora no necesita de la creación y composición de un texto diferente, sino que opta por presentar un texto pedagógico de sesenta y tres páginas de extensión dividido en treinta secciones diferentes como complemento al texto publicado para todo el territorio nacional. Suponemos que haría lo mismo con el resto de Comunidades que lo precisaran. Estas treinta secciones, de dos páginas de extensión cada una, se titulan con los siguientes epígrafes: Español, andaluz, español de Andalucía. Andalucía y España; Andalucía y América; lengua española y variedades regionales: unidad y variedad; la antigüedad del español de Andalucía; las variedades meridionales del español; las diferencias internas del español de Andalucía; rasgos del español de Andalucía: el vocalismo; las consonantes en posición final de sílaba; las consonantes en inicial de sílaba; algo más que sonidos: seseo, ceceo y distinción de s y z; rasgos morfológicos del español de Andalucía; el léxico andaluz. La tradición (I) y (II); Andalu, español y español vulgar: el problema del ideal de la lengua; el prestigio del español andaluz; la poesía árabe-andaluza, Edad Media; Andalucía en la poesía tradicional y en el romancero, Edad Media; poetas andaluces en la poesía de los cancioneros (siglo XV); el Renacimiento. La poesía garcilasista; el Renacimiento. La poesía de la “escuela sevillana”; el Renacimiento. La prosa; el Renacimiento. el teatro; El Barroco. La poesía culterana y la “escuela antequerano-granadina”; el Barroco. La poesía de la “escuela sevillana”; el Barroco. La prosa; el Barroco. El teatro; el siglo XVIII; el Romanticismo. La prosa y el teatro; el Romanticismo. Poesía.

Como ya se ha apuntado anteriormente, cuanto más antigua es la literatura, y también la lengua en que se escribe, más importante es el patrimonio nacional que se atesora. En este caso, y en todos los que hemos visto hasta el momento, interesa legitimar la variedad andaluza del español. Por este motivo se refieren las relaciones históricas entre lo que en la obra se denomina “variedades del latín hispánico en la península Ibérica y la formación posterior de lenguas y dialectos históricos y regionales” (Ramírez del Hoyo et alii, 1998, p. 12). De manera muy sinóptica se explicita que el latín vulgar en el dominio iberorrománico (distinto al galorrománico y al italarrománico) dio lugar al leonés, castellano, aragonés, gallego-portugués y catalán. Los tres dialectos históricos primeros serían origen del español como posterior lengua que, a su vez, se subdivide en: judeoespañol, español meridional (extremeño, canario, andaluz, español de América y murciano) y español central y septentrional (castellano, aragonés, leonés, manchego, español de Cataluña, español de Galicia). El texto sitúa el español andaluz, o variedad meridional de español común, en el mismo *status* que la variedad del español castellano, no haciendo equivaler, por tanto, castellano (como dialecto histórico de la lengua española común) a español (entendido como lengua). Se puntualiza además que el andaluz no ha de concebirse como una forma vulgar, errónea o mal realizada del español común:

No hay que confundir los vulgarismos con las peculiaridades geográficas. No son necesariamente andalucismos los usos muy desprestigiados socialmente, las palabras o expresiones de grupos sociales marginados, los vocablos propios de jóvenes o de grupos profesionales, etc. que, generalmente, se usan en todas partes. Andaluz nunca es sinónimo de “basto”, “rudo” o “cateto”. No se debe confundir lo ideal o ejemplar con lo correcto o lo adecuado. Una cosa es el español que sirve como modelo para expresarse en situaciones formales y para dirigirse a interlocutores variados de diversas regiones (o incluso para extranjeros que comprenden el español) y otra muy distinta el uso adecuado o correcto de tal o cual variedad en tal o cual situación (Ramírez del Hoyo et alii, 1998, p. 28).

Estado y literatura (o Autonomía a modo de Estado en este caso) se vigorizan y consolidan el uno a la otra y viceversa a través de la lengua o, en su ausencia, de la variedad dialectal propia. Después de corroborar y demostrar la antigüedad, valor y pertinencia del andaluz, se señala la importancia, en clave de anterior y remota tradición, de la literatura producida en Andalucía en relación con la literatura Peninsular.

Nada más empezar a tratar el tema asoma el nombre de Menéndez Pidal, legitimador de esta República de las Letras, y el hecho de que, según el autor, Andalucía destacaría en poesía lírica frente a otras Comunidades. La afirmación se acompaña de un fragmento de *Cantos románicos andalusíes*, publicado en 1951, que continúa perpetuando una idea eterna y esencial de la formación andaluza como Comunidad diferente y diferenciada del resto. Curiosamente, ya fuese en la Roma imperial o en pleno dominio musulmán, la producción andaluza revela, al menos en este suplemento al manual escolar,

el poder difusivo del inextinguible genio creador andaluz, el mismo poder de difusión que hoy esparce la rica variedad de tonadas andaluzas por todos los ámbitos de la Península y por la América hispana. Estamos en presencia de un carácter colectivo asombrosamente perdurable a través de dos mil años. Sin la perpetua genialidad lírica de la Bética, sin el poderoso encanto de la copla andaluza, en ninguna otra región de la España árabe hubiera nacido la muwashchacha. Bien podemos decir que las aladas cancioncillas andalusíes glosadas por los poetas árabes y hebreos volaban por todo el cielo de España, pero su tierra predilecta, su clima nativo, estaba en la eterna Andalucía (Fragmento de la obra *Cánticos románicos andalusíes* de Menéndez Pidal reproducido y adaptado en el texto escolar (Ramírez del Hoyo et alii, 1998, p. 35)).

Los alumnos deberán apoyar y argumentar las afirmaciones de Pidal, llámense también principios de identidades, en las actividades que siguen al texto. Parecen ser entonces las moaxajas las primeras manifestaciones literarias producidas en una Andalucía ahistórica y por unos andaluces también ajenos al contexto real. Desde la óptica en la que se sitúa este complemento al libro de texto, es lógico que no aparezcan referencias a *Mío Cid*; la obra considerada fundacional de las letras españolas (en sentido nacional) queda a disposición para el análisis en el texto madre.

En esta alternativa a la propuesta estatal curricular encontramos a otros autores que conforman una idea de canon textual diferente y contrapuesto al citado en la legislación. En lo que se refiere a la Edad Media se traen a colación los textos de Ibn Hazm de Córdoba, Ibn, Quzmán de Córdoba, Ibn Zaydun de Córdoba o Ibn Gabirol de Málaga para hablar de la poesía arábigo-andaluza; el zéjel de las “Tres morillas de Jaén”, los romances “Álora, la bien cercada” y “Abenámar, Abenámar” para tratar la presencia de Andalucía en la poesía tradicional y en el Romancero; y a dos poetas andaluces propios de la lírica cancioneril del siglo XV: Juan de Mena y Garcí Sánchez de Badajoz. Para el Renacimiento, y como herederas de la poesía garcilasista, se ofrecerán algunas composiciones de los autores Diego Hurtado de Mendoza y Gutierre de Cetina; también se mencionará a los poetas Fernando de Herrera y Baltasar del Alcazár como representantes de la escuela sevillana; en prosa se adjunta un fragmento de *El Abencerraje y la hermosa Jarifa*, considerada por el texto escolar una de las joyas de la novela morisca (Ramírez del Hoyo et alii, 1998, p. 46-47); mientras que en teatro pasan a formar parte del canon los autores Lope de Rueda y Juan de la Cueva. Ya en el Barroco, y como máximo representante de la poesía culterana, se va a hacer referencia a Luis de Góngora, y a Luis Carrillo y Sotomayor, Pedro Espinosa, Miguel de Colodrero y Miguel de Barrios como agentes de la denominada escuela antequerano-granadina; en la escuela sevillana encontramos a Fernández de Andrada, Juan de Arguijo, Francisco de Medrano, Rodrigo Caro, Francisco de Rioja y Juan de Jáuregui; en el terreno de la prosa a Mateo Alemán, Vicente Espinel, Luis Vélez de Guevara, Bernardo José de Alderete y Nicolás Antonio; en dramaturgia a Antonio Mira de Amescua y a Luis Vélez de Guevara, entre otros. Para abarcar la totalidad de la producción del XVIII se cita a Cadalso y a Lista. Y para concluir esta nómina

de autores canónicos se menciona a Serafín Estébanez Calderón, Martínez de la Rosa, el Duque de Rivas, García Gutiérrez, Salvador Bermúdez de Castro, Gabriel García Tassara, Ángel María Dacarrete y Arístides Pongilioni. Hasta aquí la alternativa canónica literaria para Andalucía que, además de ser extensa y meramente nominativa, casi nada tiene en común con el canon de autores propuestos para el ámbito nacional.

El texto para el cuarto curso de la ESO (Pallarés y Pérez, 1998) no presenta ninguna propuesta distinta a lo ya expuesto: se siguen sucediendo los nombres de autores nacidos en territorio andaluz desde el XVIII hasta el momento actual; paradigma que poco difiere de los ya explicitados en otros volúmenes presentados por las casas editoriales mencionadas. Lo único que puede captar la curiosidad del investigador es el hecho de que las dos ediciones halladas, ambas publicadas en el año 1998, presentan idéntico contenido y maquetación, pero distinta cubierta. Si se contrastan con los diseños de las cubiertas de los textos a los que acompañan (Simón y Rodríguez, 1995 y Gómez-Torrego, Navarro-Gómez y Páez, 1998) observamos que la editorial SM preparó al menos dos textos diferentes para el cuarto curso de la ESO el mismo año y que, aunque los contenidos de este manual principal varíen, el complemento para Andalucía no lo hace, pues son volúmenes idénticos. Adelantamos además que el suplemento que se edita en el 2003 (Pallarés y Pérez, 2003) bajo un (supuestamente) nuevo paradigma curricular, es también el mismo.

### ***Segunda etapa de la LOGSE (1996-2006)***

Con la llegada del Partido Popular al poder, la educación vuelve a ser concretada por el gobierno. Para la Educación Secundaria Obligatoria las nuevas enseñanzas se explicitan en el Decreto 148/2002. Coincidiendo con el Decreto 106/1992 (derogado desde la publicación del que hemos mencionado del Decreto que acabamos de mencionar) y, para articular el *currículum* en Andalucía, el nuevo Decreto vuelve a centrarse en la cultura propia del territorio, que, en ausencia de una lengua que lo diferencie, funciona como fundamento indispensable para la construcción de la identidad.

Los objetivos generales del Decreto 106/1992 sufrirán una nueva redacción, pero los que a nosotros nos atañen no padecen alteración alguna. Desde el respeto a la pluralidad de las lenguas constitucionales se propone una idea de educación literaria propia dentro de la educación lingüística de los educandos. En beneficio de esta última:

es, pues, ineludible acercarse desde los primeros cursos a textos significativos de la literatura española, y hacer explícitas sus características y convenciones, sus recursos e innovaciones lingüísticas, y los contextos históricos en que se produjeron, para facilitar su comprensión cabal y despertar o acentuar en el alumnado la sensibilidad y la actitud crítica (Decreto 148/2002, Anexo II).

Si continuamos leyendo la introducción a los contenidos de la materia de Lengua castellana y Literatura, el texto va a puntualizar que el canon prescrito es, simplemente, una orientación, pues debe ser el centro quien realice la selección de sus autores y lecturas en función de las características del alumnado: “es importante señalar que la selección realizada de los mismos, ha de entenderse siempre a título orientador, ya que serán los propios centros y los departamentos del área, quienes deberán matizarla y enriquecerla en función de las características de su alumnado”. Aun así, se puntualiza que en esa introducción al conocimiento de lo literario se ha de prestar especial atención a “las aportaciones que, por razones diversas, presentan una vinculación clara con el pasado o el presente de Andalucía, de sus habitantes, de su entramado social, de sus características socioculturales o económicas, de su patrimonio artístico, etc.” (Decreto 148/2002, Anexo II. *Curriculum* de la Educación Secundaria Obligatoria, Área de Lengua Castellana y Literatura, contenidos, literatura).

A diferencia del texto legislativo anterior, donde los contenidos no se circunscribían a ninguna literatura particular (pues no se especificaba ningún compendio de autores ni tampoco de obras), en este decreto sí aparece un perfecto canon o conjunto de obras y autores distribuido en los cuatro cursos que conforman el periodo para el estudio y análisis en el aula, que se corresponde con el Real Decreto 3473/2000 aprobado a nivel estatal por el Partido Popular. A continuación reproducimos los aspectos que nos interesan de los dos últimos cursos:

Segundo ciclo. Tercer curso.

Literatura

- Los textos literarios en su contexto histórico y cultural.

El contexto literario hispánico. Lectura de textos representativos. Las tradiciones clásicas y orientales. El contexto europeo.

Los primeros textos literarios hispánicos: La narración épica (los cantares de gesta, “El Poema de Mío Cid”), los cuentos (“El Conde Lucanor”), la poesía tradicional y la lírica hispánica medieval.

Los siglos de Oro: El umbral del Renacimiento.” La Celestina”.

Textos literarios de la lírica renacentista (Garcilaso) y barroca (Góngora y Quevedo). El nacimiento de la novela. “El Lazarillo”. “El Quijote” de Miguel de Cervantes.

Las nuevas fórmulas teatrales. Lope de Vega y Calderón de la Barca. Temas y mitos españoles en el teatro europeo. Shakespeare, Molière.

El siglo XVIII: Los pioneros del diálogo teatral contemporáneo: Leandro Fernández de Moratín. La prosa ensayística.

- El lenguaje literario

Estructuras narrativas. La descripción y el diálogo en la narrativa.

- Lectura de obras completas, clásicas y actuales (Decreto 148/2002, Anexo II. *Curriculum* de la Educación Secundaria Obligatoria, Área de Lengua Castellana y Literatura, contenidos, tercer curso, literatura).

Como se puede apreciar, el *curriculum* decretado para tercero (y el que se decreta también para cuarto) no difiere lo más mínimo del aprobado por el Real Decreto 3473/2000 para todo el territorio nacional. Entre estas líneas, entonces,

¿dónde cabe la realidad andaluza? ¿Dónde se prescribe el canon de los autores que posteriormente leeremos en los manuales y cuadernos suplementarios? Durante el cuarto curso se atenderá a:

- Los textos literarios en su contexto histórico y cultural

Textos literarios del siglo XIX: Romanticismo y realismo. Lectura de textos de las literaturas hispánicas y de la literatura española. El héroe y la heroína en la poesía y el teatro románticos.

Cuentos y leyendas. El resurgir de la novela (Realismo y Naturalismo). Benito Pérez Galdós, Emilia Pardo Bazán, Leopoldo Alas “Clarín”.

Los libros de viajes. España y Andalucía, temas literarios de la literatura europea.

Romanticismo y poesía contemporánea: Gustavo Adolfo Bécquer.

Textos literarios del Siglo XX: El estilo del Modernismo (a través de poemas de Rubén Darío, Antonio Machado y Juan Ramón Jiménez) y las preocupaciones temáticas del 98, a través de los textos.

Textos de La Generación del 27 (poesía y teatro)

Textos de la segunda mitad del siglo XX

- El lenguaje literario

[...] -Lectura de obras completas (Decreto 148/2002, Anexo II. *Curriculum* de la Educación Secundaria Obligatoria, Área de Lengua Castellana y Literatura, contenidos, cuarto curso, literatura).

¿Tiene algún sentido esta modificación curricular? Parece ser que interesa una mayor demarcación para que en el *currículum* educativo no haya demasiado lugar a libres propuestas o interpretaciones; y esto a pesar de que, tal y como se especifica en el propio texto legal, la selección de textos es meramente orientativa. Sin embargo, como acabamos de ver, tampoco es que el libre albedrío que permitía la legislación anterior en materia de educación literaria condujera a las diferentes casas editoriales a comercializar otras propuestas alternativas a la que ya viene siendo la tradicional. Dentro de esa colección de lo más representativo de las letras españolas no se hace referencia a ninguno de los autores nacidos en territorio andaluz que en los primeros años de la LOGSE venían ocupando la lista de los volúmenes suplementarios; autores y obras que forman parte de lo que podríamos denominar un *corpus* para especialistas, no para estudiantes de la escuela obligatoria.

Anaya presenta una propuesta editorial de tirada nacional para el tercer curso de la ESO (Hernández, Guerra, Prieto, y Sepúlveda, 2005). Aunque el ejemplar consultado haya sido reimpresso en el año 2005, se trata de una edición del año 2002. Para dar respuesta al *currículum* de la Comunidad Autónoma propuesto por Andalucía, la editorial Anaya va a añadir al ejemplar de tirada nacional unos breves espacios a cada una de las quince unidades didácticas en las que se estructura la obra, que, a su vez, se articula en seis apartados diferenciados, obteniéndose así un volumen aparentemente distinto del primero (Hernández, Guerra, Prieto, y Sepúlveda, 2002). Este texto se da a conocer bajo la autoría de los mismos nombres anteriores, a quienes se suman Juan Manuel Infante Morano y Francisca Íñiguez Barrera, que suponemos fueron los responsables de las modificaciones propias para el territorio andaluz. El estudio de la literatura se presenta desde un punto de vista cronológico o histórico en ambos textos,

donde cada movimiento literario es explicado dentro del contexto sociocultural en que fue producido. Este planteamiento viene acompañado, en la edición para Andalucía, de una serie de lecturas representativas del panorama nacional, además de la inclusión de algún que otro texto en conexión directa con la literatura escrita en Andalucía, no con lo que pudiera ser una literatura andaluza (si es que realmente existe esta realidad). El espacio reservado a la producción literaria por autores andaluces no es propio, sino que sustituye el lugar reservado en el manual de tirada nacional para la exposición de las grandezas y virtudes de algunos textos literarios europeos. Se advierte entonces que asistimos a la misma operación editorial para dar rápida y fácil solución a dos propuestas curriculares idénticas en esencia, pero particulares en alguna de sus partes.

Ambas propuestas editoriales, además de presentar la mejor manera de usar el libro de texto en el aula, ofrecen un cuadro sinóptico donde sintetizan toda la distribución de contenidos de la ESO, siendo propio de esta área y curso el estudio del origen y formación del español, así como el bilingüismo, tal y como exige el *currículum* (para el apartado dedicado al estudio de la lengua); por otro lado, se estudiará la literatura desde lo que se consideran sus orígenes medievales hasta el siglo XVIII inclusive. Tanto uno como otro manual, después de una introducción e intento de definición del concepto “literatura”, inauguran el panorama literario castellano con el *Cantar de Mio Cid* como máxima representación del período medieval castellano y como primera obra y más antigua de su patrimonio. A propósito de este texto se introducirá una definición y acercamiento al perfil del héroe (dando por cierto la necesidad que el ser humano ha tenido a lo largo de la historia de un imaginario o modelo, en tanto que símbolo social y esencial), partiendo de la realidad más cercana del alumno: por este motivo se comienza la aproximación a esta figura con el héroe canadiense de principios del siglo XX conocido como *Superman*, para seguir con creaciones románticas sobre la Edad Media (serán mencionadas otras tradiciones literarias, aunque de manera periférica con respecto al texto central), hasta llegar a destacar a los héroes del Medievo, sin que parezca existir demasiada distancia histórica o temporal entre ellos:

El ser humano siempre ha necesitado un modelo al que imitar: el héroe. Con frecuencia este héroe no es más que un conjunto idealizado de virtudes al que un artista, ya sea escritor, cineasta o dibujante de cómic, da vida en su obra, independientemente de la realidad. Son los casos de *Ivanhoe* o *Supermán*. Pero a veces los héroes han tenido una existencia histórica, solo que sus acciones se idealizaron con el tiempo hasta el punto de no saber si son reales o imaginarias. Entonces pasan a formar parte del mundo literario. Es el caso de *Rodrigo Díaz de Vivar*, protagonista histórico, aunque idealizado, de la más antigua obra literaria conservada en castellano: el *Cantar de Mio Cid* (s. XII) (Hernández, Guerra, Prieto, y Sepúlveda, 2005, p. 37).

De este modo se reclama para la propia tradición cultural castellano-española un ideal de personaje a medio camino entre la historia y el mito que se supone propio y portador de una serie de cualidades fácilmente atribuibles al ser caste-

llano y, por extensión, al ser español. Repárese ahora en la definición que proporciona la obra escolar para el concepto de héroe: “Los héroes eran caballeros ejemplares que protagonizaban las más increíbles hazañas, desde luchar contra pueblos considerados enemigos, hasta doblegar monstruos y salvar bellas doncellas de las situaciones más difíciles” (Hernández, Guerra, Prieto, y Sepúlveda, 2005, p. 38). Definición donde, como poco, se puede observar la idea del oponente, del contrario, al que se ha de vencer –impulso irresistible de todos los pueblos en la construcción de un sentimiento nacional-, además de un conflicto de género: la construcción de un ideal de mujer que necesita ser salvada por un valeroso caballero batallador. La primera idea se corrobora con algunas de las actividades propuestas a partir de un fragmento de texto titulado “Arenga del Cid a los suyos”. En ese discurso el Cid enardece los ánimos de sus caballeros para vencer a los guerreros (cristianos y musulmanes) del conde don Ramón. Las actividades para la comprensión del texto preguntan lo siguiente: “¿A qué culturas o razas pertenecen los guerreros del conde don Ramón? ¿Qué le ocurrió al conde don Ramón?” (Hernández, Guerra, Prieto, y Sepúlveda, 2005, p. 40). Suponemos que si el texto pregunta por la cultura y la confesión de algunos de los protagonistas del fragmento será porque lo considera un detalle relevante.

Tan digno e insigne personaje debía distinguirse con una serie de atributos –materiales e inmateriales- característicos y en absoluto reconocibles en el común del pueblo:

La imagen del caballero respondía a un esquema fijo. Además de los típicos atributos personales (valentía, fuerza, código de honor), debía poseer ciertas características: un caballo de buen porte y pura sangre, perfectamente ataviado con telas y correas; armadura y escudo con distintivos de rango; y, sobre todo, una espada que con frecuencia era bautizada con un nombre propio (Hernández, Guerra, Prieto, y Sepúlveda, 2005, p. 40).

No es que cuestionemos el texto literario, sino que nos llama la atención el uso que de él se hace: la elección de un pequeño fragmento perteneciente a una obra mayor da lugar a que se descontextualice y sea fácilmente malinterpretable.

Para continuar construyendo la línea de inicio de la literatura española los autores necesitan apuntar algunos datos acerca del origen de la lengua en que los textos se producen. El uso de una lengua común va a articular la construcción de unos principios propios para la formación de la identidad de lo nacional a través de una serie de narraciones significativas, como es el caso de esta de la que venimos hablando, entre algunas otras:

En la Edad Media (que va desde el año 476 d.c. con la caída del Imperio Romano, hasta finales del siglo XV), la lengua de Roma, el latín, inicia un proceso de descomposición cuya evolución irá dando lugar a las diferentes lenguas romances. Una de esas lenguas en formación será el castellano, cuya primera obra cumbre será el mencionado *Cantar de Mio Cid* (Hernández, Guerra, Prieto, y Sepúlveda, 2005, p. 37).



Por el mismo motivo se reforzará la idea de que “el *Cantar de Mio Cid* es [...] el poema épico más antiguo que se conserva en castellano” (Hernández, Guerra, Prieto, y Sepúlveda, 2005, p. 39). Esbozado este planteamiento, es comprensible que el texto apunte seguidamente a la existencia de ciertas composiciones anteriores, aunque sin otorgarle ningún tipo de valor y de reconocimiento:

Antes de esa obra solo se han encontrado breves comentarios en prosa a obras latinas, llamados glosas (las más conocidas son las Glosas Emilianenses) y unos poemas líricos llamados jarchas, escritos en mozárabe, es decir, en la lengua romance de los cristianos que habitaban en al-Andalus en tiempos de la dominación musulmana. Todas estas obras son de autor desconocido (Hernández, Guerra, Prieto, y Sepúlveda, 2005, p. 37).

Si para hablarnos de la literatura nacional el texto se remite al siglo XII y al *Cantar de Mio Cid*, donde el héroe batalla contra los que no comparten los mismos principios de identidad por diferencia de raza, cultura, etnia, lengua o religión, la edición para Andalucía viajará hasta el siglo IX para presentar a los alumnos la producción del poeta Muqaddam Ibn Muafa, reivindicado como el poeta cordobés creador de la moaxaja. Nos preguntamos por qué no se consideran estos textos como aquellas producciones que inauguran la tradición literaria española, si es que es necesario añadir adjetivos denotativos de identidad a la producción literaria. Se menciona el zéjel como composición autóctona y el *Cancionero* de Ibn Quzman como elemento integrante de lo que se ha considerado literatura arábigo-andaluza. El texto indica que no será hasta el siglo XV, con el término de la “Reconquista cristiana”, cuando se llegue a producir poesía popular escrita en español. De esto se deduce que la lengua castellana o, para nosotros, española será la materia prima de poetas y escritores, además de vehículo uniformador político y religioso. Hablar de literatura escrita en castellano en el siglo XV es hablar de literatura producida por cristianos, es hablar de una idea de identidad de pueblo (no es lícito todavía emplear el término de nación) ya construida, aunque de manera artificial, y es también sentir la necesidad y quizá la obligación de conformar a un otro, un enemigo del que diferenciarse, para dar cimientos a lo que va a nacer como tradición, como la identidad propia, que no puede sino ser esencial, ahistórica y hasta eterna.

Cuando se menciona la prosa de los siglos XIV y XV y, más concretamente, al referir las novelas de aventuras escritas en estos tiempos, se nombran también otras composiciones ajenas a la lengua castellana:

La novela de aventuras más antigua escrita en castellano es el *Libro del caballero Zifar*, de principios del siglo XIV. Otro libro de caballerías fundamental en la época es el *Tirant lo Blanch*, de Joanot Martorell, escrita en valenciano y publicada en 1490. Sin embargo, la obra cumbre de este género es sin duda *Amadís de Gaula*, cuya primera versión es del siglo XIV, hoy perdida, pero refundida en 1508 por Garci Rodríguez de Montalvo, a la que seguirán durante el siglo XVI continuaciones como los *Palmerines* o los *Esplandianes* (Hernández, Guerra, Prieto, y Sepúlveda, 2005, p. 57).

En la edición para Andalucía se destacará algún romance fronterizo, fruto de las contiendas entre árabes y cristianos; y, como viene siendo habitual, toda la producción de aquellos autores nacidos en territorio andaluz: Francisco Delicado, Mateo Alemán y Vicente Espinel como cultivadores de la picaresca en Andalucía; los poetas Francisco Imperial, Garcí Sánchez de Badajoz, Juan de Padilla o Juan de Mena, así como Hurtado de Mendoza, Gutierre de Cetina, Gregorio Silvestre, Fernando de Herrera, Fray Luis de Granada, Vicente Espinel y Pedro Espinosa en el siglo XVI. Es más, también se relacionará la producción del más insigne autor de las letras españolas, que además ocupa el centro del canon literario español y algún lugar de privilegio en el canon europeo, con el territorio de dicha Comunidad:

Aunque nació en Alcalá de Henares, Cervantes era de ascendencia cordobesa y su vida estuvo muy ligada a Sevilla. Parece ser que estudió allí con los jesuitas. En 1587, se trasladó de nuevo a esta ciudad para recoger trigo y aceite con que abastecer a la Armada Invencible. En 1594 se hizo recaudador de impuestos, y desafortunados incidentes lo llevaron a la cárcel de Sevilla hacia finales de 1597; en ella empezó a escribir *El Quijote*. El largo tiempo que residió en la ciudad andaluza le hizo conocer costumbres y tipos que luego llevó a su novela ejemplar *Rinconete y Cortadillo*, de la que te ofrecemos un fragmento ((Hernández, Guerra, Prieto, y Sepúlveda, 2005, p. 163).

Si continuamos con el canon de autores propuestos en el manual, Góngora en el XVII formará parte de la nómina de autores de la segunda escuela sevillana: Francisco de Rioja, Juan de Arguijo, Rodrigo Caro, Juan de Jáuregui y Andrés Fernández de Andrada. Para la dramaturgia barroca se menciona de forma paratextual a Luis Vélez de Guevara y a los granadinos Álvaro Cubillo de Aragón y Antonio Mira de Amescua. Ya en el XVIII se destaca a José María Blanco White, Alberto Lista y a José Cadalso. Esto sucede, con demasiada frecuencia, de forma marginal o paratextual, mientras que en el manual de tirada nacional se incluyen otros textos de la tradición literaria occidental o se hace hincapié en la española.

No obstante, esta edición comienza preguntándose acerca de la conveniencia de emplear la denominación de “literatura andaluza”, a lo que responde que “no debemos hablar de literatura andaluza, sino de literatura escrita en Andalucía o por andaluces”. La causa de esta afirmación reside en el hecho de que “toda nuestra literatura está escrita en español y, por tanto, forma parte de la literatura española” (Hernández, Guerra, Prieto, y Sepúlveda, 2005, p. 25). De aquí podemos deducir nuevamente que la lengua es una cualidad determinante en la nacionalidad de la producción literaria. Pero, si entendemos por literatura española la escrita en español, ¿por qué no se transmite en la escuela la historia de otros textos literarios escritos en español (este es el caso de las literaturas hispanoamericanas) de una manera sistemática? Si aceptamos el hecho de que no se debe hablar de literatura andaluza (según los planteamientos de la obra escolar), ¿por qué la escuela se sirve de ciertos factores imprescindibles para construir el prestigio de una tradición propia? ¿Por qué se basan en la antigüedad de esta

tradición diferenciada y en sus canónicos autores para reivindicar el prestigio y la tradición de esta producción artística diferente al resto del Estado español? La cultura andaluza, según Antonio Gala, es:

[...] nuestro supremo bien –el más íntimo y familiar-, nuestras huellas dactilares, nuestra identidad en el proceso que recorreremos y del que somos parte. La cultura es una forma de llegar a ser, una forma de haber sido, una forma de ir siendo, nunca concluida del todo (En *Actas del II Simposio regional sobre Literatura Culta y Popular en Andalucía*. Asociación Andaluza de Profesores de Español “Elio A. de Nebrija”, citado en el libro de texto (Hernández, Guerra, Prieto, y Sepúlveda, 2005. p. 25).

La identidad nacional andaluza se construye desde el mismo momento en que una institución colectiva ejerce su poder y se sirve de los diferentes aparatos ideológicos para crear cohesión social y diferenciarnos del resto de ciudadanos del Estado español. Hablamos por tanto de identidad nacional andaluza (igual que catalana, gallega, vasca, canaria o asturiana), si se nos permite, porque dicho constructo cumple la misma función que la identidad nacional española, solo que a una escala menor.

Para los autores Infante-Moraño e Íñiguez-Barrena (que son los autores encargados de las modificaciones a la edición andaluza) el andaluz es la modalidad del español hablada en Andalucía; modalidad hablada que se diferencia de la escrita, y que nos identifica y diferencia de los hablantes de otras modalidades, aunque nuestra lengua sea, como decíamos, el español.

El manual entiende como sinónimos los términos de español y castellano. No obstante, conforme avanzamos en el texto se puede leer que el castellano también es una modalidad del español de semejante *status* a la variedad andaluza. Seguidamente se aludirá al merecido respeto que se le ha de profesar a esta variedad -con demasiada frecuencia proclive a la parodia y la ridiculización por otros usuarios de la lengua-, al igual que se hace o debería hacerse con el resto de lenguas, dialectos o modalidades del Estado, tal y como se reconoce en el texto constitucional:

¿Habla mejor un ciudadano de Castilla que un andaluz?, ¿o una cordobesa que una almeriense? La respuesta es que no, puesto que hablar bien no es patrimonio de ninguna modalidad ni de ninguna región o localidad. Hablar bien consiste en expresar exacta y claramente lo que queremos decir. Hablar bien, tanto si se utiliza un registro culto como si se utiliza uno coloquial, es expresarse con propiedad y corrección de acuerdo con la situación en que se encuentran los interlocutores o el tema de que se hable. Es expresarse utilizando los rasgos propios de cualquier modalidad con naturalidad y respeto, sin caer en vulgarismos. Por tanto, los andaluces no hablan ni mejor ni peor que el resto de los hispanohablantes: hablan de manera distinta (Hernández, Guerra, Prieto, Sepúlveda, Infante e Íñiguez-Barrena, 2002, p. 51).

La insistencia en el respeto a las lenguas y a cualquier variedad en su articulación contribuye más bien a reforzar la popular idea de considerar la forma característica de ejecución del español de Andalucía como una realización defectuosa del español modelo o estándar.

Las tres últimas unidades propuestas recogen en el apartado “Lengua y Sociedad” lo referido al origen y formación del español y el bilingüismo. Se habla del español como lengua de origen romance heredera del latín y se narra de forma somera una breve historia de la lengua desde la invasión romana hasta nuestros días. Es curioso que se emplee el término “castellano” solo cuando en el texto se mencionan la Península y España. En el momento en que comienzan a tratarse temas de la conquista de América y de la internacionalidad del idioma, se utiliza el término “español” para referirse, tal y como se puede desprender del texto, a la misma lengua. Esto no hace sino originar confusión entre el alumnado, pues en ningún momento se explicita por qué se opta por uno u otro término. Finalizaremos apuntando que se exponen además las características fundamentales del bilingüismo y sus efectos, para acabar mencionando las diferentes Comunidades bilingües en España. Será la primera vez en todo el libro de texto que se menciona al País Vasco y al euskera.

Mientras que el primer manual, el editado para todo el territorio nacional propone una idea de identidad no incluyente (la idea de identidad nacional castellano-española), en el editado para Andalucía -que, como decíamos al principio, no creemos que deba considerarse una obra diferente por todos los motivos ya argumentados- se introducen pequeñas variaciones que provocan una lectura de dos ideas de identidad, dos identidades excluyentes. La suma de esta idea de identidad andaluza o de lo andaluz no es sino un remiendo, un constructo parcial superpuesto a una idea principal de identidad nacional española y castellana que no resulta coherentemente articulado, ni tampoco compensado. Es una respuesta editorial construida desde el mercado y para el mercado y que simplemente obedece a unas necesidades curriculares educativas estatales y autonómicas desde la óptica de la empresa. Conseguir el mayor beneficio del producto dedicándole la menor inversión posible es uno de los objetivos principales.

Los textos que editara Bruño durante los años 2003 y 2004 (Gómez-Picapeo, Lajo-Buil, Toboso-Sánchez y Vidorreta-García, 2003; Gómez-Picapeo, Lajo-Buil, Toboso-Sánchez y Vidorreta-García, 2004a; Gómez-Picapeo, Lajo-Buil, Toboso-Sánchez y Vidorreta-García, 2004b) de manera específica para la Comunidad Andaluza no presentan, curiosamente, ningún elemento en sus contenidos que nos haga pensar en una adecuación al *currículum* específico promulgado por la Consejería de Educación andaluza. Ni en la exposición de los contenidos lingüísticos se mencionan las principales características de la realización del español en esta parte del Estado, ni tampoco en la dedicada a los contenidos literarios existe la necesidad de crear y perpetuar una historia literaria específica para dicha Comunidad. Son textos escolares que responden a una idea nacional castellanista de la literatura (no se mencionan las otras realidades lingüísticas ni sus diferentes manifestaciones literarias) y que bien pudieran ser usados en cualquiera de las restantes regiones de España para una educación lingüística y literaria española.

Lo único específico es, precisamente, la inclusión del término Andalucía en las tapas y las portadas de los manuales. Este mismo panorama se repite en el ejemplar de Anaya del año 1998 (Marín-Martínez y Navarro-Ranninger) para tercero de la ESO. En cuanto a la literatura se refiere, el texto plantea un estudio histórico de las obras y autores españoles entre los siglos XIII y XVIII que consta de dos partes: una introducción a la época, movimiento y autor, seguida de una selección de textos significativos para facilitar la comprensión y el análisis:

La sección que cierra cada unidad, como la lectura que la abre, está pensada para dar ocasión al escolar de leer y gozar de lo que lee, y llevarlo a la reflexión sobre los textos para contribuir a aquello que las disposiciones oficiales y el sentido común demanda: convertir a los estudiantes en lectores conscientes y hacerles conocer en los aspectos más elementales, el desarrollo histórico de nuestra literatura. En la información que precede a los textos seleccionados hemos procurado evitar la aridez expositiva y la abundancia de datos -solo ofrecemos los imprescindibles que definen una época, un género o a un escritor- y hemos reservado mayor espacio a la lectura de pasajes significativos de los mejores libros escritos en nuestro idioma [...], acompañados de un cuestionario y unas orientaciones que permitan desentrañar su significado y sus valores estéticos (Marín-Martínez y Navarro-Ranninger, 1998, p. 5).

Sin embargo, y a pesar de los propósitos por cultivar una actitud crítica entre el alumnado, es un texto que podría servir perfectamente para cualquier Comunidad Autónoma del territorio nacional. La única atención a la región andaluza, al igual que sucedía en los textos de Bruño, la encontramos en las tapas y en la portada. Ni tan siquiera se hace hincapié en los aspectos lingüísticos de la especial realización del español en esta parte de España. Se trata únicamente, a nuestro juicio, de una estrategia comercial por parte de las editoriales; pues estas debían satisfacer la demanda del texto único y propio (original) para dicha Comunidad con la menor inversión de capital y, seguramente, de tiempo posible. El resultado: una propuesta destinada al territorio nacional con unas tapas específicas para Andalucía.

En cuanto a la editorial SM se refiere, tal y como vimos en la primera etapa de la LOGSE para esta Comunidad Autónoma, los textos madre, los textos editados para todo el territorio nacional irán acompañados de unos pequeños cuadernos que, de manera específica, concretan el *currículum* de enseñanzas mínimas a nivel estatal. Igual que sucediera entonces, los manuales *Mester. Lengua Castellana y Literatura 3* (Gómez-Torrego, Navarro-Gómez y Páez, 2002) y *Mester. Lengua Castellana y Literatura 4* (Gómez-Torrego, Navarro-Gómez y Páez, 2003) se complementarán con los cuadernillos *Mester. Biblioteca de Lengua y Literatura 3. Andalucía* (Villena, Crespo y Ruiz, 2002) y *Mester. Biblioteca de Lengua y Literatura 4. Andalucía* (Pallarés y Pérez, 2003), manuales que, curiosamente, son idénticos a los editados en los años 1998 y 1999 (Pallarés y Pérez, 1998; Villena, Ruiz y Crespo, 1999), por lo que no tiene sentido analizarlos nuevamente. La única diferencia es que esta vez el editado para el tercer curso no incluye las páginas que

en el anterior se dedicaban al siglo XIX, sino que, siguiendo las prescripciones curriculares, finaliza con la inclusión de las características principales y los autores andaluces más relevantes del XVIII. Este hecho nos hace pensar que, aunque la normativa sufra modificaciones, las reformas educativas (mayores o menores) no dependen únicamente de los legisladores. Lo consideramos entonces un ejemplo válido para corroborar que se pueden hacer diferentes lecturas e interpretaciones de la normativa curricular y que lo que las casas editoriales proyectaron para una circunstancia y contexto educativo muy concreto también puede valer para otro momento que se supone diferente.

En los anexos que la editorial Oxford publica para Andalucía (Carbonero y Quilis, 2002; Carbonero y Quilis, 2003) junto a los textos de tirada nacional (Quilis, Bouza, González y Romeu, 2002; Quilis, Bouza, González y Romeu, 2003) perpetúan los mismos contenidos expuestos para los textos comercializados en el año 1998 (Carbonero y Quilis) y 1999<sup>1</sup> de manera idéntica. Las variantes son más bien cuestiones de maquetación: la ordenación de algunos de los paratextos, por ejemplo, y el enfoque más fonético del primero en cuanto al análisis de los rasgos definitorios de la modalidad lingüística andaluza se refiere. En cambio, esta propuesta insiste más en el estudio de una breve historia de la modalidad lingüística andaluza para poder destacar así la propia diversidad interna en la realización de la lengua. No tiene demasiado sentido volver a analizar el editado para tercero puesto que ya lo hicimos en páginas anteriores.

El texto para cuarto se organiza en cuatro unidades que se dividen a su vez en cuatro epígrafes o apartados: literatura andaluza, cultura andaluza, modalidad andaluza (de la lengua) e investigación lingüística. Para el primero se sirve de los textos de Fernán Caballero y Juan Valera (aunque no deja de hacer referencia al panorama romántico europeo), de la poesía de Manuel Machado o el teatro de los hermanos Álvarez Quintero, del texto *Platero y yo* de Juan Ramón; así como de la lírica de Pedro Garfias, la prosa de Caballero Bonald, o el teatro de Martín Recuerda; hasta llegar a la literatura actual de la mano de Antonio Gala, María Victoria Atencia y Antonio Muñoz Molina. Los manualistas también se van a servir, además de la variedad lingüística de la Comunidad andaluza, de cuatro elementos particulares de esta cultura, como son las manifestaciones musicales, la peculiar estructura de algunas de sus viviendas tradicionales, los caballos o la cocina propia.

---

<sup>1</sup> El anexo para el último curso editado en el año de 1999 no ha sido localizado.

## PALABRAS FINALES

Si el marco que define lo que nosotros conocemos hoy como literaturas nacionales se continúa estableciendo únicamente a partir de una lengua determinada, lengua que no solo delimita la naturaleza de una comunidad concreta sino que también sirve para la cohesión de sus individuos, en el caso de España no podemos hablar de una única literatura nacional, sino que hay que hablar de distintas literaturas; no sabemos si nacionales o nacionalistas (siempre y cuando creamos que sigue siendo operativo hablar de la producción literaria en estos términos).

En el caso andaluz que se acaba de exponer, a pesar de carecer de una lengua propia y diferenciada, podemos observar que también se ha pretendido con frecuencia establecer la exclusión y la diferenciación atendiendo al lugar de nacimiento de poetas, dramaturgos y prosistas, o recurriendo a variados aspectos del folclore y la cultura regionales. Todo ello se lleva a cabo, a nuestro entender con el propósito de reunir un conjunto de rasgos definitorios propios para dotar de una identidad única, intransferible y auténtica a la Comunidad (otra cuestión será saber si se trata de un recurso efectivo). Este es el caso también de otras Comunidades Autónomas como Canarias, Cantabria, Extremadura y Murcia que, al igual que la Comunidad andaluza, trazan sus principios identitarios en torno a las realizaciones culturales propias.

## REFERENCIAS

Mora Luna, A. Ma. (2012). *La educación literaria en la España contemporánea. Currículos educativos y manualística escolar para la construcción de identidades*. Granada: Universidad de Granada.

### ***Legislación curricular citada (ordenada cronológicamente)***

Real Decreto 3936/1982, de 29 de diciembre, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Andalucía en materia de educación (BOE de 22 de enero de 1983).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE del 4).

Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes en la Educación Secundaria Obligatoria (BOE del 26).

Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA del 20).

Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 16 de enero de 2001). Decreto 148/2002, de 14 de mayo, por el que se modifica el Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA de 27 de junio de 2002).

### ***Manuales escolares***

- Báncora-Cañero, C., Imberlón-Payán, M<sup>a</sup>. E., Martínez-Chicheri, D. y Villoslada-García, M<sup>a</sup>. C. (1997). *Lengua Castellana y Literatura 3*. Madrid: Algaída.
- Botrán-López, J. (1996). *Lengua Castellana y Literatura 4. Talleres. Andalucía*. Madrid: Bruño.
- Botrán-López, J. y Nájera-Martínez, F. (1996). *Lengua Castellana y Literatura 3. Talleres. Andalucía*. Madrid: Bruño.
- Carbonero, P. y Quilis, A. (1998). *Lengua Castellana y Literatura 3. Monografía. Andalucía*. Madrid: Oxford University Press.
- Carbonero, P. y Quilis, A. (2002). *Lengua Castellana y Literatura 3. Monografía. Andalucía*. Madrid: Oxford University Press.
- Carbonero, P. y Quilis, A. (2003). *Lengua Castellana y Literatura 4. Monografía. Andalucía*. Madrid: Oxford University Press.
- Gómez-Picaeop, J., Lajo-Buil, J., Toboso-Sánchez, J. y Vidorreta-García, C. (2003). *Lengua Castellana y Literatura 4 ESO. Andalucía*. Madrid: Bruño.
- Gómez-Picaeop, J., Lajo-Buil, J., Toboso-Sánchez, J. y Vidorreta-García, C. (2004a). *Lengua Castellana y Literatura 3 ESO. Cuaderno de trabajo Andalucía*. Madrid: Bruño.
- Gómez-Picaeop, J., Lajo-Buil, J., Toboso-Sánchez, J. y Vidorreta-García, C. (2004b). *Lengua Castellana y Literatura 4 ESO. Cuaderno de trabajo Andalucía*. Madrid: Bruño.
- Gómez-Torrego, L., Navarro-Gómez, P. y Páez, E. (1998). *Mester. Lengua y Literatura 4*. Madrid: SM.
- Gómez-Torrego, L., Navarro-Gómez, P. y Páez, E. (2002). *Mester. Lengua y Literatura 3*. Madrid: SM.
- Gómez-Torrego, L., Navarro-Gómez, P. y Páez, E. (2003). *Mester. Lengua Castellana y Literatura 4*. Madrid: SM.
- Hernández, J. M<sup>a</sup>., Guerra, O., Prieto, Á y Sepúlveda, F. (2002). *Lengua y Literatura 3*. Barcelona: Anaya.
- Hernández, J. M<sup>a</sup>., Guerra, O., Prieto, Á y Sepúlveda, F. (2005). *Lengua y Literatura 3*. Madrid: Anaya.
- Hernández, P., de Javier, M., Moreno, M<sup>a</sup>. D., Nova, E. et alii. (1997). *Lengua y Literatura 4*. Barcelona: Guadiel-Grupo Edebé.
- Lázaro-Carreter, F., Tusón, V. y Marín, J. M<sup>a</sup>. (1998a). *Lengua castellana y Literatura 3*. Madrid: Anaya.
- Lázaro Carreter, F., Tusón, V. y Marín, J. M<sup>a</sup>. (1998b). *Lengua Castellana y Literatura 4*. Toledo: Anaya.



- Marín-Martínez, J. M<sup>a</sup>. y Navarro-Ranninger, P. (1998) *Lengua castellana y Literatura. Andalucía 3*. Navarra: Anaya.
- Pallarés, J. y Pérez, M<sup>a</sup>. Á. (1998). *Biblioteca de lengua y literatura 4. Andalucía*. Madrid: SM.
- Pallarés, J. y Pérez, M<sup>a</sup>. Á. (2003). *Mester. Biblioteca de lengua y literatura 4. Andalucía*. Madrid: SM.
- Pérez-Rodríguez, A. et alii. (1998). *Lengua y Literatura 3. Modalidad y variedad lingüística andaluza*. Barcelona: Guadiel-Grupo Edebé.
- Quilis, A., Bouza, M<sup>a</sup>. T., González, B., González, J. M. y Romeu, A. (1998a). *Lengua Castellana y Literatura 3*. Navarra: Oxford University Press.
- Quilis, A., Bouza, M<sup>a</sup>. T., González, B., González, J. M. y Romeu, A. (1998b). *Lengua Castellana y Literatura 4*. Vizcaya: Oxford University Press.
- Quilis, A., Bouza M<sup>a</sup>. T., González, J. M. y Romeu, A. (2002). *Lengua Castellana y Literatura 3*. Madrid: Oxford University Press.
- Quilis, A., Bouza, M<sup>a</sup>. T., González, J. M. y Romeu, A. (2003). *Lengua Castellana y Literatura 4*. Madrid: Oxford University Press.
- Ramírez del Hoyo, J. et alii. (1998). *Lengua Castellana y Literatura 3. Talleres. Andalucía*. Madrid: Bruño.
- Simón, M. y Rodríguez, M. (1996). *Lengua y Literatura 3*. Madrid: SM.
- Simón, M. y Rodríguez, M. (1995). *Lengua y Literatura 4*. Madrid: SM.
- Vaz de Soto, J. M<sup>a</sup>. (1995). *Lengua y Literatura: Andalucía 4. Recursos Didácticos*. Madrid: Anaya.
- Vaz de Soto, J. M<sup>a</sup>. (1998a). *Lengua y Literatura: Andalucía 3*. Madrid: Anaya.
- Vaz de Soto, J. M<sup>a</sup>. (1998b). *Lengua y Literatura: Andalucía 4*. Madrid: Anaya.
- Villena, J. A., Ruiz, F. y Crespo, J. (1999). *Biblioteca de Lengua y Literatura 3. Andalucía*. Madrid: SM.
- Villena, J. A., Crespo, J. y Ruiz, F. (2002). *Mester. Biblioteca de Lengua y Literatura 3. Andalucía*. Madrid: SM.

## LA FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA ANDALUZA Y EL SER ANDALUZ EN LOS MANUALES ESCOLARES

---

Juan Luis Rubio Mayoral  
Guadalupe Trigueros Gordillo  
*Universidad de Sevilla*

La *identidad* de las sociedades se encuentra en la semejanza. Permite al individuo compartir algo de su *cultura* con el resto de congéneres. La *complejidad* de las sociedades desde este prisma sería proporcional a cada una de las posibles combinaciones de identidades. Esta condición implica que todas las sociedades son complejas y que su complejidad aumenta tanto en relación al posible número de combinaciones reales de identidades como a su permanencia y evolución temporal, siempre que la propia sociedad sea capaz de mantener la convivencia de diferentes identidades y evitar el conflicto y el enfrentamiento, incluido cualquier otro proceso de segregación o exclusión. Caracteres que son constatables en las sociedades donde la riqueza identitaria histórica es resultado de procesos de integración compatibles con una noción homogénea de *identidad nacional* y dentro de un *modelo político* capaz de asumir esa realidad como uno más de sus rasgos identitarios, para transformarlos en valores de cohesión social. Además ninguna de estas realidades ha quedado exenta en el plano temporal de conflictos de distinto orden e intensidad que forman parte de su propia historia. Investigar desde estos supuestos las bases de identidad de cualquier sociedad plantea dificultades, sobre todo si tenemos en cuenta que las identidades menos “inclusivas” –por no definirlas como exclusivas o excluyentes– y por tanto no complejas son en realidad tramas enmarañadas de identidades generadas a lo largo de procesos históricos. Para reducir la complejidad de la investigación habría que comenzar por la determinación de las diferencias existentes entre cada una de las identidades reales. De ello, la Sociología, al reinterpretar a Max Weber trataba de dar cuenta por medio de la investigación sobre el conflicto y la estratificación social en relación a las culturas de estatus (Weber, 1964; Giddens, 1996; Collins, 1975; 1986; y 1989). Tomando parte de sus aportaciones, también sabemos que las sociedades complejas, si son inclusivas, se caracterizan por cierto nivel de respeto, tolerancia y consideración entre grupos y culturas compartidas; que para evitar conflictos, esas mismas sociedades, regulan

la distribución de poder con modelos democráticos en los que la identidad está asegurada en función de la óptima distribución del poder político, económico y del prestigio social entre los grupos e individuos que comparten las identidades.

Las libertades individuales son la base del sistema. Lo contrario conduciría hacia alguna variedad de poder político organizado al dictado de una autoridad no democrática, impuesta y las más de las veces totalitaria, o de aquella que por medios legítimos hace del ejercicio del poder un elemento de discordia y enfrentamiento, capaz de generar un sistema de exclusión y conflicto. Libertad, justicia, bienestar son algunos de los ideales que guían a los Estados donde las identidades complejas son rasgo destacado de sus sociedades. Estos elementos son accesibles a la investigación social y sus resultados son capaces de contribuir a definir las bases de la convivencia y por tanto un Estado moderno, al generar algún tipo de «lealtad impersonal con la comunidad política que es la nación» (Puelles; Somoza; Badanelli, s.f., pp.10-11)<sup>1</sup>. Aunque el recurso al pasado, ha de servir para no olvidar que el mayor conflicto que ha conocido la civilización occidental, surgió «de una pugna de ideas dentro de lo que no hace aún mucho – afirmaba– era una civilización europea común, y que las tendencias culminantes en la creación de los sistemas totalitarios no estaban confinadas en los países que a ellos sucumbieron» (Hayek, 1944). También hemos de pensar en la utilidad del *pluralismo radical* de Isaiah Berlin, en la génesis de esas lealtades. Su defensa de aquella idea lo era entre dos conceptos encontrados de libertad; la *negativa* de no estar limitado por restricciones externas y la *positiva* capaz de elegir con cierta autonomía entre opciones contrapuestas. Más allá de exponer ideas sobre la libertad y teorías del Estado alejadas del objeto de estas páginas, parece oportuno retomar la evolución de la identidad, y por lo tanto de la conciencia y cultura andaluza, y la forma en que los manuales escolares la tratan.

## NACIONALISMO - REGIONALISMO

Al concepto de *identidad* se une el de *cultura* vinculado en el plano político al de *nación, pueblo o región*, y cuyo análisis e investigación ha generado parte de la literatura científica que conforma las Ciencias Sociales y Políticas. Esta reali-

---

<sup>1</sup> En el documento base del proyecto Manes / Ciudadanía, se utiliza la taxonomía histórica de T. H. Marsahall para establecer las diferencias entre ciudadanía civil –derechos o libertades civiles– en el siglo XVII, ciudadanía política –derechos o libertades políticas en el XIX–, ciudadanía social en el XX –derechos sociales–. [Marsahall, T.H.; Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y clases sociales*. Madrid: Alianza Editorial]. Los autores argumentan que «clarifica más el concepto es la contraposición súbdito-ciudadano, el otorgamiento de una identidad política ligada a la nación (lo que plantea hoy el problema entre Derechos Humanos y derechos del ciudadano) y la condición de sujeto titular de derechos.

dad dicta que para el estudio de las identidades debamos partir del contenido de las definiciones para relacionarlas como parte integrante del propio proceso de investigación. Sin olvidar el estudio individual, es de especial importancia identificar las diferencias entre los conceptos de *nacionalismo* y *regionalismo*. Sus orígenes son determinantes, pues el primero hace referencia al estado-nación surgido en la modernidad, en tanto que el segundo se asocia en España al proceso de descentralización administrativa. Partimos de la base de que el concepto de nacionalismo no tiene sólo orígenes políticos sino también culturales. Juan Pablo Fusi (2000) afirma que el nacionalismo, ya sea la idea o el sentimiento, no es anterior al siglo XVIII. En Europa surge con alguna antelación a España y contrariamente a lo que muchos piensan, no está ligado a una ideología política sino a un sentimiento. Por su parte, los regionalismos llegarán a España a finales del siglo XIX, entre otras causas debido a la crisis del centralismo (Lacomba, 1981). Y aunque la diferencia entre ellos es considerable, tienen una serie de rasgos comunes: En primer lugar, derivan de una serie de movimientos culturales; por lo general defienden el valor de la lengua vernácula, que tienen su proyección en la proliferación de este tipo de literatura o en la celebración de los Juegos Florales en los que se trata de recuperar la propia cultura y folklore. En segundo lugar, su base social burguesa es la que los impulsa. Reaccionan frente al centralismo político.

Es a partir de la crisis de 1898 cuando los regionalismos se convierten en movimientos políticos. De ahí surge el deseo de buscar la autonomía, la descentralización y por ende, dan un giro hacia la política, pero nunca buscan la independencia. Sus bases ideológicas se desarrollan en torno a los ideales del liberalismo en los años del Sexenio democrático. La nación, en opinión de Anderson (2006), es una *comunidad política imaginada*, limitada y sobrenatural. Cuando hablamos de la “conciencia de un pueblo”, *identidad* y *cultura* se transforman en dos conceptos que no pueden desligarse. Existen dos maneras de entender la *identidad*. Por un lado, de una forma *esencialista* y a-histórica; por otra, *dialéctica* e histórica, como proceso de la propia historia, resultante de su propia experiencia. Por ello, *identidad* y *memoria cultural* [Kulturelles Gedächtnis] están íntimamente unidas<sup>2</sup>. La base identitaria no es otra que el «conjunto de elementos, situaciones y actitudes compartidas de manera diversa por los miembros del colectivo, como resultado de los procesos histórico-temporales» (Lacomba, 2008). Esta base es útil para analizar la situación creada a partir de la aprobación de la Constitución de 1978 y el desarrollo del denominado Estado de las Autonomías (Cabrera, 2010). La cultura se caracteriza por ser un

<sup>2</sup> Jan Assmann (1992). *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*, C. H. Beck, München.

sistema abierto, capaz de convivir y dialogar con otras culturas y en la que está presente la diversidad. Por otro lado posee un sistema de valores y actitudes. La identidad de un pueblo se manifiesta por sus “marcadores” concretos. El pueblo, es entendido como colectividad compleja que ha cristalizado en sociedad a través de un proceso histórico compartido. Articulado sobre bases territoriales y económicas que le dotan de especificidad y que posee una cultura básicamente común, modelada a lo largo de dicho proceso histórico que la define y diferencia de otras sociedades, de otros pueblos (Lacomba, 2008). Para España se plantean tres fases generales para la eclosión de los regionalismos. La primera es calificada como regionalista, burguesa y con objetivos de regeneración propios del modernismo. Su tiempo se sitúa entre los años finales del siglo XIX y la Primera Guerra Mundial. La segunda es definida como nacionalista emergente y se desarrolla entre 1918 y 1930. Reivindica la personalidad histórica y cultural de las regiones, haciendo especial énfasis en los rasgos específicos de cada una de ellas. La tercera, conocida como autonomista queda vinculada a la Segunda República y sus protagonistas serán los nacionalismos vasco y catalán, principalmente.

## ANDALUCÍA COMO IDENTIDAD

Es posible perfilar los rasgos fundamentales del carácter sociocultural andaluz a partir de los que autores como Acosta Sánchez (1982) le han atribuido junto a los propios de cualquier identidad, como son el factor territorial, la continuidad histórica, el lenguaje y la cultura. En primer lugar, la visión universal que se le ha dado a la región al servir históricamente de puente entre distintas civilizaciones. De ello se deriva la elaboración de una síntesis propia, marcadamente abierta, internacionalista y humanista. En segundo lugar, el papel protagonista de una serie de hechos históricos, puestos de manifiesto en explosiones colectivas, a lo largo de su historia, y acrecentado desde el siglo pasado por las ideologías sociales contemporáneas. En tercer lugar, en contraste con esto último, un acusado escepticismo político, que lleva muchas veces al pueblo a la pasividad, al pesimismo ante los pequeños logros de la política cotidiana y que sólo en grandes momentos se moviliza de forma radical. En cuarto lugar, la escasa europeidad, originada por el hecho de encontrarse Andalucía en una encrucijada y con una carga orientalizante, acumulada desde su nacimiento histórico; y finalmente, el predominio del realismo y la sensualidad sobre el misticismo, como puede advertirse en la vida andaluza y en su estética (Gómez, 1982). Podemos afirmar que Andalucía es uno de los *complejos identitarios* que conforman el conjunto español y que ha contribuido a ir configurando y diferenciando cada uno de sus pueblos.

La segunda cuestión a plantear es la dificultad para poder identificar a Andalucía como nación. A ello contribuye, en palabras de Lacomba, la larga ocultación de su historia. Además, la gran extensión de la región y las diferencias que dentro de ella se producen, dan lugar a la proliferación de localismos y provincialismos. Finalmente la falta de un impulso decisivo por parte de los poderes públicos. Sin embargo, estos rasgos de identidad y estas características culturales necesitan ser plasmados en el proceso que ha conllevado su toma de conciencia por los habitantes de Andalucía. Por tanto debemos preguntarnos ¿qué significa ser o sentirse andaluz? El estudio de la identidad andaluza no puede hacerse de manera aislada si no es teniendo en cuenta el resto de las identidades españolas. Y al contrario de lo ocurrido con las nacionalidades históricas, «cultura y política aquí son independientes del discurso nacionalista; la cultura andaluza no está necesariamente al servicio de la ideología andalucista, sino que es más incluyente» (Cabrera, 2010). Para comprender este hecho es especialmente útil el texto de la *Revista Bética* en el que se declaraba regionalista por tener como principal misión la de dar a conocer en sus páginas el arte y la literatura andaluzas, advirtiéndole que ese regionalismo era sano por ser patriótico. También porque su fin, tal y como afirmaba en 1914 la revista *Bética*, era «realzar las glorias regionales, ensalzar a la Patria, a nuestra amada España». Andalucía era identificada como «una de sus hijas amantísimas y predilectas» debido a que tanto su naturaleza pródiga en riquezas, como su historia en tesoros artísticos, contribuiría no sólo a «dar a conocer cuanto de bello y de verdadero mérito encierra España» también para que los españoles, más allá de «pensar en europeizarse, piensen en españolizarse por completo, al conocer o recordar que es su Patria la que durante muchos siglos fue a la cabeza de la civilización del mundo (sic)». Sobre la existencia de la identidad andaluza hay muy diversas opiniones. En el «Preámbulo» del actual *Estatuto de Autonomía* se afirma que a lo largo de su historia, Andalucía ha formado una «robusta y sólida identidad» capaz de conferirle «un carácter singular como pueblo, asentado desde épocas milenarias en un ámbito geográfico diferenciado, espacio de encuentro y diálogo entre civilizaciones diversas». Pero sobre estas ideas no existe un acuerdo pleno como se puede constatar en algunos postulados que mantienen que una identidad nacional, al estilo de la plasmada en el *Preámbulo* nunca ha existido en Andalucía (Aguilar y Espinosa de los Monteros, 2001).

El contenido de la literatura que analiza la formación de la conciencia andaluza permite presentar un esquema general. No sin advertir sobre la existencia de algunas diferencias de matiz entre ellos en los que no procede profundizar ahora. Además, la emergencia de estos movimientos aunque se produce en relación al resto de España y Europa, lo hace con unos caracteres específicos que le dotan de rasgos distintivos. En primer lugar podemos afirmar que esta conciencia es una forma de identidad social que cobra forma y es modelada a

través de la cultura (Aguilar et al., 2010). También, que la Revolución de 1869 facilita las condiciones para que no sólo en Andalucía, sino también en el resto del país comiencen a desarrollarse corrientes científicas que hasta el momento habían estado censuradas. Aunque el Sexenio democrático sólo dura hasta 1874, podemos proyectar hasta 1890 la primera de las etapas desarrolladas para el estudio de los caracteres andaluces. En estos años destaca el papel de los primeros antropólogos y folkloristas de la región. Este grupo consolidó la identidad andaluza al proceder a investigarla con métodos científicos. No consiguió concienciar al pueblo, pero no se puede minusvalorar por ello el intento de dar una base científica a sus estudios. Es un movimiento cultural andalucista que desarrolló un importante papel en los años del Sexenio, y que tuvo en la Universidad de Sevilla un significativo grupo de estudiantes y profesores impulsores de esta inquietud. Uno de los problemas que ahora encontramos es la difusión y extensión de las ideas de estos intelectuales. Es posible que no llegaran a arraigar en las clases trabajadoras, aunque también hay que ser cautos para poder comprobar esta hipótesis. La razón principal reside en la evidencia de que durante los años del Sexenio, la Universidad hispalense abrió sus puertas a la sociedad de diversas maneras. Una importante fuente de estudio para ello es la *Revista mensual de Filosofía, Literatura y Ciencias de Sevilla*, puesta en marcha por el krausista Federico de Castro y Fernández y el darwinista Antonio Machado y Núñez, padre de Antonio Machado y Álvarez y abuelo de los poetas Antonio y Manuel Machado, cuyo primer número vio la luz en 1869 y el último en 1874.

La segunda etapa de concienciación de la identidad andaluza se sitúa entre 1910 y 1936. Este movimiento es cultural y político y de signo regionalista. Ahora el regionalismo andaluz, el sentimiento regionalista, no es partidario de romper con la nación, con el sentido de la patria. Por el contrario, su idea es transformarlo en uno más de sus elementos integrantes dotado de notable capacidad para fortalecerla. No se puede considerar ni identificar como un movimiento político, sino como un intento de recuperar la región desde todos los ámbitos. Además no se trata de una prolongación en continuidad de la anterior etapa. Especialmente se desarrolla entre 1916 y 1936. Tiene como objetivo dar a los andaluces un “ideal”. Cabe destacar el papel de Blas Infante, la centralidad del movimiento en Sevilla y las influencias del regeneracionismo de Joaquín Costa. Especial papel jugó la revista *Bética*, creada en 1913 por un grupo de ateneístas sevillanos con el objetivo de ser la expresión de «la verdadera vida andaluza». Es por esta época cuando el regionalismo andaluz comienza a matizarse. Se mantiene la corriente sentimentalista propia del grupo intelectual y se perfila un grupo andalucista que empieza a tener conciencia de la realidad social. Este grupo, junto a la creación de los Centros Andaluces, pone en marcha el denominado “andalucismo histórico”, liderado por Blas Infante. Es interesante mostrar que

en este periodo se produce un fuerte debate en torno a la autonomía catalana, en el que también colabora la intelectualidad sevillana<sup>3</sup>. Desde ese foro se defenderá que Andalucía tiene los elementos necesarios para constituir una región, aunque «no puede sostenerse que la historia demuestre la existencia de Andalucía como una personalidad histórica» (Calvo, 1987, p.95).

De este modo, el regionalismo de cariz intelectual y apolítico tiene como referencias, a nuestro entender, tres puntales básicos: el Ateneo (centro de reunión), los Juegos Florales y los Centros Andaluces, además de sus medios de expresión escrita. Los Juegos Florales de Sevilla<sup>4</sup>, se inician a imitación, en opinión del profesor Lacomba, de los catalanes, aunque el sentimiento regional andaluz ha sido calificado por distintos estudiosos como de fraterno, solidario y no separatista. Como expresaba el propio Méndez Bejarano, denominado padre de la patria andaluza en uno de los medios de expresión de la época, «somos (...) los andaluces (...) los que mejor podemos hablar, sin despertar recelos de regionalismo, porque a nadie envidamos, ni somos egoístas, ni fundamos en insensatas emulaciones, ni en odios, la exaltación de la personalidad» (Méndez, 1909). El regionalismo de esta etapa cabe calificarlo, como apunta Juan Antonio Lacomba, de contradictorio. En 1917 desaparecía la revista *Bética* y un año antes nacía *La Andalucía*, órgano de expresión política de los andalucistas. En él se comprueba el cambio que comienza a producirse en la conciencia andaluza, tendiendo a probar la existencia de rasgos andaluces como antecesores, incluso de algunos acontecimientos de trascendencia no sólo nacional sino también europea. Así, en uno de los primeros números podemos leer: “ (...), *antes* de la asamblea de obreros de todas las naciones celebrada en Septiembre de 1864; y *mucho antes* de que Marx fundase definitivamente la Internacional en el congreso de Ginebra de 1866, y de que se organizase como partido el socialismo español con motivo de la Revolución de Septiembre de 1868, ocurrieron en Andalucía dos movimientos, de los que, con atenta reflexión, podemos deducir sus caracteres y consecuencias y ver la influencia que en ellos ejercieron aquellas doctrinas» (Guichot, 1916, p.1).

La tercera etapa se sitúa en la Segunda República. En ella la difusión y el papel de los regionalismos en España tendrá uno de los mayores impulsos<sup>5</sup>. Al comenzar este periodo, renace el “andalucismo”, pero sin llegar a calar en

<sup>3</sup> Ramón Carande, Alfonso Lasso de la Vega, Manuel Giménez Fernández, Juan Carretero, José Zurita y el propio Blas Infante, entre otros.

<sup>4</sup> En diferentes documentos, se hace referencia a los Juegos Florales de Sevilla antes de 1907, años en que sitúan algunos autores su creación.

<sup>5</sup> El inicio de esta política la sitúan algunos autores en el Pacto de San Sebastián (1930), momento en el que se decide la puesta en marcha de una política regionalista autonómica por parte de la futura República.



la conciencia popular. Este dato es lo que lo diferencia de otras regiones. En este momento cabe destacar la redacción de las *Bases de un Anteproyecto de Estatuto de Autonomía para Andalucía*, fruto de la Asamblea Regional de Córdoba en 1933. En él se tratan las atribuciones y funciones del poder regional y su relación con el poder central. Sin embargo, dentro del mundo intelectual, se produjeron manifestaciones contrarias no sólo a la autonomía andaluza, también se cuestionó la existencia de un sentir andaluz, de un regionalismo o del propio andalucismo. Desde esas posiciones se expresaba Carlos García Oviedo al insistir en la artificialidad del andalucismo y en la poca consistencia del regionalismo en Andalucía, que no pasaba de ser una idea sin tener hueco en el sentimiento del pueblo (Calvo, 1987). Breve es la etapa efectiva de impulso político, pues como en el resto del país, a partir de 1934 se atenúan y bloquean buena parte de las actividades regionalistas.

Entre 1936 y 1981 se sitúa una cuarta y extensa etapa no exenta de iniciativas regionalistas. El comienzo de la Guerra civil marca el futuro de los nacionalismos, quebrando las esperanzas de las llamadas nacionalidades históricas<sup>6</sup>. En septiembre de 1936 estaba prevista la Asamblea para aprobar el Estatuto de Andalucía, pero tanto el comienzo de la Guerra Civil como la muerte de Blas Infante da fin a estas aspiraciones. El triunfo del bando nacional da como resultado la idea de una nación unificada con una única cultura y religión. Con la muerte de Franco, las aspiraciones nacionalistas vuelven a emerger y tienden no sólo a la instauración de un nuevo modelo político sino de una redefinición del estado, que dio como resultado el denominado Estado de las Autonomías.

## ENSEÑANZA, MANUALES E IDENTIDAD

El contenido de un manual escolar está mediado por una regulación normativa, acorde ahora con un sistema constitucional del que emana la legitimidad de la norma legal. No hay ningún manual en el sistema educativo que no cumpla con los principios del ordenamiento jurídico vigente. Los responsables de la edición establecen, con criterios de mercado, la estructura y los límites al contenido que el autor debe incluir en un manual. Las revisiones, los estudios de campo, y las mejoras son elemento prioritario en cualquier *bien*, y las empresas editoriales no son ajenas a la *lógica de la producción*. Por tanto, sin dejar al margen esta realidad, y siendo conscientes de ella, adentrarse en el estudio de las identidades complejas inclusivas en los manuales escolares de Ciencias Sociales y de Lengua

---

<sup>6</sup> Cataluña consigue la autonomía política antes del estallido, y aunque la del País vasco consigue ser reconocida en el año 1936, es abolida un año más tarde; en Galicia, se vota el Estatuto, pero no llega a ser ratificado.

y Literatura española, es en parte, dar cuenta del tratamiento y contenido dado al concepto de identidad que hemos manejado a lo largo de la investigación. Concepto desarrollado en la *guía conceptual* con la que se unificaron los criterios de análisis. Se concluía allí, que en un Estado moderno la «identidad política» se funda «en la lealtad impersonal con la comunidad política que es la nación». [Se deduce que en él, prima la *identidad compleja*]. En el «caso español» se planteaba el «problema de la convivencia de diversos grupos con potentes identidades subnacionales dentro del territorio del Estado e incluso de diversos sentimientos de nación dentro de un mismo territorio autonómico, surgiendo el problema de la identidad múltiple o su contrario, el de la identidad excluyente» (Puelles, s.f.). Por tanto si investigamos la *identidad compleja inclusiva*, hemos de analizar los manuales atendiendo al problema de la identidad múltiple no excluyente. Lo contrario no sería acorde a los conceptos de *ciudadanía* y *política* que priman y caracterizan nuestra realidad. Lo que presentamos a continuación lo hacemos primero en relación al tratamiento y contenido dado al concepto de *identidad múltiple no excluyente* a partir de los planteamientos expuestos en la primera parte de este trabajo. Al entender que la identidad andaluza debe analizarse desde una perspectiva histórica como proyecto capaz de construir el futuro colectivo en base a *identidades complejas inclusivas*. En el espacio delimitado por la obra desarrollamos un avance de resultados, una parte de la investigación desarrollada sobre las formas empleadas en los manuales escolares para presentar tanto las *identidades complejas inclusivas* como la *identidad andaluza* y su cultura. Para ello, dentro de los existentes, hemos extraído una muestra de textos de varios niveles y etapas educativas. Desde Quinto y Sexto de Primaria, Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, en los que quedan incluidos textos anteriores a la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* y la *Ley Orgánica de Educación*. Agrupando el análisis de los manuales utilizados por los estudiantes andaluces, en relación a tres categorías de análisis: la primera valora el uso indiscriminado del término Andalucía. La segunda la importancia de los hechos políticos en la historia de Andalucía, y la tercera los rasgos propios andaluces. Comencemos por la primera de ellas

### ***Identidades complejas inclusivas***

Defendemos que las identidades excluyentes pueden y deben ser investigadas en su empleo como ejemplos de modelos de conducta *no deseables* o mejor *indeseables*. Que a tal efecto la inclusión de recursos válidos a este objetivo ha de reforzar el modelo contrario, es decir, el que nuestra sociedad considera *deseable*. En abril de 1966 Theodor W. Adorno al hablar sobre *La educación después de Auschwitz* pensaba que la primera exigencia de toda educación era que esos hechos *no deseables* de la realidad no se repitieran (Adorno, 1967, p. 111).

Para el desarrollo de la *identidad múltiple no excluyente* se emplea ahora el ejemplo de los campos de concentración creados durante el régimen nacional socialista. Es ejemplo de este tipo de recurso uno de los manuales analizados, en concreto el de *Historia* para cuarto de educación secundaria, encabezado por Manuel Burgos en la edición para Andalucía por la editorial Anaya. El caso más claro de la historia europea reciente es la cuestión judía y la “solución final”, a través del ejemplo del campo de concentración de Auswitch-Birkenau, siempre en los límites de los regímenes totalitarios que caracterizaron la historia europea. El tema es tratado con objetividad, extensión y rigor. Sobresale sobre otros trabajos, en la estructura y en el contenido, lo que ha de servir para hacer posible la comprensión del modelo político en relación al contexto histórico en el que surge.

### ***Identidad Andaluza***

El análisis de los manuales utilizados por los estudiantes andaluces, se concretan en las siguientes variables, a) el empleo que se hace del término “Andalucía”; b) la importancia de los hechos políticos en su historia; y c) rasgos propios andaluces.

a) *Uso del término “Andalucía”*. De acuerdo con Marco Almansa Fernández (2011), los textos escolares se afanan por transmitir una “alta conciencia andalucista”. Sin embargo, a diferencia de otras comunidades como la catalana o la vasca, Andalucía carece de ese empuje histórico desde antiguo. Cabe preguntarse en primer lugar, desde cuándo se puede hablar de Andalucía y por lo tanto, qué referencias toman los manuales para presentar esta información. Su utilización es errónea, al menos en los manuales utilizados actualmente, especialmente al acudir a la explicación del desarrollo de la historia de España. Epígrafes generales del tipo “Andalucía en la Prehistoria”, y del mismo modo en el resto de etapas y periodos históricos, son frecuentes en muchos textos. Ejemplos de ello son títulos como *Andalucía romana*, o *Andalucía musulmana*, etc. O afirmaciones como la siguiente: “las tierras andaluzas tuvieron un destacado protagonismo en la II Guerra Púnica”. Esta manera de expresar el tema, conlleva al estudiante a cierta confusión pues, si bien en la explicación del tema, entendemos que utiliza la expresión correcta, la lectura del epígrafe ayuda a difundir que el concepto “Andalucía”, en su expresión actual, es tan antiguo como la humanidad. Ahora bien, si nos detenemos en una lectura atenta, podemos encontrarnos que lo que en realidad se quiere decir es que “en Andalucía existen abundantes restos de sus primeros pobladores”. La correcta utilización del tiempo verbal implica la correcta interpretación del mensaje. Igual ocurre con unas de las actividades propuestas en el mismo manual referenciado:

“1. ¿Desde cuándo está habitado el territorio que hoy ocupa Andalucía?”

En el extremo opuesto encontramos la siguiente actividad:

“En el territorio andaluz surgió una actividad económica, la \_\_\_\_\_.

Tiempo después se construyeron grandes monumentos \_\_\_\_\_ como ....”

O bien la siguiente:

“¿Qué sucedía en Andalucía mientras los egipcios construían pirámides?”

La simple utilización del verbo en tiempo pretérito lleva a una confusión histórica en cuanto a la conformación de la cultura andaluza. En relación al contenido explícito, algunas editoriales, como es el caso de Vicens Vives, reafirma la teoría de Blas Infante cuando expresa que “Andalucía es la patria de una de las civilizaciones originales más antiguas del mundo, contribuyendo poderosamente a destruir los prestigios del remoto Oriente, en lo moderno tan quebrantados de cuna de la Humanidad y de la Civilización”. Para Cuenca Toribio, ya se puede hablar de Andalucía en Al andalus; para Lacomba estamos ya en el Siglo XIV y para Nieto Cumplido, los orígenes del regionalismo se remontan a la Edad Media, tal y como apuntaría Blas Infante en su *Ideal Andaluz*. A raíz de lo anterior, podemos concluir que se fuerza la presentación de la identidad andaluza desde tiempos remotos y que sólo algunos textos tienden a diferenciar los conceptos de “Andalucía” y “territorio andaluz”.

b) *Importancia de los hechos políticos en la historia de Andalucía.* Una peculiaridad que se repite continuamente en los textos es la referencia a sucesos de índole política, histórica o cultural que suceden en Andalucía, a pesar de que la repercusión es a nivel nacional. Por ejemplo, en el texto de SM de Conocimiento del medio para 6º de Primaria no hay referencias a Andalucía hasta la Edad Moderna, y habla de acontecimientos que han marcado especialmente el papel de Andalucía en la historia. En otros casos, los hechos que dan origen a un modelo de Estado, son proyectados de forma cuando menos, singular. En historia, la adjetivación, los juicios de valor, o el dictamen sobre un hecho, no está exento de riesgo. En el caso de este texto, la interpretación sobre el hecho, empleada por el autor, se hace extensiva al conjunto de la sociedad. Es el caso de los Reyes Católicos: Dice así: «El nombre de los Reyes Católicos fue concedido a Fernando II de Aragón y a Isabel I de Castilla por el papa Alejandro VI en el año 1492, después de finalizada la conquista del reino nazarí de Granada», hasta aquí, nada se puede comentar, pues son hechos probados. Continúa el texto: «Esta denominación se ha convertido en todo un mito, creado en torno a la idea de que durante su reinado triunfaron el orden y la unidad de la Fe en España» y claro aquí surgen algunos problemas pues en cualquier caso alguien debiera facilitar la relación entre el *triunfo del orden* y la *unidad de la Fe*, con la denominación de *católicos* concedida por el papa Alejandro VI, por plantear sólo uno de los problemas de ese “mito”. Continúa el párrafo indicando: «Fue responsabilidad suya la guerra contra los musulmanes

de Granada y la expulsión de los judíos». Quizá sea tarea del docente o actividad académica, poner en orden y establecer la secuencia de hechos que condujeron al modelo de orden surgido al final de la conquista del reino nazarí y los problemas en torno a la unidad de la Fe. Conste que son sólo sugerencias, en este caso de quien redacta estas líneas a propósito del tratamiento de las identidades complejas en los manuales de ciencias sociales. Con mucha certeza los más sensibles en este tema. Especial importancia dan al siglo XIX, en el que se inicia la Revolución del 68 en tierras gaditanas o las Cortes de Cádiz. Sin embargo, no fuerzan la visión de Andalucía como una autonomía con rasgos diferentes: “En el siglo XX, Andalucía vivió las mismas vicisitudes que el resto de España. En 1981 se aprobó el Estatuto de Autonomía que ha permitido tener un Parlamento y Gobierno autónomos”. En este sentido, textos utilizados en momento anteriores definen la organización territorio y administrativa de España como “Estado de las Autonomías, (...), vía intermedia entre la organización federal y el sistema unitario y centralizado”. En relación al Arte, se suele presentar a Andalucía como “la primera región española que recibió las formas del nuevo estilo artístico procedente de Italia”. El tránsito al siglo XX y el final de la guerra civil en 1939 son analizados en bloque, si bien se dedica un apartado a la Segunda República y Guerra Civil, que abre período del franquismo a la democracia.

También hay una referencia a la nula transformación de los sistemas de cultivo y al de manufacturas, pues las «que se enviaban al Nuevo Mundo, se producían en el extranjero, quedándose en Andalucía una pequeña comisión por introducirla en el comercio americano». A pesar de la referencia al factor de crecimiento económico que significó la presencia de ambas casas de contratación en Sevilla (XVI) y Cádiz (XVIII) se afirma que «no queda más remedio que hablar de una gran oportunidad perdida». En alguno de los textos, este tema figura también en el apartado de cuestiones para el debate: ¿Por qué fracasó la Revolución Industrial en Andalucía? acompañado de un breve texto de Rafael Pérez del Álamo, recogido en un recuadro. En ese texto también se incluye el análisis sobre “El papel de Cádiz y Málaga en «La Gloriosa»” junto a la oportuna ilustración sobre la sublevación de 1868 en Cádiz. La conflictividad en Andalucía entre 1840 y 1868 es otro de los temas.

La reconquista y la posterior revuelta de los moriscos en Granada y en las Alpujarras, o el papel de Sevilla y Cádiz en el comercio con América junto al atraso económico andaluz, son parte de los temas analizados. La referencia a la explotación del comercio americano es una de las primeras secciones dedicadas in extenso a la realidad histórica andaluza. Se indica en este caso que «la presencia del monopolio y las necesidad de abastecer el mercado americano no fueron aprovechadas para que la economía andaluza se desarrollara». Se justifica porque aquellas «manufacturas que se enviaban al Nuevo Mundo se producían en el extranjero, quedándose en Andalucía una pequeña comisión por introducirlas en el comercio americano. Tampoco se desarrolló el sector financiero y banca-

rio». La evidencia es «que la presencia del monopolio fue uno de los factores que influyeron en el espectacular crecimiento demográfico de la Sevilla del XVI o del Cádiz del XVIII». Para el autor «no queda más remedio que hablar de una gran oportunidad perdida». A continuación a efectos didácticos se formulan dos cuestiones ¿Cómo influyó el descubrimiento de América en Andalucía? ¿Por qué se habla de que fue una oportunidad perdida? En otros casos se incluye la arquitectura barroca, la colonización de Sierra Morena, o el análisis de la revolución industrial en el sur de la península.

La evolución del concepto de estado es un núcleo central en cada uno de los temas contenidos en los manuales. A modo de ejemplo, tratamos el concepto de Estado monárquico “absoluto” en el antiguo régimen ya que en su momento fue uno de los que incluimos y desarrollamos en la investigación. El tratamiento queda plasmado en un recurso gráfico que acompaña el ejercicio práctico de la materia. Para tener una idea aproximada de cómo es tratado en otros manuales incluimos el texto del manual coordinado por Manuel Burgos. El primero emplea un lienzo de Alonso del Ribero (1782-1810) premiado en 1805 por la Escuela de Bellas Artes de San Fernando en una prueba realizada bajo el tema «Carlos III entregando las tierras a los colonos de Sierra Morena». La composición de Ribero fue un óleo que representaba de forma alegórica la entrega de terrenos de Sierra Morena a colonos. En el cuadro, Carlos III aparece representado como un emperador romano, acompañado por diosas de la abundancia y por Olavide y Campomanes, dos de los políticos que habían puesto más empeño en la mejorar de la política interior y en el desarrollo económico. La escena es contemplada desde el cielo por Helios, en su carro alado. En el texto de Grazalema indica: «Leer» «Cuadros alegóricos» (p.104) Junto a unas notas sobre el uso del arte como legitimación se incluye a obra de Rivero empleada para guiar las fases de lectura de cuadros en cuatro etapas; el análisis de la escena, los personajes, la determinación de propósito y el conocimiento del hecho real. Podemos comparar el tratamiento del tema relativo a la colonización en el texto de Manuel Burgos, para Andalucía, donde prima el contenido expositivo ordenado en torno a tres partes –1. El proceso colonizador, 2. Detractores y defensores del proyecto, 3. Los resultados– y con cuatro cuestiones como actividad. En este caso el modelo de Estado pasa a un segundo plano y es el proceso y los responsables de su diseño y ejecución quienes cobran protagonismo.

c) *Rasgos propios andaluces*. Como apuntamos al principio de este trabajo, existen una serie de elementos que definen específicamente a un pueblo. Estos los podemos estudiar desde tres vertientes. En primer lugar situamos la vertiente material, en la que encuadramos la delimitación del territorio; en segundo lugar, la vertiente cultural formada por la lengua, la historia, las tradiciones, la religión, etc.; finalmente, la vertiente política, que hace referencia a la conciencia y relación de la población con las autoridades y forma de organización. Uno de estos

rasgos es, en expresión de Lázaro Carreter, el modo de hablar. Usamos este término en lugar del de Lengua para expresar los “instrumentos lingüísticos de comunidades más o menos extensas que ha desarrollado una cultura propia y que, a despecho de las variedades regionales y dialécticas que presentan, cuentan un modelo ideal de lengua que todos sus habitantes reconocen como ”buen castellano”, “buen catalán”, “buen Inglés”, etc.” (Lázaro Carreter, 1979, p. 451). Algunos de los textos consultados, presentan como rasgo diferenciador el habla andaluza. En concreto, en los manuales de Lengua y Literatura española, tienen una sección denominada “Cultura andaluza” que permite reflexionar acerca la pervivencia de ciertos aspectos culturales de la región.

En cuanto al tratamiento de la *identidad*, sin olvidar su relación con la *ciudadanía* y *cultura política*, los recursos son abundantes. Nos remitimos ahora a un conjunto de ejemplos que en su momento utilizamos en nuestros análisis. En la obra coordinada por Olga Espino, para cuarto de secundaria en Andalucía, editada por Santillana / Grazalema, es posible encontrar la lengua como elemento identitario. De ese modo, se afirma: «Los humanistas promovieron el uso escrito de las lenguas populares, considerándolas tan aptas para la cultura como el latín o el griego». Una lengua común como elemento de identidad y cohesión. De difusión del conocimiento en el idioma del pueblo. También es necesario entender el origen del conjunto de lenguas de la península. Su comprensión sería la base para justificar la pluralidad lingüística del modelo de Estado. Uno más de los abundantes elementos que se prestan a su empleo como recursos para asegurar las bases de las identidades complejas inclusivas.

Otro de los rasgos diferenciadores que se presentan y definen especialmente a Andalucía es el tema del regionalismo andaluz o el andalucismo histórico y la figura de Blas Infante como Padre de la Patria andaluza. A modo de ejemplo, la editorial Santillana dedica un apartado a “Un personaje: Blas Infante y el andalucismo histórico», acompañado del documento “Los ideales del andalucismo”. Un ejemplo de la adaptación del contenido a la región, es posible apreciarlo en el manual de *Historia. 4º Educación Secundaria. (Andalucía)* editado por Anaya.

## CONCLUSIÓN

Los manuales escolares investigados hacen una interpretación de los modelos de identidad nacionales acordes con la evolución histórica. Esto no impide afirmar que en algunos casos, si bien el contenido tiende a ser reflejo del hecho histórico, podría ser oportuno incluir alguna aclaración que permita al usuario poseer los elementos interpretativos que consoliden las afirmaciones vertidas por el autor en el texto. Indicación que, por otra parte, puede ser empleada como recurso de enseñanza para el desarrollo de actividades de aprendizaje que ayuden a estimular la capacidad de crítica del contenido y los argumentos del autor.

Esta afirmación sirve también para plantear la utilidad de todos los manuales, siempre en relación a la capacidad del editor de suministrar las indicaciones didácticas que permitan distintas variaciones en el empleo de este recurso para la enseñanza. Por otra parte la propia idiosincrasia del docente junto con el contexto social y las condiciones en que se desenvuelve la docencia de la materia, condicionarán su empleo. Pero no es este el objeto básico de esta intervención, y las indicaciones metodológicas más oportunas han de provenir siempre de la experiencia. Tan sólo nos limitamos a sugerir la versatilidad que posee este material pese a incurrir en hipotéticas ausencias de coherencia entre los hechos y la realidad analizada.

La norma que prima en los manuales analizados, consiste en unir el concepto de identidad compleja a los problemas de la evolución social y política, hasta llegar al modelo moderno de Estado-Nación. En algún caso, aparece expuesta en el apartado dedicado a la creación de Estados Unidos de América del Norte, y al proceso de independencia que daría origen a su constitución política. A la manera que Tocqueville asumió el estudio sobre la democracia americana. La adaptación al contexto de Andalucía se realiza como parte integrante de la realidad del Estado explicando con solvencia y claridad el modelo político y las circunstancias en que se gestó el actual sistema autonómico, sin olvidar sus raíces históricas. De ese modo, la historia de Andalucía corre paralela al desarrollo y la estructura de los textos. Queda inserta en la historia, quizá de manera arbitraria y es posible que a criterio de autores y responsables del diseño de edición. Es injertada en paralelo y con temas puntuales.

Por lo demás, no debe faltar una revisión continua de estos materiales en función de las demandas de sus usuarios últimos, y de la utilidad que provean pues será la que determine su valor y en relación a él, su vigencia y continuidad dentro del sistema. Sería de notable ayuda para la investigación contrastar nuestro análisis con la realidad; tanto la del docente como la del estudiante. Es seguro que de ese diálogo surgiría una visión más acabada de la función real que un manual de ciencias sociales desempeña dentro en la consolidación de las identidades complejas en sociedades inclusivas. En suma en la consolidación de un modelo de sociedad donde la primacía de las libertades y la consideración y el respeto de cada identidad es la garantía de futuro.



## REFERENCIAS Y FUENTES CITADAS

- Acosta, J. (1979). *Andalucía: reconstrucción de una identidad y la lucha contra el centralismo*. Barcelona: Anagrama.
- Acosta, J. (1981). Factores y desarrollo del regionalismo en el primer tercio del siglo XX. *Documentación social*, 45, 83-104.
- Adorno, T.W. (1967). La educación después de Auschwitz, *Zum Bilfundsbe-griff des Gegenwart*. Frankfurt, págs. 111 y ss. (Conferencia realizada por la Radio de Hesse el 18 de abril de 1966).
- Aguiar, F.; Espinosa de los Monteros, E.: *Identidad andaluza y realidad nacional*. IESA Informes y documentos de trabajo. 21-junio-2001.
- Almansa, M. (2011). La enseñanza de la historia antigua en el nacionalismo actual de Andalucía, *El Futuro del Pasado*, 2, 335-352.
- Anderson, B. (2006). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. New York: Verso.
- Assmann, J. (1992). *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. C. H. Beck: München.
- Berlin, I. (2008). *Dos conceptos de libertad y otros escritos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cabrera, M. (2010). *Identidad, cultura y nacionalismos en la España de hoy: el misterioso caso del regionalismo andaluz*. New Jersey. Tesis doctoral, p. 14.
- Calvo, J. (1987). Giménez Fernández y el regionalismo andaluz de los años 30. *Anales de la Fundación Joaquín Costa*, 4, 93-106.
- Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. 2 El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.
- Castilla del Pino, C. (1974). Andalucía no existe. *La Ilustración Regional*, 4, 14-15.
- Clemen, M. (2011). Im Spannungsfeld von Regionalismus und nationaler Identität - zur Deutung und Vermittlung von Geschichte in katalanischen Schulbüchern. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 3, 2, 113-136.
- Collins, R. (1975). *Conflict sociology: toward an explanatory science*. California: Academic.
- Collins, R. (1986). *Weberian sociological theory*. Massachusetts: Cambridge University.
- Collins, R. (1989). *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*. Madrid: Akal.
- Fusi, J.P. (2000). Los nacionalismos en el Estado español: el siglo XX. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 22, 21-52.
- Giddens, A. (1996). *La estructura de clases en las sociedades avanzadas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gómez, P. (1982). Cuestiones sobre la identidad cultural de Andalucía. *Gazeta de Antropología*, nº 1.
- Guichot, A. (1916). Del fondo de campos andaluces (Notas para estudios), *La Andalucía*. Revista mensual, editada por el Centro Andaluz de Sevilla. Año I, Nº 4.
- Hayek, F. A. (2009). *Camino de servidumbre*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hijano del Río, M. (2000): La cultura escolar en los libros de texto, *Comunicar*, marzo, nº 14, Colectivo Andaluz para la Educación en Medio de Comunicación, pp. 153-158.

- Hijano, M. (2002). La historia de Andalucía en los libros de texto. En J. Porrás (Coord.), *Independencia*, 39, Mijas (Málaga).
- Lacomba, J.A. (1981). Las Autonomías en la Segunda República. *Documentación Social*. Octubre, noviembre, 105-106.
- Lacomba, J.A. (1984). Los orígenes del andalucismo y el debate sobre el regionalismo en Andalucía. *Revista de estudios regionales*, 8.
- Lacomba, J.A. (1987): La creación de una disciplina autónoma de Historia y Cultura de Andalucía en el BUP. Un proyecto de didáctica de la asignatura. Ponencia expuesta en el *VI Coloquio metodológico-didáctico*. Sevilla: Hespérides.
- Lacomba, J.A. (2008). Sobre la identidad de los pueblos. En I, Moreno. *La identidad cultural de Andalucía. Aproximaciones, mixtificaciones, negacionismos y evidencias*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces
- Marsahall, T.H.; Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y clases sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Méndez, M. (1909). Juegos Florales de Sevilla. Discurso. *El Liberal*, Sevilla, 6 de mayo.
- Moreno, I. (2008). La identidad cultural de Andalucía. Aproximaciones, mixtificaciones, negacionismo y evidencias. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.
- Nieto, M. (1978). *Orígenes del regionalismo andaluz 1235-1325*. Córdoba: Publicaciones de la Caja de Ahorros
- Puelles, M.; Somoza, M.; Badanelli, A.: Instructivo para el uso de la Base de Datos del Proyecto [Manes-ciudadanía]. *Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares españoles (1978-2006)*. (Documento de trabajo) [s.f.] págs. 10-11.
- Ruiz, F.C. (1999). La imagen de Andalucía en los libros de texto. En: *Actas del VII Congreso sobre el andalucismo histórico*. Sevilla: Fundación Blas Infante, 619-636.
- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (1988). La ciencia como vocación. En *El político y el científico*. Madrid: Alianza Editorial.

### **Manuales escolares**

- Burgos, M. y otros. (1999-2006). *Historia. 4º Educación Secundaria. (Andalucía)*. Madrid: Anaya.
- Carbonero, P. (1998). *Lengua castellana y Literatura. 4º Eso*. Madrid: Oxford, University Press. Edición Andalucía.
- Espino, O y otros. (1991-2006). *Historia. 4º Educación Secundaria Obligatoria. (Andalucía)*. Santillana: Madrid.
- García, M. y otros. (1998). *Historia. 4º Educación Secundaria*. Madrid: Vicens Vives.
- Lázaro, F. (1979). *Curso de Lengua española*. COU. Madrid: Anaya.
- Roldán, J.; Valmaña, A.; Molina, F. (1992). *Anteojo. Ciencias sociales. 7º de EGB*. Madrid: Bruño.
- Zarzuelo, C. (1995). *Conocimiento del medio. 6º Educación primaria. Tercer Ciclo*. Edición Andalucía. Madrid: Santillana.



# PERSONAJES NO FICTICIOS EN MANUALES CONTEMPORÁNEOS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN COLOMBIA: IMPLICACIONES CULTURALES

---

Martha Elizabeth Varón Páez  
*Universidad de Tolima (Colombia)*

Antonio Salmerón Nieto  
*Universidad de Granada (España)*

## INTRODUCCIÓN

Los manuales pueden definirse como artefactos curriculares y culturales. Ellos proveen de lo que Gray (2010, 12), Hall (1997, 215) y Malinowski (1976, 49) han denominado *ambientes secundarios creados*. El análisis de tales *ambientes secundarios* construidos en los manuales corresponde justamente al objetivo general de esta investigación pues aquí interesa exponer, entre otros aspectos, las formas específicas en las que el inglés es representado y construido en los artefactos usados para su enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la denominación de *artefacto cultural* para el manual escolar se justifica y cobra fuerza porque en los manuales publicados para la enseñanza de una lengua global como el inglés las construcciones alrededor de las manifestaciones culturales de diversos grupos, especialmente anglófonos, se evidencian de múltiples maneras, pero especialmente, se evidencian a través de la puesta en escena de personajes, reales o ficticios, que se incluyen en los contenidos de los manuales.

El interés por el estudio de los personajes en los manuales de lenguas para autores que han presentado sus propuestas desde la década de los ochenta como Cunningsworth (1984) y Byram (1989) o apenas entrados los noventa como Risager (1991), Byram, Esarte-Sarries y Taylor (1991) y Byram, Morgan et al. (1994), no es coincidencia. Durante mucho tiempo, los personajes, reales o no, han estado presentes en los manuales como parte de las herramientas utilizadas por los autores para proveer al usuario de elementos para entender las temáticas lingüísticas y proveer de modelos fonológicos sobre los que giran los contenidos de la clase de lenguas. Los personajes incluidos en los manuales, como elemento

común e incuestionable en el desarrollo de las unidades temáticas, representan un elemento de vital importancia. A través de la puesta en escena de personajes en los manuales de inglés, se provee asimismo de visiones culturales y de ideologías, las cuales muestran a sus usuarios formas de vida asociadas con los angloparlantes. Estas visiones e ideologías corresponden justamente a los ambientes secundarios que se tejen a través de los contenidos culturales en los manuales. Los personajes tomados de la vida real que son insertados de diversas maneras en los manuales de lenguas pueden llegar a tener un poder ideológico mucho más penetrante que el de los personajes ficticios, especialmente si se tiene en cuenta el valor de verdad implícito que los manuales tienen desde el principio mismo de su existencia en los contextos escolares.

## IDENTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo con Alzate, Lanza y Gómez (2007, 33), existen tres enfoques investigativos diferentes en torno a los manuales escolares. En primer lugar se encuentran aquellas investigaciones identificadas como *process oriented*, las cuales se interesan en la concepción del manual escolar en su aprobación, construcción, difusión, adopción, uso y abandono. En segundo lugar, están aquellas investigaciones identificadas como *product oriented research*, que corresponden a las que se interesan en el producto mismo ya sea como constructor ideológico, como transmisor cultural o como instrumento pedagógico. El objetivo implícito de este tipo de investigaciones es, en últimas, encontrar elementos para sugerir mejoras en la legibilidad, la inteligibilidad, la fidelidad, la objetividad y la eficacia de los textos mismos y de futuras producciones. En tercer lugar, existen investigaciones identificadas como *reception oriented*, es decir, aquellas enfocadas en los procesos sociales de recepción, usos, reacciones, comportamientos y críticas alrededor de determinados textos por parte de maestros, padres, alumnos o instituciones.

Esta investigación puede identificarse dentro de la segunda categoría; es decir, se enfoca en el producto mismo pues el propósito principal se centra en analizar y describir las formas en las cuales el contenido cultural se presenta en los manuales usados por estudiantes de secundaria en Colombia para sus clases de inglés como lengua extranjera. Para esto, empezamos por recurrir a lo planteado por Gray (2010, 3), cuando expone que los manuales no corresponden solamente a artefactos curriculares, sino que, en realidad, son artefactos culturales que buscan construir significados específicos, pues ellos corresponden al resultado de construcciones muy particulares de la realidad. De hecho, los manuales de lenguas extranjeras prescriben una visión cultural propia que influye en los aprendizajes culturales de los estudiantes pues estos ofrecen también construcciones implícitas de las culturas ajenas y propias a través de sus diseños, de sus imágenes,

de sus tareas y, en general, a través de sus contenidos culturales explícitos. Para el diseño metodológico de esta investigación se partió de asumir que los manuales escolares de lenguas incorporan ideas acerca de las culturas en sujetos que, de hecho, ya participan activamente y se definen dentro de identidades culturales marcadas por contextos y experiencias particulares.

## IMPORTANCIA DE *LO REAL* EN EL ANÁLISIS DE CONTENIDOS CULTURALES DE MANUALES ESCOLARES

El análisis de los personajes en los manuales parece estar asociado de manera consistente con el análisis de contenido cultural en los mismos. En este aspecto, se cuenta con una amplia gama de propuestas publicadas por autores tales como Byram (1989), Byram y Esarte-Sarries (1991), Byram, Esarte-Sarries y Taylor (1991), Cortazzi y Jin (1999), Cunningsworth (1984), Damen (1987), García Fernández (2002), Gray (2010), Grant (1987), López García (2000), Maqueda Flórez (2001), Méndez García (2000), Méndez García (2003), Risager (1991), Sercu (2000) y Skopinskaja (2003), entre otros. No obstante, entre los autores que han propuesto alternativas metodológicas específicas para estudiar el papel de los personajes en los manuales se encuentran Andersen y Risager (1978), citados por Risager (1991), Byram (1989), Byram, Esarte-Sarries y Taylor (1991), Gray (2010), Maqueda Flórez (2001), Méndez García (2000) Risager (1991) y Sercu (2000). Estos han sido referentes de primer orden en la puesta en marcha de la presente investigación. Aunque no todos los autores referenciados hacen alusión al *personaje real* en el manual escolar, en esta investigación, el personaje real tiene gran importancia porque se ha partido de entender que las asociaciones secundarias específicas pueden afianzarse de una manera más sólida en la mente y actitudes de los individuos si estos parten de que lo que están aprendiendo está condicionado por una idea de realidad en la cual creer.

Existe, de hecho, un elemento común entre las propuestas de contenidos culturales en los manuales presentadas por Byram (1989), Byram (1991), Byram, Esarte-Sarries y Taylor (1991), Cunningsworth (1984), Maqueda (2001) y Risager (1991) y es el concepto de realismo, no solo en los temas, contenidos y tareas culturales, sino también en la inclusión de personajes. Al plantear el tema de la representación contemporánea de las culturas en los currículos de lenguas, Byram, Esarte-Sarries y Taylor (1991, 302-303) afirman que el elemento más importante al analizar un manual escolar de lenguas en términos de sus contenidos culturales es el de realismo. Risager (1991:182) expone que la idea de realismo aparece originalmente en la propuesta de Jorgensen (1972) para el estudio de prosa realista pero es recogida y reinterpretada por Andersen y Risager (1978) quienes la adaptan para el estudio de materiales pedagógicos de lenguas al en-

contrar que, en décadas previas, los manuales habían estado evolucionando hacia versiones de ficción realista con personajes y fotografías emulando la vida real de las culturas objeto de estudio. Esto hizo necesaria una implementación teórica para su análisis. De acuerdo con Byram, EsarteSarries y Taylor (1991, 302-303), en un sentido literario, el realismo puede ser definido en términos de las percepciones de los lectores y su dependencia de cómo se han descrito los lugares reales, situaciones y gente que son creíbles porque se pueden asemejar a lo que son realmente. Así pues, afirman estos autores, el realismo no es otra cosa que la precisión y el cubrimiento comprensivo de la presentación y representación de la cultura extranjera en los manuales. Esto, por supuesto, incluye la idea de inclusión de personajes reales o no ficticios en los manuales.

Al igual que para Cunningsworth (1984, 60-63), para Byram (1989, 73-74), la representación de la realidad contemporánea de las culturas corresponde a un asunto de relevancia total. Lo más importante, afirma Byram, es el grado en el cual el lector puede percibir y aceptar la imagen presentada, no importa si es completa o parcial –lo importante es que sea realista–. Desde esta perspectiva, la evaluación del tratamiento del contenido cultural en los manuales debe buscar responder a condiciones tales como si los libros proveen de información basada en hechos reales y contemporáneos y si se cuidan de precisión de la información. Para Byram (1989), esto lleva automáticamente a cuestionar si en los libros se encuentra información actualizada y realista más que información histórica y si en estos se evitan o relativizan estereotipos. Byram (1989) propone también cuestionar si la representación de una imagen puede llegar a implicar que la sociedad extranjera estudiada a través del aprendizaje lingüístico está libre de problemas. Además, el autor discute acerca de la libertad ideológica en los manuales escolares y destaca la importancia de preguntarse si los alumnos son motivados a aceptar la imagen dominante de la sociedad, así sea extranjera o no, o si, desde el manual se motiva a cuestionarla, al menos parcialmente, a través de la comparación y el contraste. Es así que para él se puede lograr mucho más si se presentan hechos contextualizados que si se presentan hechos aislados pues la dimensión comparativa permite ir más allá del fenómeno presentado en los contextos funcionales estructurales.

Para Andersen y Risager (1978), la idea de realismo representa un elemento de importancia al escoger un modelo adecuado para el análisis cultural. En el manual, afirma Byram (1989:74), debe tratarse a la historia de tal manera que esta brinde elementos para que el estudiante entienda la sociedad contemporánea desde una perspectiva intercultural y a las culturas como fenómenos contemporáneos cambiantes y producto de contingencias históricas. Agrega que para proveer una vista precisa de otra cultura y para que los estudios culturales se inserten de manera real y eficiente, la cultura presentada en los manuales debe ser balanceada y comprensiva y debe ser analizada en un nivel micro y macro, es decir, que incluya tanto lo negativo como lo positivo. Cortazzi y Jin (1999, 203)

se refieren a lo aportado por Byram (1993) al mencionar una serie de criterios los cuales guardan relación con la propuesta posterior de Byram, Morgan et al. (1994). Tal lista de criterios incluye elementos como: la identidad social y los grupos sociales, la interacción social, las creencias y comportamientos, las instituciones sociales y políticas, la socialización y el ciclo de vida, la historia y la geografía nacional, los estereotipos y la identidad nacional.

Por otra parte, Risager (1991, 181) sostiene que, aunque los manuales escolares de lenguas tuvieron un amplio desarrollo técnico y estético en los años cincuenta, la demanda de estos en los contextos escolares ha aumentado considerablemente. De acuerdo con esta autora, es necesario analizar las funciones sociales de los manuales pues los propósitos del uso y aplicaciones de estos han cambiado de un paradigma enfatizado en los componentes lingüísticos hacia uno enfocado en factores socioculturales asociados con las lenguas. En este sentido, indica Risager (1991, 182), los manuales proponen coloridas imágenes, más fotografía, diálogos y ejemplos de interacciones, entre otros elementos, de tal manera que ellos participan mucho más activamente en la transmisión de valores culturales dentro de los sistemas educativos y, por ende, en la sociedad. Es decir, los manuales de lenguas participan activamente en la reproducción cultural de la misma forma que puede participar un periódico, un magazín, un museo o los medios masivos. No obstante, asegura esta autora, para muchos profesores el componente cultural se mantiene aún en un discreto segundo lugar de importancia con respecto a los contenidos lingüísticos.

Risager (1991, 182-190) parte de lo propuesto originalmente por Jorgensen (1972) para el análisis de prosa a partir de la idea de realismo y lo adapta al estudio de contenidos en manuales justificándose en el hecho de que, en el diseño de los géneros narrativos y expositivos, los manuales de lenguas han cambiado desde la década de los cincuenta y sesenta. En estos años, afirma Risager, los manuales estaban dominados por una clase de ficción realista, mientras que, en los setenta y ochenta, ellos son más una mezcla de ficción realista ultra corta y de muchos otros tipos no ficticios, siendo así que los manuales ofrecen una tendencia general interesante de mezcla de géneros, la cual hace que estos deban ser necesariamente investigados en sus propuestas culturales particulares.

Las categorías de análisis que postula Risager pueden ser distribuidas en cuatro grandes grupos. En primer lugar, esta autora propone un *nivel microdescriptivo de fenómenos sociales y culturales* estudiados desde la antropología cultural. Esta categoría se define por el estudio de los personajes del manual escolar, su ubicación geográfica y social, el ambiente material, las situaciones de interacción y la subjetividad. Risager también propone el análisis de lo que identifica como *nivel macrosocial, político e histórico*. En esta segunda categoría, esta autora (1991, 183) ubica temas tales como situaciones sociales contemporáneas que afecten lo geográfico, lo político y lo económico, problemas sociopolíticos, y el estudio de



la historia. En una tercera categoría, identificada como *asuntos internacionales e interculturales* ella propone el análisis de las comparaciones, de las representaciones y de las relaciones mutuas entre culturas evidenciadas en los contenidos además de una cuarta y última categoría identificada como *estilo y punto de vista del autor*. El modelo de Risager (1991) ha sido quizá uno de los más mencionados, usados y adaptados en posteriores análisis de manuales de lenguas extranjeras. Entre los autores que se han basado en este modelo para sus investigaciones están: Cortazzi y Jin (1999, 204), García (2002, 182), Méndez (2003, 36) y Sercu (2000, 75), entre otros.

Desde una perspectiva familiar a la anterior, Byram y Esarte-Sarries (1991, 178-179) proponen analizar los manuales de lenguas en términos de sus contenidos culturales sobre la base de cinco categorías principales: *información geográfica e histórica, gente y relaciones humanas, comidas, comunicación, servicios públicos, y recreación*. De tales categorías se desprenden otras temáticas relacionadas. Byram y Esarte-Sarries (1991, 173) enfatizan en que estas categorías pueden ser aplicables a cualquier otro caso. Para estos autores (1991, 180) aprender una lengua y experimentar su cultura resulta ser un proceso idéntico. En su opinión, el contenido cultural aprendido a través de un curso de lengua debe ser mucho más importante que la mera información para preparar al aprendiz a actuar como turista. Ellos enfatizan en que un elemento importante a tener en cuenta en el análisis cultural de los manuales es el relacionado con un criterio de realismo. En sus palabras, esto significa que la idea promocionada desde las teorías educativas de que la enseñanza de lenguas debe promover el entendimiento intercultural significa mucho más que el simple desarrollo de la tolerancia, pues esto involucra un cambio en las formas de pensamiento lo cual redundará en el cambio de actitudes producto de una nueva valoración por parte de los aprendices de sus nuevos conocimientos y experiencias.

Byram y Esarte-Sarries (1991, 180-182) proponen cuatro dimensiones principales para evaluar el nivel de realismo de un manual de lenguas en términos de sus contenidos culturales en estrecha relación con la propuesta de Risager (1991). En primer lugar, ellos proponen el análisis de un nivel microsocioal de la identidad social de los individuos, de su ambiente social y de su personalidad. En segundo lugar, proponen el análisis de un nivel macrosocioal y económico, geográfico e histórico; es decir, las representaciones históricas contenidas en el manual. Seguidamente, Byram y Esarte-Sarries incluyen el análisis del punto de vista del autor en relación con el contenido cultural. En este sentido buscan si tal punto o puntos de vista se hacen explícitos o si, por el contrario, se presentan implícitos en los contenidos del manual. Finalmente, aparece, una cuarta dimensión de análisis intercultural de las representaciones mutuas y la existencia de algún tipo de reconocimiento a la existencia de culturas foráneas. Esta última categoría guarda estrecha relación con la última propuesta por Risager (1991).

## TIPOLOGÍAS DE ANÁLISIS DE LOS PERSONAJES EN LOS MANUALES DE LENGUAS

En primer lugar, Méndez (2000, 269-274) y (2003, 59-69), propone una rejilla de análisis del componente cultural en manuales con la que busca escrutar el grado y tipo de representatividad de la cultura materna del alumno (en el caso de su estudio, la cultura española versus la cultura inglesa) en los materiales, así como la posible vinculación que se establece entre ambos sistemas culturales (inglés y español). En cuanto al análisis de los personajes en los manuales de lenguas, ella plantea la necesidad de preguntarse por la edad de los personajes, lo mismo que por el sexo, el papel sexual, la ocupación, la raza o grupo étnico al que pertenecen, sus familias, sus nacionalidades y sus lugares de residencia. Esta autora no distingue entre los personajes ficticios creados para el desarrollo de las unidades lingüísticas y los personajes no ficticios y sus implicaciones culturales.

Otro tipo de propuesta en la que se tiene en cuenta el papel de los personajes en los manuales de lenguas la presenta Sercu (2000, 255) Para quien el estudio de estos debe limitarse a la definición de sus edades, su género y la descripción de las situaciones de interacción en los manuales. No obstante, ella parte de afirmar que el potencial de un manual para la promoción de la cultura depende de la cantidad de información cultural que se presente en él, así como del énfasis en la información cultural provista y acentuada por los soportes visuales. Sercu (2000) sigue el modelo de Byram, Morgan y colegas (1994) de contenidos culturales mínimos, aunque también tiene en cuenta elementos provistos por la propuesta de Risager (1991) para formular su propia lista de temas de análisis de manuales escolares. Su propósito es analizar si los manuales proveen de elementos culturales para desarrollar la competencia comunicativa intercultural. Para esta autora, los temas para el análisis deben remitirse exclusivamente a recreación, cultura, geografía, transporte, identidad personal, comercio, economía, comunicación, cultura del cuerpo, moda, sociedad y vida social, ciclo de vida, casa, ambiente, idioma extranjero, leyes, símbolos nacionales, fiestas y ceremonias, guerra y política y paz, mentalidad, familia, inmigración, relaciones internacionales, ciencia, trato a los animales, normas y valores, religión, tercer mundo, estereotipos y multiculturalismo.

Desde otra perspectiva, Maqueda Flórez (2001, 135-136) presenta una propuesta para estudiar el tratamiento de la cultura inglesa en los manuales de secundaria basada principalmente en el modelo de objetivos lingüísticos de Seelye (1984). Maqueda plantea responder inicialmente a una serie de preguntas básicas condicionantes para la identificación del texto y de las variables de la investigación en cuanto a contenido cultural. Así pues, este autor considera importante comprobar el grado de acercamiento a las culturas por parte del manual y el fomento de actitudes y conductas hacia los países donde se habla el inglés. Para lograrlo, este autor propone analizar el uso instrumental de la lengua, la motivación propuesta, el disfrute y el fomento de actitudes hacia los hablantes de

la lengua extranjera. Él también comienza invitando a la pregunta sobre si el manual es realista o no y si el uso del material es auténtico o no. Seguidamente, propone la pregunta sobre si el manual refleja aspectos socioculturales básicos, y si, además, se evidencia algún uso de clichés y/o rasgos estereotipados. Para Maqueda Flórez es importante saber si en el manual se percibe una actitud crítica y positiva hacia la cultura materna que favorezca la aceptación de la segunda lengua y si, de alguna manera, se minimizan o magnifican las diferencias culturales. En cuanto al análisis de personajes, el autor incluye preguntas tales como si estos estudian o trabajan, si son mostrados haciendo actividades rutinarias o extraordinarias, si ocupan la mayor parte del tiempo trabajando o estudiando, si pertenecen a clases altas o no, si frecuentan lugares sociales tales como bares o restaurantes, si tienen buenas habitaciones, si los personajes se presentan en los manuales como realistas o idealizados, si predominan los personajes jóvenes, si se asocian con algún rasgo estereotipado y si el manual es explícito en incluir datos como sus edades, nombres y nacionalidades.

## CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DEL CORPUS DE MANUALES ESCOLARES

En esta investigación se hace énfasis en materiales producidos en países angloparlantes u otros países europeos que tienen márgenes altos de venta en Colombia, aunque también se incluye una muestra de los mejor vendidos publicados por editoriales nacionales en los últimos años. El tipo de material en el cual se enfocan los intereses de esta investigación está circunscrito al libro de trabajo en clase, identificado como *student book*, *class book* o libro diseñado para uso individual. Se tendrán también en cuenta los materiales de audio que acompañan al libro de clase o libro del estudiante.

Para buscar un margen de representatividad, se pensó en aquellas series de manuales de inglés mejor vendidas o con mayor aceptación por parte de profesores e instituciones educativas a nivel nacional. Para tener certeza de esta información, se logró contacto telefónico, electrónico y cara a cara con personas que representan a las editoriales de manuales de inglés que operan dentro del territorio colombiano. Se buscó conocer acerca de los márgenes de venta, esto es, de aquellas series de libros consideradas como las mejor vendidas en el contexto colombiano durante los años 2010 y 2011 de las editoriales Grenwich ELT Norma, Oxford University Press, Cambridge University Press, Longman y Express Publishing. Entre las personas que aportaron información valiosa para la escogencia del corpus se encuentra editora nacional de libros escolares del sello Greenwich ELT de la editorial Norma en Colombia para quien la serie que mejor representa los intereses de esta investigación por sus márgenes de venta y por ser diseñada para adolescentes corresponde a You Too. También se encuentran el director general y la directora co-

mercial del Oxford Centre institución que representan a Oxford University Pressy a Cambridge University Press en las regiones colombianas del Tolima, Huila, Caquetá y Eje Cafetero. Asimismo, fue posible establecer comunicación con el distribuidor nacional y con la distribuidora regional para el Tolima de Pearson Longman. Por último, se estableció contacto con el distribuidor de Express Publishing para la región centro occidente de Colombia. Es importante destacar que tanto la información como las respectivas muestras, se recogieron justo antes de iniciar el análisis de los libros de texto, es decir a mediados de octubre de 2011.

De acuerdo con la información obtenida por estos representantes, las series reportadas como las más vendidas, o las de mayor proyección de uso por parte de instituciones educativas de secundaria del país corresponden a la serie *You Too*, serie producida por el sello colombiano Greenwich ELT Norma para textos escolares de Inglés, *New Headway* de Oxford University Press, *English in Mind* de Cambridge University Press, *New Opportunities* de Pearson Longman para bachillerato, *Solutions* de Oxford University Press y *Enterprise* de la editorial griega Express Publishing. Dentro de estas series, se escogió un manual para el análisis de las categorías de tal manera que se cumpliera con el propósito de contar con un muestreo representativo de los diversos niveles de secundaria y media. Así pues, los libros seleccionados para el análisis detallado de los componentes culturales fueron: *You Too 4*, *New Headway Preintermediate*, *English in Mind 1*, *New Opportunities Preintermediate* y *Enterprise 1*.

Con el objetivo de identificar tanto los personajes no ficticios como sus roles dentro de los manuales, se propuso la elaboración de una rejilla de análisis producto de las preguntas generales de la investigación. Para la identificación de los personajes no ficticios en los manuales se tienen en cuenta datos como el nombre del personaje, su ocupación, su género y su nacionalidad. Este análisis busca especialmente responder a la pregunta sobre las construcciones ideológicas del inglés a través de la puesta en escena en el manual de los personajes, sus roles e importancia. Para esto, resulta importante analizar el tratamiento de la imagen y del papel de los personajes famosos o representativos de la realidad del alumno.

## RESULTADOS

### ***Análisis de los personajes no ficticios en You Too 4.***

En *You Too 4* los personajes no ficticios, sin importar género, nacionalidad o edad, tienen un papel protagónico en la medida en que son incluidos para servir de ejemplo como vidas de éxito. Sus biografías, colmadas de calificativos positivos en todos los casos, son usadas para desarrollar diversas actividades como simulaciones, lecturas, juegos de roles o ejercicios de audio, entre otras.

**TABLA 1. INCLUSIÓN DE PERSONAJES NO FICTICIOS EN YOU TOO 4.**

NOMBRE	OCUPACIÓN	GÉNERO	NACIONALIDAD
Fanny Mickey	Empresaria-Actriz	Femenino	Colombo-argentina
Stephanie Kwolek	Científica	Femenino	Estadounidense
JoshAgle	Ilustrador	Masculino	Estadounidense
Will Smith	Actor	Masculino	Estadounidense
Tim Burton	Director de cine	Masculino	Estadounidense
Steve Jobs	Director de Apple Inc.	Masculino	Estadounidense
TabeyMaguire	Actor	Masculino	Estadounidense
César Pelli	Arquitecto	Masculino	Argentino-americano
Heinrich Hertz	Físico	Masculino	Alemán
Lionel Messi	Futbolista	Masculino	Argentino
Esteban Cortazar	Diseñador	Masculino	Colombiano

Es importante resaltar que los personajes no ficticios tienen una presencia significativa en el total de imágenes de You Too 4. En general, en los ejercicios diseñados para las actividades con personajes no ficticios, se acentúa la inclusión de datos personales como las edades o las nacionalidades. Un aspecto a destacar y que tiene que ver con las actividades de audio en torno a los personajes no ficticios en You Too 4 es que las voces que los acompañan son las mismas en casi

**LESSON 1**

## Shiny Young People!

1. Complete the statements about Lionel Messi using the Word Bank and discuss with your classmates if they are (T) true or (F) false. Then, listen and correct the false ones in your notebook.

**Word Bank**

ground   shy   league   icon   growth hormone   humble   debut   honor   World Cup

a. Lionel Messi was born in 1987. He made his debut in 2004. He plays for Real Madrid. He has already become an icon in the history of soccer.

b. He has already won a Spanish league title. Besides that, he has also played at a FIFA World Cup.

c. When he was an eleven-year old boy, he suffered from a growth hormone deficiency. This disease was an obstacle in his career.

d. His shortness has taught him to keep the ball on the ground.

e. He has always been humble and shy. He doesn't consider himself as the best player, but for him it's an honor that others think so.

f. He has always said that the best player in the world is Maradona.

2. Answer the following questions about yourself.

a. Have you ever been to a famous soccer game? \_\_\_\_\_


b. Who has been the best soccer player in your country? \_\_\_\_\_

c. Did you want to be a soccer star when you were a little boy/girl? \_\_\_\_\_

d. Did your parents take you to the stadium when you were a little boy/girl? \_\_\_\_\_

e. What soccer team have you always supported? \_\_\_\_\_

f. Have you ever completed a World Cup sticker album? \_\_\_\_\_



Answers may vary.

Ilustración 1. Biografía de Leonel Messi en You Too 4.

todas las grabaciones, con lo cual, podemos encontrarnos con que el futbolista argentino Lionel Messi, el actor americano Will Smith, el diseñador colombiano Esteban Cortazar, el protagonista del hombre araña, así como personajes ficticios tales como un Metal Head y un estudiante de noveno grado, comparten la misma voz masculina, el mismo acento y la misma entonación. Es decir, el mismo actor simula varios personajes al tiempo. El modelo fonológico de todos estos personajes es el norteamericano.

### ***Análisis de los personajes no ficticios en New Headway Preintermediate***

Resulta importante destacar que todos los personajes no ficticios incluidos en este manual pertenecen al mundo de habla inglesa: americanos o británicos. Es necesario resaltar también que en NHP los personajes no ficticios juegan un papel instrumental en el logro de objetivos de tipo lingüístico-comunicativo.

En primer lugar, en las páginas 50 y 51 se ofrece la vida de dos millonarios norteamericanos como disculpa para trabajar un ejercicio completo de comprensión de lectura y conversación dentro de la unidad seis, cuyo eje central gramatical gira en torno al uso de los adjetivos comparativos y superlativos. En el segundo ejemplo, aparece la vida del escritor británico Anthony Trollope y su nieta, la también escritora Joanna Trollope, cuyas vidas sirven de soporte para dar comienzo a la presentación gramatical sobre el uso comparativo entre el pasado simple y el presente perfecto en inglés. En la unidad 13 también se ofrece la exitosa carrera del director de cine Steven Spielberg como disculpa para trabajar una actividad de conversación en la que los estudiantes deben practicar diversos tipos de preguntas y respuestas.

**TABLA 2. INCLUSIÓN DE PERSONAJES NO FICTICIOS EN NEW HEADWAY PREINTERMEDIATE**

NOMBRE	OCUPACIÓN	GÉNERO	NACIONALIDAD
Steven Spielberg	Director de cine	Masculino	Estadounidense
Johana Trollope	Escritora	Femenino	Inglesa
Milton Petrie	Millonario Filántropo	Masculino	Estadounidense
Hetty Green	Millonaria	Femenino	Estadounidense
MichioKaku	Científico Físico	Masculino	Estadounidense

En otro ejemplo del ejercicio audio y conversación de la página 73, los estudiantes deben reforzar los usos del tiempo futuro en inglés. Para ello, el manual propone que los estudiantes hagan interpretaciones y predicciones tecnológicas futuristas. Para realizar el ejercicio de conversación, los estudiantes deben es-

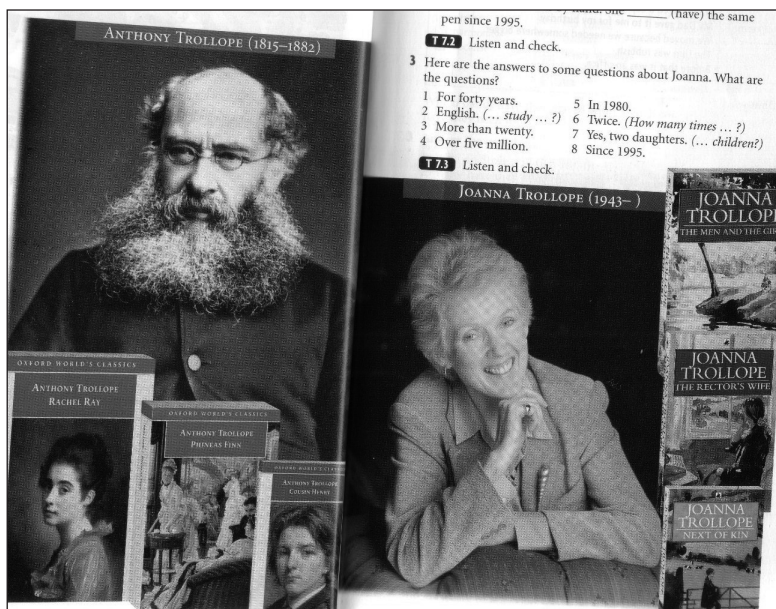


Ilustración 2. Escritores en New Headway Preintermediate.

cuchar una entrevista hecha a un personaje no ficticio, un norteamericano de origen oriental llamado Michio Kaku, famoso profesor de la universidad de New York, experto en teoría física y en predicciones tecnológicas futuristas. Se trata de un personaje reconocido mundialmente por la publicación de un libro titulado *Visions*, en el que analiza y explica las revoluciones tecnológicas esperadas para el siglo XXI. Ante la pregunta del entrevistador acerca de si es optimista frente al futuro, el científico Michio Kaku respondió:

Generally, yeah. If we go back to 1900, most Americans didn't live after the age of 50. Since then, we've had improvements in healthcare and technology. There is no reason why these won't continue far into the first century.

Y ante la pregunta sobre si las personas estamos listas para los drásticos cambios tecnológicos que son inevitables, Michio Kaku respondió:

Changes are already happening. The future is there now. We have DNA, microchips, the Internet. Some people's reaction is to say "We're too old, we don't understand new technology". [...]

Otra respuesta de Michio Kaku, que vale la pena analizar fue la que dio ante la pregunta de si cree él que tendremos un único gobierno mundial:

Very probably. We will have to manage the world and its resources on a global level, because countries alone are too small. *We already have a world language called English*, and there is the beginning of a world telephone system, and that's called Internet. [...].

Para Michio Kaku no existe discusión acerca de que ya contamos con una lengua global. Es decir, sus palabras pueden hacer sentir a los aprendices usuarios del NHP como un poco *atrás* de la realidad mundial pues su proceso del aprendizaje del inglés apenas comienza. Es de entender que sus palabras refuerzan la necesidad de continuar con el proceso de aprendizaje. No obstante, lo que llama poderosamente la atención en este ejercicio no es solamente lo que afirma Michio Kaku acerca del inglés, sino justamente que esta información sea incluida en un manual para la enseñanza del inglés. Para esta autoridad, resulta innegable que se trata de una lengua de uso masivo cuya tendencia en el mundo terminará inevitablemente en un gobierno global. Aunque el ejercicio propuesto a los estudiantes tiene el objetivo de mejorar sus habilidades para hablar y referirse al futuro, el hecho de que se incluya a un académico experto reconocido mundialmente en el tema de las predicciones tecnológicas y sus efectos en la vida de los humanos. Por otra parte, al presentar la fotografía de este experto en primer plano, se encuentra que Michio Kaku se dirige al estudiante de inglés, al usuario del manual de texto, pues su posición y su mirada involucra necesariamente al observador, demandando su atención y otorgando con ello mayor importancia a sus apreciaciones.

**LISTENING AND SPEAKING**  
Life in 2050

1 Read this description of the airline of the future:

*'There will be just two crew members, a pilot and a dog. The pilot's job is to feed the dog. The dog's job is to bite the pilot if he tries to touch anything.'*

What does this story say about life in the future?

2 You will hear an interview with Michio Kaku, Professor of Theoretical Physics at City University, New York. He has written a book, *Visions*, which explains how science will revolutionize the 21st century. He is asked these questions:

- Are you optimistic about the future?
- Are we ready for the changes that will come?
- Is world population going to be a big problem?
- What will happen to people who don't have computers?
- Will there be a world government?
- Will we have control of everything?
- What are your reasons for pessimism?

Discuss your opinions on these subjects.

3 **1 2 4** Listen to the interview. Make notes on Michio Kaku's answers.

4 Answer the questions.

- 1 What does Michio Kaku say will continue into the twenty-first century?
- 2 How do some people react to the new technology? What is his reaction?
- 3 Why will the population of the world stop increasing?
- 4 Why will we need a world government?
- 5 What are some of the things we will be able to control?
- 6 What examples does he give of the behaviour of 'stupid' people?


**What do you think?**  
Michio Kaku obviously believes in the power of science. What isn't he so sure about? Do you agree?

Unit 9 • Going places 71

Ilustración 3. Construcciones del inglés a través de los personajes no ficticios.



## *Análisis de los personajes no ficticios en English in Mind Second Edition 1*



1 My hero is Helen Thayer. She was the first woman to walk to the magnetic North Pole alone.

2 Helen Thayer was born in New Zealand and she lived there when she was a girl. Later, she lived in Guatemala for four years and then in the United States. When she was fifty, she had a dream. She wanted to walk to the North Pole alone, and she decided to do it. On her journey, Helen didn't have any help. She was completely alone except for her dog, Charlie, a Canadian husky. The journey was very difficult. She walked 345 miles in temperatures of  $-50^{\circ}\text{C}$ ! Once, seven polar bears attacked Helen and Charlie. Charlie saved Helen's life.

3 Helen Thayer is my hero because she had a dream and she was determined to make it come true. She was always positive, even in very dangerous and difficult situations.

Ilustración 4. Exaltación al personaje no ficticio por su heroísmo.

En este manual existe un buen número de personajes no ficticios. Los personajes ficticios tienen en *English in Mind Second Edition 1* el propósito de servir de soporte a las actividades de desarrollo lingüístico comunicativo a lo largo del curso. La razón aparente de su inclusión es la de servir de soporte en actividades lingüísticas y en el desarrollo de habilidades comunicativas, especialmente la comprensión de textos escritos y orales. De hecho, la mayoría de los textos de lectura en *English in Mind Second Edition 1* están soportados sobre la vida y obra de personajes no ficticios, entre los que se encuentran Erin Brockovich, Glen Cavan, Lewis Hamilton, Guiseppe Mezzofanti, David Crystal, Juliane Köpcke, Wesley Autrey, Ulises de la Cruz, Ashrita Furman y Helen Thayer.

Aunque en la mayoría de los casos se trata de personajes masculinos y angloparlantes, no es posible afirmar que en este caso exista un claro sesgo sexista o exclusionista, pues las historias de vida de los personajes no ficticios muestran, por el contrario, una clara intención en destacar lo que los seres humanos pueden lograr sin importar el género o la nacionalidad a los que pertenecen. Las ocupaciones de los personajes no ficticios varían considerablemente. No se trata solamente de personalidades de Hollywood o de cantantes famosos, como sucede en otros de los textos del corpus seleccionado.

**TABLA 3. INCLUSIÓN DE PERSONAJES NO FICTICIOS EN ENGLISH IN MIND SECOND EDITION**

NOMBRE	OCUPACIÓN	GÉNERO	NACIONALIDAD
Jeff Bezos	Dueño de amazon.com	Masculino	Estadounidense
Johnny Depp	Actor	Masculino	Estadounidense
Ana Ivanovic	Campeona de Tenis	Femenino	Serbia
OprahWinfrey	Presentadora de TV.	Femenino	Estadounidense
Lewis Hamilton	Corredor de F1	Masculino	Inglés
Mezzofanti	Políglota	Masculino	Italia
David Crystal	Lingüista experto	Masculino	Irlanda
HermannMaier	Campeón olímpico	Masculino	Austria
Martha da Silva	Jugadora de fútbol	Femenino	Brasil
ErinBrockovich	Resolvió caso de contaminación ambiental en E.U.A.	Femenino	Estadounidense
Doroty Stang	Ambientalista defensora de la selva amazónica. Asesinada en 2005.	Femenino	Estadounidense
Glen Cavan	Estableció lazos de amistad entre americanos y chinos en la guerra fría.	Masculino	Estadounidense
Juliane Köpcke	Única en sobrevivir a un terrible accidente aéreo en Perú en los años setenta	Femenino	Perú- Alemania
Wesley Autrey	Salvó la vida de un hombre a riesgo propio en estación de trenes de N.Y.	Masculino	Inglaterra
Ulises de la Cruz	Futbolista famoso por donar dinero para gente pobre de su pueblo natal.	Masculino	Ecuador
Helen Thayer	Primera mujer en caminar en el Polo Norte Magnético.	Femenino	Nueva Zelanda
Ashrita Furman.	Persona con el mayor número de Guinness Records.	Masculino	Estados Unidos

A pesar de la gran tendencia de los manuales contemporáneos de lenguas de proveer instancias de entretenimiento en los contenidos seleccionados, en English in Mind Second Edition 1 el aprovechamiento ético y educativo en la selección de los personajes no ficticios es evidente. Suponemos que con su inclusión en el manual se busca que los estudiantes observen ejemplos de vida multiétnicos, multiculturales y positivos en todos los casos. Es posible, entonces, afirmar que en los ejemplos de vida de los personajes no ficticios, la intención tiene que ver con proponer a los estudiantes modelos de vidas ejemplares, positivos, alegres y exitosos. Esta deliberada selección se encuentra de acuerdo con la idea que prevalece en el manual sobre la importancia de una vida sana y al servicio de los demás.

**6 Listen**

**a** ▶ CD1 T48 Listen to the interview with Professor Crystal. Underline the correct answers.

- 1 The language with the most words is probably *English / Chinese / Arabic*.
- 2 Every year, about *250 / 2,500 / 25,000* new words come into English.
- 3 English has *under 1 million / 1 million / more than 1 million* words.
- 4 The most frequent letter in English is *a / e / i*.
- 5 There are *5 / 10 / 12* meanings for 'X' in Professor Crystal's book.

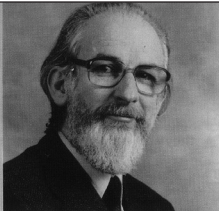
**b** ▶ CD1 T48 Listen again. Answer the questions.

- 1 How many English words do the two biggest dictionaries list?
- 2 How many words does a native speaker of English usually have in their active vocabulary?
- 3 How can a woman who speaks Japanese say 'Yes' when a man asks her to marry him?
- 4 How can a woman who speaks Igbo say 'Yes' when a man asks her to marry him?

**7 Vocabulary**

★ Language learning

**a** Check that you understand these words about learning and speaking languages.



Professor David Crystal is one of the world's most famous experts on language. He is the author of more than 100 books and gives talks all over the world. Two of his most important books are *The Cambridge Encyclopedia of the English Language* and *The Cambridge Encyclopedia of Language*.

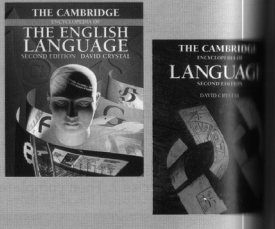


Ilustración 5. Inclusión de académicos famosos en los manuales de inglés.

Existe un factor que interesa destacar en los contenidos prácticos de English in Mind Second Edition 1 y es que se hace explícito un punto de vista concreto respecto a la idea del posicionamiento de un modelo fonológico en particular. Encontramos en este manual dos elementos muy importantes en lo que tiene que ver con la puesta en escena de un posicionamiento concreto respecto al rango de acentos en la comunicación en lengua inglesa. En la página 56, se propone un ejercicio en el que los estudiantes deben leer un texto titulado *Advice for language learners*. En dicho ejercicio se plantea que:

It can sometimes be a Little difficult to learn a foreign language fluently. But there are many things you can do to make your learning more successful. *When you speak a foreign language, it's normal to have an accent. That's OK – Other people can usually understand. It is a good idea to listen to CDs and try to imitate other speakers to make your pronunciation better* (énfasis nuestro). If you see a new word, and you don't know what it means, you can sometimes guess the meaning from words you know, or you can look up the word in a dictionary. A lot of good language learners try not to translate things from their first language. Translation is sometimes a good idea, but try to think in the foreign language if you can. It is also normal to make mistakes. When your teacher corrects a mistake in your writing or speaking, think about it and try to see why it's wrong. But it's more important to communicate, so don't be afraid to speak.

Asimismo se presenta una entrevista a un personaje no ficticio, el profesor lingüista David Crystal. Resulta interesante que en English in Mind Second Edition 1, se haya incluido un apartado especial dedicado a las ideas de David Crystal,

reconocido como una de las figuras más prestigiosas en el mundo contemporáneo de la enseñanza del inglés. De hecho, la entrevista hecha a este lingüista Irlandés es real, es decir, su voz no es ficticia. Resulta interesante analizar el poder que tienen las grandes casas editoriales de convocar figuras de la talla académica de este lingüista para incluirlas en un libro de texto dedicado a adolescentes. Su inclusión no solamente representa el fortalecimiento mismo del inglés como objeto de estudio escolar, sino que representa también una ideología frente a lo que significa que el inglés se haya posicionado ya como lengua global por excelencia en el mundo contemporáneo.

### Análisis de los personajes no ficticios en *New Opportunities Pre Intermediate*

**SKILLS FOCUS**

**Listening**

4 Read the Strategies.

**LISTENING STRATEGIES: True/false questions**

- Read the statements. Use your general knowledge to predict answers.
- Identify important words in the statements, e.g. *school, Paris*.
- Listen first to get the general idea and find the relevant information.
- Listen again and decide if the statements are true or false.
- Guess the answers you don't know!

5 Listen to a radio programme about Emmeline Pankhurst.

**Speaking**

9 Work in pairs. Make notes about three campaigns from the table below and use these Key Words to help you.

**KEY WORDS: Causes and Issues**

For: animal rights, children's rights, equal rights, human rights, independence, peace, women's rights

Against: child labour, colonialism, pollution, racism

Name	Mahatma Gandhi
Campaigned for	Indian independence
Worked to help	poor Indian peasants
Fought against	British colonialism

10 Form groups with another pair and discuss. Use expressions from the Function File.

**Student A Give an opinion.**

Gandhi was a pacifist. In my opinion, he was one of the most important people of the twentieth century.

**Student B Agree or disagree and give your opinion.**

Yes, you're right. But personally, I think Nelson Mandela is more important because ...

**Vocabulary: Multi-part Verbs (2)**

Ilustración 6. Inclusión de personajes no ficticios en *New Opportunities Pre* intermédiaire.

En *New Opportunities Pre Intermediate* se han incluido alrededor de 30 personajes no ficticios provenientes, en su gran mayoría, del mundo anglo. Así pues, el personaje no ficticio se convierte en el gran protagonista. En contraste, en este manual no existen personajes ficticios creados para permanecer a lo largo de las unidades, sino que se ha aspirado a crear un sentido de realidad mucho más evidente, de tal manera que el papel principal jugado por los personajes ficticios es el de referirse a hechos reales y a personajes reales, logrando que los personajes

no ficticios, los sitios reales y los hechos reales se conviertan en los verdaderos protagonistas en cada uno de los módulos no solo en este manual en particular, sino en todos los que conforman la serie.

TABLA 4. INCLUSIÓN DE PERSONAJES NO FICTICIOS EN NEW OPPORTUNITIES PREINTERMEDIATE

PERSONAJES NO FICTICIOS EN NEW OPPORTUNITIES PREINTERMEDIATE			
Nombre	Ocupación	Género	Nacionalidad
Madre Teresa	Religiosa	Femenino	Albania
Enya	Cantante	Femenino	Irlandesa
EmmelinePankhust	Feminista	Femenino	Inglesa
Serena Williams	Tenista	Femenino	Estadounidense
Venus Williams	Tenista	Femenino	Estadounidense
Nicole Kidman	Actriz	Femenino	Australiana
Ms. Dynamite	Cantante	Femenino	Inglesa
Dido	Cantante	Femenino	Inglesa
Ellen MacArthur	Deportista	Femenino	Inglesa
Vaclav Havel	Dramaturgo - Político	Masculino	Checoslovaco
Edgar Allan Poe	Escritor	Masculino	Estadounidense
Oscar Wilde	Escritor	Masculino	Irlandés
James Joyce	Escritor	Masculino	Irlandés
SeamusHeaney	Escritor	Masculino	Irlandés
WB Yeats	Poeta	Masculino	Irlandés
George B. Shaw	Escritor	Masculino	Irlandés
John Steinbeck	Escritor	Masculino	Estadounidense
W. Shakespeare	Escritor	Masculino	Inglés
RoddyDoyle	Escritor	Masculino	Irlandés
Martin L. King	Político	Masculino	Estadounidense
Nelson Mandela	Político	Masculino	Surafricano
Christopher Reeve	Actor	Masculino	Estadounidense
Dustin Hoffman	Actor	Masculino	Estadounidense
Bob Dylan	Cantante	Masculino	Estadounidense
Camille Pissarro	Pintor	Masculino	Islas Vírgenes
Pierce Brosnan	Actor	Masculino	Irlandés
David Gray	Cantante	Masculino	Inglés
Robert Burns	Escritor - Poeta	Masculino	Escocés
Michael Argyle	Psicólogo social	Masculino	Británico

Sin embargo, no existe balance en el número de incidencias de personajes no ficticios femeninos con el número de incidencias de personajes masculinos. Mientras se mencionan 20 personajes masculinos, solo se mencionan 8 femeninos. Además, las nacionalidades de la mayoría de los personajes no ficticios se centran, casi de manera exclusiva, en los países del círculo interno. Por otra parte, las ocupaciones de los personajes no ficticios son bastante variadas e interesantes. Se han incluido en *New Opportunities Pre Intermediate* 10 escritores, 3 actores, 1 actriz, 5 cantantes, 3 deportistas, 3 políticos, una religiosa famosa, un pintor y un psicólogo social.

En *New Opportunities Pre Intermediate* la preponderancia dada a la literatura y a las artes se evidencia en el análisis de los personajes, especialmente en la inclusión de escritores angloparlantes del género masculino. Entre los escritores cuyas biografías se han incluido en este manual se encuentran: William Shakespeare, biografía que viene acompañada de un fragmento de *Hamlet*. Asimismo, la biografía de John Steinbeck se presenta con un audio y lectura de un fragmento de su historia titulada *La Perla*. De la misma forma se menciona a Edgar Allan Poe incluyendo un fragmento de *The Maelstrom* y a Oscar Wilde con unos apartes del retrato de *Dorian Gray*. Por otra parte, otros escritores angloparlantes se mencionan a través de audios, de lecturas o de fotografías acompañadas de información concreta que es usada especialmente para el refuerzo de habilidades comunicativas.

### ***Análisis de los personajes no ficticios en Enterprise 1***

Contrario a lo que sucede con ediciones británicas como *English in Mind 1* y *New Opportunities Preintermediate*, los personajes no ficticios en *Enterprise 1* no son protagónicos, sino que son dimensionados como simples elementos transitorios sobre los cuales se plantean objetivos y tareas comunicativas a lo largo del curso. No obstante, los personajes seleccionados son bastante conocidos en el mundo occidental. De la selección y tratamiento de los personajes no ficticios en *Enterprise 1* varios aspectos llaman la atención: en primer lugar, resulta interesante la escasa inclusión de personajes femeninos si se le compara con el número de hombres incluidos en el manual. En segundo lugar, en este manual los personajes famosos son incluidos todos en prácticamente un mismo capítulo. En tercer lugar llama la atención el énfasis que tienen los artistas. De los doce personajes no ficticios incluidos en el manual, ocho de ellos fueron famosos por destacarse en diversas manifestaciones artísticas. Así pues, tenemos 4 compositores, un escritor, un bailarín, un cantante de rock y una actriz.

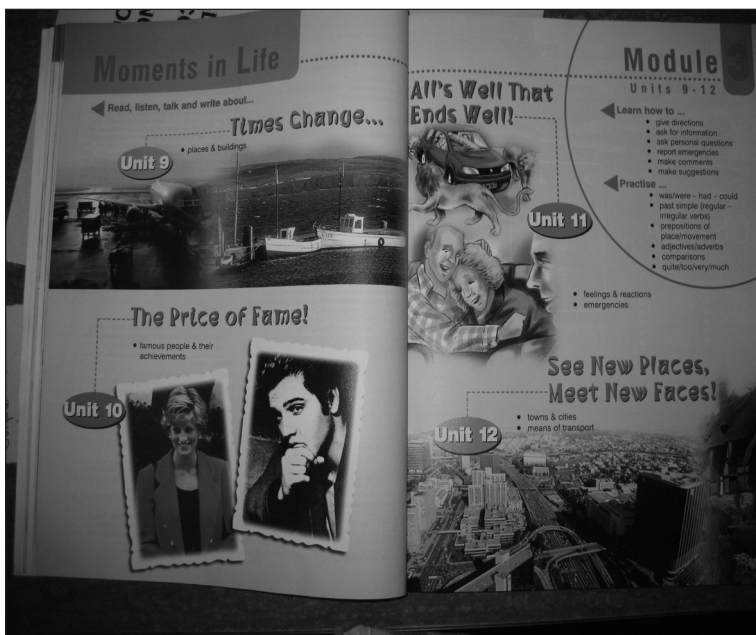


Ilustración 7. Los personajes no ficticios en Enterprise 1.

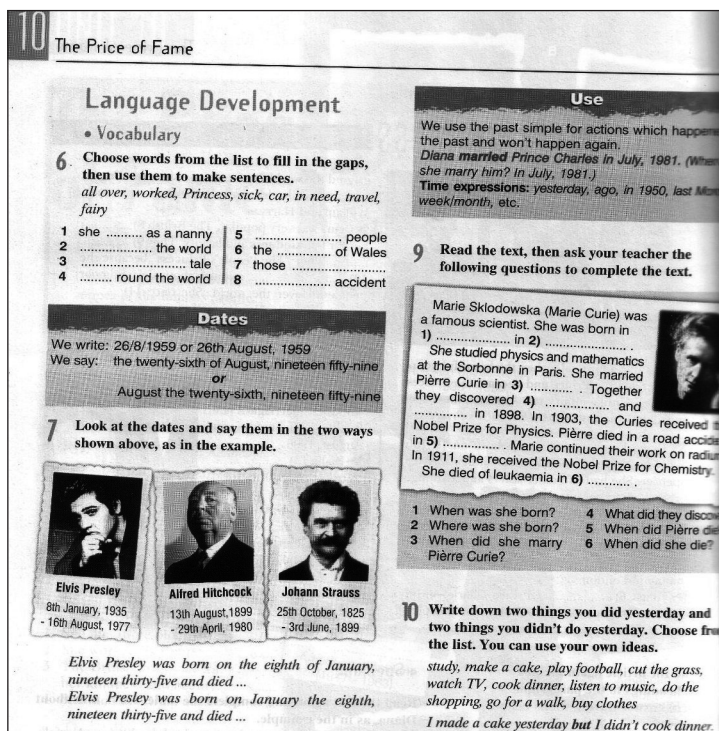


Ilustración 8. Los personajes no ficticios en Enterprise 1.

La primera de las fotografías anteriores corresponde a una copia de la página 72 la cual gira sobre personajes no ficticios. El primer ejercicio de esta página, identificado con el número 6, se propone como una actividad de aprendizaje de nuevo vocabulario. Este ejercicio se basa en la vida de la princesa Diana de Gales. En el ejercicio número 7 de la misma página, los estudiantes deben usar la información provista sobre tres personajes famosos: Elvis Presley, Alfred Hitchcock y Johann Strauss para crear oraciones en pasado. Por otra parte en el ejercicio número 9, los estudiantes deben llenar espacios en blanco utilizando el tiempo pasado para completar información básica acerca de la vida y obra de la científica Marie Curie. En los ejemplos provistos en esta fotografía se hace evidente que el papel de los personajes no ficticios es el de servir de soporte para las actividades de desarrollo lingüístico en Enterprise 1.

## CONCLUSIONES

El estudio de los personajes representa un elemento de vital importancia pues a través de la puesta en escena de estos en los manuales de lenguas, se provee de visiones culturales y se afianzan o derriban ideologías. En nuestro entender, los personajes se proponen como elementos claves en la transposición didáctica sobre las visiones de los grupos culturales. Con sus modos de vida y con sus usos lingüísticos, los personajes representan enfoques culturales y pedagógicos que se construyen a través de la inclusión y construcción reflexionada de sus interacciones, de sus etnias, de sus nacionalidades y de sus edades, entre otros aspectos.

En la serie *You Too*, por ejemplo, la condición para la escogencia de personajes no ficticios se caracteriza por el éxito de los personajes, aunque su inclusión en el manual se limita a servir de soporte para las actividades lingüísticas. En relación con los personajes ficticios en el mismo manual, podemos afirmar que estos se caracterizan por ser transitorios, es decir, por no permanecer en más de una actividad, con lo cual, difícilmente se hacen explícitos datos como sus edades o nacionalidades.

En segundo lugar, aunque en la serie *New Headway* se incluyen pocos personajes no ficticios, ellos corresponden a individuos provenientes del mundo anglo casi de manera exclusiva. En relación con los personajes ficticios, una característica de esta serie que vale la pena destacar es que en ella se construyen perfiles femeninos presentados como seres felices y exitosos en el hogar y en el trabajo. Otra característica importante tiene que ver con la inclusión de personajes que representan a ciudadanos cosmopolitas para quienes los viajes internacionales forman parte de sus vidas diarias. Aunque el análisis de los personajes ficticios no está contemplado en este texto, resulta importante destacar que una característica general de los personajes en esta serie es que tales personajes



no tienen problemas económicos ni sociales pues sus preocupaciones están centradas en las posibilidades que tienen para acceder a experiencias nuevas de entretenimiento.

Asimismo, en las series *English in Mind* y *Enterprise* la inclusión de personajes se soporta en la necesidad de soporte de las actividades enfocadas en aprendizajes lingüísticos y comunicativos. El propósito pedagógico es el de proponer a los estudiantes la imitación de los modelos de vida de personajes no ficticios exitosos, aunque no muy famosos, los cuales se caracterizan por haber realizado acciones heroicas que lograron cambiar la vida de otros en sus contextos particulares. *EIMSE1* y *Enterprise 1* retornan a una característica propia de décadas pasadas evidenciada en la idea de incluir personajes que transitan a lo largo de las unidades. Así pues, en estos libros de texto se incluyen foto historias o historietas las cuales aparecen esporádicamente a lo largo del texto. En *English in Mind* los protagonistas de tales foto historias corresponden a cuatro adolescentes británicos interactuando en su contexto local escolar, mientras que en *Enterprise 1* se trata de dos periodistas británicos cuyas aventuras se presentan en seis episodios a lo largo del texto. Finalmente, en *New Opportunities* llama la atención la privilegiada e inusitada presencia de personajes no ficticios. De hecho, en esta serie los personajes no ficticios tienen un papel protagónico, tanto así que los personajes ficticios se han creado para referirse a los no ficticios en muchas de las actividades propuestas.

### ***Implicaciones***

Los conceptos de *hablante nativo*, *lengua materna* y *lengua extranjera* sostienen una ideología muy privativa y exclusionista de primacía de aquellos que nacieron en un ambiente particular. Bajo esta perspectiva, se propone a la lengua como un instrumento de comunicación, aunque también como un símbolo de identificación que puede ser heredado si se pertenece a un grupo social homogéneo. Creemos que tales conceptos pueden hacerse evidentes a través de los contenidos de manuales al plantear un único modelo fonológico y cultural, especialmente británico o americano, propuestos como modelos perfectos que los estudiantes de inglés deben imitar. Asimismo, creemos que tales conceptos pueden hacerse evidentes a través de los contenidos de manuales cuando en ellos se plantean supuestas situaciones comunicativas entre *hablantes nativos* para ser imitadas por quienes aprenden lenguas. Creemos también que ligado con esto, podemos encontrar que los personajes ficticios en los manuales que se presentan como *no nativos* pueden ser asociados con empleos de menor rango o categoría, con situaciones de pobreza o de servidumbre para dar a entender que quienes gozan del privilegio de pertenecer al grupo cultural homogéneo de la lengua pueden gozar de mejores privilegios. De ahí la importancia de la imitación.

Esta idea nos puede llevar a conocer si, en realidad, se puede estar dando una construcción restringida, una visión limitada que ubica a la enseñanza de lenguas entre teorías evolucionistas y cognitivas de la cultura al tropezar con que, en los manuales se plantea implícita o explícitamente, que existe además una fuerte correspondencia entre tener la ciudadanía de un país, ser nativo de una lengua materna, poseer un alto nivel de proficiencia en todos los dominios de la lengua y conocer los vericuetos culturales que llevan a un individuo a *comportarse adecuadamente* en cualquier contexto conocido, construyendo con ello enormes diferencias entre los usuarios de una lengua que se definen como nativos y los que no lo son.

Relacionado con esto, concluimos que los manuales de lenguas extranjeras se fundamentan sobre una noción de cultura como una construcción cognitiva en la que, siguiendo los preceptos de Brooks (1960), Goodenough (1964), Goodenough (1981), Oliveras (2000), Nostrand (1978), Samovar, Porter y Jain (1981), Stern (1992), Valdes, (1986) y Valette (1986), entre otros, prevalece la idea de que el proceso de aprendizaje en las lenguas extranjeras se fundamenta sobre el modelo cultural del país o países cuya lengua se aprende. Asimismo, creemos que la enseñanza de los sistemas del lenguaje se fundamenta sobre una noción de lengua y de cultura como sistemas que básicamente se enseñan y se aprenden.

En segundo lugar, concluimos que los autores y editores de manuales contemporáneos para el aprendizaje del inglés han considerado de manera especial los discursos del feminismo, del multiculturalismo, de la globalización y de la democracia. Tales discursos son cuidadosamente creados como una forma de suscribir al inglés con un rango de valores y asociaciones que incluyen el individualismo, la equidad, la ciudadanía cosmopolita, la movilidad, la interculturalidad y la afluencia. Por esta razón creemos que en el análisis del contenido cultural podremos encontrar, por ejemplo, instancias precisas de equidad de género reflejadas en números similares de inclusión de personajes femeninos y masculinos, lo mismo que voces femeninas y masculinas dentro de los textos. Asimismo creemos que podremos encontrar instancias en las cuales se presente a las mujeres como exitosas, felices y alejadas de connotaciones sexistas y a los hombres como involucrados en la crianza de los hijos y sufriendo emociones propias de los estereotipos femeninos. Asimismo, creemos que podremos encontrar en los textos contemporáneos tendencias a involucrar personajes de muchas nacionalidades hecho que contribuye a suscribir al inglés dentro del rango de *lengua internacional*.

## REFERENCIAS

- Alzate, M.V., Lanza, C. L., y Gómez, M. Á. (2007). *Usos de los Libros de Texto Escolar: Actividades, Funciones y Dispositivos Didácticos*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Byram, M. (1991). *Culture et éducation en Lange Étrangère. Langues et apprentissage des langues*. Paris: Hatier Didier Scolaire.
- Byram, M., y Esarte-Sarries, V. (1991). *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching: a Book for Teachers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. Esarte-Sarrie, V. y Taylor, S. (1991). *Cultural Studies and Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Morgan, C. et al. (1994). *Teaching-and-Learning-Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cortazzi, M. y Jin, L. (1999). Cultural Mirrors. Materials and Methods in EFL classrooms. En: Hinkel, E. *Culturein Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 196-219
- Cunningsworth, A. (1984). *Evaluating and selecting EFL Materials*. Oxford: Heinemann.
- Damen, L. (1987). *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- García, C.R. (2002). *Articulación Lengua Cultura en los manuales para enseñar español en Francia: Una perspectiva intercultural*. Granada: Departamento de filología inglesa, Universidad de Granada. Tesis Doctoral.
- Grant, N. (1987). *Making the most of your Textbook*. Essex: London. Longman Keys to Language Teaching.
- Gray, J. (2010). *The Construction of English. Culture, Consumerism, and Promotion in the ELT Global Coursebook*. London: Palgrave.
- Hall, S. (1997). The Centrality of Culture: Notes on the cultural revolutions of our time. En Thompson, K. (ed.). *Media and Cultural Regulation* (pp. 208-238). London: Sage.
- López, M.P. (2000). *Relaciones Lengua - Cultura en la Didáctica del Español como Lengua Extranjera: Implicaciones Pedagógicas*. Granada: Universidad de Granada, Departamento de Filología Española. Tesis Doctoral.
- Malinowski, B. (1976). *Una teoría científica de la Cultura y otros Ensayos*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Maqueda, R. (2001). *El Tratamiento de la Cultura Inglesa en los Libros de Texto de E.S.O*. Granada: Universidad de Granada, Departamento de Filología Inglesa. Tesis doctoral.
- Méndez, M.C. (2000). *La Competencia Cultural en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera: Supuestos Teóricos, Análisis de su Tratamiento en una Muestra de Libros de Texto de Inglés de Bachillerato y Propuesta de Currículum Sociocultural*. Jaén: Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Filología Inglesa. Tesis Doctoral.
- Méndez, M.C. (2003). *Los Aspectos Socioculturales en los Libros de Inglés de Bachillerato*. Jaén: Servicio de Publicaciones, Universidad de Jaén.

- Risager, K. (1991). Cultural References in European Textbooks: an evaluation of recent tendencies. En Buttjes, D. y Byram, M. (eds.). *Mediating Language and Cultures* (pp. 181-192). Clevedon: Multilingual Matters.
- Seelye, H.N. (1984). *Teaching Culture*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Sercu, L. (2000). *Acquiring Intercultural Communicative Competence from Textbooks*. Leuven: Leuven University Press.
- Skopinskaja, L. (2003). The Role of Culture in Foreign Language Teaching Materials: an Evaluation from an Intercultural Perspective. En Lázár, I. *Incorporating Intercultural Communicative Competence in Language Teacher Education* (pp. 39-69). European Centre for Modern Languages. Council of Europe Publishing. Recuperado en [http://archive.ecml.at/documents/pub123bE2003\\_Lazar.pdf](http://archive.ecml.at/documents/pub123bE2003_Lazar.pdf).



# MANIFESTACIONES DE CIUDADANÍA EN CONTEXTOS DE DESPLAZAMIENTO FORZADO

---

Luz Haydeé González Ocampo  
*Universidad de los Llanos (Colombia)*

Matías Bedmar Moreno  
*Universidad de Granada*

## INTRODUCCIÓN

En este capítulo de libro se presentan algunos resultados de una investigación reciente, realizada con niños y niñas entre los 7 y 12 años de edad, víctimas del desplazamiento forzado, ubicados en Villavicencio, capital del Departamento del Meta (Colombia).

Colombia es un país de conflicto social marcado por la violencia, que ha persistido por más de cinco décadas, afectando a la población civil. Esta población está compuesta por: los grupos étnicos (indígenas, afrocolombianos), mujeres, hombres, niños y niñas. Como consecuencia de la violencia se tiene el desplazamiento forzado, tema central del presente trabajo de investigación. El fenómeno del desplazamiento en Colombia, y su incidencia en el ser humano como ciudadano, es una circunstancia que demanda conocimiento para su comprensión y acciones tendentes a resolver y minimizar sus efectos personales y sociales. Aunque la producción académica sobre la población desplazada en Colombia ha tenido significativos desarrollos, aún se requiere explorar nuevos caminos investigativos con niños, niñas y jóvenes que generen en este grupo poblacional acciones educativas y a su vez ofrezcan medidas encaminadas a trascender cognitivamente de la condición de víctima a la de ciudadano.

De acuerdo con estudios anteriores, datos estadísticos recientes y el presente estudio, se confirma una vez más que el problema del desplazamiento forzado vincula directamente a la población infantil y juvenil, desestabiliza la unidad fa-

miliar, genera desarraigo, traumas, deterioro de la identidad y bajo sentido de pertenencia. El silencio aparece como la primera manifestación de ciudadanía, que en este estudio hemos llamado *ciudadanía deficitaria*. Este silencio como ausencia de la palabra o como expresión de miedo es el primer obstáculo que encuentra el investigador al iniciar sus interacciones con la población infantil desplazada.

Una vez el grupo familiar, o parte de éste, huye de su territorio de origen, el nuevo lugar de asentamiento es la ciudad. Allí les queda como opción de vida afiliarse a la condición de desplazado dentro de las ofertas del Estado o de las Organizaciones no Gubernamentales. En los dos casos se les ofrece un mínimo para la subsistencia básica y otras ayudas bajo la condición de víctimas, acciones que se desencadenan llevándolos a sentirse objeto de minusvalía. En este sentido, el Comité Internacional de la Cruz Roja confirma que miles de personas, después de haber salido de sus regiones, continúan viviendo en precarias condiciones, en las zonas más vulnerables de las ciudades. “Esto los convierte en los más pobres de los pobres” (CICR, 2009, 46).

Aunque se reconoce en Colombia el avance de programas y proyectos en torno al desplazamiento forzado y la formulación de una estrategia integral de intervención, la presencia de niños y niñas en este escenario sobrepasa la capacidad de respuesta del Estado. Podría pensarse entonces, que no es la ausencia de políticas públicas sino la carencia de estudios que orienten con acciones y propuestas educativas el desarrollo social de estas personas, especialmente la población infantil desplazada, otorgándoles la palabra para reconocerse como sujetos de derecho, facilitar aprendizajes ciudadanos y proyectarse como artífices de su propio destino.

En coherencia con el pensamiento de Bruner (1991) esta investigación responde a un estudio narrativo cuyo método de verificación son las interpretaciones de relatos de vida y acontecimientos de los sujetos inmersos en el espacio del desplazamiento forzado con discursos que incluyen historias particulares, actores, intenciones, deseos y acciones. Se vincula al proceso investigativo el relato autobiográfico, en tanto se da por hecho contar la historia, reconstruir representaciones de los acontecimientos en diferentes períodos del desplazamiento forzado y crear una terminología que le otorgue sentido al acontecimiento. Dentro del mismo fenómeno se invita al sujeto a develar lo indecible, a reflexionar y a resolver los miedos, llevando al conocimiento las experiencias con fines de comprensión de las circunstancias o acontecimientos (Lara, 2009)

## EL CONTEXTO DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO EN COLOMBIA

### *Algunas definiciones del Desplazamiento Forzado*

A luz de definiciones manejadas por organismos humanitarios como: ACNUR<sup>1</sup> (2007), CODHES(2009)<sup>2</sup>, la secretaría de las Naciones Unidas, coinciden en afirmar el carácter de desplazado se le da a aquellas personas o grupos de personas que se han visto obligadas a escapar o huir de su hogar o de su lugar de residencia habitual, en particular como resultado o para evitar los efectos de un conflicto armado, de situaciones de violencia generalizada, de violaciones de los Derechos Humanos o de catástrofes naturales o situaciones provocadas por el ser humano, y que no han cruzado una frontera estatal internacionalmente reconocida.

Así mismo, el Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR, 2009) define el desplazamiento interno como: “personas o grupos de personas que han sido forzadas u obligadas a huir de sus hogares o lugares de residencia habitual, o a abandonarlos, en particular, a causa de un conflicto armado, de situaciones de violencia generalizada, de violaciones de los Derechos Humanos o de desastres naturales o causados por el hombre y que aún no han cruzado una frontera entre Estados reconocidos Internacionalmente...”. El desplazamiento interno y el desplazamiento forzado guardan características similares, por lo tanto podría decirse que se trata de un mismo fenómeno. Tanto el desplazamiento forzado como las migraciones forzadas: “...se utilizan indistintamente para hacer referencia a los movimientos que realizan las personas de forma involuntaria como consecuencia o respuesta a determinados acontecimientos naturales (hambrunas, sequías, inundaciones, terremotos) y actuaciones humanas (guerras, conflictos civiles, persecuciones, degradaciones medio-ambientales, proyectos de desarrollo)” (Egea y Soledad, 2008, 210).

Mientras tanto, la ley colombiana 387 expedida en el año 1997, define al desplazado como: “Toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertades personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas, con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: conflicto armado interno, disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los Derechos Humanos, infracciones al Derecho Internacional Humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar o alteren drásticamente el orden público”.

<sup>1</sup> ACNUR: Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados.

<sup>2</sup> CODHES: Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento, es una organización no gubernamental de carácter Internacional que promueve la realización y vigencia integral de los Derechos Humanos de las personas desplazadas, refugiadas y migrantes.



El carácter de desplazado que establecen los organismos internacionales con relación al definido en la ley 387/97 no son del todo coincidentes, en tanto que, esta última, deja de lado el desplazamiento ocasionado por catástrofes naturales al igual que aquellos que se desplazan en busca de recursos económicos. Mientras tanto, la Comisión de Derechos Humanos de la ONU ubica los desplazamientos internos en Colombia como “una estrategia militar deliberada...” (Soledad, 2007, 177)

### ***El Desplazamiento forzado en Colombia, un fenómeno que permanece***

En Colombia el desplazamiento interno forzado de población civil es un acontecimiento de larga duración, se inscribe en una confrontación armada multipolar y diferencial en las regiones rurales del país; “... las víctimas son diversas: no pertenecen a una etnia, a una religión, a una clase o grupo social específico. La fragilidad de la Nación, unida a la virtualidad de los derechos y la profunda debilidad tienen efectos que producen cambios y reestructuraciones en las culturas locales y nacionales. Al tiempo, se intensifican las situaciones de exclusión e intolerancia que padecen los nuevos desplazados expulsados a las ciudades...” (Naranjo, 2001, 1).

El desplazamiento forzado trastorna el desarrollo de los niños, niñas y jóvenes porque la mayoría de ellos han vivido experiencias de homicidios, delitos, despojos, violaciones que generan traumas psicológicos y físicos, han vivido situaciones de miedo, rabia, rechazo, desarraigo, hostilidad y su consecuente pérdida de la confianza, cambios drásticos en su estructura familiar, pérdida del entorno cotidiano, deterioro de las condiciones económicas, culturales y sociales y finalmente agudización de la marginación y la pobreza (ACNUR y ICBF<sup>3</sup>, 2010).

En todos los relatos de los niños se aprecian evidencias claras sobre el acontecimiento del desplazamiento forzado y las acciones que persisten, así cuentan sus vivencias: “A nosotros nos sacó la guerrilla porque a mi mamá la estaban amenazando que si no se iba la mataban”. José (los nombres son figurados) 11 años.

“Cuando a nosotros nos amenazó la guerrilla, tuvimos que salir a escondidas porque a mi papá lo iban a matar porque decían que era paraco<sup>4</sup> y él no era paraco, entonces nos tocó salir de noche por detrás de la casa donde había un caminito que nos llevaba a la carretera, entonces esperamos hasta que pasó el bus y nos vinimos para Villavicencio con lo que llevábamos, menos con las gallinas...” Juan, 9 años.

<sup>3</sup> ICBF: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

<sup>4</sup> Paraco es el término que se utiliza en Colombia para nombrar a los miembros de la organización paramilitar.

Estas expresiones de los niños, sumado a los estudios que anteceden esta investigación permiten confirmar que el desplazamiento de la población civil en Colombia continúa siendo un problema recurrente de conflicto armado con trascendencia en las últimas cuatro décadas. Es un acontecimiento que obedece, entre otros aspectos, a la estructura de un país con un modelo de estado capitalista, que ha generado a lo largo del tiempo desigualdades sociales. Esta desigualdad en la distribución de los recursos ha marcado la brecha entre ricos y pobres, generando a su vez grupos de excluidos, explotados y oprimidos; adicionalmente la ausencia de conciencia ciudadana expresada en los deseos de poder de unos grupos y la aceptación acrítica de otros, lo hacen carecer de garantías mínimas de protección de vida y la de sus familias (Forero, 2003).

El desplazamiento forzado ocasionado por actos bélicos se incluye dentro de los fenómenos más alarmantes del mundo actual. Las personas que viven el desplazamiento se ven forzadas a buscar nuevos lugares de refugio donde puedan salvarse y reconstruir sus vidas lejos del fragor de las batallas de grupos armados que intentan la exclusividad del poder en sus territorios a costa de perder a sus ciudadanos, antes de hacer posible la convivencia y las diferencias culturales, políticas y sociales. “Es una estrategia de terror empleada de manera indiferenciada por parte de los actores armados para expulsar a la población y controlar territorios estratégicos” (Villa, 2006, 16).

## MANIFESTACIONES DE CIUDADANÍA

### *Del concepto de manifestación*

Las manifestaciones de ciudadanía en contextos de desplazamiento forzado, las asumimos de acuerdo con Habermas (2008) como aquellas emisiones del habla cargadas de sentido cultural y social.

Las pretensiones de verdad proposicional o de rectitud normativa actualizan en cada caso para cada emisión concreta estas presunciones de comunidad. Así la verdad de un enunciado significa que el estado de cosas a que la afirmación se refiere existe como algo en el mundo objetivo; y la rectitud de una acción pretende tener en relación con un contexto normativo vigente significa que la relación interpersonal merece reconocimiento como ingrediente legítimo del mundo social. Las pretensiones de validez resultan en principio susceptibles de crítica porque se apoyan en conceptos formales de mundo. Presuponen un mundo idéntico para todos los observadores posibles o un mundo intersubjetivo compartido por todos los miembros de un grupo (Habermas, 2008, 79).

La legitimidad, según Habermas, se da por las relaciones dadas entre el mundo de los hechos denominado mundo objetivo, el mundo de las emociones, las

intenciones o el mundo intersubjetivo y el mundo social mediado por los sujetos considerados también como legítimo. Para analizar diferentes tipos de desplazamientos en el mundo hay que tener en cuenta que existen racionalidades diferentes. Por ejemplo, es distinta la racionalidad europea a la racionalidad de colonos ubicados en el departamento del Meta en Colombia; esas racionalidades, dice Habermas, se expresan en el lenguaje. “Las imágenes del mundo lingüísticamente articuladas, están entretejidas por formas de vida” (Habermas, 2008, 90).

Estos conceptos que, por una parte, se refieren a algo particular pues los lenguajes, las imágenes del mundo y las formas de vida sólo aparecen con relación a la idea de fundar sentido. Por otra parte se refieren a totalidades. “Para los integrantes de una misma cultura los límites de su lenguaje son los límites de su mundo” (Habermas, 2008, 90).

Pero las imágenes de mundo no solo juegan un papel importante en los procesos de entendimiento, sino también en la socialización de los individuos. Las imágenes del mundo cumplen la función de conformar y asegurar la identidad proveyendo a los individuos de un núcleo de conceptos y suposiciones básicas que no pueden revisarse sin afectar la identidad, tanto de los individuos como de los grupos sociales. Este saber garantizador de la identidad se torna cada vez más formal en la línea que va de las imágenes cerradas a las imágenes abiertas del mundo (Habermas, 2008, 96 – 97).

### ***Ciudadanía deficitaria***

El concepto de ciudadanía para este estudio lo hemos tomado desde los planteamientos de Peña (2000) quien ubica en los contextos actuales de la sociedad la noción de ciudadanía a partir de tres dimensiones: la pertenencia, el gozo de derechos y la participación. Cada una de estas dimensiones funda sus raíces en tres corrientes de pensamiento en la filosofía política; así, los Comunitaristas acentúan el arraigo emocional con la comunidad, los Liberales centran su atención en la defensa de los derechos y los Republicanos en la participación como elemento fundamental para construir comunidad. Pero también se acoge a una ciudadanía expresada en la garantía de los derechos fundamentales en la Constitución Política de Colombia (1991). Desde esta perspectiva planteamos para la reflexión, que la población en situación de desplazamiento forzado se inscribe en una “ciudadanía negada” o una “ausencia de ciudadanía.” En adelante se esbozan de manera incipiente algunas reflexiones a partir de los relatos de los niños.

Se ha dicho en párrafos anteriores que el desplazamiento corresponde a la “huida”, también a una forma de proteger la vida, bien sea porque los grupos irregulares los han obligado a salir de su territorio o porque ellos decidieron marcharse a otro lugar por miedo o temor de que sus hijos vayan a la guerra. En

estas circunstancias, plantea Villa (2006) “ni derecho a quedarse, ni derecho a marcharse” y se pregunta ¿de qué derechos estamos hablando? Si los niños y niñas en condiciones de desplazamiento forzado no pertenecen, no están, sus derechos han sido vulnerados y la participación en el nuevo contexto es un asunto de reconocimiento. A este respecto, Naranjo plantea como punto de referencia a este tema, la necesidad de reflexionar alrededor del tipo de ciudadano que se está formando por vía de la guerra irregular, más aún cuando al campesino desplazado no se le están ofreciendo posibilidades económicas y de progreso que garanticen una digna convivencia. La oferta está alrededor de refugios como espacios “para defender lo último que les queda: la vida” (Naranjo, 2004, 138), el siguiente es el relato de un niño que manifiesta alegría a pesar de las circunstancias vividas:

*“Cuando llegamos a la ciudad me sentí extraña porque había dejado mi casa pero a la vez feliz porque no había más peligro, llegamos a la Reliquia y una amiga de mi mamá nos dijo que tomáramos una casa en arriendo, también nos ayudaron en una oficina con comida y nos dieron colchonetas para dormir. Un día nos llamó un señor y nos dijo que si queríamos cuidarle un lote en el 13 de Mayo y cuando llegamos a este barrio todas las casas eran de lona, el techo era de plástico y nos tocaba dormir en el piso en colchoneta”.* Sara Eugenia, 10 años.

El niño desplazado, al igual que a los adultos se les fractura repentinamente el mundo de sus vidas – la cotidianidad rural-, se le destierra, “nos desterraron”, “nos dieron tres días para salir”, “lo dejamos todo”. Estas manifestaciones que los niños narran tienen profundas significaciones para afirmar que su ciudadanía es impotente. “Las víctimas de la violencia no sólo pueden ser entendidas como sujetos cuyos derechos han sido violados, sino como el “otro” a quién se le ha quitado la voz por causa de las injusticias que provienen de la guerra” (Quintero y Ramírez 2009, 31).

El derecho a circular libremente por el territorio se acabó, la huida es la expresión habitual en todos los relatos como manera de proteger la vida, es el único derecho al que tienen lugar, sólo se puede estar donde se está fuera del peligro “en otro lugar” y ese lugar ha sido la marginalidad de la ciudad.

#### LA PERSONA DESPLAZADA ES TAMBIÉN UN EXCLUIDO SOCIAL QUE MIGRA EN BUSCA DE MEJORES OPCIONES DE VIDA

El desplazamiento, además de ser motivado por la confrontación entre actores armados, también se sucede al tenor de mejores opciones de vida, la economía cocalera surgió como una alternativa de subsistencia rentable y propicia para territorios de bajo desarrollo. El departamento del Meta y otros lugares de colonización son escenarios privilegiados para esta economía, al igual que ha favorecido la militancia y ocultamiento de los grupos armados generadores del conflicto colombiano. Molano (1989, 300) señala: “los beneficios eran extraordinarios (...)

La marihuana les permitía coronar en una sola cosecha lo que no habían podido hacer durante toda su vida con el maíz, el arroz, el plátano, los cerdos”.

Relatos de los niños como el que se muestra a continuación, confirman que una de las actividades principales de sus padres era el cultivo de la coca; si bien, el desplazamiento no estuvo ocasionado por la ambición del cultivo, si se constituía en medio de sustento:

“... mi papá trabajaba sembrando comida: maíz, yuca y tenía un tajo de coca. Mi papá hacía la mercancía<sup>5</sup>, el dueño era un médico que le hacía los trabajos a las FARC<sup>6</sup> y cuando lo cogió la policía él le dejó la finca a mi papá. Luego la tuvimos que dejar porque la guerrilla se llevó a mi hermano de 19 años...” Marta, 10 años.

Mientras que para algunos pobladores, la opción cocalera se constituye en medio de subsistencia como se evidencia en el relato anterior, para otros, esta actividad permite la supervivencia familiar:

“Mi papá trabajaba raspando coca<sup>7</sup> y mi mamá cocinaba para los trabajadores, pero resulta que de repente comenzó a haber muchos conflictos por las fuerzas armadas con la guerrilla, mi madre estaba embarazada de mi hermano pues como dos veces le dijeron a mi papá que nos fuéramos y como mi papá era una persona terca y no hizo caso de esas amenazas sino que hasta que un día enseguida de la casa mataron a un amigo cercano. Entonces mi papá ahí sí sintió temor, entonces nos vinimos toda la familia de Vistahermosa dejando todos nuestros animales...” Betty, 12 años.

Estas acciones se explican desde Bruner como aquellas historias en las que los niños “... pueden no saber mucho acerca de la cultura, pero saben lo que es canónico y están dispuestos a proporcionar una historia que puede explicar aquello que no lo es” (Bruner, 1991, 94).

#### LA PALABRA SILENCIADA COMO EXPRESIÓN DEL MIEDO

El silencio es el primer obstáculo con que se encuentra el investigador en el campo práctico. Es un silencio asociado al miedo colectivo, se mantiene como forma de ocultar la identidad del desplazado y todas sus experiencias. Durante el trabajo práctico se evidenció que en reiteradas ocasiones algunos niños asistían al lugar de convocatoria pero no participaban de las actividades, es el caso de María, que siempre se ubicaba en una esquina y no pronunciaba palabra alguna. Basta con entender cómo las personas han vivido el desplazamiento y cómo este fenómeno ha tocado las subjetividades para comprender que toda manifestación de silencio no siempre es la ausencia de la palabra sino que es una actuación que tiene lenguaje propio. Es aquí donde lo educativo adquiere valor propio. Así lo

<sup>5</sup> Mercancía: En el contexto cocalero el producto de la coca.

<sup>6</sup> FARC: Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia.

<sup>7</sup> Raspando coca: Significa la acción de coger la hoja de coca para procesarla.

confirma Bárcena cuando expresa: “El silencio es un estado, un modo de ser, un modo de estar. Y si entonces, en ese estado de silencio no hay palabras o no hay lenguaje es porque no se necesitan” (Bárcena, 2001, 183).

Experiencias como la de María traen a este escenario las narraciones de Primo Levi (2008, 552) para describir a Hurbinek como la figura infantil “... que nacido clandestinamente en el Lager, a quien nadie había enseñado a hablar y que experimentaba una imperiosa necesidad de hablar, expresada por todo su cuerpecillo” y que Bárcena ha llamado la “esfinge muda” refiriéndose al silencio como negación de nuestra condición de seres hablantes. Pero también Bárcena (2001) hace alusión al silencio no como un simple callar, un no pronunciar palabras, sino un escuchar y una apertura al otro. El silencio para este autor es estar dispuesto a ir a lo más profundo de su ser, es sacar de adentro lo que se tiene, es estar dispuesto a abrirse al otro sin poner obstáculos. El siguiente relato muestra la posibilidad del encuentro con otros en circunstancias similares:

*“Cuando vivíamos allá la pasábamos muy asustados porque la guerrilla decía que los paracos podían meterse al pueblo y matarnos, también nos vinimos porque empezaron a reclutar los niños y a mis hermanos se los iban a llevar para la guerrilla por eso mi mamá nos sacó de ese pueblo y contrató un camión y echamos lo que pudimos, lo demás lo dejamos votado, llegamos donde una señora que nos dio posada y al otro día fue a la UAO<sup>8</sup> y a la Cruz Roja y nos ayudaron con un mercado, después nos vinimos para acá...”* Sandra, 12 años.

Otra expresión del silencio está marcada por el miedo. Las personas que viven en las zonas rurales en virtud de salvaguardar sus vidas, se acostumbran a ver, oír y callar. “El miedo a la palabra, a expresar lo que se siente, lo que se oye, lo que se ve, lo que se recuerda, lo que se piensa, es una de las implicaciones subjetivas y sociales más profundas y la que de mejor manera expresa la existencia de un ambiente de miedo que encuentra en el acto de comunicar y comunicarse con otros una amenaza directa a la vida” (Villa, 2006, 27).

En el largo peregrinaje que vive el desplazado del campo a la ciudad experimenta una nueva sensación de miedo a lo nuevo. Es un miedo cargado de dolor, de incertidumbre y de desesperanzas porque además de tornarse un lugar desconocido para ellos, a este sentimiento se le suman las formas de subsistencia; en la mayoría de los casos se carece de recursos para satisfacer sus necesidades básicas, asunto que lesiona el derecho al sano desarrollo y crecimiento personal. Y en otros, se consigue la ayuda de familiares y amigos cuyas circunstancias son similares. En este sentido, son diversos los relatos que narran los niños del cómo sucedió el arribo a la ciudad, quiénes participaron de la acogida, sus sentimientos y emociones. La siguiente narración da cuenta de ello:

---

<sup>8</sup> UAO es la Unidad de Atención y Orientación al desplazado.

*“Cuando nos vinimos de allá nos sentimos muy bien porque todo se sentía muy tranquilo porque llegué a donde estaba mi tía y primas y nos reencontramos con mi hermana y ya no había tanto conflicto, estábamos muy contentos pero también me sentía solo, sin amigos pero con mucha más tranquilidad. De ahí nos buscamos una pieza<sup>9</sup> en el barrio la Reliquia duramos como dos o tres semanas, también buscamos ayuda en la UAO nos dieron mercado y colchonetas... después nos mudamos al 13 de Mayo, pues un señor nos dijo que nos vendía un lote, nos fuimos mi hermana, mi mamá, mi sobrino y el hermano de mi padrastro... Antonio, 12*

Aunque para unos la sensación de estar fuera del peligro está ligada a la felicidad así las condiciones no sean las mejores, para otros lo que prevalece es el recuerdo y la solidaridad de quienes, aun en condiciones precarias, les ofrecieron ayuda, que va desde la orientación para buscar ayuda institucional hasta los mínimos necesarios para sobrevivir.

#### LA NARRATIVA COMO UNA FORMA DE RECONSTRUIR LA HISTORIA

En tanto hemos tomado la narrativa como método, a continuación planteamos algunas expresiones que, iluminadas desde teóricos como Ricoeur, Bruner y Bolívar, recrearon los resultados.

Las distintas expresiones de terror en el contexto del desplazamiento forzado se han constituido en una fuente de riqueza para la narración. En tanto que la narrativa se reconoce como discurso propio de la experiencia humana y se expresa a través de relatos; es una forma de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. “Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que –mediante un proceso reflexivo- se da significado a lo sucedido o vivido” (Bolívar, et al 2001, 20).

Dejar huella histórica en oposición al olvido, como punto de partida de la transformación humana, es hacer historia y en este estudio es sencillamente construir conocimiento desde pequeños relatos, “porque quien hace historia, sabio o lego también es ciudadano” (Ricoeur, 2008, 392). La educación mediada por la narrativa, en consonancia con el tiempo, es recoger las causas del pasado para reflexionarlas, es escuchar las voces del presente, es tomar iniciativa y establecer un horizonte futuro para la Pedagogía.

Acudimos al modo narrativo de elementos literario-históricos propuesto por (Bolívar y Domingo, 2006) y a las deducciones de (Ricoeur, 2007) para caracterizar lo narrativo a manera de representar mediante el lenguaje experiencias de las acciones humanas concretas en las voces de los actores, dando lugar a un

<sup>9</sup> Pieza, es el término que se utiliza en nuestro contexto para referirse a una habitación. Espacio entre tabiques de una vivienda.

entramado de relaciones entre circunstancias, intenciones de los agentes como la nobleza y la bajeza, manifestadas en la ambición, la intriga, el sufrimiento, la huida y la indiferencia; todo, dentro de un tiempo de ruptura de la vida y con lo que se espera obtener un conocimiento práctico. Pero con la narrativa también se recrea la imaginación para proyectar la posibilidad de recomenzar la historia de la mano de un sujeto discursivo llamado Pedagogía.

## NUEVOS ESPACIOS PARA LA VIVENCIA DE LA CIUDADANÍA

Desde la complejidad y contraste del siglo XX nos invita Habermas (2008) a “aprender de las catástrofes” a reflexionar sobre los males de este siglo, a su vez incita a comprender y a ser críticos, desde los tiempos y los espacios que vive cada ser humano. En este discurso del aprendizaje a partir de las catástrofes humanas, Habermas nos invita a organizarnos alrededor del rescate de los derechos ciudadanos con el propósito de permear la política estatal a favor de los mismos derechos. Tomar la ejemplaridad de Habermas para realizar debates públicos de manera experiencial entre sus grupos con miras a crear una cultura del debate. Hay que llegar a la construcción de una memoria para dejar huella a partir del relato de la vida individual que pueda llevarse al campo de la intersubjetividad o el intercambio colectivo y la revisión colectiva.

También esboza Habermas que el siglo XX fue una época de grandes avances científicos y tecnológicos pero también de guerras e injusticias extremas, y desde estas dos miradas sucedió algo muy positivo: los marcos jurídicos, acuerdos, convenciones que expresados en una fraternidad universal beneficiaron lo humano y allí cuentan los niños, la mujer y la familia. En medio de la guerra interna que viven nuestros pueblos se han proclamado marcos jurídicos y políticos de protección a la infancia y la población desplazada. Es el caso de nuestra carta magna “la Constitución Política de Colombia” creada en 1991 y en ella se plantea en el artículo 44 la garantía de los derechos fundamentales de los niños y niñas y la prevalencia de estos sobre los demás; así mismo, en el año 1997 aparece el primer instrumento jurídico para la prevención del desplazamiento forzado, atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en Colombia, “Ley 387 del 97”; a esta normativa se le suman los autos y sentencias. Los Principios Rectores de los Desplazamientos Internos surgen como un mecanismo propuesto por la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas para guiar las acciones de los gobiernos y las organizaciones internacionales y proteger los derechos de las personas desplazadas de todo el mundo, expulsadas de sus hogares por conflictos violentos, violación de los Derechos Humanos con permanencia en el mismo país. También se cuenta con la fraternidad uni-



versal expresada en ayuda humanitaria a través de las Organizaciones no Gubernamentales (ONG).

Pensar una vivencia de ciudadanía es pensar la ciudadanía con implicaciones profundas en la realización humana y, en coherencia con el pensamiento de Habermas, que trascienda del rescate de los Derechos Humanos al de “aprender de las catástrofes” a través de una Educación Social que rompa con el miedo al contar la historia para no repetirla, como sanción social al agresor y como primera tarea en reconocimiento de sí y de su contexto, pero muy especialmente el autoreconocimiento como sujetos de derechos. Con la praxis de este estudio se entrega un procedimiento de aplicación fácil en instancias formales y no formales de la educación, que implica la figura de un educador con conocimiento comprensivo de la realidad social; para que en estos contextos el/la educador/a ofrezca luces al problema y posibilite desplazar el miedo hacia la imaginación y creatividad. Se trata de utilizar recursos dinámicos que exploren la naturaleza lúdica, la sensibilidad creativa y espontánea de la naturaleza infantil para hacer aflorar el relato de sus experiencias trágicas, para luego movilizarlas hacia el consenso, la reflexión la crítica, los juicios.

Aprender de las catástrofes implica transformar la desesperanza en opciones de vida, encontrar lo positivo dentro de lo negativo, utilizar la luz en medio de la oscuridad, y en esta conjugación se reconoce al desplazado como un ser humano profundamente creativo que, con el paso del campo a la ciudad, ha tenido que modificar sus prácticas de supervivencia y entre tanto se le reconoce como posibilidad, la alegría, el espíritu lúdico, el legado cultural de la hospitalidad y la sensibilidad solidaria de quienes tienen poco pero lo dan todo cuando alguien en las mismas circunstancias lo requiere.

Con los relatos de los niños y niñas se infiere la creatividad polifacética del campesino colombiano que, ante su circunstancia, se impulsa a sobrevivir y para ello la economía informal se constituye en su principal aliada; es una manera de sobreponerse a las dificultades antes que hundirse en las necesidades:

*“Nos tuvimos que venir porque la guerrilla tenía muchos enfrentamientos con el ejército y destruían casas, la guerrilla es mala, desplazan a las personas que viven allá y también a las que viven en las veredas, no tienen nada de bueno, todo es malo. Un día mi papá nos dijo que era mejor que viajáramos a Villavicencio, entonces otro día salimos por la mañana y nos vinimos en un bus, llegamos al barrio 13 de Mayo donde mis abuelos. Llegamos y nos sentimos bien porque ya no había peligro y comenzamos una nueva vida sana y bien, pero también me sentía triste porque no había amigos con quien jugar y toda la gente nos miraba, se siente uno aburrido y triste, sin ganas de hacer nada. Ahora hacemos arepas para vender porque mi papá no tiene trabajo, la semana entrante nos vamos a Bogotá a ayudarlo a una tía que tiene un restaurante y nosotros vamos a hacer los chorizos y las arepas, mi papá dijo que primero se iba él y luego nosotros”.* Rodney, 12 años.

Al respecto, compartimos los planteamientos de María Teresa Uribe en Meertens (2002, 101) cuando “propone rescatar esas habilidades de los colombianos, dadas las experiencias colectivas inscritas en la memoria y en la tradición de sus vidas, que más que al arraigo remiten a la confrontación con la guerra y a las estrategias de supervivencia correspondientes.” Basta con ubicar un oficio que les permita recrear sus prácticas rurales para transformarlas en productos artesanales. “La implicación general para que una cultura se esté recreando constantemente es ser interpretada y renegociada por sus integrantes” (Bruner, 1999, 128).

## A MANERA DE CONCLUSIÓN

En síntesis, el fenómeno del desplazamiento en Colombia se constituye en la prolongación de la colonización practicada por “grupos de poder” que presionan a pequeños grupos campesinos arraigados en provincias distantes de la influencia de los beneficios del Estado, obligándolos a migrar a otras regiones; la crisis humanitaria del desplazamiento que vive nuestro país es crítica, crónica y prolongada, pese a los esfuerzos que ha venido ejecutando el Estado colombiano en términos de formulación, debate jurídico y política pública para la atención primaria y la protección a la población desplazada.

El desplazamiento como acción de moverse en el espacio ha sido una constante en la humanidad, pero el desplazamiento forzado, al igual que otros desplazamientos concurrentes en los tiempos modernos, están motivados por una carga sobrehumana y se expresan en desconocimiento y aniquilamiento del otro. En la medida en que la vida humana se reduzca caricaturescamente a una vida cuyo propósito es el mero sobrevivir en condiciones no humanas o infrahumanas, o sobrehumanas... “la noción misma de un hombre educado, remitirá a un vocabulario demoníaco o teológico, pero no a un lenguaje humano. Remitirá, en suma, a algo que los hombres no podremos controlar, a un mundo que no estaremos jamás en condiciones de construir con nuestros humanos poderes” (Bárcena, 2001, 23).

A la población campesina se les agrade calificándolos de auxiliares, informantes de los grupos y desde estas denominaciones “todo es posible” para ellos: la muerte, la aniquilación, las prácticas de *escarmiento*<sup>10</sup>, todo con la intención de producir pánico, miedo, terror; motivo por el cual el poblador rural en aras de proteger su vida y su familia, abandona su territorio, desintegra su núcleo familiar, pierde la identidad, el sustento entre otros más.

<sup>10</sup> El término “escarmiento” es usado en este contexto del conflicto colombiano para referirse a una lección de aprendizaje a la fuerza, es también una forma de violencia “para que aprenda”. Acontecimiento de ejemplo o acción.

Nuestros niños y niñas, sujetos sociales de la educación, permanecen hoy como víctimas, pero con el impulso primario para narrar del que habla Bruner han puesto su imaginación a volar, desplazaron el miedo con la emoción de contar sus historias de vida y los juicios con los que les fue posible expresar. Ellos despliegan sus potencialidades para ser conducidos de la mano del educador social y del relato en la reconstrucción humana que se inicia fuera de la escuela, pero que pretende penetrar en ella con la proyección de una vivencia de la fraternidad, allí donde se conjuguen la comunidad de la precariedad y la exclusión, donde no quede otra forma sino ser amigo de quienes antes les hicieron pensar que era el enemigo, en últimas, es pensar en una Pedagogía de la acogida, donde se vuelva a “beber de las fuentes de la literatura y de la poesía” como lo señala Bárcena.

Las circunstancias anteriores invitan a trascender la función de la educación del concepto de socialización o de formación humana dentro de un estado frágil que pretende perpetuarse por la vía de la fuerza, en la que prima la confrontación armada y no otra opción. Pensar la educación como lo plantea Bárcena implica “pensar el porvenir de la humanidad desde el ángulo de la formación de la identidad, de la cultura de la memoria, y de la justicia compasiva (Bárcena, 2001, 17). Significa intentar poner las humanidades, el saber, la instrucción, para que rompan las diferencias humanas e impidan el aniquilamiento del otro, por razones que parezcan o no justificadas.

## REFERENCIAS

- ACNUR, ICBF (2010). *Directriz para la atención diferencial de los niños, niñas y adolescentes víctimas de desplazamiento forzado en Colombia*. Bogotá: CMS Communication & Marketing Solutions.
- ACNUR, Alto comisionado de las Naciones Unidas para los refugiados (2007). *Balance de la política pública para la atención integral al desplazamiento forzado en Colombia*. Recuperado de <http://www.acnur.org>
- Bárcena, F. (2001). *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*, Barcelona: Antrophos.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, Madrid: la Muralla S.A.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Art 12. Recuperado de <http://nbn-resolving:nbn:de:0114-fqs0604125>
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1999). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

- CICR y PMA. (2007). *Una mirada a la población desplazada en ocho ciudades de Colombia: respuesta institucional local, condiciones de vida y recomendaciones para su atención*. Recuperado de <http://www.wfp.org/latinoamerica>
- CICR Comité Internacional de la Cruz Roja. (2009). *Informe para Colombia*. Recuperado de [www.icrc.org](http://www.icrc.org)
- CODHES. (2009). *Víctimas emergentes: Desplazamiento, Derechos Humanos y conflicto armado en 2008*. Recuperado de [www.codhes.org](http://www.codhes.org)
- Egea, C. y Soledad, J. I. (2008). “Migraciones y conflictos. El desplazamiento interno en Colombia”. *Convergencia*, Vol. 15. 47,207-235.
- Forero, E. (2003). El desplazamiento interno forzado en Colombia. En *Conflict and Peace in Colombia: Consequences and perspectives for the Future*, encuentro organizado en Washington (USA) por Kellog Institute, Woodrow Wilson International Center for Scholars y Fundación Ideas para la Paz. Washington, D.C. Recuperado de [www.ideaspaz.org](http://www.ideaspaz.org)
- Guillar, M. E. (2009). Las ideas de Bruner: “de la revolución cognitiva” a la “revolución cultural” *Ideas y personajes de la educación latinoamericana y universal*. No.44, 235-241.
- Habermas, J. (2008). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. México: Taurus.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Lavel.
- Lara, M P. (2009). *Narrar el mal. Una teoría posmetafísica del juicio reflexionante*. Barcelona: Gedisa.
- Levi, P. (2008). *Trilogía de Auschwitz. Los hundidos y los salvados*. Barcelona: El Aleph.
- Meertens, D. (2002) “Desplazamiento e identidad social” *Revista de estudios sociales. Edición electrónica*. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/sr/inicio/ArtPdfRed.jsp>
- Molano, A. (1989). *Aproximaciones al proceso de la colonización de la región Ariari- Güejar-Guayabero*. Recuperado de [www.bdigital.unal.edu.co](http://www.bdigital.unal.edu.co)
- Naranjo, G. (2001). El desplazamiento forzado en Colombia. Reinención de identidad e implicaciones en las culturas locales y nacional. *Revista Geografía y Ciencias Sociales*. Recuperado de <http://www.ub.es/geocrit/sn-94-37.htm>
- Naranjo, G. (2004). Ciudadanía y Desplazamiento forzado en Colombia: una relación conflictiva interpretada desde la teoría del reconocimiento. *Estudios políticos, IEP*. No. 25, 137-160.
- Peña, J. (2000). *La Ciudadanía hoy: problemas y propuestas*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Quintero, M. y Ramírez, J. (2009). *Narraciones, memorias y ciudadanía. Desplazamiento forzado*. Bogotá: Universidad Distrital.
- República de Colombia. Presidencia de la República  
 (1991) Constitución Política de Colombia  
 (1997) Ley de Desplazamiento Forzado en Colombia
- Ricoeur, P. (2007). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.

- Ricoeur, P. (2008). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires-Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Soledad, J I. (2007). Las migraciones forzadas: el desplazamiento interno en Colombia. *Cuadernos geográficos*. [En línea]. No.41, 173-189
- Villa. (2006). Desplazamiento forzado en Colombia. El miedo: un eje transversal del éxodo y de la lucha por la ciudadanía. *Centro de memoria, paz y reconciliación*. Recuperado en <http://www.centromemoria.gov.co>

# CULTURIZANDO LA IDENTIDAD CIUDADANA E IDENTIFICANDO LA CULTURA DE UNA CIUDADANÍA

---

Jesús García Mínguez  
*Universidad de Granada*

Juan Manuel Sánchez Ramos  
*Aldeas Infantiles SOS España*

## INTRODUCCIÓN

El presente capítulo permite comprender los mecanismos de identificación ciudadana a partir de los elementos culturales propios en la población afrocolombiana de Guapi. Una de las dimensiones de aproximación al reconocimiento de la ciudadanía de un pueblo salta de pronto a partir del descubrimiento del *propium* cultural: el abordaje de las experiencias identitarias de un colectivo es una travesía que pasa por tener amarrado su trayecto histórico y creativo.

Un esfuerzo investigador: concentrar la atención en el mundo imaginativo de un contexto, por supuesto se acompaña del estudio de las subjetividades, y también del alumbrado de los significados inscritos en las diferentes formas de apropiarse de la cultura.

“Caracterizando la identidad ciudadana e identificando la cultura de una ciudadanía”, no es un juego de palabras; es el propósito de recorrer un largo camino, lleno de aventuras, lleno de conocimientos a decir del viejo poeta Cavafis: “a los Lestrigones y a los Cíclopes, al enojado Poseidón no temas, tales en tu camino nunca encontrarás, si mantienes tu pensamiento elevado, y selecta emoción de espíritu”. Entre representaciones simbólicas, cultura, identidad, Lestrigones, Poseidón, anda este investigador; quiere recalcar en las ganancias de unas culturas, en tanto que herramientas de acceso a la Ítaca de la ciudadanía.

El camino emprendido se llevó a cabo en Guapi, una comunidad afro situada en el Pacífico de Colombia y conformada en un 98% por personas con un pasado común; este colectivo ha llenado de espíritu propio unos fueros culturales a partir de la herencia legada de África y acreditada-desacreditada en el tiempo con representaciones simbólicas occidentales. Los afrocolombianos presentan como

características una cosmovisión peculiar, unas prácticas de crianza, unas formas tradicionales de producción, de religiosidad, de tradición oral, expresiones artísticas, formas dialectales, lengua, historia, en síntesis expresiones de unas expectativas, intereses y necesidades, como pueblo étnico culturalmente diferenciado, pero así mismo signado con la marca de la cultura occidental.

Por ello no nos salimos del mapa; nos encaminamos hacia la construcción de una identidad intercultural considerada como bastión que soporta los procesos de construcción de ciudadanía. De la información extraída hemos encontrado que hay peculiaridades importantes y profundas como el continuum entre la vida y la muerte, lo visible y lo invisible, el sentido solidario de la vida, el respeto a la naturaleza, pero sobre todo una simbiosis entre lo propio afro y lo occidental, una fusión de distintos valores. El escenario nos dibuja un recorrido en cuya meta esperamos alcanzar el destino de un prototipo de ciudadanía identitaria sellada por la identificación de una cultura híbrida y civilizadora.

Se necesita un trabajo de campo; a tal fin, llevamos a cabo estrategias de entrevistas abiertas a la población guapireña tratando de extraer experiencias y resonancias existenciales desde unas categorías que, a nuestro entender, podrían conformar el legado básico cultural: los seis dominios recorridos fueron la sabiduría popular, la espiritualidad-religiosidad, el arte y el folclore, la naturaleza, la familia.

En tres apartados se divide capítulo: en primer lugar, nos ocupamos de definir la identidad cultural de Guapi. Desde esta plataforma nos aplicamos a extraer la misión del concepto de cultura. La tercera parte, acude al vivo debate centrado sobre los intereses sociales de la interculturalidad y la multiculturalidad en tanto que enclaves de una nueva ciudadanía reconstruida sobre mecanismos expresivos antes que racionales.

## **CAMINANDO HACIA LA IDENTIDAD CULTURAL AFROGUAPIREÑA**

Sucede que las identidades culturales se hallan inscritas en escenarios diversos, cuya convivencia demanda la complicidad de las pluralidades. Hablar de culturas es evocar imaginarios y simbologías que entrañan un sentido de saberes populares y ciudadanía más sólidas y reales que las existentes hasta ahora (Maiz, 2003). Por supuesto, con Fals-Bordá (1985), maestro destacado en el laboratorio de renovaciones e innovaciones en América Latina, vamos a recuperar los valores de los conocimientos populares y la simbología acuñada en el tiempo por los ciudadanos de Guapi y su más que posible contaminación. Al mismo tiempo un estudio titulado, “Caminando hacia la identificación de los valores propios de la cultura afrocolombiana” (García-Mínguez, Coord. 2009), que transitó por Guapi revitalizando sus pertenencias culturales, servirá de guía en este trabajo.

## ***Sabiduría popular***

Para los guapireños la sabiduría consiste en alcanzar un acercamiento colectivo a los recursos tangibles e intangibles. Existe una sabiduría popular (Fals-Bordá, 1985) condensada en dispositivos materiales y espirituales cuyo alcance está en posesión de la comunidad, es decir, de todo ciudadano. Pero también, encontramos otro saber que únicamente lo pueden portar aquellas personas que tienen un don especial en sujetos ubicados en resguardos culturales cuya vocación revierte prioritariamente en servicio a la comunidad.

Así pues, todo conocimiento, sea privilegiado o popular, referencia un sentido social; su significado simbólico proviene de tres fuentes: la experiencia, las tradiciones y el pensamiento.

Los sabedores con dotes “secretas” dentro de unas coordenadas de compromiso con el pueblo disponen de poderes mágicos que no escapan a la vinculación de la salud, el asistencialismo, la pedagogía comunitaria, la previsión de los posibles peligros de la sociedad, incluso el trazado de caminos a futuro de los ciudadanos. El retrato de los sabedores aparecerá en el apartado de la naturaleza.

Reconocemos la voz del conocimiento tradicional: es una acumulación dinámica, un patrimonio colectivo, con un sistema organizado de investigaciones y descubrimientos adquiridos a través de experiencias milenarias como practicar, mirar, aprender, probar, asumir y transformar la realidad. Dada su extrema y continua interacción del hombre con la naturaleza, las formas de uso y las técnicas de manejo de los saberes responden a un entendimiento profundo e integral de ese medio y a una visión particular del mundo.

Los guapireños, en tanto que comunidades afrodescendientes, han ido definiendo su ancestralidad como el conjunto de conocimientos, saberes, sentires y formas propias de las comunidades reafirmados de generación en generación. El resultado describe un proceso constante y permanente de construcción y reconstrucción cultural, de enriquecimiento y adaptación. Tal sabiduría tuvo como punto de partida los aportes y experiencias de los ancestros traídos de África; sucede que el contacto con la cultura de los europeos permitió desarrollar una simbiosis en la comunidad negra al precio de la decoloración y pérdidas de importantes elementos ancestrales: borrado el brillo del legado social, económico, folclórico religioso, hoy hace difícil la identificación de la comunidad negra con la originalidad de su cultura ancestral.

En la tradición afro se ha primado el contacto verbal; de ahí que su manera de expresarse sea hablar y comunicarse, es decir, compartir experiencias. Dentro de las reliquias orales, predominan poesías cortas, décimas, cuentos, mitos, refranes... que se han utilizado como forma de expresividad comunicativa; afortunadamente ello ha permitido que algunas historias permaneciesen en el tiempo de momento sin fecha de caducidad. En estos versos, poesías y coplas encontramos



conocimientos agrícolas y marinos, aspectos variados de la vida cotidiana, fórmulas y rituales.

En la tradición oral de Guapi (Cauca) se ha asegurado fundamentalmente por un lado, una parte de la sabiduría popular en particular sus maneras de observar la estabilidad y vulnerabilidad del mundo y la propia cultura, y de otro lado, han cristalizado procesos de socialización e interpretación de la realidad. Finalmente la sabiduría popular busca asegurar una cosmovisión distintiva de la naturaleza, del hombre y, sobre todo, de la vida.

En efecto, el control de los saberes populares se distingue por la sustentación de una sabiduría histórica al tiempo que ha ejercido de función civilizadora a través de su la identificación con unos símbolos acogidos a lo que se denomina cultura propia (Castell, 1996). Sin embargo, las nuevas generaciones comienzan a poner en duda y desconfiar de los saberes tradicionales y propios, lo que conduce a despojar su valor de “conocimiento”: En la trastienda se piensa que no existe una demostración científica de los mismos. Hoy por hoy la consistencia de las manifestaciones del saber tradicional no puede ofrecer resistencia a los desarrollos de la ciencia y la tecnología perdiendo necesariamente la vieja identidad, no sin antes dejar en evidencia un quebranto progresivo de la credibilidad y esencialidad culturales.

### ***Religiosidad y espiritualidad***

La asociación de espiritualidad y religiosidad son entendidas en Guapi como aquellas manifestaciones de la comunidad afrocolombiana, que refieren las diferentes formas de comunicación con lo trascendente; sus manifestaciones expresan las relaciones que legitiman, la vida diaria, los santos, los espíritus, la salud y la muerte. En un amplio arco la espiritualidad y la religiosidad irradian vivencias y expresiones para “invocar” a los vivos, a los muertos, a los santos y a la misma naturaleza; la razón de la estrecha vinculación entre vida y muerte, materia y espíritu es que la religión simboliza la maternidad dentro de cuyo seno son concebidos los afrocolombianos y afrocolombianas. Por su continuidad, la vida y la muerte no aparecen como un drama, sino como algo natural, no obstante la presencia de un sincretismo entre los componentes católicos y los ritos propiamente “paganos”.

De ahí que en cada una de las liturgias se mezclen los rituales. La Iglesia Católica se hace visible a través de fiestas muy célebres en Guapi como la Semana Santa, la Virgen de la Inmaculada, los Santos Inocentes, San Antonio, por no citar más que algunos ejemplos. No obstante, el carácter católico de estas fiestas, sus celebraciones siempre son acompañadas de rituales, música y ritmos africanos como el currulao, el bambuco, el bunde, los arrullos.

Otro exponente del sincretismo son las ceremonias que acompañan los velatorios, pensados de acuerdo a la edad del fallecido.

Cuando muere un adulto los cantos son tristes en razón del supuesto dolor. Los familiares y amigos del fallecido acompañan el féretro hasta que es llevado al cementerio. A partir del entierro se ofrecen oraciones durante nueve noches en la creencia de que estas plegarias aseguran la salvación de su alma. En la última novena se reza y se canta durante toda la noche y además se brinda licor y comida a los asistentes.

Por el contrario, cuando muere un niño se hace un Gualí o Chigualo, en el que se canta en un escenario adornado de colores, ritmos y canciones alegres; el fallecido recibe el nombre de “angelito” porque se supone que “muere en gracia de Dios” por no haber pecado; todo se viste de blanco, el altar en la casa, el ataúd y la tumba, adornados con telas de encajes muy vistosos. Este color simboliza la pureza y la inocencia.

Los alabaos son elaboraciones narrativas cantadas en las que se enuncian aspectos de las vivencias de la comunidad guapireña, y en cuyos relatos se dejan entrever las emociones, los sentimientos, las experiencias, las lamentaciones: el dolor, perdón, solidaridad, culpa, conformismo, salvación son formas expresivas que recrean los imaginarios colectivos de aquellos que acompañan al muerto en el velorio. Existen tres tipos de alabaos: los propios, los católicos y los sincréticos

En los alabaos propios se hacen peticiones a la muerte concibiéndola como un suceso de carácter ineludible y que en cualquier momento puede llegar. También se pide que no se lleve a los hijos, que los deje vivir. Algunos ejemplos como “Muerte vos que andás buscando” o “Me acosté a dormir” representan desafíos a la dignidad del ser humano.

Los alabaos católicos no hacen parte de la educación propia en tanto que tienen en cuenta referentes eclesiales que llegaron a la comunidad, siendo externos a ella; históricamente este mundo intruso fue utilizado para facilitar los procesos de dominación de los esclavos africanos. En el contexto guapireño los alabaos católicos son interpretados como contraejemplos, porque invocan a aspectos penitenciales, de pecado, de perdón, es decir, refuerzan dimensiones de una religión transitada por la culpa, la conformidad, el castigo, el infierno, conceptos diferentes a la religiosidad afro, dotada de más alegría. Algunos de estos alabaos son: “Rosario divino”, “Pastora llena eres de gracia” y “Dulce Padre mío”.

Los alabaos sincréticos cantan la cotidianidad, las costumbres, los mitos pero desde una visión mediada por la teología católica. Tales alabaos conviven pedagógicamente en concertación con una cosmogonía simbiótica, en línea con unas enseñanzas en las que dialogan lo católico y lo propio, un pensamiento de amistoso sincretismo, si se nos permite la expresión.

En estos espacios es donde se genera la asociación de dos miradas distintas de la vida y la sociedad, donde lo afro pierde la identidad del propium y donde la ciudadanía moviliza simbologías sincréticas, por lo mismo de carácter ambivalente. Ello hace parte de unas relaciones de poder desiguales por cuanto la dinámica de la

participación social y política de la ciudadanía quedan desmovilizadas por la ambigüedad de las creencias. Al decolorarse la identidad cultural religiosa, los sentimientos de aceptación estoica de las adversidades de la vida no garantizan las labores del compromiso con la comunidad, y sí limitan la participación al salirse de la lógica identitaria. Asumido el sincretismo, los ciudadanos guapireños nunca irán en contra de las ideas religiosas impuestas, y tampoco velarán por el justo precio de los beneficios heredados de generaciones anteriores. Esta actitud pasiva finalmente acabo por menguar la luz de la cultura afro en la condición religiosa y perder parte de la consistencia de una identidad histórico-cívica.

### *Arte y folklore*

Aunque algunos autores diferencian los conceptos de arte y cultura, nuestro planteamiento unifica significados vinculados a las expresiones humanas de carácter creativo, artesano, narrativo, musical, festivo, costumbrista... Ambas manifestaciones representan uno de los rasgos que mejor proyecta la identidad de los pueblos, pues de alguna manera, conforman su alma; el arte y el folclore se hallan tan adheridos al hombre como su piel. Por sus formas espontáneas y naturales pierde el sentido de propiedad exclusiva de una clase social o de personas especialmente dotadas; alberga un patrimonio capaz de extender la vivencia de su impacto a todos los sectores populares. El espacio ocupado por el folclore no solo es patrimonio de todo un pueblo, sino que constituye un estímulo de libertad de costumbres y bienestar.

De un modo sensible y espontáneo el espíritu del arte y sobre todo la cultura folclórica se manifiestan en una gran variedad de lenguajes, como el literario, el verbal, el visual, el mágico y el plástico; ésta es la partida de nacimiento de la civilización de un pueblo, su manera de ser de vivir y también de morir como acabamos de ver. De ahí también que el imaginario artístico y folclórico sea el argumento más visible de la aspiración de una ciudadanía, en la que se reflejan como en espejo la conciencia de identidad, pertenencia y participación. No está en poder de un espectador llegar a comprender todo el significado vivencial de las fantasías creativas del virtuosismo estético, pero para el investigador es un obsequio poder descubrir los usos y costumbres, las claves y los códigos musicales, los ritmos y la técnicas artísticas particularmente en la comunidad afrocolombiana de Guapi.

La loable filosofía guapireña expresa su alegría y su dolor principalmente a través de la música. En la alegría se baila y se canta, en la tristeza también se canta. Todas las actividades están mediadas por la música; el canto aparece en el trabajo, en la adoración a los santos, en el arrullo a los niños y niñas para que duerman, en la procesión al cementerio con un muerto, con ocasión de la visita a la comu-

nidad de algún personaje importante. El arte y el folclore están asociados a la espiritualidad y la religiosidad, a la mujer y la cultura, a la familia, a la sabiduría. A la combinación de canto, música y baile se le denomina Rumba, por lo que suele decirse que se rumbea a la vida y se canta a la muerte.

La música es una de las formas de comunicación más típicas en Guapi: cada pasaje de la historia comunal y personal vivencia la música y el canto actuando a su manera en todos los hitos del guapiense desde que nace hasta que muere. Este protagonismo de los ritmos musicales permite que la población escape de la soledad en “este mundo” e igualmente establezca “relación con el más allá”. Hasta las letras de las canciones se presentan en clave simbólica trasegando historias cotidianas, lamentos, simpatía y orgullo por su región, vírgenes y santos.

De todos los amores folclóricos quien mejor prende el fuego del espíritu africano es la danza, acredita el especialista Marulanda:

“Nuestros cuerpos expresaron con ritmo, cadencia y movimiento nuestros pensamientos conocimientos y sentimientos. El bambuco viejo, antecesor del currulao, según la tradición africana se originó en una provincia llamada Bambút. Los esclavos africanos la trajeron en sus almas, en sus venas y en su espíritu. Al llegar a América, quisieron mitigar el dolor y planear su libertad; en sus horas libres celebraban con regocijo el encuentro con sus hermanos de raza, cautiverio, carimba, cadenas y espiritualidad.” (Marulanda, 1984, p.72)

El currulao es la tonada-base o tonada-tipo de la zona del Pacífico sur, donde se encuentra ubicada la población de Guapi. Como danza es el ejemplo más vigoroso del ancestro negro que señala un proceso ritual en el que los bailarines van poniéndose en “trance”, (Marulanda, 1984): “Todos los caminos del currulao conducen al alma”. Avanza de modo paulatino y a medida que la música va intensificando su fuerza los bailarines danzan en un vaivén mágico que seduce y sobrecoge en una parodia amorosa. La orquesta está constituida por la marimba de chontas o gran xilófono colombiano, los cununos o tambores de un parche (macho y hembra), el bombo, el redoblante y los guasas o sonajeros de guadúa.

Es tan importante la música en esta región y fundamental en la vida cotidiana de las gentes, que los instrumentos son elaborados con materiales exclusivos de la región; los artesanos hacen excelentes modelos de aquellos que desde muy atrás heredaron de sus hermanos africanos. Las letras, la música, las canciones se aprenden de pequeños porque sus autores e intérpretes no resisten sin fantasear movimientos rítmicos noche y día. En Guapi el currulao y ritmos similares no requieren de una previa preparación, ni de un vestuario propio, es una ceremonia recurrente y totalmente espontánea.

Las sucesivas generaciones de Guapi acceden a la cultura de las manifestaciones artístico-folclóricas a través de la transmisión visual; la civilización del espectáculo abarca aquellos talentos que se desprende de una sabiduría ancestral, y con poco esfuerzo las habilidades o técnicas típicas pueden adquirirse

mediando el aprendizaje por imitación y el ejemplo. En el orden pedagógico junto a la cultura de la diversión se intenta despertar ciertos valores morales como el respeto y solidaridad, el afecto, la tolerancia, la obediencia, la humildad y la disciplina, entre otras.

Distintas expresiones artísticas de carácter narrativo (cuentos, leyendas, mitos, chistes, pareados, sentencias) encuentran su aprecio doctrinal con aromas didácticos: tal es el respeto y el temor, la obediencia, la servicialidad, valores que desgranar virtualidades socialmente solicitadas en la conducta de niños y jóvenes. El lenguaje es simbólico y moralizante: en este sentido, algunos títulos de leyendas predisponen la conciencia ejemplarizante: “Madre de agua”, “La madre del monte”, “La tunda”, “Aire de Jaga”, “Juego de pañuelos”, etc. son títulos que suscitan el temor y la cautela al objeto de que los niños no corran riesgos en el río o en el monte.

En la actualidad empieza a hacer ruido la incursión de diferentes fenómenos culturales provenientes de otros parajes y con otras intenciones: importante es la presión de instrumentos como la guitarra eléctrica, la flauta, o los ritmos como el rok, el bolero, el ballenato, específicamente el “reggaeton”, promociones todas que tornan la mirada hacia culturas foráneas. Cuando otras representaciones artísticas se convierten en preferencias de la población joven sobre todo, es normal que surja una gran preocupación por el arte folklore propios de Guapi. Las complacencias externas conducen a la minimización de la herencia guapireña y a la ruptura con la tradición; la publicidad ejerce una influencia decisiva en los gustos y la sensibilidad y, consecuentemente, en los procesos identitarios de la comunidad. En razón de esta enculturación es obligatorio en cierto modo que los productos comerciales sustituyan las tradiciones, los ritmos, los hábitos, los fundamentos de una vida de ciudadanos afrocolombianos, sin prever lo efímero de las “conquistas” de las modas culturales.

### *Visión de la naturaleza*

En una cultura en la que se entrecruzan los elementos religiosos con los materiales, el idealismo con el materialismo, la naturaleza es un escenario apropiado: el universo físico es un templo sagrado para el afrocolombiano, y la despensa que proporciona los bienes provisos de la subsistencia. Dada la generosidad climática es fácil entender que sean convocados con la misma generosidad los ornamentos de la fauna y la flora en tierra y en mar; por ejemplo, la selva semi-tropical cobija un mosaico de animales y especies arbóreas capaces de llamar a la reflexión espiritual y ofrecer gran variedad de frutos comestibles.

Los ciudadanos de Guapi no sólo hacen parte de la vida natural, sino que su condición espiritual les permite, de un lado cruzar la frontera de lo mítico, de

otro y, principalmente, seguir acompañando a los vivos en “tiempos revueltos” y en los momentos de pasión vital. Es importante saber que los africanos traídos a América en condiciones de esclavitud, eran poseedores de un conocimiento y una visión sobre el cosmos que les permitía interpretarlo, teniendo en cuenta que para ellos la naturaleza, está constituida por tres mundos interrelacionados: El mundo de lo real y mediato, donde están los ríos, las plantas, animales, la selva, el mundo de lo invisible, en el que habitan los espíritus de las cosas y los muertos, es decir, aquellos que se fueron al más allá pero que siguen acompañándonos en el bien o el mal, y el mundo de los dioses, quienes nos iluminan y nos ayudan en el largo camino de la vida, incluida la curación terapéutica de los maleficios.

Estas tres esferas permiten tener un conocimiento de la naturaleza visible e invisible conducentes al entendimiento, comprensión y convivencia con la realidad. En la interacción del Guapireño con la naturaleza, dado por lo vivo, los muertos y las divinidades, surge el respeto tradicional a la “pacha mama”, de donde brotan las leyendas, las costumbres, las propiedades curativas y las creencias materiales y espirituales, transmitidas y traducidas en habilidades y experiencias heredadas de generación en generación por la comunidad.

En este contexto, todos los elementos naturales, vivos y no vivos son necesarios para mantener con vida el planeta y el hombre en forma tal que posibilita la presencia de una inmensa variedad de especies animales y de ciclos atmosféricos. Para el nativo, el agua, las rocas, el viento, la lluvia, el suelo y las mareas, la puja y no puja de los ríos tienen vida y movimiento. Todos los elementos de la naturaleza están integrados formando una unidad, que se expresa con la función de regalar distintas oportunidades existenciales.

La concepción de la naturaleza en tanto que fuente de vida y movimiento ha permitido al guapireño sobrevivir sin llevarle a la sobreexplotación de los recursos bióticos. Las fuentes hídricas e incluso la tierra son concebidas como un bien de todos que solo tienen importancia a partir de su uso. Para el ser humano proveniente de África, el campesino de la vereda, el pescador o el minero, todas sus actividades son interpretadas como un bien común acreditado a través de los oficios de la pesca, la agricultura o la caza, sin dar la espalda a los compromisos musicales y folclóricos.

Hemos comentado el valor terapéutico de la flora. El sistema de salud tradicional está conformado por una red de especialistas con saberes extraídos de los principios medicinales de las plantas e incluso de los animales: mucho de esos activos, la ciencia actual ha comprobado los efectos curativos, dando razón y crédito al talento observador del hombre íntimamente ligado a la naturaleza.

Los “médicos” de la comunidad reciben estos conocimientos por transmisión oral con una impronta de misterio y excepcional poder; en función de las capacidades curativas los “sabios” son clasificados por especialidades:

Las parteras, son mujeres especialistas que por sus condiciones deciden o son escogidas para asistir a los partos; utilizan plantas y bebedizos que garantizan un buen nacimiento.

Los yerbateros poseen el don de conocer el uso de los compuestos químicos vegetales en dos dimensiones: física y espiritual. También reconocen los comportamientos de los mismos activos vegetales de acuerdo con el tiempo atmosférico, la hora y el día.

Los curanderos son personas que disponen de la capacidad de actuar con infusiones, decocciones y maceración de origen biológico, y también con instrumentos de origen mineral como piedras y/o animales.

Los sobadores se ocupan de los problemas traumatológicos usando estiramientos junto con aceites de fuentes vegetales, generalmente asociados a invocaciones a los santos y/o los dioses.

Igualmente existen especialistas en picadura de culebra o purgantes: todos estos “servicios” tienen un significado básico, el bienestar de la comunidad en el doble sentido, el físico y el espiritual.

Para nuestra cultura occidental y racionalista resulta llamativa esta observación: los “médicos” no sólo incorporan conocimientos medicinales sino que se les supone con poderes especiales para que las plantas aumenten su potencialidad, bien es cierto que acompañados de rezos y oraciones peculiares llamadas secretos. Así la planta, no tiene valor en sí misma sino a través de los poderes que el “especialista” les pueda incorporar a través de los secretos.

Es frecuente el reparto de funciones entre sexos: las mujeres tienen un mayor compromiso con las plantas medicinales cuya aplicación se hace para las enfermedades comunes y cotidianas; por el contrario aquellos males de mayor complicación son asumidos por hombres, tales como fracturas, luxaciones, “maleficios”...

En perspectiva de doctrina sustancial la civilización guapireña anticipa un culto histórico a la naturaleza con una misión material de supervivencia: los ruidos del mar, la subida y bajada de la marea, las fases de la luna, determinan escoger el mejor momento para ejecutar las faenas laborales tal que pescar, sembrar, habilitar al auto cuidado, o la higiene personal como cortarse el pelo, las uñas e incluso prever el sexo para la concepción. Hablar de la vida y de la naturaleza implicara tener en cuenta una referencia aquiescente con la propia existencia humana: “la finca se extiende paralela al río y en ella se cultiva el plátano, las frutas y las plantas que necesitamos para la comida y las medicinas, y se cultiva el plátano. Colindando con la finca, paralela a ella, está la zona del Guindal, en donde se cazan animales... al fondo del monte está el natal de donde se extrae la madera, y próximo al natal aparece el manglar del cual provienen las conchas y el poaguil” (Marulanda, 1984, p. 48).

A modo de resumen, destacaríamos tres actividades en las que el afroguapireño hace uso de la naturaleza: el trabajo/sustentación (cultivo de la tierra y pesca),

las actividades mágico religiosas y la etnomedicina vinculada a los tratamientos físicos y espirituales; en conjunto refleja la vida material y espiritual, como construcciones sociales e históricas que ponen en juego los elementos básicos de la historia de una comunidad en espacio y tiempo concretos y que al mismo tiempo pueden significar los elementos de lucha, de poder y subsistencia.

Me parece oportuno hacer una reflexión ante la especial vinculación del afrocolombiano con la naturaleza; quizás el “hombre tecnologizado” con un el sentido super-realista se escandalice ante la “magia” atribuida a la naturaleza, pero un pensamiento menos racionalista que el nuestro, nos ha descubierto una nueva, hoy día quizás necesaria, relación entre el hombre y la naturaleza.

En sí misma la relación del guapiense con la naturaleza y los conocimientos de la misma nos llevan a una significativa percepción de la ciudadanía; el espacio natural es un importante escenario de convivencia entre la vida y la muerte, la existencia simbólica y la real. Pero en todo caso el encuentro y utilización de los secretos de la naturaleza está sostenido sobre el servicio a la comunidad; evidentemente las creencias y confiabilidad en los poderes de la naturaleza con funciones humanas y espirituales se convierten en argumento justificativo de una identidad. Alrededor de los saberes curativos, metafísicos o alimentarios desplegados por la naturaleza y asumidos por el hombre surge una vida de integración cultural y comunitaria lo que sirve de resguardo identitario de un pueblo y por ende de construcción de ciudadanía. Los mecanismos de la cultura crean ciudadanía y ésta a su vez legitima la identidad.

### ***La familia***

La mujer se convierte en el bastión que mantiene la unidad vinculando significado y sostenibilidad en la familia; por otra parte, esta consistencia es acompañada por el respeto a los saberes del adulto mayor, así como las formas en que fueron concebidos los procesos de formación de los y las poblaciones de origen africano.

Históricamente en el municipio de Guapi la familia ha asumido el papel de transmisora de tres principales oportunidades de la vida: la afectividad, la cultura propia y el trabajo fuente de subsistencia. En primer lugar, hay que situar los lazos provenientes del amor entre el hombre y la mujer como la forma sustancial de establecimiento de los vínculos del hogar. A través del padre y la madre transitan el origen de la vida y su mantenimiento. A su vez, los progenitores y sobre todo el abuelo, desempeñan la función de imán en el grupo familiar, oficiando de orientadores, socializadores, y principalmente siendo transmisores y re-productores de la memoria cultural de la comunidad.

Existen otros modelos que con circunloquios relacionales acercan a los sujetos hasta conformar un grupo familiar más extensivo; son fenómenos donde los



lazos afectivos se mezclan con los sociales y llegan cargados de un simbolismo socioemotivo como rasgo distintivo de los afrocolombianos en general y los guapiños en particular.

– Tenemos en primer lugar la familia extensa que, amén las acreditaciones de los progenitores, alcanza sus ramificaciones a los terminales sanguíneos verticales y horizontales (abuelos, tíos, primos, sobrinos etc). El papel de cabeza de familia se deposita en el abuelo, que como cepa del clan dispone de autoridad respetada y de alguna manera venerada. A los mayores corresponde el papel educador promocionando el desarrollo de los niños y jóvenes hablando y platicando sobre las tradiciones propias, exponiendo figuras ejemplares de los antepasados o enseñando refranes, versos, cuentos que contienen enseñanzas prácticas de y para la vida.

– Otro modelo de familia se conforma a través del “compadrazgo”; el vínculo se establece entre las personas que apadrinan o amadrinan un hijo o hija, un compromiso que se despliega hasta los hermanos, por cuanto se es compadre y/o comadre del hogar en su conjunto.

– Asimismo un tercer modelo de conformación familiar viene del llamado “paisanaje”: cuando los habitantes de un lugar, por ejemplo la creación de pequeños núcleos grupales en el campo o las márgenes de los ríos, la vecindad retoma algunas de la funciones de los padres sobre todo ante necesidades de salud,

recursos económicos o ausencias laborales. De esta proximidad física surge espontáneo el sentimiento de afecto y protección de la prole o, en su caso, de las personas adultas.

– Existen, finalmente, lazos simbólicos menos visibles que acercan a los sujetos hasta conformar un colectivo de proximidad emotiva proveniente de los vínculos culturales. Es un modelo que lentamente se va creando al amparo del sentimiento de pertenencia a una misma raza y cultura; el sentido de pertenencia posee estables nexos que se traducen en expresiones de sintonía, comunicación básica, prestación solidaria y reconfortante, elementos evocadores de nudos culturales. Corrientemente las personas de color suelen usar el término “hermano” como signo de cercanía y respeto.

En los prototipos de la institución familiar descritos existen dos elementos comunes: el compromiso afectivo más menos intenso, y los compromisos económicos, sociales, educativos, morales. Son los fundamentos de una construcción de hogar marcado por unos lazos naturales antes que racionales. Es habitual, pongamos por caso, que los habitantes de una comunidad se ayuden en las labores del campo, o la pesca; más aún, cuando se recoge la cosecha, la madre comparte la producción entre los miembros de la familia, inclusive entre los amigos, vecinos y los profesores de sus hijos. Es el mejor signo de la solidaridad y cooperación.

En la actualidad independientemente de lo formal o informal de la relación, la familia constituye una sociedad comunitaria. Al núcleo familiar corresponde

principalmente la responsabilidad del mantenimiento actual y la previsión de futuro. Pensando en el porvenir, la herencia de las tierras cultivables viene siendo un expediente entregado desde tiempos pasados de padres a hijos junto a las destrezas de su cultivo; lo mismo acontece con la pesca y el conocimiento de las artes de pescar.

La familia en sí, ha representado el espacio más importante del afrocolombiano, porque ha sido capaz de socializar a sus miembros y porque ha constituido una cédula de vecindad y ciudadanía. Se puede afirmar que la socialización y la pertenencia están vinculadas a la educación escolar, pero la primera definición cívica y cultural arranca de la institución familiar, sobre todo de los adultos mayores. La escuela y la sociedad ejercen su influencia, sin embargo el mayor afinamiento de la condición cívica afrocolombiana está liderado por la comunidad parental entendida en el sentido extensivo arriba señalado. A la luz de los valores de solidaridad, cooperación, reconocimiento social de los bienes extraídos de la tierra o del mar, disposición de servicios entre la vecindad, son caracterizados los rasgos culturales de la familia, descubriendo el valor simbólico de la participación e identidad de Guapi. En consecuencia, el sistema familiar es una vía que garantiza la consolidación de una ciudadanía en los asentamientos de color.

No obstante, la cultura guapireña registra inseparables diferencias difícilmente compartidas hoy en día: en la antropología africana permanecen costumbres de desigualdad entre los sexos: las relaciones entre hombres y mujeres han sido flexibles, por llamarlas de alguna manera, para ellos. Es característico encontrar en los municipios muchos hombres cohabitando naturalmente con varias mujeres o encontrar sin dificultad hijos con varias mujeres. Pero la costumbre no pone a la misma altura a los sexos: el fenómeno es unidireccional, con benevolente aceptación en varón y fuerte reprobación en la hembra. La sociología del desequilibrio “cultural” nunca discurre, ni se acepta en sentido inverso, la relación de una mujer con varios hombres.

## **DE LA IDENTIDAD CULTURAL A LA CIUDADANÍA**

Cultura. En los momentos actuales aparece una revitalización de lo cultural relacionada con los cambios y movimientos sociales. Así por ejemplo, fenómenos que antes apenas tenían significado social, tales son la globalización económica, ideológica y de costumbres, los trasvases culturales, las migraciones, los nacionalismos, etc. enfrentan debates académicos y sociales. Todos estos desplazamientos obligan a una revisión de la noción de cultura. Más aún, los efectos de las mencionadas transformaciones, las desigualdades sociales, la ausencia de libertades en ocasiones, la condición de ciudadanía, están conduciendo a una pluralidad de pertenencias y a una complejidad de adhesiones.

Siendo cierto el sentido light de cultura en perspectiva sociológica, no es menos cierto que lo cultural como la educación son una señal de pertenencia a determinados grupos. Haber sido educado, culturizado en unas interpretaciones de la vida real maximiza una marca de conocimientos elementales y cosmovisiones propias, independientemente de la apertura mental. No cabe duda que el capital cultural que lleva cada uno permite distinguir a los individuos y ubicarlos en distintos grupos sociales, y hasta podría decir, acceder al mercado laboral (Castells, 1996).

No lo decimos nosotros, Colins (1989) asegura que la cultura tiene que ver con conceptos básicos sobre sociabilidad, participación, pertenencia a grupos, en definitiva identidad ciudadana. En este sentido, es fácil entender que el valor cultural no está en la economía o el status social, sino en la capacidad de legitimar un sentido de pertenencia a una sociedad.

Entrando en el papel del presente capítulo la cultura afrocolombiana que determina creencias y comportamientos en Guapi explica las credenciales de ciudadanía e identidad; las manifestaciones del folclore, la sabiduría popular, la confianza en la naturaleza, los vínculos familiares determinan un modelo de competencia identitaria. El cuadro descrito que identificó las experiencias de cultura afro como ciudadanía ha sido contaminada por trasvases culturales, pero podemos pensar con Collins (1989) que la interiorización de una identidad cultural propia despliega el sentido de ciudadanía afro.

## REFERENCIAS

- Castells, M. (1996). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- Collins, R. (1989). *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*, Madrid: Akal.
- Fals Bordá, O. (1985). *Conocimiento y poder popular. Lecciones con campesinos de Nicaragua*. México, Colombia, Bogotá: Siglo Veintiuno Editores.
- García-Mínguez, J. (2009). *Caminando hacia la identificación de los valores propios de la cultura afrocolombiana*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Marulanda, A. (1984). *El folclor de Colombia: práctica de la identidad cultural*. Bogotá: Artestudio Editores.
- EL PAÍS. (2008). *Agua, selva y música: la marimba, la chirimía y el violín representan las tres regiones culturales presentes en el "Petronio Álvarez". Tres herencias africanas*. Cali: El País.
- UNICEF-Universidad del Cauca (2006). *Lágrimas, cantos, bailes y algo más... En el Valle del Patía*. Popayán: Universidad del Valle.



