



## Identidad y formación de ciudadanías

### Propuesta de un Modelo Integrado para el Fortalecimiento de la Ciudadanía Activa

Alexandro Escudero Nahón



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution 3.0. Spain License.**



Facultad de Pedagogía  
Programa de *Doctorado en Educación y Sociedad*

TESIS PRESENTADA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR EN EDUCACIÓN  
POR LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA:

**“IDENTIDAD Y FORMACIÓN DE CIUDADANÍAS:  
Propuesta de un Modelo Integrado para el Fortalecimiento de la Ciudadanía Activa”**

PRESENTA

Alexandro Escudero Nahón

Directora de Tesis

Dra. Maria Rosa Buxarrais i Estrada

Barcelona, septiembre de 2013

---

# I. Introducción



## I. Introducción

La fase posindustrial del capitalismo ha intensificado las dinámicas económicas y financieras expansivas, las políticas internacionales, las revoluciones tecnológicas y las redes sociales mundiales desde la segunda mitad del siglo pasado. Este fenómeno, comúnmente llamado globalización, ha facilitado y promovido desplazamientos humanos por motivos laborales y económicos, principalmente. Lo anterior ha tenido como consecuencia un incremento en intensidad y frecuencia de los flujos migratorios, y la conformación de sociedades donde conviven personas con orígenes culturales e identidades distintas (Castles & Davidson, 2000).

Actualmente, el número de personas que cruzan alguna frontera nacional para residir en un país distinto al de origen son aproximadamente 214 millones; si se suma el número de personas que protagonizan desplazamientos en el interior de sus propios países, resulta que más de 1.000 millones de habitantes del planeta se hallan actualmente en tránsito. Las proyecciones demográficas anticipan que los flujos migratorios en todo el mundo seguirán creciendo en fuerza y complejidad, y continuarán redefiniendo la composición étnica, social y cultural de las ciudades por diversos motivos (IOM, 2011).

Aún cuando las razones para que una persona cambie de residencia son múltiples, generalmente el fenómeno migratorio se sigue considerando, sobre todo, un fenómeno laboral y económico. Es decir, la inmigración, para la opinión pública, es el desplazamiento de población trabajadora desde un país donde no existen suficientes oportunidades laborales a otro país donde se requiere mano de obra. En estos términos, la inmigración económica tendría efectos positivos para ambos polos del proceso porque beneficiaría a la sociedad de origen y a la sociedad de destino. Sin embargo, la opinión pública generalmente califica este hecho como indeseable, y eso plantea varios problemas para la convivencia y la cohesión social.

Las causas, los motivos, las situaciones, y las consecuencias del proceso migratorio no son simples. De hecho, existen varios perfiles en este fenómeno social; y, por lo tanto, sería más adecuado abordar cada situación migratoria de manera compleja. Por ejemplo, la población inmigrante en España está conformada tanto por los jubilados centroeuropeos que residen en las Islas Baleares, como por los jornaleros africanos que se instalan en Andalucía; comprende a jóvenes estudiantes de grado o posgrado norteamericanos que viven en Madrid, como a magnates de Europa del Este en Cataluña; incluye a los pequeños

empresarios asiáticos en Galicia, como a los refugiados políticos de Sudamérica en el País Vasco, pero curiosamente, cuando se aborda el tema migratorio, sólo se tiene en mente un perfil particular de personas inmigrantes.

Es la inmigración laboral y económica, o sea, la de aquellas personas que cambian su residencia con la esperanza de encontrar mejores condiciones de vida y de trabajo, la que está presente cuando se aborda el tema de la inmigración. Esto es así porque ese perfil particular de migración es la que ha provocado efectos no anticipados en las sociedades de destino. Varios estudios explican que tras la llegada de las personas inmigrantes, generalmente les sigue su familia y sus amigos; esta población suele mantener la ilusión del regreso, pero la mayoría de ellos, y sobre todo los descendientes, permanecen en el país de destino y configuran una sociedad más compleja (Aja & Díez, 2005). La inmigración no cambia únicamente el escenario laboral de la sociedad receptora, sino que también transforma los ambientes de vida en los barrios, en las familias, en la sanidad, en la educación de los hijos y las hijas, en la relación entre culturas y religiones, en la participación política y en la convivencia social.

La sociedad española, que durante las décadas de los sesenta y setenta del siglo pasado enviaba importantes grupos de emigrantes al centro y norte de Europa, invirtió esa tendencia desde la década de los noventa, cuando comenzó a convertirse en lugar de destino de personas inmigrantes. Desde el 2008, la crisis económica y financiera ha provocado una reducción drástica de las entradas de inmigrantes a España: frente a las 300.000 personas que vinieron a trabajar a España entre 2000 y 2008, la cifra se ha reducido a menos de 40.000 en 2012. Pero por diversos motivos (el temor de perder sus prestaciones sociales, el hecho de que las oportunidades en sus países de origen sean más precarias aún, y el coste económico del regreso), aquellos residentes extranjeros que no han vuelto a sus países de origen en el periodo crítico de la crisis, difícilmente lo harán en un futuro próximo (EFE, 2013).

Lo anterior ha motivado varios estudios para conocer el tipo y grado de influencia que imprime la inmigración en la sociedad española, y la percepción que la población autóctona tiene respecto a las personas inmigrantes. Los beneficios y los costos de los flujos migratorios en las sociedades de destino no impactan negativamente al Estado de Bienestar (Boswell & Straubhaar, 2005; Holland, Fic, Rincon-Aznar, Stokes, & Paluchowski, 2011; IOM, 2005; Moreno & Bruquetas, 2011; Reed & Latorre, 2009). Es más, el envejecimiento de la población autóctona requerirá, entre otras cosas, el trabajo y los impuestos de las personas

inmigrantes durante varias décadas más con el fin de garantizar el Estado de Bienestar (European Commission, 2002; Mayo & Page, 2010; Page & Mayo, 2010; Population Division of the Department of Economic and Social Affairs of the United Nations, 2000). Pero los procesos y niveles de integración de las personas migrantes, sigue siendo un tema delicado en la percepción pública (European Commission, 2002). Aunque en España existe una actitud más abierta y generosa frente a las personas inmigrantes, que en otras sociedades europeas, también existen reticencias generadas por los problemas y las dificultades que surgen de la convivencia entre personas, aunque no necesariamente son problemas privativos de la diferencia entre culturas (Pérez, González, & Álvarez-Miranda, 2001). De acuerdo con la opinión de las y los expertos en el estudio de las dinámicas del contacto en sociedades multiculturales<sup>1</sup> y los procesos de interculturalidad, la asociación inmediata de la diferencia cultural con un supuesto conflicto de convivencia, sigue dificultando el encuentro entre las personas (M. Delgado, 2009; Onghena, 2009) y promueve un proceso pernicioso: el uso de estereotipos, prejuicios y rumores para descalificar la presencia de la diversidad, como ha sido corroborado y publicado en varios artículos periodísticos (Playà & López, 2011).

Lo anterior tiene un efecto pernicioso en la opinión pública. Actualmente la población juvenil europea (sobre todo las y los jóvenes con menores niveles educativos) expresa una débil, pero persistente cautela frente a las identidades islámicas, una franca preocupación por la inmigración, y claras muestras de apoyo por impedir o restringir el flujo migratorio (European Commission, 2007, p. 12). En Estados Unidos, Reino Unido y España, la mayoría de las personas sigue viendo en la inmigración ilegal y legal un problema; el 43% de los europeos desempleados cree que las personas inmigrantes quitan puestos de trabajo a las personas autóctonas.

Los medios de comunicación, los discursos políticos partidistas y las políticas públicas sobre integración social son factores fundamentales en la conformación de una opinión pública más o menos tolerante frente a este fenómeno social. Cuando los discursos políticos y los mensajes mediáticos explican de manera simplista y reaccionaria un fenómeno que requiere tratamientos complejos y de largo aliento, como la convivencia de personas de orígenes

---

<sup>1</sup> Entenderemos como sociedad multicultural a la situación *de hecho* donde coexisten, voluntaria o involuntariamente, grupos y personas de orígenes culturales, étnicos e identidades distintas en un mismo espacio geográfico (European Commission, 2002, p. 6). Esta situación generalmente se debe a tres fenómenos que no son excluyentes: inmigración, indigenismo y multinacionalidad. Sin embargo, recientes estudios han constatado que la opinión pública asocia la diversidad cultural e identitaria inherente a las sociedades multiculturales únicamente con las personas inmigrantes, invisibilizando las otras posibilidades: la diversidad histórica que existe entre la población local (Rodrigo, González, & Estrada, 2004).

culturales e identidades distintas, generalmente producen escenarios de desconfianza que dificultan el contacto entre las personas. Por ejemplo, si el discurso político y mediático subraya sólo algunos problemas administrativos de la inmigración, como la situación jurídica ilegal, y oculta otras ventajas, como la reactivación económica local o el soporte al Estado de Bienestar, resulta fácil que las personas autóctonas supongan que la inmigración es un problema *per se*, y que se le considere la responsable directa o indirecta de la inseguridad pública, el desempleo, la falta de cohesión social o el colapso del Estado de Bienestar (Mayo & Page, 2010; Page & Mayo, 2010). Si la Administración Pública no posee políticas públicas capaces de neutralizar esa animadversión a través de acciones y procedimientos gubernamentales, existen muchas posibilidades de provocar el desgarramiento del tejido social (Transatlantic trends, 2010).

Hasta ahora, los dos modelos europeos que han abordado el desafío de la integración de la población de inmigrantes con la población autóctona son el asimilacionismo y el multiculturalismo. Las naciones involucradas en la Segunda Guerra Mundial tendieron alianzas comerciales con sus antiguas colonias para reactivar sus economías tras el final de ese conflicto bélico. Así se instaló un constante flujo migratorio de mano de obra desde los Balcanes, América Latina, y el sureste de Asia hacia Europa. La atracción de esta mano de obra ayudaría a lograr competitividad económica nacional, y se alentó presumiendo que: a) las personas inmigrantes adoptarían los códigos culturales de la sociedad de destino y olvidarían su origen cultural; y b) las personas inmigrantes se comportarían como *guestworkers*, es decir, se autoperibirían como trabajadores invitados que eventualmente volverían a su sociedad de origen (European Commission, 2002). Sin embargo, a partir de la década de los ochenta del siglo pasado varias ciudades europeas empezaron a reconfigurarse debido a que un número significativo de personas inmigrantes decidieron instalarse y reunificar a sus familias. Ante los ojos de las sociedades receptoras, este efecto no anticipado se vivió con una mezcla de perplejidad y animadversión. La frase del escritor suizo Max Rudolf Frisch, bien conocido por la ironía con que criticó al nacionalismo de su época, es ilustrativa y paradigmática al respecto: "Queríamos trabajadores, pero vinieron personas".

El multiculturalismo, en cambio, intentó realizar sus estrategias de integración desde el ámbito de la ciudadanía democrática, inspirándose en el discurso de los Derechos Humanos. Sus resultados no han gozado de una amplia aceptación y aún hoy genera dudas su porvenir (Álvarez, 2013; El Mundo, 2011; La Vanguardia, 2010; RTVE.es, 2010; Sánchez,



2010). De acuerdo con Will Kymlicka (2012), el multiculturalismo no ha rendido los frutos esperados en las sociedades occidentales por varias razones: 1) Este modelo operaría mejor si las relaciones entre el Estado y las minorías se concibieran como un tema de política social, y no como un tema de seguridad nacional; 2) Este modelo requiere que exista un consenso respecto a que los diversos grupos sociales minoritarios son merecedores y están dispuestos a adoptar las normas democráticas liberales; 3) Este modelo es controversial cuando la ciudadanía siente que su país no tiene control de sus fronteras, ni sobre el ingreso ilegal de personas; 4) Este modelo funcionaría mejor si es genuinamente multicultural, o sea, si la sociedad donde se pretende instaurar estuviera compuesta de personas procedentes de varios países, y no sólo de un país; 5) Este modelo sería apoyado cuando la opinión pública crea que los flujos migratorios contribuyen a la mejora, principalmente económica, de las ciudades receptoras. En otras palabras, parece que el modelo multiculturalista funcionaría plenamente cuando ya no se necesita.

El debate actual sobre inmigración e integración tiene dos polos argumentativos: o se cree que los problemas asociados con la inmigración surgen porque las élites políticas han animado políticas públicas que fomentan la permanencia de las diferencias culturales, en lugar de requerir que las personas inmigrantes adopten las normas y los valores de las sociedades de destino; o se cree exactamente lo contrario: que los problemas asociados a la inmigración han emergido por la intolerancia y la hostilidad hacia la diversidad, y que las élites políticas no han hecho lo suficiente para garantizar la diferencia cultural de las personas inmigrantes. Ambas posturas, sin embargo, comparten la idea de que el problema es cultural: si se acepta que el problema radica en demasiado respeto, o en la falta de respeto por las diferencias culturales, el problema sigue siendo cultural (Hansen, 2012).

Lo anterior se traduce en una preocupación constante sobre el nivel de integración entre personas autóctonas y personas inmigrantes. La sensación generalizada entre la población autóctona es que los gobiernos están gestionando ineficientemente los procesos de inmigración e integración. La mayoría de las y los ciudadanos en Estados Unidos (73%), Reino Unido (70%), España (61%), Francia (58%) y Países Bajos (54%) cree que sus gobiernos respectivos están haciendo una mala labor al respecto. Sólo en Canadá las opiniones están divididas, el 48% expresa una opinión positiva y el 43% responde negativamente (Transatlantic trends, 2010). Esta preocupación sobre el nivel de integración entre personas autóctonas y personas inmigrantes fue constatada en este estudio a través de

varias entrevistas en profundidad. Marta C., una de las voluntarias para la práctica de catalán lo mencionó así en la entrevista realizada el 27 de julio de 2011:

Personas de algunos países sudamericanos, que los ves que son sólo ellos, ellos y nada más que ellos. Pero ellos invaden *El Retiro*, o ellos invaden no sé qué... el *Parque de Cabecera* en Valencia, o ellos... eso a mí no me gusta. Yo no sé si a ellos les hace sentirse bien, pero a mí no me gusta. No me gusta nada. Es entonces cuando siento que me están invadiendo. (...) Tú imagínate que montas una fiesta con bastante gente en tu casa con lo cual, no todos los invitados tienen necesariamente que hablar con el anfitrión, no, pero hay un montón de gente que llega, se encuentran entre sí, bailan, toman lo que sea, etcétera, y no interaccionan con los demás ¿qué falta de educación, no? Aquí les abrimos las puertas, pues por qué no... Si les invité, eso demuestra que no tengo nada en contra de ellos ¿pues qué, qué temen?

El desafío de lograr una convivencia respetuosa y democrática entre personas de orígenes culturales e identidades distintas ha sido analizado a través de varios estudios sobre migración (European Commission, 2008)<sup>2</sup>, y los resultados sugieren cuatro explicaciones relevantes no necesariamente excluyentes.

En primer lugar, la acción unidireccional del proceso de integración. Si la población autóctona y las élites políticas asumen que la integración inicia con un proceso unidireccional, o se espera que las personas inmigrantes se integren en la sociedad de destino sin fomentar previamente procesos que faciliten su acomodamiento (la integración entonces adquiere la connotación de asimilación), o se espera que la población autóctona tenga una actitud proactiva y acogedora hacia las personas inmigrantes, sin responsabilizar también a éstas últimas de su proceso de integración (entonces la integración adquiere la connotación de paternalismo). La asimilación y el paternalismo son consecuencias indeseables porque no promueven los valores democráticos en las sociedades de destino, a saber: la libertad, la igualdad y la autonomía.

En segundo lugar, la economía anímica y emocional. La convivencia entre personas de orígenes culturales e identidades distintas en una sociedad multicultural exige más esfuerzo y provoca mayor estrés. La mayoría de las personas inmigrantes arriban a las sociedades de destino de la migración con redes sociales pequeñas y conformadas por personas que comparten hábitos culturales. En principio, esta situación reporta algunos beneficios, como la ayuda entre iguales y la disminución de los costos de instalación; pero con el tiempo esta

---

<sup>2</sup> Ver detalles sobre los estudios sobre migración e integración que ha realizado la Comisión Europea entre 1995 - 2008 en [http://ec.europa.eu/research/social-sciences/pdf/migration\\_projects\\_1995-2008\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/research/social-sciences/pdf/migration_projects_1995-2008_en.pdf)

misma situación reduce la posibilidad de integración y de mejora social. Aquellas personas inmigrantes que han deseado ingresar en círculos educativos, universitarios, laborales, o sociales, tienen que invertir más recursos emocionales y anímicos y soportar niveles de estrés más altos<sup>3</sup>. Algo semejante sucede con las personas autóctonas: la disposición para convivir con personas que no comparten los mismo códigos de comportamiento requiere mayor esfuerzo y habilidades para tramitar las sensaciones de incertidumbre. Puesto que resulta más fácil economizar los recursos emocionales, es poco común encontrar personas autóctonas proactivas y dispuestas a ir al encuentro de personas de orígenes culturales e identidades distintas.

En tercer lugar, el uso de los espacios públicos. Las personas autóctonas parecen estar acostumbradas a aceptar determinados usos del espacio público por parte de unos grupos, y no de otros. Por ejemplo, nadie parece incomodarse si un mismo grupo de gente mayor se reúne frecuentemente en el mismo lugar para jugar *petanca*<sup>4</sup>. Esta imagen, tan común en Cataluña, no se considera un indicio inquietante de desintegración de la sociedad en general, aunque se trata de un sólo grupo de gente usando espacios públicos bien determinados, y que comparte la misma nacionalidad, origen cultural, edad y lengua. Sin embargo, las reuniones públicas frecuentes de otros grupos de personas inmigrantes sí se consideran un signo amenazante para la sociedad. La opinión pública tolera algunos hábitos sociales y otros no, en función de los rasgos identitarios del grupo en cuestión.

En cuarto lugar, la ciudadanía diferenciada. Existe una relación directa entre la ciudadanía diferenciada que poseen las personas autóctonas e inmigrantes y el nivel de participación activa en la sociedad. Es decir, el hecho de que las personas autóctonas, los inmigrantes no nacionalizados, los residentes, y los residentes temporales no posean los mismos privilegios de participación política y legal en las sociedades de destino, limitaría y desanimaría la participación activa y la convivencia. La evidencia más clara es el hecho de que una persona inmigrante no nacionalizada está obligada a pagar impuestos como las personas autóctonas, pero no se le permite decidir con su voto (como sí lo hacen los autóctonos) quién debe gestionar esos recursos. Impedir el voto a las personas inmigrantes no nacionalizadas

---

<sup>3</sup> Recientemente se ha comenzado a estudiar un curioso fenómeno de discriminación estructural en el empleo de personas inmigrantes cualificadas. Contar con formación profesional y experiencia laboral no es suficiente para que las personas inmigrantes encuentren un puesto de trabajo acorde con su cualificación. La falta de redes locales, un currículum vitae que resulta poco familiar o las diferencias culturales interfieren en las primeras impresiones en la entrevista de trabajo y construyen barreras incluso para el inmigrante más motivado y cualificado. El resultado más común es que los candidatos inmigrantes a un empleo acaben aceptando trabajos para los que están sobrecualificados, privándose a sí mismos, a sus familias y a las nuevas comunidades de la contribución que en realidad podrían realizar. Para romper este círculo vicioso se han propuesto varias acciones solidarias dentro de las que resaltan las de la Fundación Maytree (2012).

<sup>4</sup> La *petanca* es un deporte popular provenzal que se practica en varias regiones de la zona mediterránea, con particular fruición en Cataluña, Levante y Canarias.

demuestra la calidad diferenciada de la ciudadanía contemporánea, que exige las mismas obligaciones tributarias, pero no ofrece los mismos derechos a todas las personas. Las personas inmigrantes generalmente consideran ilegítimo el sistema de participación y convivencia en las sociedades de destino porque no son capaces de incluir a todos los sectores sociales. Y esta distinción se hace en función de la nacionalidad de origen.

Con la declinación del asimilacionismo y el multiculturalismo como modelos de integración, fue fácil apreciar que por sí misma la integración es un término que representa varias dificultades en términos conceptuales, prácticos y de política pública, pero sobre todo se reveló inconfesadamente clasista y, paradójicamente, una parte fundamental del mismo problema que debía resolver. En tono de ironía, Mercè C., voluntaria para la práctica del catalán lo expresó de la siguiente manera en la entrevista realizada el 14 de noviembre de 2011:

És una mica trampós el tema de la integració (...) no sé també és una persona immigrada qualsevol jugador del Barça, però no està en una situació d'exclusió, diríem..., però en aquest no pensem mai, oi? Hi ha molt més europeus, és a dir persones d'altres països de Europa (...) que no pas països d'Equador, Bolívia o Marroc. Aquí a Barcelona hi ha molt més països d'Europa que no pas del sud... però això no es mira... perquè aquests no s'han d'integrar... és igual que no parlin mai una paraula en català, que no portin als seus fills a l'escola pública, que no gastin res d'aquí (...), però aquest no s'han d'integrar (...) vull dir que és un tema molt clasista...

Efectivamente, el término integración ha sido una noción clasista porque tiene como foco de preocupación sólo un segmento de personas inmigrantes, generalmente en situación de vulnerabilidad y que sufren procesos de exclusión social. No todos los extranjeros que habitan en las sociedades multiculturales se consideran susceptibles de ser integrados. Para la opinión pública, una persona inmigrante famosa y con capacidad adquisitiva no requiere ningún tipo de estrategia para ser integrada. Por lo tanto, la integración parece estar más preocupada por gestionar la pobreza de algunos extranjeros, que la convivencia entre las personas. En otras palabras, el término inmigrante y la connotación negativa que se le atribuye se reserva a las personas en situación de vulnerabilidad; mientras que extranjero es el término propio de las personas inmigrantes acaudaladas. La preocupación constante de la integración recae en las primeras; las segundas no parecen representar una amenaza a la sociedad de destino.

Más datos respaldan la idea de que la integración es un término clasista: el hecho de que en el 2011 el porcentaje de población extranjera en España, según continente de procedencia era de 44,1% para la Unión Europea, 25,8% para América del Sur, 16,2% para África, 3,9% para Europa no comunitaria, y 10,0% para el resto del mundo. Es decir, había más extranjeros europeos en España que de cualquier otro continente. Además, entre los extranjeros mayores de 65 años afincados en España destacaban fundamentalmente los procedentes del Reino Unido y Alemania (Abellán & Esparza, 2011). Sin embargo, ni en los discursos políticos, ni en las políticas públicas, ni en los mensajes de los medios de comunicación masiva, ni en la opinión pública, las personas mayores, generalmente jubiladas, originarias de Alemania o del Reino Unido residentes en España, se consideraron personas inmigrantes que, por sí mismas, representarían un problema para la cohesión social.

Es así como el término integración reproduce involuntariamente el problema que debía resolver. En primer lugar, subraya la idea de que las personas inmigrantes están fuera del modelo normalizado de convivencia, es decir *desintegrados*; y asocia esta *desintegración* solo a quienes están en situación de vulnerabilidad. Si en este punto del texto estamos de acuerdo que la “desintegración” de las personas inmigrantes es un término clasista, basado en estereotipos y prejuicios, más que en datos concretos, entonces estaremos de acuerdo en aceptar que esta distinción tramposa también produce una discriminación flagrante: es un término preocupado por vigilar y gestionar la pobreza, y no por promover y garantizar la ciudadanía plena de derechos.

Ante las dificultades que han tenido los modelos tradicionales de integración para lograr el ideal de convivencia respetuosa y pacífica, ha ganado terreno en ámbitos académicos, educativos, políticos y sociales el enfoque interculturalista (Buxarrais, 1991). Esta perspectiva pone el acento en las relaciones que se establecen entre la ciudadanía. Por eso promueve la interacción positiva, el contacto, el diálogo y el conocimiento mutuo. Como el multiculturalismo, la interculturalidad también atiende los desafíos de la diferencia, pero subraya que es en la individualidad donde se expresa esta diferencia, y no sólo en el grupo cultural.

Tres principios soportan el enfoque interculturalista (Pla Barcelona Interculturalitat, 2013): 1) Principio de igualdad. Es imprescindible que previamente haya un contexto de respeto a unos valores fundamentales y democráticos y de promoción de la igualdad real de los derechos y deberes y de oportunidades sociales de todos los ciudadanos y ciudadanas. Por lo tanto debe haber políticas ambiciosas a favor de la equidad y contra las situaciones de

exclusión y discriminación, especialmente las relacionadas con el origen y las diferencias culturales de la ciudadanía. 2) Principio de reconocimiento de la diversidad. Reconocer, valorar y respetar la diversidad entendida en sentido amplio, y hacer un esfuerzo para aprovechar las oportunidades que se derivan de la diversidad sociocultural: oportunidades culturales, pero también económicas y sociales. 3) Principio de interacción positiva. A partir del reconocimiento de las diferencias, centrar el interés en los aspectos comunes y compartidos.

La interculturalidad, a diferencia del enfoque multiculturalista y el asimilacionista, reconoce los riesgos de la cohesión: fragmentar y segregar, al tratar de manera diferenciada a las personas extranjeras; fomentar los prejuicios y los estereotipos, al esencializar la diferencia; folclorizar a las personas extranjeras, al asociarlas a rasgos folclóricos de su cultura; exotizar la diferencia, ante la incapacidad de mirar las necesidades comunes, y seguir subrayando la diferencia en los rasgos del cuerpo; discriminar a la población autóctona, en un afán de igualar las oportunidades. A partir de tres argumentos se pretende contrarrestar estos riesgos: Primero, la diferencia, la diversidad, la variedad... son un hecho; lo que es un ideal es alcanzar niveles de equidad e igualdad de trato para las personas; Segundo, la irrefutable existencia de la diversidad en la sociedad no implica la interculturalidad, es necesario la intervención de un concierto de instituciones para normalizar los procedimientos de equidad e igualdad de oportunidades; Y tercero, el discurso sobre los Derechos Humanos sigue estando vigente en la conducción de dichos procedimientos, esto porque las sociedades modernas requieren ciudadanas y ciudadanos con plenos derechos, además de una convivencia pacífica y democrática.

La convivencia entre personas con orígenes culturales e identidades distintas en un mismo espacio geográfico no es un fenómeno social nuevo en la historia moderna en las sociedades europeas que hoy se consideran multiculturales. Sin embargo, debido a que los Estados-nación construyeron las identidades colectivas nacionales a través de varios artificios simbólicos -las *tradiciones inventadas* (Hobsbawm & Ranger, 1983), los *lugares de la memoria* (Nora, 1984), y las *comunidades imaginadas* (Anderson, 2007)- la relación entre la población autóctona y la población extranjera comúnmente es pensada, de antemano, desde la *diferencia cultural*. Lo que hace distinto el ideal de lograr la convivencia pacífica y democrática entre personas con orígenes culturales e identidades distintas en un mismo espacio geográfico en la historia moderna, es que somos herederos de un proyecto ético que posiciona los Derechos Humanos por encima de las buenas intenciones o la caridad. Ese

proyecto ético y político ilustrado, que nos ayudó a dejar de ser súbditos de un reino, y empezar a construirnos como ciudadanos y ciudadanas en una democracia, también ha velado varios tipos de discriminación basados en los rasgos identitarios. Y para explicar esta peculiar inconsecuencia moderna es necesario introducirnos de lleno en las nociones teóricas de identidad y ciudadanía.

### **1.1 Identidad y ciudadanía**

La noción moderna de ciudadano tiene su origen en el pensamiento ilustrado, en el proyecto ético y político de la modernidad, y en la formación del Estado-nación. En los albores de la modernidad, el pensamiento ilustrado confiaba que con el uso de la razón cualquier persona podría sustituir la verdad trascendente del Dogma por la verdad inmanente de la Razón. Así surgió la noción de ciudadano moderno: un individuo abstracto, libre, autodefinido, autónomo y autoconstituido por su propia razón, personificación racional de un ethos, que ya no admitía una fundamentación heterónoma. En suma, ese fue el individuo al que los nacientes Estados-nación le reconocieron los plenos derechos políticos y sociales, sólo porque suponía poseer las facultades naturales e inalienables de la razón y porque, como cualquier otro ciudadano, podía decidir y transformar el futuro de su sociedad.

El ciudadano moderno estaba llamado a desvanecer, con ayuda de la ciencia y el desarrollo, los dogmas que le había impuesto el Antiguo Régimen y que le impedían el acceso a la *Verdad*. Con el tiempo testificaríamos que la razón instrumental, y la fuerza expansiva de las instituciones modernas atraparón al supuesto ciudadano liberado moderno en la invención de lo imaginario, haciéndole confundir certezas sociales, psíquicas, políticas, culturales, identitarias, con verdades. En otras palabras, el ciudadano moderno sustituyó el privilegio divino de la hegemonía monárquica, por el carácter esencial de su nacionalidad, su etnia, su lengua o su género. De acuerdo con los estudios más destacados sobre sociología de la modernidad, la Ilustración y el secularismo racionalista impusieron su propia oscuridad moderna (Giddens, 1990; Latour, 2007, 2008; Lyotard, 1984, 1987).

En el modelo de ciudadanía moderna era imprescindible pertenecer a un Estado-nación previamente para ser acreedor del conjunto de derechos y deberes que otorgaban el estatus de ciudadano. Pero la nación se *imaginaba* (Anderson, 2007) como un grupo monoétnico, monolingüístico, en fin: monocultural. Sólo aquellos individuos susceptibles de cumplir con estos requisitos podían legitimar un rol social, siempre relacionado con la identidad

personal. Desde su creación, al interior de la noción de ciudadanía moderna se solapaban ámbitos político-administrativos, culturales e identitarios. Por eso el término ciudadanía moderna frecuentemente es confundido con la nacionalidad, la etnicidad y la raza (Oommen, 1997a). Esta impronta de la identidad personal con el artificio político-administrativo del Estado-nación, sin embargo, no garantizó el bienestar de todos los ciudadanos nacidos en un mismo espacio geográfico; a veces, al contrario, por motivos de género, origen étnico, creencia religiosa o lengua hablada se anularon sus derechos civiles, políticos y sociales (Oommen, 1997b).

Cuando el pensamiento ilustrado socavó al poder monárquico al cuestionar las desigualdades naturales entre los seres humanos, también debió discutir este tipo de desigualdades basadas en el género, la etnia, la religión o la lengua, pero estos cuestionamientos fueron sutilmente sepultados. Muy pronto se revelaría que, en el tránsito de súbditos a ciudadanos, los privilegios de la Ilustración terminaron siendo prerrogativa de unos cuantos, sobre todo de los hombres burgueses nacionalistas.

Las inconsecuencias de la modernidad estuvieron y están estrechamente relacionadas con la discriminación por rasgos de la identidad. La historia de la discriminación en Occidente revela que la modernidad expulsó sistemáticamente de su proyecto político y ético a la mayoría de sus ciudadanos y ciudadanas. Esta condición contradictoria se hace patente cuando descubrimos que, tanto en los países industrializados como en los que se encuentran en vías de desarrollo, cada día se consolidan más las reglas y procedimientos de la democracia liberal, pero las desigualdades en el acceso a los servicios educativos, laborales, de salud y justicia se incrementan preocupantemente. Los motivos de esta discriminación son, en último término, sexismos, xenofobias, nacionalismos, racismos, homofobias, clasismos, de distinto perfil y calado en cada sociedad, pero con el mismo resultado (Carrión, 2005).

Hoy es ampliamente aceptado que la ciudadanía es un término problemático porque su histórica vinculación con el Estado-nación frecuentemente reproduce las tensiones que debía solucionar (Nussbaum, 1999). La relación entre el Estado-nación y la ciudadanía ha sido problemática en la medida que el primero tuvo el objetivo de alentar los valores propios de la modernidad (la libertad, la igualdad y la autonomía) al mismo tiempo que los regulaba o negaban en razón de los rasgos identitarios de las personas (Nussbaum & Cohen, 1996; Okin, Cohen, Howard, & Nussbaum, 1999). Esta negociación siempre exigió una



justificación moral por parte de los gobiernos, pero generalmente se obvió aduciendo a los intereses de la tradición.

La ciudadanía sigue siendo la herramienta jurídica principal que habilita a las personas para participar en un espacio público multicultural, aunque casi siempre las limita con regulaciones administrativas. Las consecuencias más sensibles de la falta de una ciudadanía plena de derechos se expresa claramente en la actual falta de legitimidad de las instituciones y de sus programas institucionales (Dubet, 2006) en el declive del Estado-nación, que pierde fuerza hacia arriba (en las instituciones supranacionales), hacia abajo (en los procesos de descentralización) y hacia los lados (en la gestión de servicios públicos, en la relación con la sociedad civil organizada, y en la relación con sus ciudadanas y ciudadanos) (Subirats, 2005).

Por todo lo anterior, al abordar académica o institucionalmente el desafío que supone la convivencia con personas de orígenes culturales e identidades distintas, tres ideas preconcebidas han sido ampliamente aceptadas. Primero, que el origen cultural y la diversidad identitaria suponen conflictos por sí mismos. Generalmente se argumentan dos ideas al respecto: primero, que la diferencia identitaria se identifica fácilmente a partir de los rasgos visibles como el color de piel, la lengua hablada, o el género, y con más dificultad a partir de rasgos menos evidentes, como la preferencia sexual o la creencia religiosa. En cualquier caso, se cree que las consecuencias indeseables de la diferencia identitaria (la desconfianza o las expresiones de odio) se intensifican con la proximidad entre las personas. Además se asume que en los periodos de crisis económicas, como el que actualmente se padece en España y Cataluña, donde un número importante de personas han perdido seguridad material y estatus social, es fácil imputar y culpar a las personas inmigrantes (Cachón, 2009). Ambos factores, en definitiva, constituirían un caldo de cultivo ideal para formaciones políticas populistas, anti-inmigrantes, xenófobas y racistas (International Labour Organization, 2009).

La segunda idea supone que la ciudadanía moderna, surgida en el siglo XVIII como una figura legal, actualmente presenta dificultades para responder a los desafíos de convivencia actuales porque el proyecto ético-político que la generó tenía como premisa expulsar cualquier idea de diversidad de su seno. La ciudadanía moderna sigue siendo la principal herramienta jurídica que habilita a las personas para participar en un espacio público multicultural, pero su atavismo reside en su histórica vinculación con el Estado-nación, que pone el acento en las fronteras geográficas (Koopmans, 2005), en sus referentes simbólicos

de la *cultura nacional* que subrayan el pasado común y no el presente compartido (Anderson, 2007), y en el pensamiento liberal democrático, que no se autoreconoce como el principal creador de desigualdades económicas y de derechos de la ciudadanía. Sólo así se explica que la ciudadanía diferenciada para autóctonos y personas inmigrantes distinga entre *residir* y *pertenecer* a un lugar, y limite los derechos ciudadanos a algunas personas, aunque todas residan en el mismo espacio geográfico (The Economist, 2012). Por lo anterior, el Consejo de Europa ha aceptado que la ciudadanía formulada a partir de la relación entre individuo y Estado-nación está siendo reconfigurada *de facto* por un tipo de ciudadanía múltiple, híbrida, flexible, que permite a los sujetos gestionar su identidad con *lo local, lo regional, lo nacional* y *lo internacional* (ALBOAN & Universidad de Deusto, 2009)<sup>5</sup>.

La tercera idea supone que es posible formar a las personas con las competencias necesarias para aprender a convivir con personas de origen cultural e identidad distinta (Banks, 1997; Wolf & Macedo, 2004; Zürcher, 2010)<sup>6</sup>. Como parte del concierto de acciones para la formación de los valores propios de la ciudadanía contemporánea, varias instituciones públicas, universidades, organismos no gubernamentales, centros escolares, medios de comunicación y personas expertas en el tema (Mascherini & Hoskins, 2008) han reaccionado con apremio ante el desafío de desarrollar programas educativos formales y no formales (Berkowitz & Oser, 1985; Bolivar, 2007; Carrillo, Buxarrais, & Martínez, 1995; De Groot, Goodson, & Veugelers, 2013; García, 2007; Jordán, Castella, Pinto, Buxarrais, & Prats, 2001; Oser & Veugelers, 2008; Torres, 1998; Veugelers & Oser, 2003).

Al reunir estas tres ideas preconcebidas, la sensación generalizada es que las sociedades receptoras de los flujos migratorios se comportan de antemano hostiles a la proximidad entre identidades distintas, y que la vía principal para formar a las nuevas ciudadanías (híbridas y flexibles) se realiza en escenarios de educación formal o no formal, donde se planifica y se controla el proceso de enseñanza de las competencias que facilitan la disposición para convivir pacíficamente. Sin embargo, esta investigación desea indicar que existen evidencias claras de que en la Comunidad Autónoma de Cataluña existen grupos de personas que realizan acciones sociales que desafían las tres ideas antes enumeradas:

---

<sup>5</sup> La Comisión Europea, han hecho patente que consolidar la Ciudadanía Europea requiere a la vez lograr que las y los ciudadanos comunitarios desarrollen identidades regionales, nacionales y supranacionales, así como combatir los “estereotipos negativos infundados contra otras nacionalidades, inmigrantes, y el Islam” (Follesdal, 2008, p. 7).

<sup>6</sup> La intención por relacionar la formación de ciudadanía y educación no es nueva para organismos suprarregionales, como la UNESCO. En 1952, una vez terminada la Segunda Guerra Mundial, las preocupaciones por aprender prácticas democráticas fue uno de los principales retos de la educación para los adultos. Desde entonces, el acento de este desafío se ha trasladado a diversas áreas como la alfabetización, la educación continua, el empoderamiento de las mujeres, el diálogo intercultural o el aprendizaje intergeneracional (Medel-Añonuevo & Mitchell, 2003). Sin embargo, hasta ahora, la identidad de las personas no había sido considerada una fuerza potente para impulsar o dificultar la formación de ciudadanías y fortalecer la cohesión social.

Primero, las personas voluntarias por la práctica del catalán buscan activamente la proximidad y el contacto con personas de orígenes culturales e identidades distintas. Las ideas respecto a que la convivencia entre personas con orígenes culturales distintos presupone un conflicto podrían ser matizadas al escuchar los motivos que impulsan a las voluntarias y los voluntarios para realizar este voluntariado.

Segundo, la pretendida noción de identidades múltiples, híbridas, flexibles, que permite a los sujetos gestionar su identidad con *lo local*, *lo regional*, *lo nacional* y *lo internacional* (ALBOAN & Universidad de Deusto, 2009), no opera plenamente en este grupo de personas. De hecho, su participación en este voluntariado refuerza una identidad local, más que nacional.

Pero quizá las evidencias más interesantes radican en que las y los voluntarios por la práctica del catalán no reconocen haber adquirido las competencias propias de este quehacer ciudadano en algún programa de educación formal o no formal, sino que las perciben como *algo natural*, que no ha sido enseñado, pero que podría ser aprendido. En la taxonomía tradicional sobre modelos de aprendizaje esto es el aprendizaje informal.

## **1.2 Aprendizajes formales, no formales e informales de la ciudadanía**

La convivencia de personas de diversos orígenes culturales e identidades distintas ha planteado varios desafíos para las instituciones de talante democrático. Estos desafíos interpelan particularmente a las instituciones educativas porque tradicionalmente han sido consideradas las organizaciones donde se pueden desarrollar programas educativos formales para formar a la ciudadanía contemporánea (Bartolomé & Cabrera, 2002; Cortina, 2012; Martínez, 2006; Puig, 2007).

La educación formal tiene varias ventajas respecto a la formación de la ciudadanía. Por ejemplo, guarda una relación directa con las instituciones educativas, debido a que sus procesos de enseñanza - aprendizaje se han promovido dentro de sistemas escolarizados, altamente controlados, con estructuras jerárquicas, con niveles de escolarización organizados (generalmente desde la educación primaria hasta la educación universitaria), y con contenidos de enseñanza segmentados (Buxarrais, 1991, 1997; Buxarrais & Lizano, 1997; Martínez, Buxarrais, & Bara, 2002). En estos ambientes se requiere una sólida intencionalidad por parte del alumnado, el aprendizaje se concibe como un proceso de

adquisición de información, y se evalúa cuantitativa e institucionalmente. En el aprendizaje formal, la competencia y las gratificaciones son motivadores poderosos para el alumnado (CEDEFOP, 2008a). La educación formal (sobre todo la educación obligatoria) es conveniente para la formación de ciudadanías porque es un espacio donde las personas con orígenes culturales e identidades distintas están *obligadas* a convivir entre sí.

Sin embargo, algunos estudios sugieren que este encuentro forzado no implica necesariamente una convivencia bajo los valores de la democracia. La educación formal (y sobre todo la educación obligatoria) adolece de tres debilidades estructurales: 1) Se comporta como una caja de resonancia de las igualdades de la sociedad (Casassus, 2003). De acuerdo con algunos estudios sobre la gestión de la diversidad en el sistema educativo (Carrasco, 2011), los supuestos problemas que han emergido con la llegada de personas de orígenes culturales distintos, en realidad han existido siempre. Lo que pasa es que con la llegada de personas inmigrantes, se han puesto de relieve las debilidades del sistema para gestionar los valores de la diversidad, la diferencia, en fin, de lo no-normalizado. Como prueba contundente, dichos estudios mencionan que el sistema de educación obligatoria no ha podido hacer realmente accesible, y con términos de equidad, la educación a la comunidad gitana. Y estas personas no acaban de llegar de ningún país lejano, ni extraño, sino que han vivido aquí siempre. 2) La educación formal se convierte en un campo de batalla política e ideológica. El caso paradigmático de los avatares que puede sufrir una asignatura para la formación de la ciudadanía en la educación obligatoria es *La Educación para la Ciudadanía*. Como asignatura sigue las orientaciones de distintos organismos internacionales y en especial de la Unión Europea, que alerta sobre la importancia de promover entre la comunidad escolar el aprendizaje de los valores y de la participación democrática, con el fin de preparar a las personas para la ciudadanía activa, tal como se indica en la Recomendación (2002) del Consejo de Ministros del Consejo de Europa. Esta asignatura también está avalada por la Constitución Española, que en su artículo 1.1 se refiere a los valores en que se debe sustentar la convivencia social que son la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político y, en el artículo 14, establece la igualdad de todos ante la ley y rechaza cualquier discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Respecto a las obligaciones del Estado el artículo 27.2 dice que «la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales, que debe interpretarse según lo establecido en la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre

las mismas materias ratificados por España”. No obstante lo anterior, esta asignatura en la Educación Secundaria Obligatoria ha sufrido vaivenes políticos y raramente trasciende el plano retórico entre la comunidad educativa (Bolívar, 2007). 3) La educación formal atiende a personas que tienen edades propias de la escolarización. Sin embargo, la calidad de ciudadano o ciudadana no está suscrito a un periodo de edad, sino a toda la vida. El Cuadro 1. Ventajas y desventajas de la educación formal en la formación de ciudadanías, recoge lo anteriormente expuesto.

**CUADRO 1. VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LA EDUCACIÓN FORMAL EN LA FORMACIÓN DE CIUDADANIAS**

<b>Ventajas</b>	<b>Desventajas</b>
Apoyo institucional en la aplicación de estrategias para la enseñanza-aprendizaje sobre ciudadanía	El aprendizaje en ambientes altamente institucionalizados requieren un alto grado de motivación por parte de los alumnos
Control del proceso enseñanza-aprendizaje	Los ambientes altamente controlados no son óptimos para el aprendizaje de los valores propios de la ciudadanía: libertad, autonomía e igualdad
Posibilidad (a veces obligación) de reunir a personas de orígenes culturales distintos en el aula	Las instituciones educativas se pueden comportar como caja de resonancia de las desigualdades que existen en la sociedad
Intervención educativa en edades cruciales para la formación de valores	Si las familias no apoyan los valores que se enseñan en la escuela se produce un conflicto moral
La educación formal obligatoria atiende a personas en edades tempranas y con posibilidad de estar escolarizadas	La calidad de ciudadanía (sus derechos y obligaciones) no están suscritos a un periodo escolarizado, sino para toda la vida

Las limitaciones de la educación formal para el éxito personal comenzaron a analizarse y sustentarse a la luz de varias contribuciones filosóficas desde de la segunda mitad del siglo pasado. Tras la Segunda Guerra Mundial, Michael Polanyi (1958, 1966) sugirió que, además del conocimiento formalizado por las instituciones educativas (conocimiento explícito), las personas obtenían cotidianamente un tipo particular de conocimiento relacionado con los contextos, las personas, los lugares, las ideas y las experiencias (conocimiento tácito). Este *conocimiento tácito* sería transferido efectivamente a través del contacto personal dentro de

climas de confianza. Una de sus ideas más relevantes fue inmortalizada en la frase “Sabemos más de lo que podemos decir”, y aludía al hecho de que las personas no siempre son conscientes de los conocimientos tácitos que poseen, o de su utilidad. El conocimiento tácito es de naturaleza intuitiva y subjetiva, lo que dificulta su procesamiento o transmisión de forma lógica y sistemática. Consiste en conocimientos prácticos subjetivos (personales), es circunstancial, y remite a imágenes de la realidad, a oficios y habilidades concretas, es individual y se produce en un contexto específico. Por eso es difícil de formalizar y de comunicar, de explicar y medir; sin embargo, resulta fundamental para la convivencia, porque es una fuente inagotable para la adquisición de aprendizajes provenientes de experiencias interpersonales. La adopción de los conocimientos tácitos trasciende de manera significativa los contextos formales de aprendizaje (Polanyi, 1966).

Otra reflexión reciente, propiamente educativa, y muy crítica de las limitaciones de la educación formal, es la noción de *habilidades blandas*, y *habilidades duras* (Wagner, 2008). Las primeras serían las capacidades que permiten a una persona desenvolverse adecuadamente en sus respectivos ámbitos de acción, como trabajar bajo presión, tener flexibilidad y adaptabilidad ante distintos escenarios, saber aceptar y aprender de las críticas, poseer autoconfianza y capacidad de ser confiable, lograr una comunicación efectiva, desplegar acciones para resolver problemas, poseer un pensamiento crítico y analítico, administrar adecuadamente el tiempo, promover el trabajo en equipo, tener proactividad e iniciativa, tener curiosidad e imaginación, y tener voluntad para aprender, entre otras. Las habilidades duras, en cambio, son las que se adquieren en entornos académicos o profesionales y están relacionadas con contenidos propios de la educación formal. Mientras las habilidades blandas se adquieren en distintos contextos, las duras sólo se adquieren en la educación formal. El éxito de la convivencia frecuentemente requiere de habilidades blandas, es decir de otra manera de aprender a convivir.

Las instituciones educativas generalmente promueven esta *otra manera* de aprender a través de actividades organizadas fuera del sistema formal de educación, pero se realiza de manera paralela y simultánea. En este sentido, el aprendizaje no formal se derivaría de actividades planificadas, pero no designadas explícitamente como programa de formación (en cuanto a objetivos didácticos, duración o soportes formativos) (CEDEFOP, 2008b). Incluye aquellas actividades que no son explícitamente educativas, pero que contienen importantes componentes para favorecer el proceso de aprendizaje. Los resultados del aprendizaje no formal frecuentemente pueden validarse de alguna u otra manera y suele ofrecerse una

certificación adecuada a las actividades en cuestión. Este proceso no es intencional desde la perspectiva de las alumnas y los alumnos y resulta mucho más difícil de detectar y evaluar (Bjørnåvold, 2000).

El aprendizaje no formal están siendo estudiado por las ventajas que reporta a la gestión del conocimiento y el desarrollo corporativo porque aparentemente las personas aprenden a ser profesionales gracias a la inmersión en un medio laboral, más que por los conocimientos que ofrece la educación formal (Gairín, 2012). En otras palabras, los conocimientos que definen el éxito o fracaso de las relaciones profesionales y personales se obtienen en situaciones concretas. Por lo anterior, el Consejo de la Unión Europea institucionalizó el programa de trabajo titulado *Education and Training 2010*, que comprende una serie de acciones inscritas dentro de la Estrategia de Lisboa, y que establecen un marco de cooperación en el ámbito de la educación y la formación, con cuatro objetivos: Lograr que el Aprendizaje para toda la vida y la movilidad sean una realidad; Mejorar la calidad y eficiencia de la educación y la formación; Promover la equidad, la cohesión social y la Ciudadanía Activa; Mejorar la creatividad y la innovación, incluyendo el espíritu emprendedor, en todos los niveles de educación y formación (Council of the European Union, 2009).

De acuerdo con los estudios sobre el Aprendizaje para toda la vida (McNair, 2009), una de las necesidades más sentidas por las personas es aprender a construir un sentido de identidad sólido, un sentido de autoconfianza que les permita transitar en escenarios que ya no garantizan certezas, como el empleo, o la familia. Por eso, el Aprendizaje para toda la vida sugiere que junto con las habilidades que permiten a una persona obtener un empleo, también son necesarias habilidades para promover una ciudadanía activa y una cohesión social.

Hoy se considera que además de estos dos ámbitos, es decir, el aprendizaje formal y el no formal, el aprendizaje también puede acontecer en cualquier contexto de la vida cotidiana a través de procesos no intencionales y con influencias del entorno de otras personas. Este tipo de aprendizaje suele ser espontáneo e impredecible, y se podría realizar a través de cualquier actividad accidental o incidental que promueva nuevas habilidades, competencias o conocimientos.

Al contrario del aprendizaje formal o el no formal, el aprendizaje informal se produce fuera de los planes de estudio de las instituciones educativas, no está estructurado en términos de

objetivos, ni de tiempo de aprendizaje, y por lo tanto sus resultados no pueden ser certificados con la lógica de la educación formal y no formal (Bjørnåvold, 2000). Lo anterior, porque el aprendizaje informal tiene como práctica común la *inducción in situ*, es decir, el apoyo prestado por amistades y familiares, así como métodos de aprendizaje personales, flexibles, inducidos, como el ensayo-error, o el autoaprendizaje.

Las personas adquieren competencias, habilidades y conocimientos fuera de la escuela y sin ninguna intención al respecto, eso es una evidencia. Los estudios académicos que intentan dilucidar si la vida diaria puede ser entendida como un espacio para diseñar nuevas prácticas de aprendizaje, o si justamente la naturaleza ubicua del aprendizaje en la vida diaria le hace permeable a cualquier análisis educativo, hasta ahora sólo han atinado a concluir que la distinción entre aprendizaje formal, no formal e informal son categorías analíticas útiles para la reflexión académica, pero que en el proceso de aprendizaje las personas hacen uso (generalmente sin darse cuenta) de medios formales, no formales e informales (Cobo & Moravec, 2011; Zürcher, 2010).

Las habilidades y valores relevantes para convivir en sociedades multiculturales importan por su efecto, y no por dónde o cómo se hayan adquirido. De hecho, parece que es tan irrelevante la vía del aprendizaje frente a la gratificación del resultado, que comúnmente se entiende como algo natural, que no ha sido enseñado, pero que sí puede ser aprendido. Francesc J. lo aclaró de la siguiente manera en la entrevista realizada el 18 de julio de 2011:

Entrevistador: ¿Y recuerdas si llevaste algún tipo de asignatura como formación de ciudadanía, convivencia, responsabilidad?

Enric M.: No, en mis tiempos no existía esto. Estaba, estábamos en pleno franquismo. Había la Formación del Espíritu Nacional, que era, que era adoctrinamiento del régimen ¿no?

Entrevistador: Y de todos modos estás tú siempre dispuesto a defender la cultura, tu cultura, tu identidad, tu lengua...

Enric. M.: Sí, evidentemente.

Entrevistador: ¿Dónde aprendiste a tener esta disposición para el voluntariado?

No lo sé. Son cosas que salen solas ¿no? No, a ver, antes de hacer eso también, estuve enseñando castellano a unos pakistaníes ¿no? Quizás por buena conciencia, o no sé. O aquello que, quizá para hacer algo de provecho, o no...



O esta otra mención de Isabel R. en la entrevista realizada el 26 de julio de 2011:

Entrevistador: En la escuela ¿recuerdas alguna asignatura o algún programa donde trataran de enseñar a convivir con personas de identidades distintas?

Isabel R.: A veure. Al ser un col·legi de monges sí que es parlava molt de les missions i d'aquestes coses, però jo penso una mica com... com et diria la paraula? com protectors, com nosaltres som més saps, no d'igual a igual sinó allò de què vas a les missions perquè pobrets, saps? amb condescendència una mica, la impressió que tenia i, al revés, l'ambient que vaig viure fins als catorze anys a l'escola era un nivell molt elitista, era gent de molts diners. Als catorze anys van venir... l'escola Jesús María tenia dos centres: un a Sant Gervasi i un altre al carrer Casp i els del carrer Casp eran gent més catalana, més senzilla i als catorze anys van venir, en el B.U.P., es van integrar les escoles i jo... va ser la primera vegada que vaig tenir companyes amb les que podia parlar català, amb les que eren més... jo m'hi sentia més identificada, però... ja et dic era una escola molt elitista que no es parlava massa d'integració, no. Sinó això, en pla "las misiones".

Entrevistador: ¿Dirías que elitista, clasista?

Isabel R.: Jo penso que sí.

Entrevistador: Clasista... ¿Cómo es que siendo formada así, ahora realizas justo algo que...?

Isabel R.: Perquè jo penso que és una qüestió de natura interna meva que tota la vida he patit per les injustícies, he patit per les diferències. Però és algo que portes a dintre, no? Jo sempre ho he viscut així. No crec que sigui, sí que és clar que hi ha un entorn que et pot ajudar, però a la casa sempre ha sigut com una lluita de que hi ha molt més en el món, que hi ha molt més i que hi han pues... molta gent diversa i que sempre ho he trobat fantàstic.

Este estudio obtuvo evidencia empírica de que las personas que realizan el voluntariado para la práctica del catalán no habían sido formadas en ningún programa educativo formal o no formal sobre participación ciudadana, cohesión social, democracia participativa... etcétera. Y, sin embargo, se encontraban de manera regular con personas de orígenes culturales distintos, que es una acción que se pretende fomentar en las instituciones educativas.

Entonces varias preguntas impulsaron esta investigación:

¿Qué motiva a las personas voluntarias por la práctica de la lengua catalana a mantener una serie de reuniones frecuentes y regulares, *cara a cara*, con personas de otros orígenes culturales e identidades distintas?

¿Las personas que poseen una noción identitaria regional (como la catalana) más fuerte que una noción identitaria nacional ofrecen más oportunidades para el encuentro y la convivencia con personas extranjeras?

¿Qué relación existe entre el aprendizaje de las competencias para la convivencia pacífica y democrática entre las y los voluntarios por la práctica del catalán y los ambientes de educación formal, no formal e informal?

Para intentar responder lo anterior fue necesario seleccionar entre una pléyade de nociones teóricas<sup>7</sup> que promueven la convivencia pacífica y democrática, aquella que hubiese logrado cierto nivel práctico de operacionalización. Esta noción teórico práctica es la Ciudadanía Activa.

### **1.3 El término de Ciudadanía Activa**

Ciudadanía Activa es el término aceptado por las instituciones supranacionales europeas como un referente de participación deseable en la sociedad civil, la comunidad, la vida política y la democracia participativa, porque implica el respeto mutuo, la no violencia, garantiza los derechos humanos y fortalece los valores de la democracia (Hoskins & Mascherini, 2006, 2009). En 1998 la Comisión Europea asumió el compromiso de realizar varias acciones institucionales para difundir el término Ciudadanía Activa. Así surgió la red de investigación para el desarrollo de indicadores sobre educación para la ciudadanía, realizada por el Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL), con apoyo y asistencia del Consejo de Europa -donde Eurydice (2005) provee información sobre las políticas educativas europeas-. Y así fue como se institucionalizó el Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación, en 2005.

Ciudadanía Activa es un término que acepta la noción de participación desde un punto de vista amplio. Es decir, contempla la participación política, institucionalizada y planeada, pero también quiere ser sensible a las nuevas formas de participación más espontáneas no regulares, propias de la sociedad civil. Asimismo, incluye los ámbitos locales, regionales, nacionales y europeos de participación. Los límites a la noción de participación en la

---

<sup>7</sup> En esta investigación fueron desestimados una serie de términos teóricos sobre ciudadanía, a saber: ciudadanía cosmopolita, ciudadanía multicultural, ciudadanía intercultural, ciudadanía crítica e intercultural, ciudadanía globalizada, ciudadanía democrática... el criterio para no seleccionarlos fue, principalmente, la falta de una dimensión práctica o programática para realizarlas, y el hecho de que el término Ciudadanía Activa cuenta incluso con un Índice Compuesto para evaluar el nivel de Ciudadanía Activa a través de fuentes secundarias de información.

Ciudadanía Activa están definidos por criterios éticos. Es decir, se entiende que las actividades participativas deseables son las que promueven la vida en comunidad y no contravienen los principios de los Derechos Humanos. Por eso la participación en grupos extremistas, beligerantes, xenófobos o racistas no son incluidos en la definición de Ciudadanía Activa (Hoskins & Mascherini, 2006, p. 10).

La Ciudadanía Activa ha sido seleccionada como una noción teórica inspiradora, a la vez que un ideal de convivencia, en la revitalización de la Estrategia de Lisboa (Commission Staff Working Document, 2006). Esto porque la Ciudadanía Activa subraya el papel de los valores propios de la democracia representativa y de la sociedad civil en las relaciones interculturales, tan comunes en Europa. Lo anterior supuso un desafío para las instancias gubernamentales supranacionales y la academia especializada en temas de ciudadanía porque era necesario diseñar indicadores para la medición de la Ciudadanía Activa.

Resolver este desafío correctamente permitiría ofrecer datos relevantes a las personas encargadas de diseñar planes, programas, modelos, actividades o acciones concretas para fortalecer la Ciudadanía Activa. Gracias al trabajo interdisciplinar de varias instituciones académicas europeas, ha sido posible operacionalizar el término teórico de Ciudadanía Activa, diseñar un Índice Compuesto (Hoskins & Mascherini, 2009), y realizar una primera evaluación a 19 países de la Comunidad Europea.

Aunque el término Ciudadanía Activa hace referencia a un amplio rango de participación basada en ciertos valores, el marco teórico a partir del cual se miden los niveles de participación combina cuatro dimensiones específicas: 1) Vida política; 2) Sociedad Civil; 3) Vida Comunitaria; y 4) Valores de la Ciudadanía Activa (reconocimiento de la importancia de los Derechos Humanos y de la Interculturalidad) (Hoskins & Mascherini, 2006, p. 11).

El procedimiento para obtener la información pertinente a esas cuatro formas de participación social ha sido realizado seleccionando 63 indicadores de la *Encuesta Social Europea de 2002*, y diseñando un indicador compuesto: el Índice Compuesto de la Ciudadanía Activa (ICCA) (Ver Anexo 1. Estructura del Índice Compuesto de la Ciudadanía Activa).

En la primera evaluación España obtuvo la posición 14 entre 19 países evaluados (Ver Cuadro 2. Nivel de Ciudadanía Activa de acuerdo al ICCA).

**CUADRO 2. NIVEL DE CIUDADANÍA ACTIVA DE ACUERDO AL ICCA  
(DEL NIVEL MÁS ALTO AL MÁS BAJO DE CIUDADANÍA ACTIVA)**

<b>NIVEL</b>	<b>ÍNDICE SOBRE SOCIEDAD CIVIL</b>	<b>ÍNDICE SOBRE VIDA COMUNITARIA</b>	<b>ÍNDICE SOBRE VIDA POLÍTICA</b>	<b>ÍNDICE SOBRE VALORES DE CIUDADANÍA ACTIVA</b>	<b>ICCA</b>
1	Noruega	Noruega	Austria	Suecia	Noruega
2	Suecia	Holanda	Noruega	Luxemburgo	Suecia
3	Dinamarca	Suecia	Bélgica	Noruega	Dinamarca
4	Bélgica	Inglaterra	Suecia	Finlandia	Austria
5	Austria	Bélgica	Dinamarca	Polonia	Irlanda
6	Holanda	Irlanda	Luxemburgo	Portugal	Bélgica
7	Inglaterra	Dinamarca	Alemania	Irlanda	Holanda
8	Alemania	Alemania	Irlanda	Dinamarca	Luxemburgo
9	Francia	Austria	Holanda	Austria	Alemania
10	Irlanda	Eslovenia	Grecia	Alemania	Inglaterra
11	Luxemburgo	Luxemburgo	Finlandia	Holanda	Finlandia
12	Finlandia	Francia	<b>España</b>	Italia	Francia
13	Eslovenia	Finlandia	Eslovenia	<b>España</b>	Eslovenia
14	<b>España</b>	<b>España</b>	Italia	Inglaterra	<b>España</b>
15	Italia	Hungría	Inglaterra	Eslovenia	Portugal
16	Portugal	Portugal	Francia	Francia	Italia
17	Grecia	Grecia	Portugal	Grecia	Polonia
18	Hungría	Italia	Hungría	Hungría	Grecia
19	Polonia	Polonia	Polonia	Bélgica	Hungría

De acuerdo con los especialistas que diseñaron el ICCA, las limitaciones de este dispositivo de medida radican en las dificultades para acceder a los datos actualizados sobre nuevas formas de participación social. No obstante, los resultados han permitido agrupar algunos *clusters* de comportamiento sobre los valores de la Ciudadanía Activa. Por ejemplo, los resultados mostraron que los países nórdicos tienen la tasa más alta de Ciudadanía Activa, seguidos de los países de Europa Central y los países anglo-sajones. Los países mediterráneos obtienen un tercer lugar, pero están muy próximos a los países de Europa del Este, que cierran el ranking.

Con la intención de entender qué variables definen el avance o retroceso de Ciudadanía Activa, también se realizaron varias correlaciones exploratorias entre el ICCA y otros indicadores sociales y económicos por país (Hoskins & Mascherini, 2006, pp. 32-36). Estos indicadores fueron: el Índice de Percepción de la Corrupción (Transparency International, 2006), el Producto Interno Bruto per cápita de cada país, el Índice de Desarrollo Humano (UNDP, 2004), el Índice de Cohesión Social (Abs & Veldhuis, 2006), el Índice Global de la Brecha de Género (Hausmann, Tyson, & Zahidi, 2006), y los cinco puntos de referencia sobre educación y capacitación (además del punto de referencia de inversión en educación) adoptados por el Consejo de Europa en 2003 (Council Conclusions, 2005; Council of the European Union, 2009).

El ICCA mostró tener una fuerte correlación con todos estos índices, salvo en el caso de la educación y la capacitación. En este rubro, la correlación más alta se encontró con el indicador de Aprendizaje a lo largo de la vida (es decir, el porcentaje de personas adultas entre 25 y 64 años involucradas en algún proceso educativo o de capacitación). Los demás puntos de referencia de la Comisión Europea sobre Educación y Capacitación de la agenda 2010 revelaron correlaciones muy débiles. Esto indicaría que la educación (según se miden en los seis puntos de referencia antes citados) está débilmente relacionada con el nivel de Ciudadanía Activa en un nivel nacional. Sin embargo, este dato debe ser contrastado con otro dato revelador: existe una alta correlación entre el ICCA y el Índice de Desarrollo Humano, que contiene variables educativas. La sugerencia que las y los autores del ICCA hacen es que se requiere realizar investigación más profunda para saber qué relación existe entre la educación y la Ciudadanía Activa, y cómo puede ser fortalecida la Ciudadanía Activa desde los ámbitos educativos (Hoskins & Mascherini, 2006, p. 8).

Se ha mencionado antes que las reuniones frecuentes y regulares, *cara a cara*, que mantiene las voluntarias y los voluntarios por la lengua catalana con personas de otros orígenes

---

culturales e identidades distintas demostraría que varias ideas preconcebidas respecto a la convivencia en sociedades multiculturales pueden ser matizadas. Aparentemente la diversidad no supone un conflicto en sí misma, y para las personas voluntarias para la práctica del catalán es un rasgo deseable y emocionante para la convivencia.

La noción de identidad regional que reivindican estas y estos voluntarios aparentemente podría ser una oportunidad de convivencia pacífica y respetuosa, precisamente porque es reivindicativa, y no *múltiple* o *híbrida*.

Y aparentemente algunas competencias deseables para desempeñar estas acciones de Ciudadanía Activa podrían ser aprendidas en momentos y espacios que no corresponden a la educación formal o no formal, sino a los contextos informales de aprendizaje.

Esta investigación pretende describir detalladamente las variables que constituyen estas apariencias, pero conceptualizar sus causas, variables y efectos, con la intención de hacer una propuesta que contribuya a fortalecer la Ciudadanía Activa en Cataluña.

#### **1.4 Estructura de la tesis**

El texto se ha estructurado de la siguiente manera. En el apartado *Propósitos de la investigación* se describen cuatro objetivos. Los verbos utilizados y su articulación entre ellos fueron escogidos de acuerdo con las taxonomías educativas de Benjamin Bloom (1971). Esta herramienta permite desarrollar fases cada vez más complejas en la investigación. De manera que se inicia por *identificar*, se procede a *explicar*, posteriormente se realizará un trabajo de *análisis* y finalmente se *diseña* un Modelo Integrado.

En el apartado *Metodología* se ha explicado por qué la Teoría Fundamentada fue la opción más adecuada para abordar este tema de investigación. Su carácter inductivo y sus herramientas de conceptualización permiten realizar un tipo de investigación que no tiene como prioridad verificar teorías previas, sino generar categorías conceptuales que posteriormente puedan cristalizar en una teoría de rango medio. Esta metodología tiene como procedimiento general obtener datos de varias fuentes de información y codificar la información en tres fases: codificación abierta (para empezar a construir categorías descriptivas), codificación axial (para ordenar estas categorías en torno a una categoría conceptual central), y finalmente una codificación conceptual, también llamada conceptualización (para desarrollar un orden de ideas conceptuales que expliquen el

fenómeno social en cuestión). La Unidad de Análisis queda definida, por lo tanto, simultáneamente al proceso de recogida de información y construcción de datos (no como en las investigaciones deductivas, donde se define al principio). Para llevar a cabo un trabajo de codificación consistente, es importante apoyarse en dos estrategias inductivas: la comparación constante, es decir, la contrastación frecuente de las categorías descriptivas ante fenómenos parecidos con la intención de obtener cada vez más propiedades y dimensiones de dicha categoría; y el muestreo teórico dirigido que, al contrario de las investigaciones de lógica hipotético deductiva (las que tienen por objetivo verificar teorías previas), no se basa en la representatividad numérica de los sujetos de estudio en una población, sino en la búsqueda de información que ayude a saturar teóricamente las categorías. Algunas categorías se saturan rápidamente, otras requieren tomar más muestras de información. En el apartado *Metodología* también se hizo una breve explicación sobre la evolución que ha sufrido la Teoría Fundamentada Clásica, propuesta por Barney Glaser y Anselm Strauss, el cisma que derivó en una reformulación más positivista con Anselm Strauss y Juliet Corbin, su reformulación constructivista, con Kathy Charmaz, y la propuesta posmoderna de Adele Clarke. De manera esquemática se presentan similitudes y diferencias entre estas posturas, que aún están vigentes todas.

El apartado *Conceptualización* es, como tal, la argumentación de la teoría de rango medio que pretende explicar los motivos, las variables y las oportunidades de que el Voluntariado por la práctica del idioma catalán promuevan una Ciudadanía Activa entre la población autóctona y recién llegada a Cataluña. En este apartado se explica cómo se articulan las categorías periféricas, construidas a lo largo de la investigación, a una categoría conceptual central: *Confianza responsable*. El desarrollo de las categorías periféricas puede ser seguido en los Anexos 6 al 12, donde se han transcrito las entrevistas en profundidad, anónimas y recurrentes, realizadas durante un año. Esta categoría conceptual, es decir, la *Confianza responsable*, permitió argumentar una eventual articulación entre tres entidades responsables de promover la Ciudadanía Activa en las sociedades multiculturales: la Administración Pública, las Instituciones Académicas, y la Sociedad Civil Organizada. *Confianza responsable*, que puede ser considerada un valor en la Sociedad Civil Organizada, podría tener una traducción de servicio en las Instituciones Académicas, y otra traducción de obligación en la Administración Pública. Por eso, los términos *Confianza responsable*, *Conocimiento responsable* y *Gobierno responsable* son la teoría de rango medio que sustenta el diseño de un Modelo Integrado para el Fortalecimiento de la Ciudadanía Activa en Cataluña.

El apartado *Propuesta* describe la metodología curricular que permite desarrollar un programa educativo eficaz, eficiente e innovador, para fomentar la formulación de políticas públicas con nociones de Ciudadanía Activa. Este programa educativo ha sido concebido tomando en cuenta que la Administración Pública es la organización que tiene más poder de transformación institucional para formentar la Ciudadanía Activa, es piramidal y cuenta con diversos niveles de responsabilidad frente al diseño de políticas públicas. Cada nivel tiene intereses y obligaciones distintas cuando se trata de hacer transformaciones institucionales en Cataluña, y el nivel superior influye directamente en el inferior. Por lo tanto, las Instituciones Académicas podrían diseñar un currículum para satisfacer a cada nivel los conocimientos, metodologías y herramientas procedimentales necesarias para realizar su labor gubernamental.

El nivel de los mandos superiores tiene como objetivo motivar y dirigir el diseño de las políticas públicas, por eso, requieren un evento académico que les ayude a reconocer que incluir la noción de Ciudadanía Activa en las políticas públicas de la entidad que dirigen, tiene una rentabilidad política. Debido a que este grupo de personas tienen poco tiempo y una visión política estratégica, el simposio internacional cumpliría sus objetivos de aprendizaje. El nivel de los mandos directivos es el responsable directo de diseñar, aplicar y evaluar el resultado de las políticas públicas. Este grupo de profesionales altamente cualificados requiere un programa educativo que les dote de conocimientos, metodologías de diseño y procesos de aplicación de políticas públicas. Para este nivel se diseñó un programa educativo de diplomatura semipresencial. Los niveles de los mandos medios y el personal de base son los niveles privilegiados para recibir la retroalimentación sobre la eficacia de las nuevas políticas públicas y pueden proponer las reformulaciones pertinentes. A estos dos niveles les corresponde una serie de Cursos-taller y conferencias informativas, respectivamente. Puesto que los distintos niveles de actuación de la Administración Pública catalana tienen diferentes necesidades de aprendizaje sobre la noción de Ciudadanía Activa, la aportación de las instituciones académicas radica en diseñar el currículum adecuado a esta situación. Pero el Modelo Integrado para el Fortalecimiento de la Ciudadanía Activa también permite recabar datos con la intención de construir el primer Índice Compuesto de Ciudadanía Activa de Cataluña. El efecto de retroalimentación entre la Administración Pública y la Academia queda así sellado. O para decirlo en términos pedagógicos, el aprendizaje sería eminentemente colaborativo, y su resultado, un producto creativo e innovador.



En el apartado *Conclusiones* se exponen las principales limitaciones y proyecciones del Modelo Integrado para el Fortalecimiento de la Ciudadanía Activa, que podrían ser resumidos así: su principal limitación es que el diseño del Modelo integrado debe ser puesto en práctica a través de una investigación hipotético deductiva, para verificar su factibilidad. Su proyección es que el Modelo Integrado permitiría transversalizar cualquier tipo de noción teórica o práctica en la Administración Pública porque los programas educativos se desarrollan de manera horizontal (en todas las instituciones públicas) y de manera vertical (en todos los niveles).

Finalmente, es preciso mencionar que las transcripciones de las entrevistas a profundidad contienen los memorándums que, a través del proceso inductivo de investigación, se convirtieron en categorías descriptivas y posteriormente en el hilo argumentativo de la teoría de rango medio. La importancia de los anexos 6 al 12<sup>8</sup> reside en que en ellos se puede ir rastreando cómo surgieron las categorías, cómo se saturaron sus propiedades y dimensiones, y cómo se articularon con la categoría conceptual central: la *Confianza responsable*.

---

<sup>8</sup> Se puede acceder a todos los audios de las entrevistas en profundidad en: <https://www.dropbox.com/sh/j78wu40nk9bwyi0/phQwlpH08Y>