



Facultad de
Educación

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Curso académico 2013/2014

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA, ¿OPCIÓN O NECESIDAD?

CITIZENSHIP EDUCATION, OPTION OR NECESSITY?

Autor: Sara Sanz Rodríguez

Director: Jesús Romero Morante

Julio, 2014 (Santander)

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

Resumen:

Hoy en día nos encontramos sumidos en un amargo ambiente impregnado de desigualdades e injusticias generadas por una inadecuada gestión de las medidas impuestas por las instituciones de poder que, a pesar del descontento general, continúan vigentes a lo largo del tiempo. Ante este horizonte, no puedo evitar plantearme el porqué de esta realidad y cuestionarme si parte de la solución podría estar dentro de nuestras aulas, lo cual me remite a un candente debate actual sobre si compete o no a las instituciones educativas educar para la democracia. La pretensión del presente trabajo es, pues, realizar una revisión bibliográfica sobre cómo construimos nuestra visión del mundo político con el fin de aportar un nuevo argumento al debate mencionado: no somos seres necesariamente racionales e informados y, por ende, precisamos de una formación que nos conceda herramientas para poder participar y decidir de manera crítica, reflexiva y fundamentada en los asuntos públicos.

Palabras clave: democracia, control social, sentido común, conocimiento escolar, educación para la ciudadanía

Abstract:

Nowadays we are plunged into a bitter environment impregnated with inequalities and injustices generated by an inadequate management of the measures imposed by the institutions of power that, in spite of the general dissatisfaction, continue in force throughout time. Before this horizon, I cannot avoid the reason for this reality and also question if part of the solution might be inside our classrooms, which sends me to a boiling current debate on whether to compete or not to have the educational systems educating for the democracy. The pre-tense of the present work is, so, to realize a bibliographical review on how we build our current vision of the political world in order to contribute a new argument to the mentioned debate: we are not necessarily rational and informed beings and, therefore, require a training that it should grant us the necessary tools to partake and decide in a critical and reflexive way based on public matters.

Key words: democracy, social control, common sense, school knowledge, citizenship education

ÍNDICE

1. Contextualización y justificación del trabajo.....	3
2. Objetivos y arquitectura interna del TFG.....	8
3. La controversia sobre la educación para la ciudadanía en España.....	9
4. Estrategias políticas que configuran nuestro “sentido común ciudadano”	13
4.1. El impacto de la política mediática y el enmarcado de los discursos.....	13
4.2. Escuela como herramienta de control social y transmisión cultural.	20
4.3. No somos ciudadanos necesariamente racionales e informados.....	26
5. Educación, ¿una ventana a la esperanza?	29
6. Conclusiones	35
7. Referencias bibliográficas	37

1. CONTEXTUALIZACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO

¿Vivimos realmente una Democracia? ¿Decidimos desde una perspectiva racional, crítica, libre y consciente? ¿Debemos educar desde la escuela para enfrentarnos adecuadamente a la vida política?

Estas son algunas de las preguntas que me he venido planteando desde hace un tiempo atrás, sobre todo a raíz de lo irritante e insoportable que se está volviendo, bajo mi punto de vista, el “espectáculo político” que nuestro país ofrece actualmente. Parémonos a observar y a pensar.

Muchos países viven una situación indeseada o de crisis generada por una inadecuada gestión de las políticas llevadas a cabo por el gobierno. Situación ante la cual, los ciudadanos¹ responden con continuas quejas, huelgas y revueltas. A simple vista parece que estamos hablando de contextos dictatoriales. El pueblo tiene que convivir con unas condiciones impuestas, cuya elección no ha estado en su mano. Pero no, por desgracia, en la descripción inicial también se contemplan contextos democráticos, donde los ciudadanos han votado libremente aquello que querían o les convenía. ¿Por qué las quejas entonces? Tal vez no decidimos tan libremente. Tal vez no era lo que queríamos en realidad, pero lo votamos.

Stiglitz (2012) hace una interesante reflexión sobre la situación de la desigualdad en Estados Unidos, perfectamente extrapolable, a mi parecer, a nuestro contexto. El 1% de la población, dice, tiene lo que el 99% necesita². Así es, un pequeño porcentaje de la población goza de los privilegios de los que la gran mayoría carecen, y ya no solo hablamos de privilegios, sino de las condiciones básicas con las que poder sobrevivir. Mientras unos pocos cobran

¹ A lo largo del presente documento, cada vez que se nombre a un conjunto de personas (alumnos, niños, padres, ciudadanos, maestros, etc.) estaremos haciendo referencia indistintamente a ambos géneros.

² Joseph E. Stiglitz, premio Nobel en Economía en 2001, recoge en este trabajo abundantes evidencias empíricas que ponen de manifiesto el crecimiento exponencial de las desigualdades en las últimas décadas. Así, en Estados Unidos, en 1979 la media de ingresos del 0,1% más rico eran aproximadamente 50 veces mayor que la media de ingresos del 90% inferior. En 2010, los ingresos eran ya 164 veces mayores (Stiglitz, 2012, p. 361). De esta forma, para 2010, el 1 por ciento más rico acumulaba más de un tercio de la riqueza de todo el país, y el 20 por ciento más alto poseía aproximadamente el 85 por ciento de la misma. El título del libro se convirtió en un lema del movimiento Occupy Wall Street.

un sueldo desmedido, otros no tienen donde vivir, ni tan siquiera que dar de comer a sus hijos.

Salgamos a la calle, echemos un vistazo a la prensa y a las noticias, pero con ojo, veamos lo que hay y no solo lo que nos quieren enseñar: paro y desahucios que desembocan en huelga y protestas, en ocasiones con incidentes poco civilizados (paredes pintadas, contenedores destrozados, cristalerías rotas, neumáticos ardiendo, etc.). Cuando la gente lo pierde todo, acaba perdiendo también el control y la cabalidad. Entonces llega el caos. Alejémonos de las situaciones drásticas, centrémonos en las familias que sí tienen donde vivir, que si tienen la nevera llena, pero cuyos hijos no pueden ir a la universidad. Tienes derecho a la educación, decían, habrá igualdad de oportunidades, gritaban. Por un tiempo fue verdad, pero ¿qué pasa ahora? Los recortes en educación han implicado, entre otras nefastas consecuencias, una diferencia de 130 millones de euros³ menos en los presupuestos totales del Ministerio de Educación para becas. Si bien, considero que el problema viene más por la gestión de las mismas que por los recortes propiamente dichos. O se nos niegan, o nos las dan al finalizar el curso académico cuando ya hemos tenido que correr con los gastos como malamente hemos podido. Volvemos a los tiempos de antaño; solo irá a la universidad quien pueda permitírselo, solo irá el 1%.

Stiglitz asegura que la gestión de las políticas gubernamentales acentúa esa desigualdad al moverse en función de los intereses de mercado, agravando las situaciones anteriormente señaladas. “Prácticamente, todas las leyes tienen consecuencias distributivas por las que algunos grupos se benefician, normalmente a expensas de los demás” (Stiglitz, 2012, p. 107), explica. Si las medidas se toman en función y conveniencia de los intereses de unos pocos, de los de arriba concretamente, y se ignora el interés general, considero necesario replantearnos qué entendemos por democracia. Morin (2001, citado en Romero y Luis, 2008) señala que la diversidad de intereses e

³ STECyL (2013). *Los presupuestos educativos de la crisis. Los recortes en el gasto público educativo en Castilla y León en los presupuestos 2010-2014*. Informe de la Federación STECyL-i, noviembre. Recuperado el 12 de junio de 2014 de http://www.stecyl.es/informes/presupuestos2104Educacion/INFORME_STECyL-i_PRESUPUESTOS_EDUCACION_2014.pdf

ideas es una dimensión intrínseca al concepto de democracia. En teoría, parece que todos compartimos esa idea y entendemos que democracia es la voz del pueblo, de todo el pueblo. Pero parece que la teoría es distorsionada al llevarse a la práctica.

Paralelamente, Stiglitz señala que los debates existentes sobre la crisis o la situación de descontento giran en torno el origen de la misma. Gastamos inútilmente fuerza y energía en buscar a quién achacar las culpas, en vez de preguntarnos por qué continuamos así.

Pese al descontento general con la situación del país generada por la gestión de las instituciones de poder, éstas continúan victoriosas en las elecciones y vigentes a lo largo del tiempo. A priori parece que los ciudadanos son conscientes de su situación, pero sin embargo continúan votando a los mismos partidos políticos, aquello que les perjudica, aquello que pone en riesgo su calidad de vida ¿Por qué?

El contenido de este trabajo intentará, pues, buscar alguna respuesta tentativa, por provisional que sea, a estas preguntas: ¿por qué los ciudadanos avalamos, con nuestra acción u omisión, políticas que deterioran la equidad, la justicia o la sostenibilidad? Políticas que objetivamente nos perjudican o que benefician principalmente a unos pocos. ¿Tendrá algo que ver con nuestra cultura cívica? Si así fuese, ¿deberían las instituciones educativas contribuir decididamente a enriquecer dicha cultura? Para ello, debemos indagar sobre cómo tomamos decisiones y cómo construimos nuestra visión, como ciudadanos, del mundo político.

¿Por qué este tema y no otro? Como he mencionado al inicio del documento, el principal motivo que me ha impulsado a centrar mi Trabajo Fin de Grado en este aspecto es la necesidad de buscar respuestas a esos interrogantes que merodeaban por mi cabeza desde hace ya un tiempo. Por añadidura, considero que su contenido me beneficia como ciudadana, por un lado, y como futura maestra por otro.

Me explico, como ciudadana me interesa saber si estoy viviendo una democracia real o si, por el contrario, las instituciones de poder “juegan” con nosotros y “manipulan” nuestra mente para conseguir cumplir con sus intereses. Me voy a tomar la libertad de considerar que conocer este aspecto

no es importante solo para mí, sino también para el resto de ciudadanos. Como han puesto de relieve investigaciones recientes realizadas en el campo de la psicología y de otras ciencias ocupadas en el comportamiento humano (por ejemplo, Kahneman, 2012), no somos tan racionales ni tomamos decisiones de una manera tan consciente como nos gustaría creer, o como sostenían las teorías de la “elección racional”. Por ello, un primer paso para cambiarlo es tomar conciencia de aquello que nos influye, acaso sin advertirlo, aspecto que pretendo lograr a lo largo del trabajo.

Como ciudadana, pues, me interesa conocer y analizar la realidad política de nuestro país en la actualidad para poder contribuir crítica y cívicamente al desarrollo sano y adecuado de la sociedad que me ha tocado vivir. Humildemente, reniego a vivir bajo, lo que desde mi punto de vista son, medidas impuestas contra mi voluntad disfrazadas de una mediocre democracia. Ciertamente es, que la situación en nuestro país ha progresado considerablemente desde tiempos dictatoriales, y que los que hoy vivimos deberíamos de estar agradecidos por poder disfrutar de unas condiciones que hace años eran impensables, unas condiciones que ha costado mucho conseguir. Por ello quiero explicitar que, consciente de este aspecto, no pretendo ofender a nadie con mi visión inconformista de la situación política existente en la actualidad. Hemos avanzado mucho, sí, pero podemos hacerlo aun más y conseguir una sociedad más merecedora del concepto “democracia”.

Paralelamente, y desde la perspectiva como futura educadora, me interesa saber si una educación para la democracia podría mejorar la situación que vivimos. A lo largo del proyecto pretendo demostrar como las instituciones de poder nos condicionan a través de los medios de comunicación, del enmarcado de los discursos y de la escuela. ¿Podremos ponerle solución desde nuestras aulas otorgando a nuestros alumnos competencias democráticas y herramientas que les permitan desarrollar su capacidad crítica y racional?

A menudo pasamos por alto una reflexión, a mi parecer bastante interesante. Una reflexión que una vez dicha parece completamente obvia pero suele caer en la ignorancia. Los niños de 2, 3, 4 y 5 años que hoy tenemos en nuestras aulas serán, dentro de 13 o 16 primaveras, los ciudadanos que

conformen la sociedad venidera. Si hay algo que define y condiciona la sociedad, son los ciudadanos que la conforman. Serán ellos, pues, quien tomen las futuras decisiones y quienes determinen qué tipo de sociedad existirá. Ahora pensemos en esos ciudadanos y en el tiempo que han pasado en instituciones educativas a lo largo de su vida. A estas alturas, no podemos negar que la escuela, junto con la familia, es un fuerte condicionante en el desarrollo de la personalidad de sus alumnos, del bagaje de conocimientos y de su forma de ver e interpretar el mundo.

Dicho esto, solo pensemos qué sociedad queremos y pongamos nuestro granito de arena para hacerla posible, junto con otros ámbitos, a través de una buena educación en nuestras aulas. Si no queremos una sociedad injusta, donde el 1% de la población tenga todo aquello que el 99% necesita, hagamos algo. Si no queremos que nuestra calidad de vida esté en riesgo y que nuestros derechos sean vulnerados, hagamos algo. Si no queremos que las noticias diarias estén tintadas de amargos sucesos y el descontrol se haga con las calles, hagamos algo. Si queremos, y además necesitamos, una sociedad más justa y equitativa, entonces otorguemos a nuestros alumnos las herramientas adecuadas para solicitarlo y hacerlo posible. Eduquemos para enfrentarnos adecuada y eficazmente a la vida política.

En un libro de lectura muy recomendable, Gutmann (2001, p. 351) sostiene que “en una sociedad democrática, la «educación política» [...] tiene primacía moral sobre otros objetivos de la educación pública”. Cabría pensar que una afirmación así genera suficiente consenso, pues enlaza con la idea ya venerable de que la escuela ha de prestar un servicio a la democracia, asumida desde hace tiempo en la retórica de las administraciones públicas, los organismos internacionales y en el pensamiento pedagógico. Sin embargo, en la realidad, ese consenso no parece tal, a la vista de las interpretaciones discrepantes sobre cómo debería plantearse una educación para la ciudadanía. Soy consciente, por ello, de que los propósitos que acabo de enunciar son controvertidos. De hecho, mi intención en este Trabajo Fin de Grado es, en primer lugar, entender mejor esa controversia; y, en segundo lugar, aportar modestamente algún elemento de juicio adicional que pueda enriquecer potencialmente ese debate. A tal fin, tomaré como punto de partida el debate

existente en la actualidad en España sobre la educación para la ciudadanía (esto es, sobre si compete, o no, o hasta qué punto, a la escuela implicarse activamente en su favor). Para poder realizar mi aportación sobre el tema y posicionarme en el debate de manera fundamentada, llevaré a cabo una revisión bibliográfica de algunas investigaciones en el campo político, psicológico y social sobre cómo construimos nuestro pensamiento y nuestra visión del mundo político. Posteriormente, y una vez posicionados en el debate ya mencionado, trataré de ofrecer nuevos argumentos para intentar resolver el dilema anunciado en el título: educación para la democracia, ¿opción o necesidad?”

2. OBJETIVOS Y ARQUITECTURA INTERNA DEL TFG

El *objetivo general* que persigo con la realización del presente trabajo es “contribuir desde una perspectiva crítica y reflexiva a un debate existente en la actualidad sobre si compete o no a las instituciones educativas la formación de ciudadanos cívicos y democráticos, capacitados para participar activamente en la sociedad y tomar decisiones conscientes y fundamentadas.”

En base a esto, los *objetivos específicos* son:

- Proporcionar alguna luz sobre cómo construimos nuestra visión del mundo político y en base a qué tomamos decisiones que nos afectan como ciudadanos.
- Defender que la educación para la democracia no solo es una opción, sino una necesidad para configurar una sociedad realmente justa y merecedora del atributo “democrática”.
- Ofrecer algunas consideraciones pedagógicas para contribuir a una sociedad más justa y democrática.

Desde el punto de vista “metodológico”, el discurso elaborado responde al género ensayístico cuya pretensión es analizar e interpretar una realidad social. Seguiré, entonces, un enfoque crítico-reflexivo partiendo de una base teórica.

En concreto, la estructuración interna de este TFG sigue una secuencia usual en los ensayos críticos. En la introducción he anunciado con nitidez cuál

es el tema de discusión que convierto en objeto de este trabajo, he tratado de justificar su relevancia y, asimismo, he explicitado por qué lo voy a “problematizar”. En el capítulo que sigue a éste trataré de reconstruir un “estado de la cuestión”, circunscrito a los términos del debate suscitado por la introducción en el currículo español, en el año 2006, de la asignatura “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos”. Por supuesto, se trata de un estado de la cuestión “limitado”, que en absoluto abarca todos los factores y dimensiones implicados en los interrogantes que han motivado mis pesquisas. No obstante, y considerando mis modestos objetivos, puede resultar suficiente para contextualizar mi incursión, así como para ir perfilando la perspectiva que la orienta, mediante la deliberación y discusión de unos argumentos y otros.

A continuación vendrá el “desarrollo” de lo que pretende ser mi aportación personal al debate. Dicho desarrollo consistirá en la revisión de argumentos y evidencias habitualmente no considerados en la polémica pública –tomados de la investigación política, sociológica, psicológica y educativa–, y en la inferencia a partir de ellos de algunos elementos de juicio que puedan enriquecer nuestra mirada sobre el particular.

Finalmente, y a modo de proyección de dicha mirada, plantearé una reflexión final sobre la importancia de una educación democrática desde los primeros años de escolarización, y sobre algunas consideraciones pedagógicas importantes para su desarrollo.”

3. LA CONTROVERSIA SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN ESPAÑA

La vida política es algo que nos acompaña casi desde los inicios de la humanidad. Sin embargo, aún existen discrepancias sobre cuál es el espacio dónde esta debe desarrollarse o dónde deben los individuos prepararse para poder enfrentar esa compleja dimensión social con éxito. Aunque mi objeto de estudio recoge un dilema más general (compete o no al ámbito educativo la preparación para la democracia), materializaré el debate en una polémica

actual más concreta por ejemplificar y acotar contenidos: la ocasionada por la introducción de la asignatura de educación para la ciudadanía en España.

Tal como apuntan Benedicto y Morán (2002) o Romero (2012), desde hace algo más de dos décadas asistimos a una multiplicación de discursos que abogan por la promoción de una ciudadanía activa y responsable, primordialmente entre las jóvenes generaciones a través de su educación. La asunción de esta demanda por algunos organismos internacionales (como la UNESCO, la OCDE o Comisión Europea) animó también a las autoridades educativas de muchos países europeos (y de otras latitudes) a abrir un espacio en sus instituciones escolares a la denominada “educación para la ciudadanía”. Según el informe Eurydice (2005, p.10), se entiende por esto último “la educación que los jóvenes reciben en el ámbito escolar, cuyo fin es garantizar que se conviertan en ciudadanos activos y responsables, capaces de contribuir al desarrollo y al bienestar de la sociedad en la que viven”.

En el 2006, con la Ley Orgánica de Educación, se implantó en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria españolas la asignatura “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” (EpC) cuya pretensión era, según el Real Decreto 1631/2006, “favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras a través de la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad y la formación de futuros ciudadanos con criterio propio, respetuosos, participativos y solidarios, que conozcan sus derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos para que puedan ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable.”

Desde ese mismo momento hasta la actualidad, la asignatura ha sido objeto de crítica por diversos “motivos”. Uno de ellos hace referencia “al Estado como educador de la conciencia moral” (Fernández, 2008, p. 48), pues estaban reemplazando a quienes tradicionalmente competía esa función: familia y sociedad. Otro aludía que vedaba el derecho de los padres de educar a sus hijos bajo su mismo corte moral, que podía no estar en consonancia con los valores democráticos recogidos en la asignatura. De igual manera, la visión de la infancia como mera “moratoria” (Verhellen, 1992) o como un conjunto de carencias se traducían en la idea de que los niños eran demasiado inmaduros e inocentes para ocuparse de los “asuntos adultos”, y como tal estaban

incapacitados para abordar estos temas. También eran comunes testimonios que aseguraban que ese contenido no era importante, al menos no más que otras materias instrumentales como matemáticas, lengua o historia. Otro inconveniente era, según el actual ministro de educación, cultura y deporte, Jose Ignacio Wert, que “el planteamiento de la asignatura iba más allá de lo que debería corresponder a una verdadera formación cívica”, pues suponía una determinada carga ideológica y un cierto grado de adoctrinamiento.

En definitiva esta perspectiva de la vida política defiende que ésta no debería de trabajarse desde las instituciones educativas. Al otro lado del ring nos encontramos con argumentos muy diferentes. Desde la Convención de la ONU sobre los derechos del niño en 1989, el menor es reconocido como ciudadano pleno y, como tal, es necesario educarle desde pequeño para que puedan participar crítica y racionalmente en la vida social (Verhellen, 1992). Trilla y Novela (2011) consideran que es conveniente recalcar esta idea de ciudadano pleno y desechar la de futuro ciudadano o conjunto de carencias que le impiden serlo; lo es, y como tal tiene derecho a participar y formar parte de esta dimensión social independientemente de su edad. Como aseguran Romero y Luis (2005) el bagaje de valores, conocimientos y competencias necesario para enfrentarnos a la vida pública no emerge de la nada automáticamente al cumplir los 18; hay que educar, para aprender a ser un ciudadano. Además estos mismos autores aseguran que las actitudes, valores y prejuicios sociales comienzan a surgir y a afianzarse durante la infancia y la adolescencia, y es necesario que estos vayan bien encaminados para que puedan contribuir a una sociedad más justa. Díez Bedmar (2012) considera que los ciudadanos deben ser educados conscientes de sus derechos y obligaciones para que el día de mañana estén realmente capacitados para ejercerlos. González y Beas (2012) afirman que crear ciudadanos responsables, participativos y activos no solo es recomendable sino que es un elemento esencial para conseguir una democracia de calidad.

Tal vez, la educación para la ciudadanía ha suscitado tanto revuelo porque supone renunciar a intereses particulares (Díez Bedmar, 2012.) para promover valores y competencias democráticas que permitirán el desarrollo de ciudadanos libres y una sociedad más justa.

En 2012, a través del Real Decreto 1190/2012 de 3 de agosto, Wert eliminó algunos contenidos de la asignatura. En otoño de ese mismo año, el anteproyecto de la actual LOMCE aprobado en Consejo de Ministros planteaba su sustitución por otra denominada Educación Cívica y Constitucional que, según sus declaraciones, carecía de contenidos polémicos. Empero, dicha propuesta contemplaba un mayor carácter nacionalista, además de suprimir algunos contenidos recogidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y otras dimensiones sociales que podían provocar tensiones. De cualquier modo, tras el trámite parlamentario, la LOMCE publicada finalmente en el BOE el 10 de diciembre de 2013 elimina la asignatura EpC del curriculum y establece en su lugar dos opciones: o cursar Religión, o bien Valores Sociales y Cívicos, a elección de los padres o tutores legales, lo que supone alejarse de la corriente europea a la cual nos estábamos acercando progresivamente.

El actual enfoque de esta educación parece ha calmado a unos y, cómo no, alterado a otros. Lo que pone de manifiesto que esto no es más que una lucha de intereses que ignoran y juegan con lo más importante: la educación de nuestros alumnos, la vida de los futuros ciudadanos y la calidad de la sociedad venidera. En definitiva, se retrocede en la formación de ciudadanos realmente críticos y cabales para saciar compromisos ideológicos (Prats, 2012).

Hasta aquí hemos visto los dos posicionamientos sobre la educación para la ciudadanía; varias opiniones enfrentadas con mayor o menor grado de fundamento, pero que pesan y condicionan la realidad en los centros por muy, desde mi punto de vista, incoherentes que puedan parecer algunas. En un lado, algunos consideran inaceptable que este tipo de educación se desarrolle en las aulas de nuestro país. Enfrente suyo, otros no sólo la consideran deseable, sino también imprescindible y necesaria para una justa y verdadera democracia. He procurado exponerlas desde una perspectiva neutral, evitando, en la medida de lo posible, dar mi opinión a lo largo de este punto para posicionarme de manera fundamentada una vez realizado el análisis pretendido.

¿Compete a las instituciones educativas el desarrollo de competencias y valores democráticos? La pregunta es sencilla, la respuesta no tanto. Para

poder contribuir cabalmente al debate, intentando dejar al margen la diversidad de opiniones inevitablemente condicionadas por la personalidad y las ideologías de cada persona, realizaré una revisión bibliográfica sobre como dice la ciencia política, psicológica y social que construimos nuestro “sentido común cívico”. ¿Cómo tomamos decisiones?, ¿qué nos condiciona a comportarnos de una manera u otra frente al mundo y los problemas públicos? Vayamos al origen de la cuestión, de la vida política y de sus conflictos existentes.

¿Realmente es conveniente que se siga haciendo como siempre? O, por el contrario, es necesario que se eduque desde las escuelas como se hace con muchas otras dimensiones de la persona humana. En teoría, el objetivo de la escuela es preparar a sus alumnos para que sepan desenvolverse con facilidad el día de mañana. Se les educa para que sean “buenas personas”, se les instruye para que tengan los conocimientos académicos adecuados para “encontrar un buen trabajo”. Se educan las dimensiones y capacidades de los alumnos para desarrollarlas, para que renten mejor en el futuro, para que sean más eficaces y sus vidas fluyan mejor. ¿Por qué con la educación democrática no pensamos igual? Demos respuesta a todas estas preguntas desde interesantes reflexiones y, lo más importante, desde hechos realmente demostrables.

4. ESTRATEGIAS POLÍTICAS QUE CONFIGURAN NUESTRO “SENTIDO COMÚN CIUDADANO”

4.1. El impacto de la política mediática y el enmarcado de los discursos.

En la actualidad, lo pretendamos o no, recibimos continuamente un flujo incesante de mensajes, una información inagotable que emana fundamentalmente de los diversos medios de comunicación. Los hay bidireccionales (como las plataformas de internet) o unidireccionales (como la prensa o la televisión). Según Castells (2009), la gente recurre a estos últimos por transmitir más seguridad. Es decir, en internet todo el mundo puede colgar

información y no siempre es verídica, por eso no nos creemos todo lo que leemos. En cambio, si sale en la tele, si lo dice la prensa, tiene que ser verdad.

Las instituciones de poder se aprovechan de esta realidad y la política inunda constantemente los medios, condiciona el contenido de las noticias diariamente y termina conformando, de esta manera, una opinión pública ardua de modificar (Castells, 2009). Según este mismo autor, la política mediática es la base de cualquier proceso político; si no consigues transmitir tus mensajes, no podrás influir. Remitámonos a un hecho reciente: el creciente éxito en las últimas elecciones europeas del partido Podemos que ha hecho temblar a las dos grandes referencias habituales. ¿A qué se debe ese giro en los acontecimientos? Tal vez se deba a la persistente presencia de Pablo Iglesias en los medios de comunicación, o al menos algo ha tenido que ver con ello.

En cualquier caso, ¿dónde está el peligro de esta intermediación mediática? Podemos decir que, prácticamente, estos medios son la única fuente de información sobre política a la que acude la población, los cuales están lejos de ser neutrales ideológicamente. Partiendo de esta base, Stiglitz (2012) asegura que los ciudadanos no tienen acceso a toda la información necesaria para votar críticamente, pues dichos medios se encuentran sesgados por quienes pueden y tienen poder, quienes pueden influir; por el 1%.

Las estructuras cognitivas del cerebro humano poseen características básicas comunes a toda la humanidad (Castells, 2009). Los numerosos avances en las ciencias sociales y psicológicas nos han permitido vislumbrar esas características comunes y, si somos capaces de comprender lo que determina el comportamiento, seremos capaces también de condicionarlo. Es decir, los medios de comunicación nos muestran lo que les interesa y la ciencia les dice cómo hacerlo para que asintamos como borregos y nos convirtamos en seres sumisos. Así es como el 1% de la población moldea la percepción de la “realidad” del 99% restante (Stiglitz, 2012).

No estamos hablando de la censura propia de un contexto dictatorial, algo que tampoco vislumbro muy lejano si tenemos en cuenta cómo los medios de comunicación están cada vez más manipulados por intereses ideológicos y distorsionan la realidad a su antojo. Recordemos, por ejemplo, como la TVE, durante la emisión de la entrega de Premios Nacionales de Fin de Carrera,

suprimió algunos momentos incómodos para Wert cuando los estudiantes le negaron el saludo y se manifestaban contra las reformas educativas. O cuando éste asistió a la gala de los premios Forqué y recibió un fuerte abucheo, también censurado, y el cual fue denunciado por la presentadora Ana Morgade en directo. Hechos que ponen de manifiesto lo anteriormente defendido: medios de comunicación sesgados y controlados. No obstante, sí estamos hablando de cómo hacen uso abusivo de las investigaciones realizadas sobre el procesamiento de la información, gracias a las cuales se ha creado lo que Castells denomina “política personalizada”. Los mensajes se ajustan a lo que interesa, lo que despierta la atención y activa algo en nuestro cerebro. Se disfrazan para que parezca lo que el pueblo quiere o necesita escuchar. Atractivos, audiovisuales, simples, entretenidos, fáciles de recordar, que evoquen sentimientos, conecten con experiencias, etc. Todo ello destinado a que el cerebro lo procese fácil y eficazmente y perdure en la memoria.

Las estrategias políticas en los medios de comunicación no acaban aquí. Stiglitz (2012, p. 221) asegura que “La batalla política no se plantea solo para conseguir seguidores y lograr que vayan a votar. También hay una lucha para no permitir que voten quienes discrepan”. ¿Cómo consiguen esto? sembrando desconfianza y desmotivación. Esa sensación, muy presente en muchas de las personas de nuestro país actualmente, es interpretada como algo individual y natural, es decir, ningún ciudadano se plantea que ese sentimiento haya sido un objetivo desde el principio, un acto completamente intencionado. Es entonces cuando las personas, desde la ignorancia, creen “qué más da que vaya a votar o no, si va a salir lo de siempre, vamos a seguir igual”, argumento excesivamente escuchado por mi persona días previos a estas últimas votaciones. Y nosotros, desde una perspectiva un tanto inocente, pensamos que la decisión de no ir a votar la hemos tomado nosotros, interpretándola, además, como una especie de rebelión hacia el sistema cuando lo único que hemos hecho es morder el anzuelo que lleva ahí desde hace tiempo, esperándonos. De esta manera, consiguen que vayan a votar quienes están contentos, quienes confían, quienes les conviene. ¿Acaso no se ha podido respirar esta estrategia en las últimas elecciones, a las que algunos han denominado las “no elecciones” por la altísima abstención? En este sentido no

puedo evitar recordar un fragmento de una canción de Vetusta Morla que me provocó una gran reflexión en su momento y dice “Fue un atraco perfecto, fue un golpe maestro dejarnos sin ganas de vencer.” Bajo mi criterio, considero que las ganas de vencer y la esperanza, son el corazón de la democracia. La mayor fortaleza y, al mismo tiempo, la gran debilidad. No podemos dejar que las instituciones jueguen con ella, no podemos permitir que nos hagan creer que nuestro voto no tiene repercusión, que nosotros no contamos, porque sin la voz del pueblo no hay democracia, y sin esperanza y ganas de vencer, no hay voz.

Varios de los argumentos manejados en los párrafos anteriores se encuadran dentro del campo de la psicología política, a la cual Alva (2006, p.107) define como “disciplina científica que trata de describir y explicar el comportamiento político, estudiando los factores, psicológicos, sociales y ambientales que influyen en él”. Eskibel (2010) asegura que si pudiéramos conocer lo que ocurre en la cabeza del ciudadano mientras gestiona y toma una decisión política, entonces las campañas electorales serían mucho más eficaces o, desde mi punto de vista, peligrosas. Si pudieran hacer eso para controlarnos y condicionarnos, deberíamos preocuparnos. Pues bien, preocupémonos porque gracias a la psicología política esto ya es una realidad. Bucean en nuestro cerebro, exploran, cómo pensamos, cómo actuamos, cómo decidimos, y actúan. Exponen la información mediante estrategias deliberadas para intentar provocar unas u otras reacciones. Todo depende, pues, de cómo se enmarque el mensaje y de la complejidad que esconde ese “cómo”.

Desde esta perspectiva Arroyo (2013) anuncia una aparente muerte de las ideologías. No solo nos dicen lo que tenemos que pensar sino también cómo tenemos que hacerlo. Dónde queda la diversidad de ideas, el pensamiento propio. Además, si compaginamos esta “manipulación” (en la que profundizaremos más adelante) con la ignorancia política de los ciudadanos lo único que podemos esperar es una catástrofe social. ¿Por qué hablo de ignorancia política? Este mismo autor asegura que la mentalidad del pueblo, en tiempos de crisis, se vuelve más conservadora que nunca. Lo duro, lo estricto, lo de siempre es lo único que puede funcionar. Parece que si no hay sacrificio no puede haber recompensa. Vemos la crisis, vemos lo que se nos viene encima, y parece que, lejos de preocuparnos, echamos más leña al fuego.

Hagamos un breve paréntesis para analizar algunas medidas políticas (ya implantadas o propuestas) recientes. Subida desmedida del IVA, prohibido abortar, pagar matriculas en las etapas obligatorias (centros públicos), copago de becas. El Estado de Bienestar está al borde del precipicio y lo único que hacemos es empujarlo un poco más. Nuevamente no puedo evitar plantearme el porqué de todo esto.

Obviamente, las razones son muchas y su análisis escapa a mis posibilidades. Me contentaré con detenerme en un factor examinado por Lakoff (2007) y, en España, siguiendo al anterior, por Arroyo (2013): el poder del *framing* o enmarcado de los discursos, anteriormente mencionado. Siguiendo sus investigaciones es posible comprender mejor la desigual batalla por las percepciones políticas, y el hecho de que algunas visiones estén encontrando mayor aceptación pública.

Las palabras materializan ideas, y esas ideas están sujetas a ciertos principios morales (Arroyo, 2013). Inevitablemente, las palabras evocan imágenes, recuerdos, pensamientos o sentimientos. Es científicamente imposible que no causen ninguna reacción en nuestro cerebro, incluso cuando lo intentamos a conciencia. Lakoff (2007), para hacernos reflexionar sobre este hecho decidió titular su libro sobre debate político “No pienses en un elefante”. Durante el mismo, hace referencia a dicha frase invitando al lector a que, haga lo que haga, no piense en un elefante. Irremediamente, por mucho que se intente no hacer, el elefante está ahí, en tu cabeza. Así nos demuestra el poder de la palabra. Arroyo argumenta, en ese sentido, que es a través de las palabras como se configura la opinión pública, más o menos persuasiva en función de cómo se enmarquen esos mensajes. Un ejemplo interesante de este autor es como ante una misma idea, el aborto, podemos generar diferentes reacciones según las palabras que se usen para hacerle referencia. Evidentemente, no es lo mismo decir “abortar es matar a un bebé” que “las mujeres tienen derecho a decidir cuándo quieren ser madres”.

Barrio Maestre (2008) hace referencia a este mismo aspecto a través de la retórica o del arte de las instituciones de poder para adornar un argumento de tal modo que resulte más atractivo y convincente. Pero “una cosa es adornar el argumento y otra, bien distinta, suplantar el argumento por puro adorno” (Barrio

Maestre, 2008, p. 41). En esta línea, el autor contempla algunos argumentos ofrecidos por Sócrates que ponen de manifiesto como el abuso de la retórica supone una gran amenaza para la democracia, dando paso a una demagogia que domina y manipula a la población.

Según Lakoff (2007), las instituciones de poder invierten billones para financiar investigaciones sobre el funcionamiento del cerebro humano para hacerse con la fórmula perfecta para persuadir. De esta forma saben cómo estructurar, enmarcar y comunicar sus ideas para que los ciudadanos respondan como y lo que ellos quieran y, por otro lado, acabar con las posibilidades de su adversario ideológico. ¿Seguimos pensando que vivimos en una democracia y que decidimos nosotros? ¿Libremente? Nuestro pensamiento no es nuestro, es impuesto a través de artimañas políticas.

Veamos un claro ejemplo. Durante la candidatura de George Bush en Estados Unidos, las investigaciones financiadas por su partido aseguraban que las mujeres sentían una especial empatía y atracción por mensajes que contenían palabras como amor, cariño o niños. Si analizamos los discursos de Bush, especialmente cuando se dirigía a un grupo femenino, esas palabras eran constantes. Tienen acceso a información de nuestra persona que ni siquiera nosotros mismos conocemos, y eso es peligroso. Votamos lo que queremos, sí, porque nadie nos obliga a que el voto vaya dirigido a un determinado partido o a otro. Pero previamente se han dado una serie de circunstancias que han condicionado esa decisión tan sutilmente que se escapa a nuestra razón.

Hace tiempo vi una obra del artista polaco Pawel Kuczynski, el cuál perseguía mediante sus pinturas que la gente reflexionara sobre acontecimientos de nuestro día a día. La obra en cuestión se trataba de una papeleta con varias opciones y donde te solicitaban que votarás una de ellas. Todas las casillas se encontraban vacías, menos una, que se veía acompañada por un atractivo pasto verde. Al fondo aparecía un pastor con un grupo de ovejas. Nosotros somos ese rebaño. Nadie nos dice que vayamos directamente a esa casilla, nos dan la libertad de elegir, pero ¿a dónde va a ir el rebaño sino es al pasto?

Gracias a la ciencia sobre procesos cognitivos, hoy en día sabemos que la gente no es necesariamente racional, sino que piensa y decide mediante marcos (Lakoff, 2007). Esos marcos son, según el autor, estructuras mentales que conforman y determinan nuestro modo de ver y entender el mundo. Es decir, lo que nosotros conocemos como sentido común ha sido minuciosamente pensado y elaborado por ciertos intereses ideológicos hasta haber sido recogido y acomodado por nuestra sinapsis. Hablamos entonces, de un falso sentido común impuesto.

Luego, para que el marco pretendido por las instituciones de poder sea estable y duradero debe conectar con nuestras conexiones neuronales, de lo contrario tan rápido como vino se va. Pero no basta con hacerlo solo una vez; el mensaje debe ser repetido y repetido hasta la saciedad para que se incorpore al cerebro como algo normal y natural, como algo que es de “sentido común”. Así es como se conforman, según Lakoff (2007), las herencias comunes a la humanidad. Veámoslo a través de un ejemplo que nos ofrece el autor sobre los impuestos.

Las palabras “alivio fiscal” para hacer referencia a los recortes en impuestos y que, por lo tanto, identifican a estos últimos como una desgracia, han sido repetidas incontables veces de tal modo que una buena parte de los ciudadanos perciben los impuestos como algo negativo y, la reducción de los mismos como una bendición. No obstante, el autor considera los impuestos trascendentales para una correcta distribución de la riqueza y plantea la necesidad de “enmarcarlos” desde una perspectiva positiva para modificar la visión general. En tal sentido, Lakoff (2007, p. 48) los defiende a través de metáforas que los ven como una inversión (“Nuestros padres invirtieron para el futuro a través de sus impuestos [...] y nosotros estamos cosechando los beneficios de los impuestos que ellos pagaron”) o como una devolución de las deudas contraídas por la sociedad (“Todo hombre de negocios, para ganar dinero, ha utilizado la vasta infraestructura que los contribuyentes han pagado. (...) Les deben muchísimo (...) y deberían devolvérselo”). En cualquier caso, pone de manifiesto que no es suficiente con modificar el marco sino que éste debe ser repetido infinidad de veces (como se ha hecho con las palabras “alivio

fiscal”) para que la nueva visión sobre impuestos sea afianzada por nuestros cerebros como algo normal y natural.

Asimismo, los marcos por si solos no son dañinos. Lo perjudicial es la finalidad y la tergiversación con la que son utilizados. Denominar a una ley, aprobada bajo la presidencia de George W. Bush, que permitía aumentar considerablemente la contaminación como “Ley de Cielos Limpios” no es más que una manipulación.

Sin duda, debemos tener cuidado con los medios de comunicación sesgados y el sentimiento de desconfianza. Cuidado con los discursos políticos, las palabras que usan, los enmarcados que generan, pues no son lo que aparentan. Recordemos que detrás hay inversiones de grandes cantidades de dinero para financiar estudios sobre cómo funcionamos, cómo pensamos, cómo decidimos, y esa información es usada para conseguir propósitos ideológicos que no necesariamente tenemos por qué compartir. Se aprovechan del funcionamiento inconsciente de nuestro cerebro que determina nuestros comportamientos y decisiones, impidiéndonos contemplar racionalmente nuestros intereses y necesidades. Abramos los ojos, despertemos la mente y cortemos los hilos, reneguemos a ser manipulados.

4.2. Escuela como herramienta de control social y transmisión cultural.

*“La educación es el arma más poderosa
que puedes usar para cambiar el mundo”*
Nelson Mandela

La famosa frase citada al inicio de este apartado pone de manifiesto el fuerte impacto que provocan las instituciones educativas en la sociedad. Si esto es así, quien controle la educación podrá también, en consecuencia, controlar la sociedad. Planteado desde esta otra perspectiva supone una jugosa tentación difícil de ignorar, sobre todo para las estructuras de poder que siempre han intentado imponer visiones que legitimen unos intereses sectoriales presentándolos como un “interés general”.

En este sentido, Stiglitz (2012) explicita que los poderes políticos, conscientes de este aspecto, también condicionan la percepción del mundo a

través de la educación. La psicología juega, al igual que en la política mediática y la gestión de los discursos, un papel fundamental en este nuevo tablero. Las conductas observables en los infantes son estudiadas y analizadas al milímetro para poder actuar acorde a ello (Torres, 2005). La neurociencia en el campo educativo parece haber cobrado una especial importancia en los últimos años y gracias a sus aportaciones podemos entender mejor la relación entre mente, comportamiento y actitud; podemos saber más sobre cómo los niños aprenden mejor. Este aspecto por sí solo no tiene porqué traer consigo ninguna preocupación. Es más, gracias a esos avances los docentes están mejor preparados y conocen un amplio repertorio de estrategias para que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean eficaces. No obstante, el peligro recae en las intenciones con las que esa sabiduría sea usada y en los contenidos (académicos, actitudinales, culturales, etc.) que queremos hacer llegar.

Considero relevante en este apartado ofrecer una aportación de Fernández Enguita (2001) que se remonta al origen, al inicio del Estado-nación. Expone que las naciones no nacen de la nada, sino que se hacen, y es en ese proceso donde la escuela posee un papel primordial para crear una cultura homogénea y leal al modelo de vida que se ha creado y desea perdurar en el tiempo (Romero y Luis, 2008). Como señalan estos autores, y en realidad toda la sociológica crítica del conocimiento escolar y la historia de las asignaturas impartidas en las aulas, el currículum es –en expresión de Bourdieu– un “arbitrario cultural”, cuya selección y organización no es ajena a las funciones sociales atribuidas a su transmisión en la escuela. Los criterios de selección y organización han sido siempre objeto de conflicto, pero históricamente ha primado una función social “reproductora”.

¿Quién determina esa selección cultural, lo que se transmite y lo que no se transmite? La educación neutral no existe, siempre estará impregnada de ética y política (Gil y Jove, 2003). En su seno habitan distintas fuerzas de poder, con ideales dispares, que luchan por hacerse valer, por definir lo que es correcto o no (Romero y Luis, 2008) y por determinar qué es lo que debería conformar nuestro sentido común. Méndez (2012) defiende que estas luchas a veces son tan sutiles que no logramos percibir las. Estas son, desde mi punto de vista, las

más peligrosas pues si no tenemos conciencia de que algo va mal, no podremos canalizar nuestros esfuerzos en mejorarlo. Otras, en cambio, se pueden respirar con facilidad: reformas educativas cada vez que hay un cambio en el gobierno. Los docentes y, peor aún, los alumnos se encuentran mareados y aturridos en medio de un vaivén de legislaciones donde dos ideologías enfrentadas luchan por implantar lo mejor; lo suyo. Cuando, personalmente, considero que ni un lado ni el otro deberían ser los encargados de definir lo que se ha de trabajar y cómo, pues ninguno se encuentra dentro de un aula para saber realmente lo que nuestros alumnos necesitan y merecen.

Su objetivo es claro: distorsionar la realidad y condicionar el contenido curricular para conseguir que el pensamiento mayoritario esté a favor de sus políticas y deseche las del adversario con el fin de ganar más poder, perdurar en el tiempo y continuar propiciando lo que según González Faraco y Gramigna (2012) son prácticas de dominación. Pero, ¿cómo materializan ese propósito? ¿Cuáles son las estrategias de manipulación dentro las paredes de la escuela?

Torres (2005) cuestiona cómo se transmiten los diferentes acontecimientos históricos (a través de todas las asignaturas) en los que ha participado nuestra nación, de tal manera que se asegure una interpretación adecuada. Fernández Enguita (2001) añade que a través de las diferentes asignaturas se ofrece una visión de un pasado común, para lograr un futuro también común que brinde homenaje y respeto a esos acontecimientos, generando desde pequeños un sentimiento patriótico que garantice la seguridad y estabilidad del Estado en un futuro. Por concretar esta idea, podemos analizar cómo es transmitido cualquier hecho histórico como, por ejemplo, la conquista musulmana de la península ibérica. El rol de los buenos y los malos es rápidamente asignado, las victorias y derrotas son más o menos justificadas en función de conveniencias. Se trata de un mismo acontecimiento, pero si escuchamos las versiones de ambas partes implicadas vemos como la historia cambia casi de manera radical.

En este mismo horizonte, Torres (2005) pone de manifiesto las diferentes estrategias mediante las cuales el contenido de los libros de texto y las bases del curriculum distorsionan la realidad: supresión, adición, deformación, desvío de la atención o, cuando es imposible hacer uso de las anteriores, aludir a la

complejidad del tema como pretexto para no abordarlo. Recomiendo al lector recordar algunas de las razones que se expusieron al inicio del trabajo en contra de la educación para la ciudadanía. Una de ellas, mencionaba la incapacidad de los alumnos para tratar esa serie de temas tan complicados, tan de adultos. No interesa desarrollar esa competencia y como no se puede suprimir o desviar la atención sin réplicas, adicionar aspectos que disfracen el contenido o deformarlo para que no sea tan perjudicial para ellos, la respuesta es justificar que es demasiado complejo para nuestros alumnos, porque aun no están capacitados.

Este mismo autor reflexiona también sobre otra dimensión de la realidad educativa que, hasta hoy, yo percibía como natural, necesaria e inocente: el examen. Torres (2005, p.45) lo contempla como otra estrategia de control y sumisión y lo define como “vehículo de imposición, definición y legitimación del saber autentico”. Debo considerar que esta definición no tiene por qué ser aplicable a todos los docentes y a todos los niveles educativos. Repensando sobre este aspecto y analizando el transcurso de mi vida académica, puedo afirmar que durante la escolarización primaria y secundaria los exámenes eran más rígidos en cuanto a verter el contenido tal cual como te dijeron que era. No obstante, en la universidad (no en todos los casos) en este tipo de pruebas se buscaba otro efecto más libre, más reflexivo, dónde se tiene bastante en cuenta tu opinión y perspectiva dentro de unos parámetros formales y no tanto una verdad impuesta y única. De cualquier modo, creo que es importante vislumbrar este aspecto pues es, desde mi punto de vista, el eslabón que asegura la eficacia de las estrategias anteriormente expuestas. Si no aceptas la interpretación de la realidad considerada como la única válida, el sistema educativo te rechaza y posteriormente la sociedad también lo hará.

No todo son prácticas de control directas. Los docentes, antes de serlo, también han sido niños y también han sido expuestos a este tipo de socialización durante su escolarización. Han crecido y han consolidado su pensamiento en base a ello. El juego político esta tan bien meditado y estructurado que consigue configurar, y en la edad adulta afianzar, el sentido común de esas personas acorde a sus intereses. Esos docentes son, hoy, figuras obedientes, pasivas y portadoras de significados predefinidos (Torres,

2005) que continúan, de manera inconsciente, con esa tarea emprendida hace siglos. No solo su labor es muy limitada por las exigencias curriculares, los contenidos de los libros, etc. sino que la poca autonomía que les queda dentro de sus aulas es también marchitada.

Otro aspecto importante que nos ofrece este autor es el tratamiento de la democracia en las escuelas. Se plantea en las aulas como que hemos alcanzado un modelo utópico de gobierno, algo perfecto e inmejorable, generando una sensación de conformismo que coarta el pensamiento crítico y exigente. Se ignoran, pues, las distorsiones, las falsas participaciones, las limitaciones o cualquier dimensión conflictiva que pueda abarcar. Se transmite la teoría adornada a pesar de que esta sufre fuertes distorsiones al llevarse a la práctica. Se supone que el pueblo tiene voz y el derecho a que esa voz sea escuchada y tenida en cuenta. Durante el desarrollo de estas páginas el rey de España, Juan Carlos I, ha presentado su abdicación y un gran número de españoles, ante la deteriorada imagen de la Corona española en los últimos tiempos, ha salido a la calle a reclamar un referéndum donde poder votar si queremos continuar con la Monarquía o vivir una República. Por el momento, parece que esas voces son ignoradas y se sustituye el derecho de voto del ciudadano por el de sangre. Pero no pensemos demasiado, la democracia que vivimos ya es perfecta, inmejorable y utópica. Ese conformismo y esos engaños inculcados desde edades tempranas son los que, desde mi punto de vista, limitan y deterioran la fuerza del pueblo.

Hace tiempo, leí un cuento infantil llamado “El elefante encadenado” de Jorge Bucay. Era una preciosa historia que recogía entre sus páginas una reflexión similar a esta última. El elefante del circo, como todos los elefantes, era una bestia con un tamaño, peso, y fuerza descomunales. El niño del cuento no entendía cómo tal poderoso animal podía estar atado a una pequeña estaca que apenas se hundía unos centímetros en el suelo, cuando en realidad podía arrancar un árbol con su fuerza. ¿Por qué no escapa y lucha por su libertad? El elefante ha estado atado a esa cadena desde muy pequeño. Por aquel entonces, canalizaba todas sus fuerzas en intentar soltarse pero éstas eran demasiado débiles aún. Con el paso del tiempo, “un día terrible para su historia, el animal aceptó su impotencia y se resignó a su destino.” Ahora de

mayor, ese elefante poderoso no escapa porque cree que no puede. Nosotros somos también ese elefante. De pequeños nos hacen conformarnos con una situación y crecemos convencidos de que no podemos cambiarla.

Para ir finalizando este apartado y con la intención de recoger y resumir todo lo expuesto hasta ahora, me gustaría compartir la siguiente cita de Fernández Enguita (1995, p. 18):

“Para perpetuarse, la sociedad y las instituciones que la componen tratan de alentar en sus miembros los valores, conocimientos, representaciones, formas de comportamiento, rasgos caracteriales, etc., que sirven a tal fin y de desalentar los que se oponen al mismo.”

Posteriormente añadía que las instituciones educativas destacaban en esta labor por la eficacia de sus procesos de socialización y reproducción. Es decir, una condición idónea para dichos procesos es su permanente dedicación y en este ámbito se podía forjar durante mucho tiempo al día, muchos días del año, y muchos años a lo largo de la vida.

De igual manera, explicitaba que la escuela no se centraba solo en transmitir conocimientos sino también en determinar la forma de entenderlos. Romero y Luis (2008) defienden que es, de esta manera, como la escuela configura las representaciones del mundo que generan y consolidan los niños.

En relación con las últimas palabras de la frase anteriormente citada, los sistemas educativos, en vez de ofrecer capacidades favorables para un mejor desenvolvimiento en la sociedad, muchas veces las limitan o las encarrilan en una dirección determinada para facilitar la adaptación de los alumnos al sistema vigente. Definen, desde nuestros inicios, cuáles son nuestros roles sumisos en la sociedad en vez de ofrecernos las herramientas necesarias para cuestionarla y mejorarla.

No interesa que nuestros alumnos desarrollen habilidades críticas, reflexivas y cabales. No interesa que posean los instrumentos esenciales para solicitar y reivindicar sus derechos. No interesa que su pensamiento sea propio y libre. Por ello, el pensamiento diferente y la crítica son penalizados en la escuela, el desarrollo de la creatividad muy limitado y la educación de la pregunta sustituida por la educación de la respuesta.

Las instituciones de poder se aprovechan de un hecho real y objetivo: todos los ciudadanos pasan gran parte de sus vidas en instituciones educativas, donde crecen, se desarrollan y configuran su visión del mundo. Controlar la escuela es tener la oportunidad de controlar a todos los ciudadanos que pasen por ella. Por esta razón, se nos acostumbra desde pequeños a acatar normas y verdades impuestas sin pensar o rebatir con el fin de ser más maleables en un futuro y garantizar la permanencia de las formas sociales existentes y, también, el control del cambio social.

4.3. No somos ciudadanos necesariamente racionales e informados.

El mandato de un determinado gobierno dura al menos 4 años. El primero de ellos es fundamentalmente destinado a acomodarse en el ambiente, el último para prepararse de cara a las próximas elecciones y durante los dos restantes los gobernantes están más pendientes de sus intereses que del bienestar general del pueblo (Tonucci, 2009). Ante esta situación, los ciudadanos pierden el interés y la esperanza, dejando un triste e inestable legado social a las futuras generaciones (Tonucci, 1997).

Una de las investigaciones realizadas por Jover (2001) sobre ciudadanía, pone de manifiesto que el 45% de los jóvenes que conformaban la muestra consideraban la democracia como “la forma de gobierno menos mala”.

El descontento y las molestias generadas por la gestión social actual parecen palpables. Según Barrio Maestre (2008, p. 41) “la democracia es un sistema diseñado para desalojar pacíficamente al mal gobernante”, aquello con lo que no estamos satisfechos. Tenemos el descontento y la herramienta para ponerle fin, pero ¿qué ocurre? La definición anteriormente ofrecida no contempla la idea de que si ese instrumento no es sabio y sensatamente usado, no funciona; y eso es lo que sucede en nuestra sociedad actualmente.

A lo largo de los puntos anteriores hemos ido evidenciando cómo las instituciones de poder tratan de condicionar la orientación de nuestro pensamiento, condicionando aquello que conocemos como sentido común a través de la política mediática, del enmarcado de los discursos y del curriculum

escolar. Cómo, a partir de esta última dimensión, nos acostumbran desde pequeños a ser seres mansos para resultar más maleables en un futuro.

La información que nos transmiten a través de todas esas artimañas no es más que “una construcción sociohistórica y que, por consiguiente, es relativa, parcial y necesita de una reelaboración permanente, para evitar caer en el absolutismo que impida la reflexión y favorezca la dominación de los hombres y mujeres” (Torres, 2005, p. 18). Lejos de cumplir con esa reelaboración, nos ofrecemos a la dominación.

Considero suficientes las evidencias expuestas durante todo el documento para afirmar que no somos seres necesariamente racionales. Las estrategias de control social han enterrado nuestra capacidad crítica y reflexiva y han situado en la capa más superficial de nuestro ser las emociones y sus inherentes impulsos.

Aranda (2013), defiende que son las emociones, y no nuestra mente, quienes deciden y actúan por nosotros. En este sentido, si consiguen controlar nuestra emoción estarán condicionando, inevitablemente, nuestra respuesta. Recordemos cómo eran estructurados los discursos políticos para generarnos unos u otros sentimientos; cómo se hablaba de cariño, amor y niños para despertar ese algo dentro de la mujer y encaminar su respuesta hacia donde interesa.

Todas las acciones de manipulación llevadas a cabo favorecen, de una manera u otra, una gran ignorancia sobre los asuntos públicos que, a su vez, se traduce en bajo interés por la participación en los mismos. Jover (2001) corrobora este dato afirmando, a través de su investigación, que un gran número de jóvenes se hayan “políticamente desubicados” y que acaban perdiendo el interés por esta dimensión social.

Gil y Jover (2003), durante un trabajo de campo, aseguran que los jóvenes que están a punto de cumplir la mayoría de edad conocen algunos términos políticos pero la información que poseen es, con frecuencia, incongruente e incompleta. Bolívar (2007), frente esta ardua realidad, nos hace reflexionar sobre el valor y la repercusión que tienen nuestros votos y la importancia de que nuestras decisiones sean coherentes, informadas y racionales.

Stiglitz (2012) considera que el problema de esa ignorancia reside en que las sociedades frenan su evolución aceptando un conjunto de creencias impuestas que solo modifican si lo hace un gran número de personas. Estamos tan acostumbrados a que nos digan lo que tenemos que pensar que nos hemos vuelto seres dependientes incapaces de generar un pensamiento propio con seguridad. Tendemos a subordinarnos a los hábitos de pensar dominantes (Diez Bedmar (2012). En este sentido, Romero y Luis (2005, p.22) defienden que es necesario “una vida de acciones basadas en el juicio reflexivo y no en el hábito o la tradición”

Kymlicka y Norman (1995, citado en Jover, 2001), aseguran que el medidor de salud más importante y fiable de un sistema democrático no es su estructura o la gestión del mismo, sino la disposición, las actitudes, habilidades y conocimientos de los ciudadanos que lo conforman. Analicemos, entonces, la salud de nuestra democracia. Por un lado, la ignorancia política, el desinterés por los asuntos públicos y la tendencia a seguir al movimiento social predominante hacen temblar sus cimientos. Por otro, nuestra voz no es nuestra, sino impuesta. Nuestros propios intereses y opiniones no son realmente tenidos en cuenta porque no somos capaces de identificarlos y exteriorizarlos para que se hagan valer. Es decir, la salud de nuestra democracia está tan deteriorada que es natural cuestionarse que la podamos denominar como tal.

Nuestra sociedad actual exige a gritos ser compuesta por ciudadanos formados, informados, capaces de defenderse y oponerse a las prácticas de dominación.

Contra la ignorancia y la abstención política previamente mencionadas, Romero (2012) defiende que se necesitan ciudadanos informados, con criterios propios e ideas claras, pues la comprensión de las cuestiones públicas es una dimensión esencial para la salud democrática. En este sentido y en relación con el desinterés por dichos asuntos, pone de manifiesto que la educación en este ámbito podría suponer, en parte, un incremento de la participación en esta dimensión social al proporcionar a los ciudadanos los medios adecuados para ello. No obstante, considera que la relación entre

educación y participación ciudadana no es tan directa como suele afirmarse pues existen también otros factores condicionantes de los que depende.

En cuanto a las prácticas de dominación, es necesario desarrollar capacidades que nos permitan distanciarnos de esos procesos (Romero y Luis, 2008), adquiriendo una perspectiva más amplia y racional. Una vez distanciados, debemos aprender a despojarnos de la apariencia superficial de lo que vemos o nos cuentan. Necesitamos ser capaces de comprender los procesos subyacentes de todo lo que nos rodea (Alva, 2006) y cuestionar y repensar las interpretaciones que realizamos acerca de la realidad (Torres, 2005). Debemos hacernos con píldoras racionales capaces de desenmascarar ese falso sentido común y, según Rozada (2001) y Oraison (2009), luchar contra esas ideologías y procesos de dominación cultural que acaban con el pensamiento propio y generan comportamientos sociales alienados.

Castro Orellana (2008) propone como solución una autogestión interna a través del ejercicio de la mente. Necesitamos aprender a pensar. Pensar, es, en tal sentido, perder nuestro rostro, la identidad que nos ha acompañado desde siempre y buscar una nueva forma de ser, de recapacitar, de existir, lejos de los estándares que nos han condicionado desde nuestro inicio para emprender, así, el camino hacia la libertad. Hay más formas de vivir, de pensar, de decidir, nuevas formas más libres, más personales que sólo podremos conocer si nos despojamos de lo que somos, o mejor dicho, de lo que nos han obligado a ser.

Por lo tanto, una educación para la ciudadanía que nos informe neutralmente sobre los temas políticos para poder decidir de manera fundamentada; que implique, en consecuencia, una mayor participación en los asuntos públicos; que nos otorgue herramientas para revelar esa manipulación y oponernos a ella; que nos enseñe a pensar y a recrearnos para ser ciudadanos libres, no es, en definitiva, una opción que se pueda debatir, sino una urgente necesidad. Asimismo, y teniendo en cuenta las palabras del famoso filósofo Rousseau (1890, p.25), “por débil influencia que pueda tener mi voz en los asuntos públicos, el derecho de votarlos basta para imponerme el deber de instruirme en ellos.” Es decir, no solo es una necesidad, sino que

también es un deber o, más a mí parecer, un derecho irrefutable de la humanidad.

5. EDUCACIÓN, ¿UNA VENTANA A LA ESPERANZA?

Desde luego, tal y como está actualmente enfocada no. “Los jóvenes tienen derecho a ser inteligentes, a estar bien informados, a buscar el significado de su mundo, a implicarse en cuestiones importantes, a realizar un auténtico trabajo, a saber todo lo que ocurre, a pensar críticamente, a formarse unos valores, a emitir juicios, y a que se les respete.” (Beane, 2005, p. 134). ¿Estamos favoreciendo ese derecho desde nuestras aulas? Lo que las instituciones educativas consiguen, por lo general, es que los estudiantes amontonen cajas y cajas de datos inservibles en los rincones de sus cerebros con la única finalidad de aprobar un examen. Transmiten contenidos academicistas descontextualizados, carentes de sentido y que para muchos alumnos parecen no tener más utilidad que promocionar al siguiente curso.

Me explico, las jornadas escolares están estructuradas en base a un conjunto de conocimientos seleccionados por cuestiones burocráticas, exigencias académicas o simplemente por tradición, porque siempre se ha hecho así, pero ¿son los contenidos más importantes o pertinentes? ¿Es lo que realmente nuestros alumnos necesitan saber y controlar? ¿No existen otros conocimientos más relevantes para su crecimiento como ciudadanos conscientes, críticos y participativos? Ante este horizonte, Beane (2005) pone de manifiesto la necesidad de configurar un currículum integrado que, lejos de lo que muchos consideran, no se trata de una mera reorganización de las asignaturas, sino el resultado de otra selección de conocimientos presidida por el criterio de la relevancia cívico-democrática. Un currículum que tiene como principal objetivo la integración personal y social de sus alumnos y que, por ende, debería estar sustentado en los problemas sociales y en temas que despierten su interés. Es decir, frenar el enfoque actual que concibe los contenidos impartidos como un fin en sí mismos, y comenzar con una

perspectiva educativa que los contemple como un medio para la comprensión crítica y racional de los asuntos públicos.

¿Podría ser la educación nuestra gran esperanza si se enfocase desde esta otra perspectiva? Soy plenamente consciente de que, tras plantear la escuela como una de las dimensiones que favorecen las prácticas de control social, podría sonar incongruente que la defienda en este momento como parte de la solución. Empero, no olvidemos que la educación juega un papel decisivo en la transformación social, tanto para bien como para mal. Se trata, por tanto, de un arma de doble filo cuya repercusión depende de las intenciones con las que sea usada. Esta “contradicción” que aquí planteo, ya fue contemplada por Foucault y recogida por González Faraco (2012), al criticar las intenciones llevabas a cabo por la escuela mientras la defendía también como el camino más viable hacia la libertad. El punto de coherencia reside en que, para “limpiarla” de esos ofensivos fines, el primer paso es tomar conciencia de ellos (aspecto que hemos pretendido en las páginas anteriores) para poder estar preparados, contraatacar y superarlos con éxito (González Faraco, 2012). Para frenar esa dañina reproducción y comenzar la producción (Torres, 2005).

Ahora bien, expuesto el primer paso para alcanzar una verdadera educación cívica, comenzaré con las siguientes consideraciones que debiéramos tener en cuenta para desarrollarla eficazmente.

Romero y Luis (2005) consideran que este tipo de educación debería estar al alcance de todos los ciudadanos y, sobre todo, a edades tempranas. Me gustaría hacer hincapié en esta última apreciación porque en ella reside, desde mi punto de vista, la mayor garantía de dicha formación. La infancia es, según Freinet (1974), la edad clave pues aun no se está perturbado por las mentiras de una cultura de teorización que no deja de inventar e inculcar conocimientos que no sirven para nada. Aprovechémonos pues de este aspecto a nuestro favor y eduquemos para la ciudadanía desde la etapa de educación infantil antes de que adquieran e interioricen ese falso sentido común que, una vez establecido, resulta arduo de modificar. Es decir, tengamos en cuenta que prevenir siempre fue mejor que curar.

Ahora bien, desarrollar esta dimensión de la educación requiere una serie de competencias en el profesorado para evitar que se conviertan en prácticas

erróneas y que la solución termine por ser, al final, peor que el propio problema. Recordemos que los docentes ya tienen instaurado en sus mentes ese falso sentido común que tanto hemos mencionado y que sus procesos de enseñanza-aprendizaje, por tanto, estarán basados en ello afianzando esa tarea comenzada desde arriba. Por otro lado, algunos docentes, con su buena intención, creen estar desarrollando estas competencias en su alumnado cuando en realidad lo están haciendo, según Muñoz Labraña (2012), en calidad de gobernados y no de gobernantes como convendría que fuese. De igual manera, Gil y Jover (2003) aseguran que algunos otros tienden a aprovecharse de su situación relativa de poder o superioridad respecto al alumnado para imponer lo más justo a su juicio. En la educación para la ciudadanía no se trata de imponer, sino de dejar que desarrollen su propia visión del mundo, su propio juicio, estén o no en consonancia con nuestros valores. Por lo tanto, y como he venido diciendo, sería necesario seleccionar una serie de contenidos importantes y relevantes que nos capaciten para poder reflexionar y comprender en profundidad los asuntos públicos pero respetando los diferentes posicionamientos o interpretaciones de los mismos.

Ante este horizonte de prácticas inestables, Aranda (2012) propone como necesaria una reeducación personal. Es decir, una formación docente específica en este campo. Para que los maestros estén en calidad de ofrecer una buena educación capaz de sostener una verdadera democracia, deberían, en primer lugar, ser conscientes de la socialización a la que han sido sometidos cautelosamente durante toda su vida. Reflexionar sobre qué es lo que piensan realmente y despojarse de esos conocimientos estandarizados. Por otra parte, educar al margen de nuestras ideologías es una costosa tarea pues, lo pretendamos o no, ésta se deja entrever con frecuencia en nuestras prácticas docentes. Por tanto, sería necesaria también una formación destinada a enseñarnos a ser, en la medida de lo posible, figuras neutrales dentro de las paredes del aula con el fin de no imponer o condicionar el desarrollo cívico de nuestros alumnos. En definitiva, los docentes deben ser reeducados para que saquen el mayor partido a su relativa autonomía.

Por otro lado, también debemos considerar las aportaciones de Romero (2012) que ponen de manifiesto que la socialización política no debería

limitarse al ámbito escolar pues tiene lugar en todos los espacios sociales en los que nos desenvolvemos cotidianamente. La educación para la ciudadanía se trata de una labor compartida entre la familia, la escuela y la comunidad; limitarla a un solo espacio sería, también, limitar su eficacia (Bolívar, 2007). Por lo tanto, negar dicha competencia a las instituciones educativas y restringirla únicamente a la familia y la sociedad, como se pretendía en uno de los argumentos expuestos en contra de la educación para la ciudadanía, sería un grave error. Es decir, a cada ámbito de actuación le corresponden unas funciones determinadas dentro de esa compleja tarea, y tienen la valía de otorgar unas u otras competencias en lo que a cada uno compete. Si restringimos dicha actuación, estaremos excluyendo también las competencias que los ámbitos negados podían desarrollar. En este caso, estaríamos arrebatando a los alumnos la oportunidad de desarrollar habilidades críticas y reflexivas que le permitan configurar su propia visión del mundo, y no solo aceptar el corte moral que le inculca su familia o dejarse llevar por la socialización de los medios de comunicación de masas.

No obstante, en lo que a nosotros compete, debemos favorecer que nuestros alumnos desarrollen las habilidades necesarias para deshacerse de ese falso sentido común y contribuir dignamente a la sociedad que les toque vivir. Pero, ¿cómo hacerlo?

Hace tiempo vi a un adolescente⁴ en las “TED Talks” que ofrecía su visión como estudiante de cómo es y cómo debería ser el sistema educativo. Durante dicha charla, planteaba a los espectadores que la gente concibe a los hacker como personas raras que no ven más allá de sus ordenadores y lo único que hacen es propagar virus informáticos. Él, en cambio, nos ofrecía su visión de “personas innovadoras que desafían y cambian el sistema para que funcione de manera diferente, para que funcione mejor”. Hacker era, según él, una forma determinada de pensar y criticaba que en los sistemas educativos actuales era necesario desarrollar más mentalidades de hacker. En tal sentido, considero que esta mentalidad podría ser una fuerte y estable base sobre la que seguir construyendo una inteligencia cívica.

⁴ Logan LaPlante (2013) en TED x University of Nevada. Recuperado el 4 de marzo de 2014 de <http://tedxtalks.ted.com/video/Hackschooling-Makes-Me-Happy-Lo;search%3A/>

Paralelamente, y en contra de lo que muchos consideran, la educación para la ciudadanía no debe estancarse solo en la transmisión de valores democráticos como el respeto y la solidaridad, pues solo con esa formación continuaríamos decidiendo en base a ese falso sentido común instaurado. Luego, no se trata de anteponer esta dimensión de la educación más personal o actitudinal y desprestigiar los contenidos académicos o viceversa. Romero (2014) defiende la inclusión de las experiencias en el currículum pero contemplando que éstas no son plenamente nuestras o inocentes, pues también están influenciadas por los procesos de socialización. Sería necesario, entonces, partir de una base de conocimientos relevantes sobre los que poder basar nuestros juicios y comenzar a generar herramientas que nos permitan indagar por debajo de la apariencia superficial de las cosas y deshacernos de ese control social. Es decir, experiencia y contenidos no tienen por qué estar enfrentados, como se suele considerar, sino que deben complementarse puesto que ambos (aplicados correctamente) son necesarios.

En este mismo sentido, para favorecer la libertad del pensamiento desde los primeros años de vida también es importante cultivar actitudes y comportamientos críticos, reflexivos y cabales que sepan filtrar y desenmascarar todo aquello que nos viene dado como natural. Que nos permitan reconocer nuestros propios valores, juicios e ideales (Rozada Martínez, 2001) y que, lejos de permitir, luche contra cualquier forma de injusticia.

Este mismo autor propone hacerlo a través de espacios de diálogo dónde los alumnos puedan ejercer realmente esas habilidades. Romero y Luis (2008) añaden que en esos espacios de diálogo se deben generar experiencias reales en las que poder debatir de manera argumentada; donde puedan discutir desde una perspectiva crítica sobre aquellos asuntos públicos que les atañen para ir cultivando desde la práctica diaria en el aula una inteligencia cívica digna de una sociedad democrática. Es decir, el éxito de esta educación recae en el ejercicio cotidiano de esas competencias que nos permitan ser cada vez más críticos, reflexivos y cabales. La participación es, en tal sentido, “una estrategia privilegiada para la conformación de una subjetividad ética,

moral y política más crítica y competente para el ejercicio de la ciudadanía” (Oraison, 2009, p. 40)

Tonucci (2009) apunta que para que esa participación sea realmente eficaz, debe darse de manera cotidiana, real y en un contexto coherente y estimulante. Es decir, integrarla como una práctica o rutina más dentro del aula y, lo más importante, que el escenario en el que se desarrolle esté sustentado realmente en valores democráticos como la cooperación, la solidaridad, etc. No podemos inculcar a nuestros alumnos unos valores, actitudes, conocimientos y destrezas que ni siquiera nosotros mismos personificamos, pues lejos de suponer una estimulación podría dar lugar a incongruencias y prácticas inestables.

Numerosos autores, entre ellos Romero y Luis (2005) u Oraison (2009), ponen de manifiesto que el desarrollo adecuado de estas prácticas supone un gran beneficio para el sujeto y, como consecuencia, también para el contexto en el que participan. Es decir, al mejorar las habilidades y conocimientos de los ciudadanos, nuestra democracia será sana, fuerte, estable y justa.

No obstante, recordemos el planteamiento que siguen los sistemas educativos actuales, expuesto al inicio de este apartado: una selección pobre e irrelevante de contenidos disciplinares contemplados como un fin en sí mismos y que ignoran el resto de situaciones necesarias para una buena educación cívica. De nada vale tomar conciencia sobre este aspecto si, a la hora de la verdad, vamos a continuar trabajando con contenidos descontextualizados y carentes de sentido. De nada vale si las habilidades necesarias para un correcto desenvolvimiento en la democracia pierden fuerza de la intención a la práctica. Planteo, con estas palabras, la necesidad de que esta dimensión vital de la educación quede recogida debidamente como contenidos formales, mínimos y necesarios dentro de un nuevo curriculum integrado que tome como punto de partida los problemas y temas sociales. La necesidad de que comiencen a ser puestos seriamente en práctica y logremos, de una vez por todas, contribuir desde las instituciones educativas al desarrollo sano de nuestra sociedad.

6. CONCLUSIONES

El debate sobre si compete o no al ámbito escolar la educación para la ciudadanía lleva tiempo abierto con argumentos más o menos convincentes o fundamentados. Mi intención con este trabajo ha sido posicionarme a favor en dicho debate, ofreciendo argumentos adicionales, habitualmente no considerados, a modo de modesta contribución personal.

Las instituciones de poder, impulsadas por sus propios intereses, controlan y condicionan nuestro pensamiento a través de múltiples mecanismos –entre ellos la política mediática, el enmarcado de los discursos y los procesos de socialización en la escuela–, configurando el “sentido común” con el que solemos interpretar la vida política. Ese falso sentido común impuesto sutilmente es lo que, a su vez, determina el comportamiento, las actitudes y las decisiones que tomamos a la hora de participar en los asuntos públicos. Considero suficientes los argumentos expuestos para afirmar que no somos ciudadanos necesariamente racionales e informados, pues decidimos en base a un pensamiento impuesto influenciado también por impulsos emocionales.

En tal sentido, parece evidente la necesidad de un cambio, de una solución; de formar ciudadanos críticos y reflexivos capaces de despojarse de ese falso sentido común, de ver por debajo de la apariencia superficial de las cosas, de emprender el camino hacia la libertad del pensamiento y de decidir libremente. La educación para la democracia no es, por tanto, una opción que se pueda discutir sino una urgente necesidad.

Ahora bien, para lograr formar ciudadanos realmente capacitados para participar eficazmente en los asuntos públicos y comprometidos con la idea de configurar una sociedad más justa e igualitaria, es imprescindible enfocar la educación de una manera distinta a como se ha venido haciendo.

En primer lugar, debemos tomar conciencia de todas las estrategias de control social establecidas por la escuela y expuestas a lo largo del trabajo, analizarlas y superarlas. Otro aspecto fundamental de un buen desarrollo cívico impulsado desde la escuela es la reeducación docente para adoptar un compromiso decidido con esa finalidad democrática, controlando al mismo

tiempo nuestra propia ideología personal, a fin de ser capaces de desarrollar esas competencias en los alumnos sin el riesgo de coartarlas. De igual manera, debemos contemplar la importancia de iniciar esta labor desde edades tempranas y de no limitar los ámbitos donde se desarrolle. Dentro del aula no nos podemos restringir a la transmisión de valores democráticos. Debemos, también, otorgar herramientas que nos permitan ser seres críticos, racionales y reflexivos a través de espacios de diálogo donde poder debatir de manera argumentada sobre situaciones que nos interesan o nos afectan procurando que sean prácticas cotidianas y ubicadas en un escenario coherente.

Todo lo anteriormente expuesto no sería posible sin una base de conocimientos disciplinares relevantes en los que poder basar nuestros juicios y nos eduquen la mirada para interpretar correctamente la realidad. Es necesario, por tanto, dar un giro a los acontecimientos en las instituciones educativas e introducir un curriculum integrado más riguroso con la selección del conocimiento que se imparte, pues mucho del que desarrolla hoy en día es inútil – o poco práctico – en la vida. Un curriculum basado en los problemas y temas sociales donde los conocimientos sean un medio para la comprensión de los asuntos públicos, y no un fin en sí mismos. Un curriculum que establezca unas líneas generales de actuación y formalice todos los aspectos aquí defendidos para que no se queden en una declaración de intenciones. Un curriculum que, en definitiva, permita una correcta integración de los alumnos en una sociedad que, esperemos, sea cada vez más justa e igualitaria; una sociedad digna del concepto “democracia”.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVA, N.E. (2006). *La política y la psicología*. Lima (Perú): Liberabit.

ARANDA, J. C. (2013) *Inteligencia Natural: Un método eficaz para potenciar lo mejor de los seres más maravillosos (y complejos) del universo*. Madrid: Toromítico.

ARROYO, I. (2013). *Frases como puños. El lenguaje y las ideas progresistas*. Madrid. Edhasa.

- BARRIO MAESTRE, J.M. (2008). La corrupción del lenguaje en la cultura y en la vida. *Pensamiento y Cultura*, vol. 11, núm. 1, pp. 35 – 48.
- BEANE, J. A. (2005). *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Morata.
- BENEDICTO, J. y MORÁN, M^a L. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- CASTELLS, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid. Alianza editorial.
- CASTRO ORELLANA, R. (2008). *Foucault y el cuidado de la libertad. Ética para un rostro de arena*. Santiago de Chile: LOM.
- DÍEZ BEDMAR, M.C. (2012). Experiencias de enseñanza de la participación ciudadana. Reflexiones para un debate. En DE ALBA FERNÁNDEZ, N., GARCÍA PÉREZ, F.F. y SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Vol. 1 (pp. 307-316). Sevilla: Díada.
- EURYDICE (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Madrid: Unidad Europea de Eurydice.
- ESKIBEL, D. (2010). *Secretos del cerebro político. Descubriendo los mecanismos mentales del voto*. Uruguay: Psicociudad.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1995). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001). La ciudadanía en la era de la globalización. En FERNÁNDEZ ENGUITA, M., *Educación en tiempos inciertos* (pp. 44-60). Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ SORIA, J. M. (2008). Educación para la ciudadanía y los derechos humanos: controversias en torno a una asignatura (o entre ética pública y ética privada). *Trasatlántica de educación*, núm. 4, pp. 45-64.
- FREINET, C. (1974). *Consejos a los maestros jóvenes*. Barcelona. Laia.
- GIL, F. y JOVER, G. (2003). La contribución de la educación ética y política en la formación del ciudadano. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp.109-129.
- GONZÁLEZ GARCÍA, E. y BEAS MIRANDA, M. (2012). Razones para la implementación de la educación para la ciudadanía y los derechos humanos en el currículo español. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Vol. 11, Núm. 21, pp. 33-46.
- GONZÁLEZ FARACO, J. C. y GRAMIGNA, A. (2012). La libertad posible: ideas para una educación para la ciudadanía activa a partir de la obra de Michel Foucault. *Revista de Educación*, 258, Mayo-agosto 2012, pp. 523-541.

GUTMANN, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.

JOVER, G. (2001). Educación y ciudadanía: el compromiso cívico de los jóvenes españoles. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 2. Recuperado el 1 de junio de 2014 de <http://hdl.handle.net/10366/56442>.

KAHNEMAN, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. Barcelona: Debate.

LAKOFF, G. (2007). *No pienses en un elefante. Lenguaje y debate político*. Madrid: Editorial Complutense.

MÉNDEZ, M. (2013). Educación, control social y emancipación. Recuperado el 2 de abril de: http://www.repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/2644/recurso_739.pdf?sequence=1

MUÑOZ LABRAÑA, C. (2012). *El desarrollo de habilidades ciudadanas en la escuela. ¿Una educación para participar como gobernado o gobernante?* En DE ALBA FERNÁNDEZ, N., GARCÍA PÉREZ, F.F. y SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Vol. 1 (pp. 381-390). Sevilla: Díada.

ORAISON, M. (2009). Participación, escuela y ciudadanía: perspectiva crítica y praxis política. *Investigación en la escuela*, 2009, N° 68 (monográfico dedicado a: Educar para la participación ciudadana). pp. 39-50.

PRATS, E. (2012). ¿Educación cívica o educación para la ciudadanía? Lo que acontece en Europa. En J. C. GONZALEZ FARACO (coords.), *Identidades culturales y educación en la sociedad mundial* (sin paginación). Huelva: Universidad de Huelva.

ROMERO MORANTE, J. (2012). ¿Socialización política “programada”? Una aproximación dilemática a la investigación sobre las complejas relaciones entre educación y participación ciudadana. En N. DE ALBA FERNÁNDEZ, F.F. GARCÍA PÉREZ y A. SANTISTEBAN FERNÁNDEZ (eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Vol. 1 (pp. 257-275). Sevilla: Díada.

ROMERO MORANTE, J. (2014). Conocimiento escolar, ciencia, institución y democracia. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (21). Número especial *Nuevas Perspectivas sobre el Currículum Escolar*, editado por Miguel A. Pereyra y Jesús Romero Morante. Recuperado el 23 de junio de 2014 de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n21.2014>.

ROMERO MORANTE, J. y LUIS GÓMEZ, A. (2005). La co-participación de la escuela en la producción social de la «infancia». Notas críticas sobre moratorias, desarrollo personal y crecimiento político. En P. DÁVILA y L. M^a NAYA (coords.), *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, vol. II (pp. 415-426). San Sebastián: Espacio Universitario/EREIN.

ROMERO MORANTE, J. y LUIS GÓMEZ, A. (2008). El conocimiento socio-geográfico en la escuela: las tensiones inherentes a la transmisión institucionalizada de «cultura» y los dilemas de la educación para la democracia en este mundo globalizado. *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Vol. XII, nº 270 (123). Recuperado el 8 de junio de 2014 de <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-123.htm>.

ROUSSEAU, J. J (1980). *El contrato social*. Madrid: Alianza.

ROZADA MARTÍNEZ, J. M^a. (2001). «Libres desde pequeños». Un proyecto de didáctica crítica para la escuela primaria. En J. MAINER (Coord.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica de las Ciencias Sociales* (pp. 41-59). Sevilla: Díada.

STIGLITZ, J. E. (2012). *El precio de la desigualdad. El 1 por ciento de la población tiene lo que el 99 por ciento necesita*. Madrid: Taurus.

TONUCCI, F. (1997). *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

TONUCHI, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Investigación en la escuela*, 2009, Nº 68 (monográfico dedicado a: Educar para la participación ciudadana). pp. 11-24.

TORRES SANTOMÉ, J. (2005): *El curriculum oculto*. Octava edición. Madrid: Madrid.

VERHELLEN, E. (1992). “Los derechos del niño en Europa”. *Infancia y Sociedad*, nº 15, mayo-junio (número monográfico sobre la “Infancia en Europa”), Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, pp.37-60.