**El aprendizaje de la ciudadanía a lo largo de la vida:
Un estudio narrativo desde historias de vida. / A aprendizagem da cidadania ao longo da vida: Um estudo narrativo a partir de histórias de vida. / Citizenship life-long learning: a narrative study of lives**

**Ana Arraiz Pérez – Verónica Azpillaga Larrea – Fernando Sabirón Sierra**

(Universidad de Zaragoza – Universidad del Pais Vasco)

**Resumen**

En la coyuntura formativa y educativa actual, inmersos en cambios e inseguridades, conviene reflexionar sobre nuestras prácticas socioeducativas y, en particular, sobre el sentido renovado de la animación sociocultural. A partir de una investigación realizada sobre la ciudadanía activa y participativa a través de historias de vida, sugerimos, desde los resultados de la investigación, posibles pautas para la reinterpretación de la praxis de la animación sociocultural.

La cuestión de investigación era indagar sobre las vivencias, los significados y los procesos de construcción de una identidad ciudadana activa y participativa en personas consideradas ejemplares. Del análisis de las tres historias de vida de nuestros informantes (Marta, María y Miguel), emerge un modelo teórico compuesto por seis macrocategorías vertebradas bajo dos dimensiones interrelacionadas: de una parte, la dimensión resultados de aprendizaje (acción, compromiso e identidad); de otra, la dimensión procesos de aprendizaje (escenarios, vivencias y socialización).

En la interpretación de resultados se vislumbran igualmente tres constantes en las historias de vida de los informantes –el self contextualizado, la reinterpretación ciudadana del pragmatismo, y una dialéctica personal del descontrol– sobre las que se sugieren una praxis diversa de la animación sociocultural con el potencial del método narrativo.

*Palabras clave:* Educación cívica. Narrativas personales. Investigación cualitativa. Aprendizaje a lo largo de la vida. Educación no-formal. Historia de vida.

**Resumo**

Na conjuntura formativa e educativa atual, imersos em mudanças e inseguranças, convém refletir sobre as nossas práticas socioeducativas e, em particular, sobre o sentido renovado da animação sociocultural. A partir de uma investigação realizada sobre a cidadania ativa e participativa através de histórias de vida, sugerimos, tendo como base os resultados da investigação, possíveis pautas para a reinterpretação da práxis da animação sociocultural.

A questão de investigação era indagar sobre as vivências, os significados e os processos de construção de uma identidade de cidadania ativa e participativa em pessoas consideradas relevantes. Da análise das três histórias de vida dos nossos informantes (Marta, María e Miguel), emerge um modelo teórico composto por seis categorias ramificadas em duas dimensões inter-relacionadas: por um lado, a dimensão resultados de aprendizagem (ação, compromisso e identidade), por outro lado, a dimensão processos de aprendizagem (cenários, vivências e socialização).

Na interpretação dos resultados vislumbram-se igualmente três constantes nas histórias de vida dos informantes – o self contextualizado, a reinterpretação cidadã do pragmatismo, e uma dialética pessoal do descontrolo – sobre as quais se sugerem possíveis pautas a ter em consideração na reflexão e reinterpretação da práxis da animação sociocultural.

*Palavras chave:* Educação comunitária. Narrativas pessoais. Investigação qualitativa. Aprendizagem ao longo da vida. Educação não formal. Histórias de vida.

**Abstract**

In the current educative and formative environment, immersed in changes and insecurities, it is convenient to reflect on our socio-educative practices and, in particular, on the renewed sense of socio-cultural animation. From a research conducted on the active and participative citizenship through life stories, we suggest, since the results of the investigation, possible guidelines for the reinterpretation of the praxis of socio-cultural animation.

The research issue was to figure out about the experiences, meanings and the processes of construction of an active and participative citizenship identity in people considered relevant. From the analysis of the three life stories of our informants (Marta, María and Miguel), a theoretical model composed of six categories emerges, organised under two interrelated dimensions: on the one hand, the results of learning dimension (action, commitment and identity); on the other hand, the learning processes dimension (scenarios, experiences and socialization).

In the interpretation of the results three constants in the life stories of informants are also glimpsed -the self-contextualised, the citizenship reinterpretation of pragmatism, and a personal dialectic of non-control- on which possible guidelines to be considered in the diverse praxis of the socio-cultural animation with the potential of narrative method.

*Keywords:* Civics. Personal Narratives. Qualitative Research. Lifelong learning. Nonformal education. Life history.

**Introducción**

La investigación, en la que se insertan las historias de vida, se desarrolla en torno al aprendizaje de la ciudadanía activa[[1]](#endnote-1). La finalidad del proyecto es “la formulación de estrategias eficaces para el aprendizaje de la ciudadanía activa mediante la identificación y el análisis de las prácticas y experiencias a través de las cuales se aprende a ser y actuar como ciudadano/a” (Mata y Gil-Jaurena, en prensa). El trabajo de campo se articula en torno a cuatro cuestiones de investigación: “1) qué es, qué significa ser ciudadana o ciudadano; 2) cómo se ejerce la ciudadanía y qué actividades implica; 3) en qué principios, valores y motivaciones se basa su ejercicio; y 4) de qué formas se aprende y qué recursos, medios, habilidades se ponen en juego” (ibídem., s/pág.). Las historias de vida indagan sobre esta última cuestión referida al aprendizaje, a la vez que permiten contrastar los resultados relativos a las otras tres cuestiones de investigación.

La opción por las historias de vida obedece a dos sentidos intrínsecos al proyecto de investigación: una razón metodológica y un interés formativo. En el plano metodológico, las historias de vida son pertinentes para el establecimiento de las categorías que, desde su condición de ciudadanos considerados ejemplares, puedan dar cuenta del aprendizaje de la ciudadanía. Esta misma ejemplaridad –en el sentido “cotidiano” de ejemplar (Ferrarotti, 2009)– tiene un carácter ilustrativo de alto potencial de las historias de vida en la educación formal, no-formal e informal (Josso, 2002). Esta doble utilidad, tanto investigadora como formativa, caracteriza a las historias de vida desde su origen antropológico (Morin, 1980), a lo largo de su desarrollo con el interaccionismo simbólico (Becker, 1974), y se mantiene en la impronta actual del método narrativo en la orientación para la construcción personal de la realidad (Peavy, 1998).

El aprendizaje de la ciudadanía es dinámico e inacabado, se realiza a lo largo de la vida de la persona; a la vez que poliédrico, pues confluyen dimensiones sistémicas, coyunturales y personales que fraguan un particular aprendizaje a lo largo de la trayectoria vital de la persona. El relato construido desde las historias de vida expresa ese recorrido existencial en la intersección entre la investigación y la formación, el aprendizaje y la acción (Pinaud, 2006). Sobre estos enunciados teórico-epistemológicos, se están desarrollando proyectos colectivos de investigación en los que se indaga –específicamente– sobre el aprendizaje de la ciudadanía desde las historias de vida. Es reseñable el proyecto “biografía y ciudadanía” de la “red de escuelas de ciudadanía”. En la presentación, el coordinador Christian Leray ejemplifica el aprendizaje de la ciudadanía con la historia de vida de la española Ángeles[[2]](#endnote-2). El estudio que presentamos, se adscribe a esta línea emergente de investigación.

**1. El método narrativo**

1.1. *Diseño*

El estudio se desarrolla desde un enfoque narrativo en el que las historias de vida articulan un diseño de estudio de caso múltiple (Stake, 1998). Cada una de las tres historias de vida nos presenta un caso (intra) que, a su vez, se satura y contrasta con las dos restantes (inter) (Huberman y Miles, 1991). El énfasis metodológico del estudio hace referencia a la “función analítica” de las historias de vida como una de las claves de la “teoría fundamentada en los hechos” (Bertaux, 1989). El principio de la “teoría fundamentada en los hechos” (Glaser y Strauss, 2002) por el que una teoría puede “emerger” de la realidad (frente a la teoría que se aplica a la explicación de la realidad), es pertinente por cuanto nos permite indagar sobre el cómo y el por qué determinados ciudadanos considerados ejemplares aprenden, son y actúan como lo hacen.

1.2. *Informantes*

La cuestión decisiva en torno a la credibilidad científica de las historias de vida no está tanto en el número de historias de vida, sino más bien en la manera en la que se han realizado (Peneff, 1990; Bertaux, 1999; Villers, 2011). No se trata de buscar la representatividad por el número de informantes (muestreo estadístico), sino por la relevancia del informante en el tema de investigación (muestreo teórico). En nuestro caso, tras realizar una primera fase de trabajo de campo con entrevistas en profundidad, el criterio de selección básico de los informantes fue su condición de ejemplares (en la cotidianidad) tanto para el grupo de investigación como para los entrevistados en la primera fase del trabajo. En el estudio de caso múltiple que nos ocupa han participado tres informantes claves (María, Marta y Miguel)[[3]](#endnote-3).

Nuestros informantes tienen, en sus perfiles, matices diferenciales que, entre otros, se manifiestan en los escenarios físicos en los que se desenvuelve su vida (medio rural-urbano; universidad–empresa privada), en la edad (de 35 a 60 años), mayor o menor estabilidad laboral, formación en diferentes ámbitos profesionales, y diferentes responsabilidades familiares. Son dos mujeres y un hombre.

1.3. *Proceso de elaboración de las historias de vida*

La elaboración de sus historias de vida se ha realizado a partir de entrevistas de orientación biográfica en tres momentos clave: Una primera tanda de entrevistas abiertas en las que la persona cuenta su vida con el estímulo del tema de la ciudadanía, y el investigador escucha. Tras la audición y un primer análisis intuitivo, una segunda tanda, más conversacional, en la que se indaga con mayor focalización en el tema de la ciudadanía a lo largo de su trayectoria vital, su vinculación con las dimensiones personales, los contextos y las acciones en los que se desarrolla su vida. En un tercer momento, el texto elaborado por el grupo de investigación sobre las transcripciones de las entrevistas, se contrasta con el informante. Este último paso es determinante en la validez y credibilidad de las historias de vida: El proceso de análisis se realiza sobre el texto construido conjuntamente por investigadores e investigados; es decir, sobre la narración socioconstruida por las personas que han intervenido.

1.4. *Proceso de análisis de las historias de vida*

El análisis se desarrolla desde una perspectiva interpretativa (Marie-Claude, 2014) y un tratamiento cualitativo de las historias de vida bajo dos ejes, diacrónico y sincrónico (Villers, 2011): El primero, secuencial, da cuenta de los avatares existenciales de la persona que narra la historia de su vida; el segundo, en el que se organiza, define y relaciona el sistema categorial emergente de las tres historias de vida. El eje secuencial documenta la construcción de la identidad de cada persona y explicita los procesos singulares de aprendizaje; el sistema de categorías refiere procesos y productos comunes al aprendizaje de nuestros informantes. Esta aproximación inter-intra caso (Huberman y Miles, 1991) refuerza la validez intersubjetiva[[4]](#endnote-4) de las categorías emergentes. El proceso de categorización se ha realizado siguiendo el “método comparativo constante” aplicado a la transcripción y codificación de los textos de las historias de vida utilizando el software NVivo (Lyn, 2011).

**2. Resultados: el aprendizaje de la ciudadanía emergente de tres historias de vida.**

Los resultados se presentan en dos propuestas: Desde el análisis secuencial, como reflejo de los procesos de construcción identitarios en la trayectoria vital de nuestros informantes. Desde el análisis categorial, como articulación del qué y del cómo aprenden y desarrollan nuestros informantes su condición de ciudadanos activos y participativos.

2.1. *El análisis secuencial de las historias de vida: la identidad ciudadana.*

Marta es nuestra primera informante. De sus relatos se desprende una construcción de la identidad que evoluciona, con un movimiento cíclico y dialéctico, de dentro-a-fuera y de fuera-a-dentro, en una búsqueda permanente de *sentirse más a gusto.* La reflexión sobre las realidades, contrastada con lecturas, informaciones y observaciones, supone el estímulo para la acción; acción en red desde la participación horizontal como estrategia para promover el cambio de la realidad. La vivencia de las acciones le cuestionan las limitaciones de las redes y le abren posibilidades para evolucionar y crecer con otras redes: *A ver con quién me puedo aliar para hacer esto…* El motor es la comunicación con los otros, la crítica y auto-crítica: *Estuve haciendo alguna cosa de éstas, de visitar a gente mayor, … imagino yo también que esto han sido cosas que he estado procesando. Dejé después ese grupo. Llega un momento en el que has cogido lo que necesitabas.* El sentido de la acción es mejorar el entorno, en una espiral que arranca del entorno próximo, se abre a un entorno más amplio, para ir cerrándose de nuevo hacia lo más próximo: *Yo tenía que hacer algo para cambiar las cosas.* Se inicia con la organización doméstica en la familia, continúa en organizaciones sociales, la militancia política de proyección internacional para retornar a las asociaciones vecinales del barrio. Hay igualmente una constante de proximidad-distanciamiento a los otros, entrecruzando ideas, y afectos: *Me dí cuenta de que los sentimientos son algo muy importante; y es algo que no entendía en mis primeras etapas participativas. Hacía una práctica desde la cabeza, y me dí cuenta de que tenía que complementar y hacerlo desde el corazón y el estómago.* Los hitos en la vida de Marta le deben mucho a la dimensión emocional con los demás. Actúa y evoluciona en contacto con los demás. En su vida, le confiere mucha importancia a los libros. Son las ideas y la comunicación con los demás: *Yo intento debatir, debatir y proponer.* La participación horizontal es el referente clave de su evolución. En la actualidad, se presenta desencantada de la vida política. Evoluciona de instituciones formales a menos formales: *Eso de que alguien por arriba decidiera algo y yo, por narices tuviera que hacerlo, pues no.*

María es nuestra segunda informante. Nos ofrece una construcción de la identidad desde el conflicto y el cambio como búsqueda de realización personal: *Tuve otra época muy personal de búsqueda interna hacia donde quería ir, porque entré en conflicto con mi profesión, entré en conflicto con mi modo de actuar ante la vida y quería buscar un lugar en el que yo me sintiera realizada.* El afecto de los otros, las experiencias profesionales y formativas alimentan su cuestionamiento personal centrado en el *qué hago, cómo lo estoy haciendo o cómo lo puedo hacer y dónde lo estoy haciendo.* De esa dialéctica entre las experiencias con los demás y su cuestionamiento surgen las crisis que suponen un momento de renovación personal y de crecimiento: *El mundo se cambia desde tu espacio, en esa zona de desarrollo próximo es donde yo creo que hay que actuar.* Las crisis pueden orientarse hacia momentos o etapas en las que prima la dependencia emocional de la informante, e incluso económica; y en otras va a primar la independencia y el yo; ambas tienen, sin embargo, el mismo sentido, el entrelazado entre su propio desarrollo emocional con su *misión de hacer cosas* en su doble compromiso consigo misma y con el entorno próximo: *Cambié lo que estuvo en mi mano y desaparecí justo en el momento en el que creí que había hecho todo lo que estaba en mi mano.* El gran motor en la construcción de su identidad es la auto-mayéutica, la interrogación consigo misma y con los demás: *Trato siempre de crear la pregunta. Porque uno no es consciente de cómo es, de cómo actúa en la vida hasta que no hay una persona que le dice ¿por qué acabas de actuar así?* La vida de María son constantes rupturas sentimentales y rupturas profesionales cuando se pregunta los porqués de las experiencias vividas; necesita viajar, conocer, sentir para ampliar los sentidos de su interrogación: *Uno tiene que sentirse protagonista activo de su vida para realmente cambiar algo. Y necesita llenar su saco de experiencias, de sentimientos y de la cultura y la formación.* María va evolucionando, se cuestiona, se realiza al actuar con los demás y para los demás, en una espiral de cambio que avanza hacia el futuro: *Entonces creo que ahí es donde puedo aportar, en el cuestionamiento, en la reflexión y en la posibilidad de construir con otros.*

Miguel es nuestro tercer informante. Su biografía relata, al igual que la de Marta y María, una construcción dialéctica de la identidad, bajo el movimiento constante entre la proyección y la apertura hacia el exterior con el contrapunto del repliegue hacia sí mismo, en momentos cotidianos de soledad incluso física. Distribuye sus tiempos (incluso su horario) entre los paseos en solitario y las actividades con los demás. Destaca en Miguel la acción comprometida con su entorno próximo, que llega a un fuerte compromiso con el territorio. En este compromiso hay también una búsqueda por encontrarse bien: *Yo lo he pasado mal cuando otros lo han pasado mal, pero a la vez tenía que estar yo bien. Y si estoy yo bien, yo sé que la gente a mi alrededor también lo está; me ha tocado un poco un papel siempre de cierto liderazgo.* Es una vinculación afectiva, que arranca en su familia y mantiene con sus parejas (sic) e hijos. Destacan en su construcción cíclica de la identidad, dos constantes: la consideración de las limitaciones de la realidad que le toca vivir como estímulo para las acciones; y la planificación de futuro como un eje esencial de su vida. *Necesito tener [algo] cada año en la cabeza para tener esas ilusiones para poder* *[vivir]*. *Para mí ha sido fundamental siempre tener objetivos; objetivos vivenciales [que] para mí eran mis proyectos*. La identidad de Miguel está marcada con la idea de proyecto; que le permite conjugar el compromiso territorial, social y personal, con su visión de oportunidad en la percepción de las realidades: *Siempre he querido anticiparme a los acontecimientos.* Hay un ingrediente de reflexión sobre su propia acción y del sentido que tiene la acción en el entorno personal y próximo. Esta reflexión es motor de cambio en las personas con las que se involucra y en las asociaciones que crea. Su identidad se desarrolla desde las vivencias en escenarios geográficos muy diferenciados, que delimitan con más fuerza el territorio de pertenencia (ej.: la ruralidad adquiere sentido cuando se traslada a la ciudad). Viaja mucho. Está alerta a lo que ocurre en el mundo. Entiende la comunicación como instrumento de relación y de aprendizaje. Miguel siempre *aprende de los demás*. Se rebela contra lo que entiende que es una injusticia; a la vez, cree incondicionalmente en las personas: *y trabajé con mucha de esa gente ruda que había conocido de crío y les tenía como mucho mucho respeto, por un lado y, por otro lado, me daban cierta ternura, pena.* Es una persona muy reconciliada con su propia historia; y cuanto más se siente en armonía, más se proyecta en el futuro. Esencialmente, es un vitalista: *Vive, a la vez, deja vivir y procura que te dejen vivir.*

La *trayectoria vital* de Marta, María y Miguel tiene, en su singularidad, unos hitos vitales que recogemos en lenguaje telegráfico (figura 1). El sentido de esta descripción sucinta resulta útil tanto para comprender mejor su identidad, como para contextualizar el análisis categorial.

2.2. *El análisis categorial: el aprendizaje de la ciudadanía.*

El modelo emergente se organiza en seis macro-categorías que, con el contenido que le atribuyen los informantes, se desglosan hasta un total de 17 categorías (figura 2).

Los *resultados* de *aprendizaje* implican la adquisición y desarrollo de una serie de componentes intrínsecos a los ciudadanos ejemplares. Se manifiestan en tres macro-categorías: (1) acción, (2) compromiso y (3) identidad.

(1) ACCIÓN. Representa la adquisición y el dominio de estrategias, habilidades y destrezas necesarias para articular aquellos comportamientos intencionales que suponen ejercer la ciudadanía activa con precisión. Incluye, a su vez, las siguientes categorías:

(1.1) *Liderazgo y poder*: Como estrategias para movilizar personas, recursos y medios necesarios para conseguir *que se actúe.* Las acciones siempre repercuten en el bien de la colectividad. Nuestros ciudadanos se autoproclaman líderes para ejercer una labor de mediación situada hacia el colectivo. Se corresponde con la “capacidad de agencia”. Se trata de la posibilidad para movilizar a que otros participen, no un poder asociado a la imposición de alguien.

(1.2) *Empatía y diálogo*: Como habilidades comunicativas que permiten construir una realidad compartida entre el colectivo. Nuestros informantes, en su deseo de incorporar al otro, deben aproximarse a los demás (empatía). De esta competencia emanará la capacidad de liderazgo que le atribuyen los demás, porque se sienten comprendidos; a la vez que refleja la intencionalidad de hacer desde las necesidades explícitas o implícitas del grupo y que conviene primero desvelar. Los demás, se comprometen con ellos en procesos dialógicos de los que emerge la acción.

(1.3) *Iniciativa e innovación*: Como destrezas que aplicadas a la acción posibilitan avanzar al colectivo. Se refieren a la planificación continua de proyectos, con objetivos realistas, viables y novedosos El ciudadano agente promueve cambios relacionales que favorecen nuevas dinámicas. En efecto, sus iniciativas son esencialmente de dinamización mediada en el colectivo, y sus procesos tienen ese carácter relacional innovador.

(2) EL COMPROMISO. Se trata de los valores preferentes que subyacen en la motivación para la acción ciudadana; coexisten con otros valores dentro de su personal escala axiológica, pero son los esenciales en la implicación ciudadana. Esta macro-competencia se desglosa en un triple compromiso:

(2.1) *Vitalismo y viabilidad*: Es el valor de la Vida. La trayectoria vital se va sucediendo desde las posibilidades y resultados de la propia acción. El vitalismo, entendido como lo positivo, lo posible, el crecimiento y el cambio que dinamiza la existencia humana. El compromiso ciudadano es un compromiso personal para crecer y realizarse; siempre cabe la posibilidad de hacer algo en provecho de su vida y la de los demás.

(2.2) *Sensibilidad y responsabilidad*: Es el valor del Otro en su diversidad. El ciudadano activo y participativo es sensible hacia las condiciones del otro, asume la responsabilidad para que las personas, valiosas per se, no sufran las condiciones coyunturales que pueda imponer el sistema. Son sensibles no solo al colectivo sino que se muestran responsables frente a la particularidad de las personas que le rodean.

(2.3) *Regeneración y transformación*: Es el valor del Mundo. Recogen el bagaje histórico desde la familia, actúan en el presente colectivo con los demás, y bajo una perspectiva de mejorar el mundo para las siguientes generaciones. Hay un compromiso reforzado por los movimientos globalizadores-localistas, en términos tanto económicos como multiculturales en lo global y transgeneracionales en lo local.

(3) LA IDENTIDAD. Está representada en la pregunta *¿quién soy yo?,* a la que responden nuestros informantes: *yo soy los papeles que represento en mi vida*. Es una construcción en la interdependencia y la comunicación. El perfil de la identidad se define en las siguientes categorías:

(3.1) *Situada*. Como identidad contextualizada. Emerge del ejercicio simultáneo de roles en distintos escenarios. Se trata de la vinculación con el espacio social, con las instituciones, comunidades y grupos en que se desenvuelve; y se amplía al espacio físico. Aprenden a desempeñar múltiples roles interdependientes que les ofrecen posibilidades, necesidades y retos; tejiendo una red que constituye su identidad.

(3.2) *Discursiva*. Como identidad construida por el sentido pasado, presente y futuro de su existencia. Nuestros informantes elaboran una narración selectiva de experiencias, acompañadas de pensamientos y sentimientos que dan sentido a su propia vida. En sus discursos se percibe integración, coherencia e interpretación positiva. La trayectoria vital reflexionada se constituye en historia argumentada, que confiere singularidad y permanencia a su identidad.

(3.3) *Dialéctica*. Como identidad en proceso permanente de deconstrucción-reconstrucción a partir de las crisis, los conflictos, las contradicciones, y los dilemas que emergen cuando narran su trayectoria vital. Destacan las dinámicas dialécticas de apertura a los otros-distanciamiento, de acción-reflexión, de enseñar-aprender. Los ciudadanos activos y participativos son personas en permanente proceso de transformación.

De manera complementaria con los *resultados*, los *procesos* de aprendizaje integran las categorías que permiten explicar cómo aprenden nuestros informantes el ejercicio de una ciudadanía. Tales procesos se dan bajo unas coordenadas espacio-temporales (los escenarios), comprometen un contenido que les da sentido (socialización), e implican la movilización de los propios procesos internos (las vivencias).

(4) LOS ESCENARIOS. Constituyen el “nicho” de los procesos de aprendizaje. Son el medio físico, organizativo y comunitario donde se desarrollan interacciones y proyectos. La historia de vida de nuestros informantes se caracteriza por la amplitud de escenarios y su diversidad. La macro-categoría se desglosa en tres categorías emergentes:

(4.1) *Escenarios ecológicos*. Referidos a la relación de las personas con los ecosistemas. Nuestros informantes entienden esa relación desde el equilibrio, la sostenibilidad y la regeneración. Hay una consideración positiva, sentida y necesaria para su bienestar personal, con una doble valencia: de una parte, la armonía con el ecosistema y las posibilidades de hacer cosas, de sentir y de pensar; de otra, el desequilibrio ecológico que impulsa proyectos centrados en retos a superar y necesidades a cubrir**.**

(4.2) *Escenarios instituidos (institución)*. Representada por las organizaciones que asignan un rol formal, convencional y legítimo a cada uno de sus miembros. El significado atribuido a estos roles es inicialmente asimilado, para ser repensado y reconstruido a la luz de otros referentes (incluso ecológicos), en un ejercicio de participación en la construcción de la realidad social. Los informantes coinciden en el potencial sobresaliente para el aprendizaje ciudadano de la familia y más limitado de la escuela e incluso de los partidos políticos. La plasticidad del rol, como margen de reconstrucción, condiciona la relevancia conferida por nuestros informantes.

(4.3) *Escenarios instituyentes (comunidad)*. Considerados los grupos y organizaciones con carácter voluntario de pertenencia, y planteamientos más abiertos en la definición de miembro que los escenarios anteriores. En algunos casos pretenden incorporar el debate constructivo como forma de funcionamiento. La creciente formalización (burocratización) de organizaciones a priori no-formales supone, para nuestros personajes, una contradicción. Pese a ello, estos escenarios ofrecen la posibilidad y viabilidad de acciones en pro de una participación horizontal que redunda en el cambio de los roles instituidos (participación vertical).

(5) LAS VIVENCIAS. Constituyen la apropiación de las acciones que lleva a cabo el protagonista. El doble sentido de autoría se desarrolla tanto desde el perfil de las experiencias, cuanto por los modos de hacer y sentir la vivencia. Ambas categorías se delimitan a través de tres componentes:

(5.1) *Perfil de las experiencias* especificado en tres rasgos que las caracterizan:

– Diversificadas, por la variedad de personas o colectivos con quienes se relacionan y los distintos escenarios donde participan. El ciudadano va construyendo una red personal al conectarlas.

– Pragmáticas, porque resultan vivencias útiles para los colectivos y para ellos mismos. Cabe señalar que es el propio informante quien le atribuye y determina el sentido de la utilidad.

– Formativas, porque suponen la emergencia de dilemas y contradicciones sobre los que basan su propia reflexión y motivan los cambios que caracterizan sus trayectorias vitales.

(5.2) *Modos de autoría* organizados en tres situaciones:

– Por estar: El actor es esencialmente un observador-participante. Accede al escenario por proximidad y oportunidad; empieza a interaccionar y a conocer las posibilidades y necesidades que le ofrece. Predomina la reflexión sobre lo observado, desde la que construye proyectos.

– Por protagonizar: El actor experimenta. Aplica proyectos con la doble finalidad no sólo de hacer, sino de avanzar, de progresar (de ahí la vertiente de experimentación). Son acciones con matices innovadores.

– Por distanciarse: El autor se aísla y retorna a sí mismo. La evaluación y la reflexión que nuestros informantes realizan de sí mismos se viven en términos positivos, como autorrefuerzo. Se valoran logros y aparentes fracasos, para iniciar acciones que les hagan avanzar en su trayectoria vital.

(6) LA SOCIALIZACIÓN. Representa el tema de los procesos vivenciados. Es el proceso de enculturación en una sociedad ciudadana activa y participativa. Se incide en el carácter constructivista esbozado en el siguiente continuo representativo de las tres categorías obtenidas: del *observo a los que están en una manifestación*, *acompaño a un compañero*, *y asumo cierto protagonismo al promover la incorporación de otros a la manifestación*.

(6.1) *Alfabetización*, relativa a los procesos de aprendizaje instrumental, de aquellas herramientas que permitan el posterior desarrollo de la acción. El ciudadano adquiere lenguajes, normas, reglas, códigos, usos, ritos y rituales propios de una cultura activa y participativa.

(6.2) *Interacción*, definida como aquellas relaciones mantenidas desde la reciprocidad. Los intercambios se plantean en un plano de igualdad; se destaca el componente afectivo, con referencias sentimentales explícitas. La interacción recíproca se vincula a la horizontalidad como eje vertebrador de la ciudadanía activa.

(6.3) *Cambio*, define el significado de la socialización. El ciudadano interioriza el principio de la participación que tiene su sentido y razón de ser en el progreso de la sociedad. Se promueven acciones responsables para su propio futuro y el de las generaciones siguientes. Este referente de futuro da una proyección distinta a su acción más allá de la motivación vinculada al escenario, le confiere mayor apertura interpretativa y cierto despegue de búsqueda permanente de desarrollo.

La *relación inter-categorial* entre aprendizajes y procesos emergentes analizados en párrafos previos aparece representada con una vinculación por pares (figura 3).

La construcción de la (3) *identidad* ciudadana está asociada a los distintos (4) *escenarios* por los que transita la persona bajo la siguiente relación: *situada* en los distintos *eco-sistemas; discursiva* y *dialéctica* por el contraste en el ejercicio de roles en escenarios *instituidos e* *instituyentes.* Es decir, se trata de una identidad dinámica tanto por el discurso frente a lo establecido; como por la argumentación dialéctica ante las posibilidades que ofrecen los escenarios instituyentes.

El (2) *compromiso* resulta vinculado con (5) las *vivencias* queen su *perfil* diverso, útil, y formativo permiten consolidar los valores del ciudadano participativo. De la *observación* personal emerge la *viabilidad* y el *vitalismo* de los compromisos que asume. En un segundo momento, nuestros informantes *experimentan,* a través de las vivencias, la *sensibilidad* hacia los demás y la *responsabilidad* para con el otro; bajo el referente del *futuro* por el que *evalúan* los logros.

La (1) *acción* está estrechamente relacionada con la (6) *socialización* en la cultura ciudadana. Los procesos de enculturación se definen, a su vez, por la asunción *–alfabetización–* del *liderazgo* y del *poder* de hacer; se desarrollan en *interacción* entre todas las personas a través de comportamientos *dialógicos*; para concluir, marcando objetivos *de cambio* y estableciendo *proyectos* *innovadores* para alcanzarlos.

**3. Discusión y conclusiones: pautas para el aprendizaje de la ciudadanía desde la animación sociocultural.**[[5]](#endnote-5)

El desarrollo de una ciudadanía activa y participativa puede ser relevante en los nuevos retos de la animación sociocultural frente a las prácticas institucionalizadas (Letz y Pautal, 2012). En uno de los últimos coloquios sobre el tema, Wildemeersch (2012) iniciaba su ponencia “animación y educación” con la misma afirmación que retomaba y enfatizaba Caride (2012, p. 60) en su réplica: “Vivimos en un mundo diferente. Lo mínimo que podemos decir es que vivimos en sociedades complejas”. Hecho que obliga a replanteamientos de “las perspectivas y prácticas sociopedagógicas críticas” (ibídem.) y por tanto del sentido de la animación sociocultural; y en su conjunto de la acción socioeducativa ante los nuevos escenarios (Morin, Ciurana y Motta, 2003). Como modesta aportación, se apuntan una serie de pautas para la intervención de la animación sociocultural enunciadas en cinco sentidos emergentes del aprendizaje que, a lo largo de su vida, nos han narrado nuestro interlocutores.

1.ª) *El self contextualizado.* Es evidente que en los procesos colectivos de interacción construimos no solo nuestra propia identidad sino la de los demás bajo el bagaje común de una cultura. En nuestro caso, estos procesos tienen su referente educativo en la interdependencia (“connectedness”) como promotor del bienestar personal (Townsend y McWriter, 2005). Nuestros interlocutores ejemplifican estos procesos. Construyen su identidad desde la interacción reflexionada en sus contextos. En cada contexto, ejercen roles específicos de cuya sinergia emerge la construcción de su propia identidad. Se distancian de la identidad instantánea que refiere Ortega (2004), no están descolocados de su trayectoria vital, ni bloqueados o enajenados de sí mismos o de los demás.

La animación sociocultural puede dinamizar este tipo de aprendizaje diversificando los distintos contextos educativos, enriqueciendo el ejercicio de roles diversos, y promoviendo la reflexión sobre sus acciones. Al apreciar la vivencia de múltiples roles, la persona construye una identidad que da cabida a los demás, con las consecuencias críticas en una participación ciudadana no tanto organizada por las instituciones, sino tejida entre todos. Es una identidad marcada por la *ética de las responsabilidades* (Campillo, 2003). No se trata tan solo de organizar una animación planificada por programas institucionalizados; hay que potenciar la implicación en los contextos reales y próximos a la persona para dar sentido a su compromiso existencial.

2.ª) *La reinterpretación del* *pragmatismo.* Nuestros interlocutores introducen un sentido reinterpretado, aparentemente contradictorio pero clarificado a lo largo de las trayectorias de vida contadas: la utilidad empieza por uno mismo, continúa en las personas próximas y avanza hacia el conjunto. Nuestros protagonistas parecen motivados por metas múltiples (Lunenburg, 2011), en particular las de aprendizaje/dominio y las sociales: las primeras orientadas por el valor de la tarea y la satisfacción que les produce su realización; las segundas, tanto asertivas para realizar su autodeterminación, como integradoras desde su sentido de justicia y equidad. El compromiso ciudadano es la razón que justifica la necesidad de tener poder para hacer cosas útiles porque mejoran la realidad, a la vez que abren nuevas posibilidades de hacer (“agency”, “empowerment” y “advocacy”).

La animación sociocultural puede promover claves educativas vinculadas a este sentido de pragmatismo. Se trata de fundamentar la formación de la ciudadanía desde el estilo de vida de un ciudadano competente. Nuestros interlocutores reinterpretan el sentido ciudadano como un estilo de vida que les lleva a actuar con y para los demás; el beneficio personal se transforma en una manera de vivir competente. Es el sentido weberiano de competencia como fenómeno relacional considerando que, como recoge Attewell (2009, p. 40), “la mayoría de las competencias y la honra percibidas son para tareas que no están siendo bien realizadas, donde la incertidumbre de los resultados es alta debido a la escasez de rutinas seguras y conocimiento transmisible”.

3.ª) *La dialéctica del descontrol.* Desde que Theodor Adorno enunciara los principios de la “dialéctica negativa”, la superación clásica de la contradicción (tesis-antítesis-síntesis) se sustituye en el razonamiento por el énfasis en la misma, con el consiguiente conflicto en el pensamiento y la emergencia de los dilemas en el sentido de la acción. Este aprendizaje, en el caso de nuestros informantes, es constante y con un matiz de interés: se trata de un aprendizaje apegado a las experiencias que han tenido en situaciones comprometidas, deficitarias y provocadoras de la acción-reflexión. Es el “aprendizaje situado” (Lave y Wenger, 1991) que vincula el aprender con escenarios lo más reales posible. Si nuestras realidades –como nuestra vida– son conflictivas, imperfectas e imprevisibles, por definición y experiencia vital, el aprendizaje se ha de producir en esas situaciones.

La animación sociocultural puede recuperar aquí la tradición de las situaciones de aprendizaje provocadoras en sí mismas por evidenciar las deficiencias del statu quo. Aprender en estos escenarios es clave. Cuando nuestra realidad es difícilmente controlable, porque así lo demuestra el día a día, aprender en el control aparente resta posibilidades. Es, desde el referente de la complejidad (Nicolescu, 1998), la dialéctica del descontrol que, estimulando el conflicto, puede aplicar la lógica de la incertidumbre y la apertura de la acción socioeducativa a través de la animación sociocultural.

4.ª) *El principio de la diversificación*. La apuesta por una acción socioeducativa reorientadabajo los referentes emergentes de las historias de vida analizadas debe propiciar:

– *Hacer cosas,* desde la iniciativa de los protagonistas. La persona en formación para una ciudadanía activa y participativa tiene que experimentar el poder de hacer cosas y no sólo el hacer las cosas que se le permiten o incluso se le sugieren bajo el manto de la múltiple oferta de actividades formativas y educativas.

– *Hacer cosas comprometidas,* porque tengan finalidad y objetivos claros. De manera más específica, que reviertan sobre compromisos concretos, en procesos de ida y vuelta consigo mismo, con los otros y con el mundo. Es la implicación responsable que Gallardo (2009) marca como último escalón de la solidaridad, después del sentimiento compasivo, la actitud racional del reconocimiento y el valor de la universalización. Para ello, es necesario animar a:

– *Hacer cosas en escenarios conflictivos,* que reflejen la realidad; pero que a la vez le ofrezcan a la persona en formación ciudadana la posibilidad de hacer posible el cambio (instituyente) sobre el estado actual de las cosas (lo instituido). De manera que la persona construya, deconstruya y reconstruya su *identidad* desde unas vivencias comprometidas con la acción por el cambio (Sabirón y Arraiz, 2012); vivencias sobre las que la persona reflexionará y construirá su narrativa.

5.ª) *El potencial del método narrativo.* Para que desde la animación sociocultural se puedan hacer proyectos situados y comprometidos, es necesario un bagaje técnico-profesional considerable. Pocas técnicas y estrategias de afrontamiento profesional son desechables, desde el pluralismo autocrítico referido por Caride (2003). En nuestro caso, las vivencias a lo largo del proceso de investigación nos han evidenciado un aprendizaje singular: escuchando, en diálogo con las personas que nos iban narrando su historia de vida, aprendíamos el valor de la persona frente a cualquier imperativo sistémico. En este sentido, sugerimos una última consideración metodológica: La animación sociocultural puede enriquecerse con el método narrativo que, más allá de la ejemplaridad histórico-antropológica, implica a las personas en un diálogo formativo. El auge de este método, evidenciado en su creciente aplicación tanto a la investigación como a la formación le ofrece al profesional de la animación sociocultural recursos viables a utilizar en su práctica (Abril, 2013). Resulta ilustrativa la referencia de Delory- Momberger (2014, p. 703) al proceso de comprensión de una historia de vida: “No puedo (re)construir el mundo de experiencia del relato que recibo más que relacionándolo con mi propia biografía de experiencia y haciéndolo entrar en ella, comprendiéndolo en relaciones de resonancia y de inteligibilidad con mis propias experiencias”. La optimización de la metodología cualitativa, y del método narrativo en particular, podría consolidar desde la especificidad, el desarrollo actual de la animación sociocultural.

**Referencias bibliográficas**

Abril, D. (2013). *Educación y ciudadanía activa. Reflexiones y propuestas a partir de historias de vida*. (Tesis doctoral). Recuperada de http://e-spacio.uned.es/fez/ eserv.php?pid=tesisuned:Educacion-Dabril&dsID=Documento.pdf

Attewell, P. (2009). ¿Qué es una competencia? *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria de pedagogía social, 16*, 21-44.

Becker, H.S. (1974). Historias de vida en sociología. En J. Balán (Ed.), *Las historias de vida en ciencias sociales* (pp. 27-41). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Bertaux, D. (1989). Los relatos de vida en el análisis social. *Historia y fuente oral, 1,* 87-96. Recuperado de http://www.cholonautas.edu.pe/memoria/bertaux4.pdf

Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones, 29*, 1-23. Recuperado de http://www.sitiosur.cl/ publicacionescatalogodetalle.php?PID=3258&doc=N&lib=N&rev=N&art=Y&doc1=N&vid=N&autor=&coleccion=&tipo=ALL&nunico=15000029

Campillo, M. (2003). Ante una nueva sociedad, una nueva ciudadanía, una nueva respuesta. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria, 10*, 223-232.

Caride, J.A. (2003). El pluralismo teórico como argumento epistemológico en el quehacer pedagógico-social. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria, 10*, 123-159.

Caride, J.A. (2012). De la educación a la animación en sociedades complejas: o la reivindicación de un quehacer pedagógico y sociocultural crítico. En F. Curto (Ed.), *V Coloquio Internacional de Animación Sociocultural: cultura, educación y ciudadanía* (pp. 59-69). Zaragoza: Diputación Provincial de Zaragoza Área de Cultura y Patrimonio.

Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19*(62), 695-710.

Ferrarotti, F. (2009). El conocimiento socioantropológico como conocimiento participado y verdad intersubjetiva. *Historia, antropología y fuentes orales, 41*, 107-122.

Gallardo, P. (2009). Educación ciudadana y convivencia democrática. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria, 16,* 119-133.

Gil-Jaurena, I.; Aguado, T.; Mata, P. y Ballesteros, B. (2011, Octubre). *Investigación sobre aprendizaje en ciudadanía activa*. Comunicación presentada en el V Coloquio internacional de animación sociocultural: cultural, educación y ciudadanía. Organizado por la Universidad de Zaragoza y el Instituto de Educación y Políticas Sociales de Aragón. Recuperado de http://www.unizar.es/colinanimacion-IEPSA/?page\_id=1583 http://www.unizar.es/colinanimacion-IEPSA/

Glaser, B. & Strauss, A (2002). The Discovery of Grounded Theory and Appllying Grounded Theory [El descubrimiento de la Teoría fundamentada en los hechos y la teoría aplicada]. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The American Tradition in Qualitative Research,* (vol. II, pp. 229-243). London: Sage Pu.

Huberman, A.M. et Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives* [Análisis de datos cualitativos]. Bruxelles: De Boeck.

Josso, M.C. (2002). *Experiências de vida e formaçao* [Experiencias de vida y formación]. Lisboa: Educa.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning* [Aprendizaje situado]. New York: Cambridge University Press.

Letz, C. et Pautal, E. (2012). Peut-on apprendre la citoyenneté? Trois modèles d’éducation politique et sociale pour les élites [¿Se puede aprender la ciudadanía? Tres modelos de educación política y social para las élites]. *La Recherche en Éducation*, 8, 44-53. Recuperado de http://www.la-recherche-en-education.org/index.php/afirse/article/view/117/79

Lunenburg, F. (2011). Goal-Setting Theory of Motivation [Teoría de la motivación orientada al objetivo]. *International Journal of Management, Business and Administration, 15*(1), 1-6. Recuperado de http://www.nationalforum.com/

Lyn, R. (2010). *Handling qualitative data* [Tratamiento de datos cualitativos]. London: Sage Pu.

Marie-Claude, B. (2014). La présentation de soi: cadre pour aborder l’analyse de récits de vie [La presentación de uno mismo: cuadro para abordar el análisis de los relatos de vida]. *Interrogations?,* 17. Recuperado de http://www.revue-interrogations.org/La-presentation-de-soi-cadre-pour

Mata, P. y Gil-Jaurena, I. (Eds.) (en prensa). *Aprendizaje de la ciudadanía activa: discursos, experiencias y estrategias educativas*. Madrid: UNED.

Morin, F. (1980). Pratiques anthropologiques et histoire de vie [Prácticas antropológicas e historia de vida]. *Cahiers internationaux de sociologie, LXIX*, 313-339. Recuperado de http://classiques.uqac.ca/contemporains/morin\_francoise/ pratiques\_anthropo\_hist\_de\_vie/pratiques\_anthropo\_texte.html.

Morin, E., Ciurana, E. y Motta, R. (2003). *Educar en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.

Nicolescu, B. (1998). Le tiers inclus. De la physique quantique à l´ontologie [El tercio incluso. De la física cuántica a la ontología]. *Bulletin interactive du CIRET, 13*. Recuperado de http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b13c11.php

Ortega, P. (2004). Educar para la participación ciudadana. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, *11*, 215-236.

Peavy, V. (1998). *Sociodynamic counseling: a constructivist perspective* [Orientación sociodinámica: una perspectiva constructivista]. Victoria Canadá: Trafford.

Peneff, J. (1990). *La méthode biographique* [El método biográfico]. París: Armand Colin.

Pineau, G. (2006). Les histoires de vie en formation: genèse d’un courant de recherche-action-formation existentielle [Las historias de vida en formación: génesis de una corriente de investigación-acción-formación existencial], *Educaçao e Pesquisa,* *32*(2), 329-343.

Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales*. Zaragoza: Mira editores.

Sabirón, F. et Arraiz, A. (2012). La complexité dans la pratique éducative: naviguer entre dilemmes [La complejidad en la práctica educativa: navegar entre dilemas]. In Y. Lenoir et F. Tupin (Eds.), *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser* (pp. 255-288). Québec: Les Presses de l’Université Laval.

Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata.

Townsend, K. & McWriter, B. (2005). Connectedness: A Review of the Literature With Implications for Counseling, Assessment, and Research [Conectividad: Una revisión de la literatura con implicaciones para la orientación, evaluación e investigación]. *Journal of Counseling & Development, 83*(2), 191-201.

Úcar, X. (2002). Medio siglo de animación sociocultural en España: balance y perspectivas. *La Revista Iberoamericana de Educación, 2*, 1-22. Recuperado de http://www.rieoei.org/deloslectores/301Ucar.pdf.

Villers, G. (2011). L’approche autobiographique: regards anthropologique et épistémologique, et orientations méthodologiques [La perspectiva autobiográfica: miradas antropológica y epistemológica, y orientaciones metodológicas]. *Recherches sociologiques et anthropologiques, 42*(1), 25-44.

Wildemeersch, D. (2012). Animación y educación en sociedades complejas: un recorrido por las perspectivas y prácticas sociopedagógicas críticas. En F. Curto (Ed.), *V Coloquio Internacional de Animación Sociocultural: cultura, educación y ciudadanía* (pp. 35-57). Zaragoza: Diputación Provincial de Zaragoza Área de Cultura y Patrimonio.

1. “Aprendizaje de la ciudadanía activa. Discursos, experiencias y estrategias educativas” (Plan Nacional de I+D+i, Subdirección General de Proyectos de Investigación del Ministerio de Educación, referencia EDU2009-09195. El grupo INTER de Investigación en Educación Intercultural coordinó el proyecto, en cuya web se encuentra disponible la documentación y la fundamentación teórica del estudio (http://www.uned.es/grupointer/aprendiz\_ciudadania\_activa.html). [↑](#endnote-ref-1)
2. Se trata de un proyecto de investigación-acción realizado conjuntamente por la red “Réseau Québecois pour la Pratique des Histoires de Vie” y la asociación “Écoles des Citoyens”: La presentación del proyecto está disponible en http://www.recit.net/?Atelier-thematique-RECit-et&lang=fr y en http://www.asihvif.com/1/upload/biographiecitoyenneteatelier.pdf. La ejemplificación en la historia de vida de Ángeles que realiza el coordinador del proyecto Christian Leray está diponible en http://www.editions-harmattan.fr/\_uploads/complements/BIOGRAPHIE\_ET\_CITOYENNETE\_BIO-POLITIQUE-2.pdf [↑](#endnote-ref-2)
3. Para preservar la privacidad, los nombres no se corresponden con la realidad. Fue decisiva la disponibilidad de Marta, María y Miguel para dedicarnos su tiempo, pero sobre todo, para compartir su vida. Nuestro agradecimiento. [↑](#endnote-ref-3)
4. En el sistema convencional, se satura la categoría por el número de registros. Sin embargo, en las historias de vida, el criterio que hemos aplicado es la intersubjetividad; es decir, la categoría se valida por el significado triangulado entre la persona historiada, el texto y el investigador (Sabirón, 2006). [↑](#endnote-ref-4)
5. La animación sociocultural planteada como una metodología transversal de intervención, según la tendencia preferente consignada por Úcar (2002). [↑](#endnote-ref-5)