UNIVERSIDAD DE DEUSTO

Tercer Ciclo
Programa de Doctorado en Ocio y Potencial Humano

EL OCIO-DEPORTE COMO ESPACIO DE FORMACIÓN EN LA CIUDADANÍA

CLAUDIO AUGUSTO SILVA GUTIERREZ

Junio de 2006

UNIVERSIDAD DE DEUSTO

Tercer Ciclo
Programa de Doctorado en Ocio y Potencial Humano

EL OCIO-DEPORTE COMO ESPACIO DE FORMACIÓN EN LA CIUDADANÍA

Tesis doctoral presentada por Don Claudio Augusto Silva Gutierrez

Dirigida por la Dra. Concepción Maiztegui Oñate

La Directora **El Doctorando**

Bilbao, Junio de 2006

AGRADECIMIENTOS

La realización de esta tesis doctoral ha sido posible gracias a la colaboración directa de diversas instituciones y personas a quienes dirijo ahora mis más profundos agradecimientos:

A mi directora de tesis, la Dra. Concepción Maiztegui Oñate, que ha sido incansable en el seguimiento de este trabajo. Además de importantes aportaciones y observaciones críticas, he encontrado en mi directora de tesis una maestra leal y generosa, que en ningún momento se ha alejado de su alumno a lo largo de todos los años invertidos en la realización de la tesis.

A la Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS que ha hecho posible la realización de esta tesis por medio de una beca de Doctorado. Mis sinceros agradecimientos a todos los hombres y mujeres que por sus acciones y trabajo ofrecen un rostro humano a esta Universidad.

A la Universidad de DEUSTO que ha acogido este proyecto de doctorado y ofrecido las condiciones académicas para su realización. Especialmente, al Prof. Dr. Manuel Cuenca Cabeza, creador del Instituto de Estudios de Ocio, por saber cultivar lazos de amistad mayores que un océano y por la vida dedicada a los estudios de ocio, que es un ejemplo permanente para nosotros, sus alumnos.

RESUMEN

Esta tesis tiene como finalidad investigar cómo puede constituirse el ocio-deporte en un espacio de formación en la ciudadanía. Para responder a esta cuestión se desarrolló una investigación que se ha estructurado en dos direcciones complementarias. De un lado, desde la teoría, se buscó analizar los fundamentos conceptuales y los desafíos de la ciudadanía en la actualidad; analizar el tema de la educación para la ciudadanía democrática, buscando elaborar experiencias clave que sirvan de orientación para tomar al ocio-deporte como espacio de formación de ciudadanos; y analizar los conceptos de ocio y deporte, realizando una primera reflexión teórica sobre las posibilidades de tomar al ocio-deporte como un espacio de esta formación. De otro lado, a partir de un *estudio de caso* basado en la triangulación entre diversos procedimientos de investigación cualitativa, se examinó el contexto de ocio-deporte de la Universidad brasileña Unisinos, analizando cómo en ese contexto concreto se pueden vivenciar unas experiencias de ciudadanía. A partir del contraste entre la realidad de ocio-deporte de Unisinos y las claves de educación en la ciudadanía formuladas, se buscó plantear un abordaje del ocio-deporte como espacio de formación en la ciudadanía. En las conclusiones de este trabajo se analiza como la ciudadanía se ha constituido en un patrimonio de la civilización y un valor para la humanidad. Al mismo tiempo, se examina como la ciudadanía hoy día pide un fundamento activo que deberá ser desarrollado por estrategias educativas capaces de formar a los ciudadanos como protagonistas de la vida democrática. Por su parte, el ámbito deportivo puede tomarse como un espacio de formación en la ciudadanía si cumple dos requisitos: si se estructura a partir de los objetivos formativos del deporte-educación y del ocio humanista, y si se convierte en un efectivo espacio de experiencias democráticas y ejercicios de ciudadanía. En este sentido, las experiencias formativas de ciudadanía deben tener tres enfoques: en el sujeto colectivo, buscando fortalecer comunidades y grupos; en la persona, fortaleciendo al ciudadano como sujeto de la ciudadanía; y en la esfera pública, fortaleciendo al ambiente democrático y las redes sociales.

Palabras Clave: Ciudadanía; formación de ciudadanos; ocio-deporte

LISTADO DE CUADROS, GRÁFICOS Y TABLAS

Cuadro 1: Observación Directa del entrenamiento de Voleibol Femenino…… 253
Cuadro 2: Observación Directa de entrenamiento de Balonmano Femenino…… 283
Cuadro 3: Elementos para tomar al ocio-deporte como espacio de ciudadanía……..... 332

Gráfico 1: La participación de la colectividad local……... 122
Gráfico 2: Organigrama del Complejo de Deporte y Ocio……. 241

Tabla 1: Factores de revitalización del concepto de ciudadanía…… 15
Tabla 2: Resumen de los procedimientos de investigación y sus características…….. 203
Tabla 3: Organigrama administrativo de Unisinos..... 230
Tabla 4: Edad de los alumnos clasificados en el concurso vestibular……..…… 232
Tabla 5: Relación de los alumnos que ingresan en Unisinos con el trabajo…….. 233
Tabla 6: Principios generales del Complejo de Deporte y Ocio de Unisinos…… 237
Tabla 7: Cuadro de personal del Complejo de Deporte y Ocio……. 243
Tabla 8: utilización de los espacios por la comunidad…….. 245
Tabla 9: Modalidades de servicios ofrecidos e inscripciones en el año 2003……... 246
Tabla 10: Eventos realizados y participantes en el año 2003…… 247
Tabla 11: Equipos deportivos de Unisinos y número de alumnos involucrados……... 248
Tabla 12: Horarios de entrenamiento de los equipos deportivos…….. 251

LISTADO DE FIGURAS, FOTOS Y MAPAS

Figura 1: Estructura del capital humano y del capital social…… 51

Foto 1: Vista aérea del campus de Unisinos…….. 222
Foto 2: Equipo de voleibol femenino en su lugar de entrenamiento…….. 254
Foto 3: Equipo de fútbol en su campo de entrenamiento…… 255
Foto 4: Espacio de entrenamiento de los equipos de balonmano……... 255

Mapa 1: Mapa geográfico con la localización de Unisinos……... 221
Mapa 2: Unisinos…… 228

SUMÁRIO

1. Introducción..... 01

2. Origen y actualidad de la ciudadanía..... 09
2. 1. El origen de la ciudadanía y sus derechos..... 16
2. 1. 1. El origen clásico: Desde Grecia y Roma al Cristianismo..... 17
2. 1. 2. La construcción de los derechos civiles, políticos y sociales..... 30
2. 2. La ciudadanía hoy, sus nuevos caminos y horizontes 37
2. 2. 1. Liberalismo, comunitarismo, republicanismo y los nuevos movimientos sociales 38
2. 2. 2. El reto de construir una ciudadanía activa..... 46

3. La formación de ciudadanos……..... 53
3. 1. Juventud y ciudadanía..... 55
3. 1. 1. ¿Puede el joven ser ciudadano? 58
3. 2. La educación para la ciudadanía..... 74
3. 2. 1. La necesidad de un planteamiento formal: La institución escuela..... 77
3. 2. 2. Más allá de los contenidos y asignaturas: Una formación por la acción..... 84
3. 2. 3. Por una estrategia de formación amplía: El proyecto ECD en Europa..... 86
3. 2. 4. El foco en los desafíos del contexto: La Escuela Ciudadana en Brasil..... 93
3. 3. Claves para una formación en la ciudadanía..... 106
3. 3. 1. Las Identificaciones Colectivas..... 109
3. 3. 2. La participación activa..... 115
3. 3. 3. La acción colectiva..... 125
3. 3. 4. El ambiente de participación democrática..... 130
3. 3. 5. La Igualdad..... 137
3. 3. 6. La relación con la estructura social..... 145

4. El ocio-deporte como contexto de ciudadanía..... 151
4. 1. Del ocio de los antiguos al trabajo de los modernos…….. 153
4. 2. De la conquista del tiempo libre al desarrollo del ocio……..... 162
4. 3. Origen y actualidad del deporte…….. 173
4. 4. Ocio-deporte: Un encuentro entre ocio humanista y deporte-educativo……... 181

5. Diseño de la investigación: Objetivos y Metodología…… 194
5. 1. Objetivos y preguntas de investigación……..... 199
5. 2. Procedimientos……..…… 201

6. Una mirada a la realidad: el caso Unisinos…… 219
6. 1. La universidad Unisinos..... 221
6. 1. 1. Misión de la Unisinos……. 224
6. 1. 2. Estructura física, administrativa y académica…… 227
6. 2. El Complejo de Deporte y Ocio de Unisinos..... 235
6. 2. 1. Objetivos y organización…… 236
6. 2. 2. Actividades ofrecidas y la práctica de ocio-deporte……... 245
6. 3. El ocio-deporte en Unisinos como espacio de ciudadanía……. 256
6. 3. 1. Las identificaciones colectivas……... 259
6. 3. 2. La participación activa…… 269
6. 3. 3. La acción colectiva……. 275
6. 3. 4. El ambiente de participación democrática…….. 281
6. 3. 5. La igualdad……. 289
6. 3. 6. La relación con la estructura social…… 296

7. Conclusiones y perspectivas de futuro……... 304

8. Bibliografía……..….. 336

ANEXOS:

Anexo 1: Texto de apoyo a las entrevistas de grupo.

Anexo 2: Protocolo de análisis de entrevista.

Anexo 3: Cuadro síntesis de las categorías de expresión de las claves de ciudadanía.

Anexo 4: Cuadro síntesis de las pautas de orientación.

1. Introducción

La Modernidad se ha caracterizado por ser un período histórico de amplios y profundos cambios en todas las dimensiones de la existencia humana. Desde la época de los grandes descubrimientos hasta hoy, la era moderna ha inaugurado un período de continuas reformas en que los límites geográficos y los marcos culturales de la existencia se han extendido, ampliado y reformulado (Habermas, 1990). La Modernidad es, en sí mismo, ese proceso de continua revolución, un proceso en el que se disuelven todas las concepciones tradicionales, se profana todo lo sagrado, se deshace en el aire todo lo que es sólido (Marx, 1998).

Como prolongación de ese movimiento de continuos cambios, en la contemporaneidad se ponen en cuestión los fundamentos estructurales de la propia era moderna, como la sociedad industrial y el ethos del trabajo y del deber. Las transformaciones en el mundo del trabajo, así como las nuevas posibilidades tecnológicas y los nuevos valores de la era postindustrial están amenazando las más conocidas utopías de la era industrial, de un mundo estable y de pleno empleo, sostenido por la racionalidad económica y la moral del trabajo. Toda una comprensión de la vida humana y del desarrollo social basados en el infinito crecimiento económico y en el trabajo de tipo industrial se encuentran hoy día en crisis. (Gorz, 2005; Kurtz, 2004; De Masi, 2001; Lalive D'Epinay, 1992; Bell, 1973).

Por otro lado, todo este proceso de cambios que introduce tantos desafíos también crea oportunidades en diversos ámbitos de nuestras vidas. En este sentido, al mismo tiempo que en la contemporaneidad se ha asistido al declive de la sociedad industrial y del ethos del trabajo, igualmente se ha asistido a una creciente demanda social por el derecho al tiempo libre y una cada vez mayor promoción de los valores vinculados al ocio (Russell, 2002; Lafargue, 2000; Racionero, 1998; Camps, 1993).

Desde la conquista del tiempo libre en la era industrial, iniciada con las primeras reducciones de la jornada laboral en la primera mitad del siglo XIX, hasta la actualidad, el ocio ha pasado a instituir concurridos espacios sociales en los que una infinidad de actividades humanas se orientan al descanso, a la diversión y al desarrollo. Más aún, el fenómeno social del ocio ha generado ámbitos de vida cada vez más valorados como elementos que pueden proporcionar fundamento y orientación a la existencia humana (Cuenca, 2005, 2004, 2002b, 2000; Csikszentmihalyi, 2001; Huizinga, 2001; Dumazedier, 1994).

En medio de todo este proceso de cambios que se perciben en la contemporaneidad también se encuentra la democracia, un valor que se tiene como esencial para nuestras sociedades y que no resulta inmune a todas estas transformaciones. Ahora bien, al mismo tiempo que se desarrollan movimientos de democratización y se consolidan una serie de libertades y conquistas democráticas en diversas partes del mundo, otros factores negativos parecen amenazar a estos progresos y poner en peligro la supervivencia de la ciudadanía democrática.

Entre otros, se pueden mencionar las guerras, la xenofobia, las desigualdades, el lucro como fundamento único de las relaciones humanas, la pobreza, el recurso desesperado a la violencia, el terrorismo, los nuevos y viejos rostros del autoritarismo… una serie de factores que se constituyen en amenazas al desarrollo de la democracia como un valor perenne para nuestras sociedades (Consejo de Europa, 2005a).

Frente a este escenario de conquista y amenazas, uno de los más importantes desafíos contemporáneos para el mantenimiento y fortalecimiento de la cultura democrática, como un valor fundamental para nuestras sociedades, es el reto de promover la participación ciudadana. En este sentido, se puede observar que el tema de la ciudadanía y el llamamiento a la participación de los ciudadanos en la vida social ha resurgido en diversas partes del mundo y desde diferentes perspectivas ideológicas (Consejo de Europa, 2002, 2003; Programa Ciudadanía y Gestión Local, 2001; SMED, 1996a; Putnam, 1994).

En efecto, el poder que instituye y mantiene una comunidad democrática se produce alrededor de la participación de los ciudadanos que, como sujetos políticos, son capaces de actuar a favor del fortalecimiento de la esfera pública (Arendt, 2001). Por consiguiente, es la participación activa de los ciudadanos la que puede defender y promover los valores democráticos y las libertades humanas frente a los desafíos de la actualidad (Putnam, 2002; Touraine, 2000).

Aunque la participación ciudadana sea necesaria y deseable, ¿dónde se puede encontrar a estos ciudadanos virtuosos? Las actuales sociedades de mercado parecen haber sustituido a los ciudadanos por los consumidores. En ellas si bien los ciudadanos reclaman los derechos de la ciudadanía, muchas veces parecen actuar más como consumidores de ciudadanía que como sujetos políticos. Ante esta realidad, el desafío que se impone parece querer pasar de una concepción pasiva de ciudadanía, acostumbrada a consumir derechos, a una concepción activa de ciudadanía, capaz de actuar políticamente en la esfera pública (Cortina 2000, 2001).

En este sentido, se están impulsando diversos programas educativos alrededor del mundo que buscan exactamente promover la formación de ciudadanos más participativos, sujetos políticos capaces de actuar en la vida pública y defender los valores que sostienen las sociedades democráticas.

Como parte de este esfuerzo, de un lado las instituciones de enseñanza tienen como desafío promover nuevos planteamientos curriculares capaces de desarrollar las competencias ciudadanas en los estudiantes (Consejo de Europa, 2005a, 2004b, 2004c, 2003; Osler y Starkey, 2004; Programa Ciudadanía y Gestión Local, 2001; SMED, 1996a).

Por otro lado, además de promover la formación de los ciudadanos en los espacios de educación formal, también se está planteando que la educación para la ciudadanía se comprenda como un proceso de educación permanente, que se pueda desarrollar a lo largo de la vida en diversos contextos de educación no formal (Consejo de Europa, 2004a).

Desde esta perspectiva, lo que se propone es que la ciudadanía activa no se desarrolle fuera de los espacios de participación popular, ámbitos de la vida social donde se producen los vínculos democráticos, se promueven las virtudes cívicas, y donde los individuos tienen que poder apropiarse del mundo social como su propio mundo (Freire, 1994).

Así, lo que se pretendería es promocionar y revitalizar estos espacios de participación democrática en los cuales se invita al ciudadano a actuar como un verdadero ciudadano. Espacios sociales capaces de formar a los ciudadanos y, a la vez, capaces de fortalecer el tejido social y promover un ideal de ciudadanía activa (Cortina, 2001; Putnam, 2002).

Como se ha comentado, los espacios sociales de ocio se van consolidando como ámbitos cada vez más valorizados de la experiencia humana. El deporte, por ejemplo, es una expresión cultural y una práctica de ocio que suele reunir a miles de personas en todo el mundo, constituyendo un espacio social de intensa y animada participación popular. En relación con esto, diversos proyectos educativos y sociales están intentando valerse del fenómeno deportivo como un cauce para la formación de ciudadanos (Consejo de Europa, 2003b, 2003c; Glover, 2002; Unisinos, 2002a; Gomes Tubino, 2001; Donnelly, 1993).

La cuestión que subyace y parece desafiar a todos estos proyectos es la siguiente: ¿cómo puede, efectivamente, el valorizado espacio social generado alrededor del ocio y del deporte organizarse con el fin de ofrecer experiencias de participación democrática que promuevan la formación de una ciudadanía activa? Precisamente sobre este tema se desarrolla esta tesis doctoral.

La cuestión que se investiga y el procedimiento

Esta tesis lleva a cabo una investigación que pretende analizar de qué modo el ocio-deporte y la ciudadanía pueden desarrollarse juntos, en el mismo espacio social y ámbito de experiencia humana. En este sentido, la cuestión que se plantea en este trabajo de investigación es ¿cómo puede constituirse el ocio-deporte en un espacio de formación en la ciudadanía?

Para responder a esta pregunta se desarrolla una investigación que se ha estructurado en dos direcciones complementarias. De un lado, desde la teoría se busca presentar el concepto de ciudadanía y analizar algunos aspectos importantes para la formación del ciudadano. De otro lado, a partir de un estudio de caso se examina el contexto de ocio-deporte de la Universidad brasileña Unisinos, analizando cómo en ese contexto concreto se pueden vivenciar unas experiencias clave en la formación de ciudadanos.

Primeramente se ha realizado un estudio teórico con la finalidad de construir un marco de referencia teórica para la tesis. La elaboración del marco teórico se ha orientado hacia el cumplimiento de tres objetivos. El primer objetivo ha sido analizar el concepto mismo de ciudadanía. Hoy día parece que el tema ciudadanía se ha puesto de moda, ahora bien, cuando se habla de ciudadanía, ¿de qué exactamente se está hablando? ¿Cómo se construye históricamente este concepto y cuáles son sus principales interpretaciones en la actualidad?

El segundo objetivo de esta primera parte se ha centrado sobre el tema de la educación para la ciudadanía democrática, principalmente entre los jóvenes. En el cumplimiento de este objetivo se han analizado los fundamentos teóricos de la educación ciudadana, así como la importancia de las vivencias y prácticas sociales capaces de ofrecer ciertas experiencias de calidad, unas experiencias clave en la formación del ciudadano. La cuestión que se ha pretendido responder en este caso ha sido: ¿cuáles son esas experiencias clave que pueden orientar la realización de una praxis educativa a favor de la formación de ciudadanos? Como resultado del análisis se extrajeron seis experiencias clave para la educación en la ciudadanía.

Por fin, el tercer objetivo del estudio teórico ha sido analizar los conceptos de ocio y deporte, realizando una primera reflexión conceptual sobre las posibilidades de tomar al ocio-deporte como un espacio social orientado hacia el desarrollo de la formación ciudadana.

En la construcción de este marco teórico se ha realizado una revisión de la literatura sobre ciudadanía y ocio-deporte consultando libros, revistas especializadas y sitios en internet. Para la búsqueda de bibliografía se utilizaron las bibliotecas de la Universidad de Deusto y, en Brasil, de la Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, y de la Pontifícia Universidade Católica – PUC/RS. Además del acervo de estas bibliotecas también se han visitado los sitios de internet de instituciones relevantes que trabajan sobre el tema de la ciudadanía, como la UNESCO, el Consejo de Europa y la CEPAL.

Actuando en otra dirección, se ha desarrollado un *estudio de caso* en la Universidad brasileña Unisinos. Este estudio de caso tuvo como objetivo contrastar las claves de la ciudadanía, formuladas en la parte teórica de esta tesis, con una realidad concreta de ocio-deporte. Desde esta aplicación práctica se buscó analizar cómo el ocio-deporte, en esta Universidad, puede ser un espacio para la vivencia de experiencias clave de ciudadanía.

En este estudio de caso se ha utilizado una combinación de métodos de investigación cualitativa como análisis de documentos, observaciones directas, observación participante y entrevistas de grupo.

Este estudio de caso se caracteriza por ser un *estudio instrumental de caso* (Stake, 1998), lo que equivale decir que en los resultados finales de esta tesis no se busca comprender el caso Unisinos en sí mismo, en su carácter intrínseco, sino que a partir de este caso concreto lo que se pretende es comprender mejor el tema de la investigación en general. Por consiguiente, las conclusiones del estudio realizado no se orientan estrictamente hacia el caso Unisinos, sino que, a partir de este caso específico, lo que se busca es analizar el tema mismo, es decir, cómo el ocio-deporte puede constituirse en un espacio de formación ciudadana.

Estructura y organización del trabajo

La tesis está organizada en ocho capítulos, de forma que los primeros se dedican a la presentación del marco teórico. En el segundo capítulo se analiza el origen del concepto de ciudadanía; el proceso de construcción de los derechos civiles, políticos y sociales; las razones del renovado interés por este tema en la actualidad, así como las principales corrientes ideológicas y los desafíos de la ciudadanía hoy. En el tercer capítulo se aborda el tema de la educación para la ciudadanía, estudiando las características de esa educación, principalmente junto a la juventud. Al final del capítulo se presenta la formulación de unas experiencias clave de formación en la ciudadanía. El cuarto capítulo se dedica a analizar el ocio y el deporte, así como a plantear una primera aproximación entre ocio-deporte y ciudadanía.

En el capítulo cinco se expone el diseño de la investigación. Se describen los objetivos de la tesis y los métodos seguidos en la investigación. En este capítulo se describe de forma pormenorizada la metodología utilizada en la investigación empírica.

En el capítulo seis se presenta el estudio de caso realizado – el caso de Unisinos. En esta presentación se ofrece una descripción detallada del contexto de ocio-deporte de esta Universidad, y asimismo se contrastan los resultados obtenidos entre las claves para la educación en la ciudadanía, formuladas en el marco teórico, y el contexto real de ocio-deporte de Unisinos.

Finalmente, en el capítulo siete se aportan las conclusiones fundamentales de la tesis. Se realiza una síntesis de las principales conclusiones a que se ha podido llegar tras el desarrollo de todo el trabajo. Al terminar este último capítulo, como conclusión final y cumplimiento del objetivo del trabajo, se exponen un conjunto de principios y pautas de orientación para que el ocio-deporte se constituya en un espacio de formación en la ciudadanía.

Esta tesis representa un esfuerzo intelectual que busca aportar una pequeña colaboración y sumarse al trabajo de tantos intelectuales e investigadores que han demostrado que el ocio es un ámbito rico de la experiencia humana. En este sentido, esta tesis, que articula ocio-deporte y ciudadanía, pretende colaborar en la demostración que valores y productos culturales queridos de la civilización humana, como la democracia y la ciudadanía, pueden florecer en los espacios de ocio, en los ámbitos de experiencia donde se cultivan los valores claves de una civilización del ocio. Un ámbito de experiencia humana donde la participación no se fundamenta en la obligación o en el miedo al castigo legal, sino en el deseo de ser partícipe en un proyecto compartido de felicidad.

2. Origen y actualidad de la ciudadanía

Un concepto, cuando se populariza, empieza a tener muchas connotaciones. De hecho, de tal forma se ha generalizado la utilización del término ciudadanía que casi no se tiene bien claro los límites y el significado profundo del concepto. Por este motivo se hace necesario investigar y recuperar la historia y los fundamentos del concepto de ciudadanía. Fundamentos estos que permitan utilizar con propiedad este término, para, a partir de ahí, construir propuestas sólidas en la teoría y coherentes en la acción.

Todo debate sobre la ciudadanía en la modernidad tiene en cuenta el trabajo presentado por Thomas Marshall, en 1949, en un seminario en la Universidad de Cambridge. En este trabajo Marshall proponía su clásica división de la ciudadanía en tres partes o elementos, civil, político y social.

El elemento civil de la ciudadanía se compone de los derechos referentes a la libertad individual, como el derecho de expresión, de pensamiento, de religión, así como el derecho a la propiedad, a establecer contratos válidos y el derecho a la justicia. Las instituciones sociales directamente relacionadas con los derechos civiles son los tribunales de justicia.

El elemento político de la ciudadanía se refiere al derecho de participar del ejercicio del poder político, como miembro de las instituciones políticas de la comunidad, o como elector de sus miembros. Estas instituciones políticas son el parlamento y las juntas del gobierno local.

El elemento social de la ciudadanía abarca desde la seguridad y el derecho a tener un mínimo de bienestar económico al derecho de compartir de la herencia social, siendo capaz de vivir en acuerdo con los estándares de la vida civilizada. Las instituciones relacionadas con el elemento social son el sistema educativo y los servicios sociales (Marshall, 1998).

Marshall habla de la ciudadanía, con sus elementos civil, político y social, como una condición de igualdad humana básica que vincula a una misma comunidad individuos desiguales. Hablar de ciudadanía, para Marshall, significa hablar del derecho de individuos diferentes a exigir un puesto de miembros de pleno derecho de la sociedad; así como hablar de deberes de estos mismos individuos para con esta sociedad que los reconoce como miembros. En palabras de Marshall:

> La ciudadanía es el estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad. Sus beneficiarios son iguales en cuanto a los derechos y obligaciones que implica (Marshall, 1998, p. 37).

Aunque este concepto de Marshall haya sido una importante contribución en el desarrollo histórico de nuestra comprensión de la ciudadanía, principalmente por la defensa formal de los derechos civiles, políticos y sociales, hoy día se está proponiendo, como se verá a lo largo de esta tesis, un concepto de ciudadanía que, además de la defensa de los derechos, ponga en relieve el poder de actuación política del ciudadano, y así supere el mero reconocimiento formal de la ciudadanía como un status social.

En este sentido, se está buscando en la actualidad un concepto de ciudadanía que vivifique sus fundamentos formales y legales por el protagonismo de ciudadanos activos. Ciudadanos que, por medio de la participación democrática, ejercitan sus derechos, afirman su autonomía personal y que son capaces de asumir la responsabilidad hacia un patrimonio común que los identifica como miembros de determinados colectivos y la humanidad al mismo tiempo.

Además, la contemporaneidad ha planteado el desafío de desarrollar un concepto de ciudadanía fundamentado en el protagonismo de ciudadanos que, como sujetos políticos, actúan tanto en favor de la institución de ambientes de convivencia democrática, como a favor del desarrollo de esferas públicas en los contextos sociales superiores.

¿Por qué hablar de ciudadanía?

Actualmente contemplamos la fuerza con la que surge la preocupación por la ciudadanía, y que el término se ha puesto de moda. Se podría decir que existen al menos dos razones que contribuyen a esto: los cambios políticos en amplias zonas del mundo y la evolución interna del pensamiento sociopolítico.

En cuanto a los cambios políticos, de alcance internacional, se ha visto que las tendencias neoconservadoras de la nueva derecha, a partir de la era Thatcher-Reagan, han emprendido un ataque al Estado de bienestar y a los derechos sociales. Estas tendencias entendían que el Estado de bienestar acomodaba al ciudadano, porque el Estado asumía muchas funciones que antes realizaban las personas y las comunidades. Para ellos la solución debería concretarse en la retirada de las garantías sociales. Como respuesta a estos ataques se retomó el interés por la ciudadanía social.

Principalmente en el Reino Unido los análisis se centraban en la pérdida de estos derechos sociales, creando una clase baja como gueto "formada por desempleados de larga duración, focos de pobreza estructural o grupos étnicos desfavorecidos" (Pérez Ledesma, 2000, p. 3).

La reacción fue el resurgimiento del interés por la ciudadanía y sus derechos, principalmente el interés por reafirmar la importancia de los derechos sociales que posibilitan a los miembros de la sociedad gozar de beneficios básicos del mundo civilizado. Beneficios estos cuyo goce, además del placer o seguridad que nos ofrezcan, nos identifican como miembros de igual derecho de la comunidad a la que pertenecemos[1].

En EEUU la preocupación por la pérdida de los derechos sociales se añadía a la constatación de que los norteamericanos estaban cada día más aislados de las instituciones y grupos sociales, políticos y religiosos que tradicionalmente les ofrecían experiencias de vida comunitaria. La pérdida de estos espacios de convivencia corresponde a la pérdida de los vínculos de cooperación y reciprocidad necesarios tanto a la satisfacción individual como al desarrollo de las instituciones y comunidades en las sociedades democráticas (Putnam, 2003; 2002).

En este declive del capital social y de la participación en los espacios comunitarios lo que se echaba en falta no era el sentimiento de civismo (civility) sino la "virtud cívica" (civic virtue). En este caso el civismo tiende a percibir al individuo aislado, con una visión más pasiva de la ciudadanía, más centrada en los derechos y la seguridad; y lo cívico tiene que ver con la solidaridad pública, incluye una dimensión más participativa en la comunidad (Pérez Ledesma, 2000).

[1] De hecho no se puede olvidar que efectivamente el Estado de bienestar ha pasado por una crisis. Ante esta crisis, desde la derecha se ha desplegado un ataque al Estado de bienestar; y desde la izquierda se busca contrarrestar esta crisis transformando el Estado, pero afirmando la importancia de mantener los derechos sociales, por su relevancia en el sostenimiento de la condición ciudadana, principalmente para la población con menos recursos.

En la UE el problema se abordaba desde los retos propuestos por la inmigración y la propia Unión Europea (ciudadanía supranacional). En este sentido afirma el Consejo de Europa que el resurgimiento del debate sobre la ciudadanía se debe a la preocupación por la baja participación en los procesos electorales en los niveles locales, nacionales y de la Comunidad Europea; así como por la preocupación por el aumento de la intolerancia, xenofobia, racismo; y por la poca implicación de grupos de jóvenes con las cuestiones de la vida social y democrática (Consejo de Europa, 2005a).

Ante esos retos presentes en el contexto de la UE surge el desafío de formular y promover nuevos conceptos de ciudadanía, como el de una ciudadanía menos formal y más sustancial (Bottomore, 1992), que estimulen la participación ciudadana, las virtudes cívicas y un espíritu europeo más cosmopolita.

En Brasil y América Latina el debate sobre la ciudadanía se generaliza sobre todo en la década de 1980, período de la transición democrática, como manera de contrarrestar la tradición autoritaria y reivindicar formas democráticas de gobierno (Sojo, 1980; Carvalho, 2002).

La revitalización del uso del término ciudadanía, ante los ataques de la nueva derecha, también se hizo como medio de movilización de la sociedad en defensa de los derechos sociales que se habían logrado, y en defensa de patrimonios públicos que sufrían procesos de privatización. También como medio de fortalecimiento de la sociedad civil, subrayando la importancia de la participación popular en la discusión, decisión y desarrollo de políticas públicas y decisiones de Estado (De la Maza, 2001).

En cuanto al pensamiento sociopolítico, en el terreno de las ideologías, parecen existir tres causas para el resurgimiento de la ciudadanía: la primera relacionada con las críticas que los nuevos movimientos sociales hacen a las concepciones tradicionales de la condición ciudadana (De la Maza, 2001; Pérez Ledesma, 2000). Estas críticas de los nuevos movimientos sociales se dirigen a los conceptos de ciudadanía basados en la integración a un estatuto legal, homogéneo y universal, que no promueven la defensa de la diferencias. En este sentido, propugnan una noción de ciudadanía más pluralista, basado en el reconocimiento de la diversidad y de la diferencia. Una ciudadanía más vinculada a subsistemas culturales que no se definen por la socioterritorialidad nacional (Sojo, 2002).

La segunda causa para el resurgimiento de la ciudadanía en el terreno de las ideologías está relacionada con los cambios en los partidos de izquierda y los nuevos significados que el tema de la ciudadanía aporta a sus postulaciones programáticas e ideológicas (Pérez Ledesma, 2000). Así, con la nueva configuración del mundo del trabajo la política de clases está en crisis, lo que impulsa a los partidos de izquierda a buscar nuevos objetivos. Entre estos objetivos están la radicalización de la democracia, buscando incorporar a la pauta de trabajo y discurso de los partidos de izquierda, más allá de la lucha de clases, la defensa de los derechos de las minorías culturales y grupos socialmente discriminados. También se busca descubrir a nuevos actores sociales y conceptos que mejor traduzcan el sentido de la acción de la izquierda junto a esos grupos y minorías culturales. La ciudadanía era, por supuesto, la candidata más cualificada para la constitución de ese nuevo sujeto colectivo, una vez descartada la identidad de clase; porque sólo a partir de la identificación como ciudadanos, que permite agrupar a grupos sociales más amplios que la clase obrera tradicional, es posible organizar las fuerzas que luchan por la radicalización de la democracia (Pérez Ledesma, 2000, p. 8).

La tercera causa para el resurgimiento de la ciudadanía, en el terreno de las ideologías, está relacionada con la aproximación integral de las cuestiones políticas, económicas y sociales que el concepto de ciudadanía posibilita. Frente a un futuro que parece privilegiar siempre el crecimiento de las empresas sobre el bienestar de las personas, el concepto de ciudadanía parece reconstruir un espacio propiamente político, ni estatal, ni mercantil, que puede articular el desarrollo social de forma integral. "El retorno a la ciudadanía se presenta entonces como una oportunidad para devolver a lo social la centralidad en el análisis del rendimiento de los sistemas políticos y económicos" (Sojo, 2002, p. 33).

La tabla 1, a continuación, presenta un resumen de los factores de revitalización del concepto de ciudadanía desarrollados en este capítulo.

Tabla 1: Factores de revitalización del concepto de ciudadanía

En el campo político internacional	*En el pensamiento sociopolítico*
1. La crisis y los ataques de la nueva derecha al Estado de bienestar; 2. Preocupación por el declive del capital social y la baja virtud cívica; 3. Retos de la ciudadanía supranacional en la Unión Europea, inmigración y baja participación electoral; 4. La transición democrática en América Latina y la necesidad de fortalecer la sociedad civil.	1. Necesidad de un nuevo concepto de ciudadanía, menos homogéneo y más plural y solidario; 2. Oportunidad de una identidad común a los diferentes grupos culturales y minorías que luchan por radicalizar la democracia; 3. Oportunidad de volver a poner a la sociedad civil en el centro del desarrollo político y económico.

2. 1. El origen de la ciudadanía y sus derechos

En el apartado anterior se han analizado las razones que explican el renovado interés sobre la ciudadanía. Además de analizar los motivos de su resurgimiento, no se puede olvidar que la ciudadanía es también fruto de toda una evolución o construcción histórica. En este sentido, los nuevos discursos sobre la ciudadanía fundamentan sus nuevos planteamientos y objetivos a partir de las concepciones de ciudadanía disponibles en nuestra memoria social y en el patrimonio histórico de la humanidad.

Desde luego, el análisis de cómo se ha desarrollado el concepto de ciudadanía, y los distintos significados que ha tenido a través de los tiempos, nos ayuda a comprender mejor los fundamentos profundos y los posibles significados de los discursos sobre la ciudadanía en la época contemporánea.

En este apartado no se pretende agotar todo el proceso histórico de desarrollo de la civilización humana en lo referente a la ciudadanía. Lo que se busca, eso sí, es rescatar algunos momentos de la historia que nos ayuden a comprender los orígenes clásicos de la ciudadanía y observar cómo siguen aún influyendo sobre las actuales corrientes de pensamiento político en el campo de la ciudadanía. Además, se pretende analizar el proceso de conquista y reconocimiento de los derechos civiles, políticos y sociales, partes constitutivas de la ciudadanía.

2. 1. 1. El origen clásico: desde Grecia y Roma al cristianismo

Las concepciones modernas de ciudadanía encuentran sus raíces en las experiencias de la Grecia clásica, de los siglos V y IV a. c., y de la Roma imperial.

En la Grecia clásica adquiere valor el gusto por la vida comunitaria, la centralidad de la participación en la asamblea para la vida del ciudadano griego. Para el griego de este tiempo el ciudadano es quien se ocupa de las cuestiones de la ciudad, no contentándose en dedicar su vida y libertad a la resolución de sus asuntos privados. Un ejemplo de la dedicación a los asuntos públicos, como criterio para designar al buen ciudadano griego, se presenta en el siguiente diálogo de Sócrates:

> - [Sócrates] ¿Por qué, entonces, no empecemos por examinar cuales son los atributos del buen ciudadano?
> - [Eutídemo] Hagámoselo.
> - En la administración de las riquezas, ¿no adquiere nombradía aquél que enriquece a la patria?
> - Sin duda.
> - En tiempos de guerra, ¿no lleva la palma quién sobrepuja a los adversarios?
> - Con certeza.
> - En una misión junto a un gobierno, ¿no se sobresale quién de enemigos hace amigos?
> - No se lo refuto.
> - En el congreso del pueblo, ¿no se muestra superior quien apacigua a las revueltas e instaura la armonía? (Xenofonte, 1999, p. 260).

Como se puede observar, el buen ciudadano para Sócrates no es aquél que pasivamente obedece las leyes o meramente cumple con sus obligaciones frente al estado, sino aquél que se dedica, en la vida activa, a participar de los asuntos públicos, siendo protagonista en la defensa y desarrollo de la polis. Además de esto, el ciudadano en este caso es quien participa de la esfera pública porque sabe que la deliberación conjunta con sus conciudadanos es la mejor manera de tratar los asuntos de la ciudad (Cortina, 2001).

Los griegos primeramente constituyeron ciudades como forma de promover la supervivencia, y tras haber garantizado las condiciones necesarias para la manutención de la vida las ciudades pasaron a tener por objetivo promover la vida buena. “Cuando varias aldeas se unen en una única comunidad, suficientemente grande para ser auto-suficiente, configurase una ciudad, o Estado – que nace para asegurar el vivir y que, tras formada, es capaz de asegurar el vivir bien” (Aristóteles, 1999, p. 145).

El objetivo de la polis griega pasa a ser, más allá de la simple supervivencia, la promoción de la vida buena, que en el ideal griego coincidía con una vida también bella y justa. Esta supremacía de la vida buena (bella y justa) sobre el simple vivir se puede observar en este comentario de Sócrates: “Analiza [Críton] que no debemos dar máximo valor al vivir, sino que al vivir bien […..] y sigue siendo correcto que el bien, el bello y el justo continúan siendo una misma cosa” (Platón, 1999, p. 107).

La promoción de lo que es bueno (*kalos*) y bello (*kagatos*) pasa a constituirse en el ideal de la comunidad. La realización de la vida buena y bella ((*kaloskagathós*) está en el fundamento del proyecto de felicidad que reúne a los ciudadanos y desarrolla a las ciudades. Como decía Aristóteles, el ser humano es el único animal que tiene una noción de bien y mal, de justicia e injusticia. “Y es la asociación de seres que tienen una opinión en común acerca de esos asuntos lo que hace una familia o una ciudad” (Aristóteles, 1999, p. 46).

La polis griega se fundaba teniendo como fin desarrollar un proyecto de felicidad. La forma de gobierno democrático, con la participación de los ciudadanos en la vida pública, formaba parte de este proyecto de felicidad que animaba a la polis. Esto se explica porque la felicidad, el fin último del ser humano según Aristóteles, se alcanza por la suma de una serie de bienes que se desarrollan tanto por medio de la vida contemplativa, como por medio de la vida activa - la participación ciudadana en el gobierno democrático.

La democracia griega era el gobierno de las demes. Las demes eran las células básicas de la participación política en la Ática desde el siglo V; las demes eran las aldeas del campo y las circunscripciones urbanas, representaban unidades territoriales y de organización política, y eran sede de actos públicos y religiosos.

Las demes en estos tiempos son también unidades de producción agrícola y artesana. Están formadas por campesinos que no poseen más riqueza que lo que les proporcionan sus casas patrimoniales. Así, según Sánchez León (2000), la democracia entre los griegos es el gobierno de los pequeños propietarios de tierras en oposición a los ricos, que tienen como gobierno natural la aristocracia. La democracia griega fue, entonces, según el autor, producto de ciudadanos campesinos. Sobre el concepto griego de democracia decía Sócrates: "De democracia se llama aquella república donde todo el pueblo es soberano" (Xenofonte, 1991, p.260).

Aunque la democracia griega haya convivido perfectamente con el trabajo esclavo, según Sánchez León (2000), la esclavitud no tuvo un papel fundamental en el desarrollo de las experiencias democráticas en la antigüedad. Para este autor, las poco especializadas tecnologías de producción del siglo V hacían que en estas unidades agrícolas y artesanas, que eran las demes, hubiese mucho tiempo ocioso para que el varón griego pudiera volverse a los asuntos de la polis[2].

[2] Para este autor las condiciones económicas y de producción, de esta época, compatibilizaban subsistencia y participación política sin la necesidad de explotar mano de obra esclava para generar una clase ociosa que pudiera ocuparse del ocio y de la política.

En este sentido, la participación política del griego no parece un asunto de una clase ociosa, comprometida con intereses egoístas o con el mantenimiento de privilegios. El ciudadano griego participa de la asamblea para sentirse ciudadano (Arendt, 2001). No participa por un interés instrumental o económico, sino que para producirse y reconocerse como sujeto.

> Y es que el *zóon politikón* de la Atenas del siglo V no es bajo ningún concepto un *homo economicus*. El sujeto de la política ateniense requiere otro tipo de antropología de la condición ciudadana: una que, para empezar, asuma como un criterio de acción la participación misma, es decir, la identificación del sujeto con un orden político participativo independientemente de su eficiencia económica y del bienestar que se espera de la distinción entre derechos y obligaciones. Pero también una antropología que, a continuación, subraye que todo sujeto de la política es más el producto de una determinada cultura política que su causa (Sánchez León, 2000, p. 56).

Por otro lado, los griegos de ese tiempo valoran la participación en la vida pública como forma de realizar su libertad. El ambiente de expresión de la libertad es la esfera pública, donde los ciudadanos juntos crean un espacio de poder que los hace capaces de construir una vida buena, bella y justa. La esfera privada de la vida familiar es el reino de las necesidades, un ambiente donde hay que trabajar para proveer los elementos necesarios para la supervivencia de los miembros de la familia. (Arendt, 2001).

Por consiguiente, para los griegos la libertad no tiene un sentido negativo, de no intromisión en los asuntos privados o en la intimidad de uno mismo, sino un sentido positivo, de poder actuar y producir el bien (Berlin, 1981). Solamente los que están libres del reino de las necesidades pueden acudir a la esfera pública y participar de un espacio de poder capaz de desarrollar la vida buena. Este sentido positivo de la libertad se puede observar en la siguiente cita de Sócrates: "¿No denominas libertad al poder de practicar el bien, y servidumbre a la imposibilidad de practicárselo?" (Xenofonte, 1991, p. 251).

A partir de esta orientación de la polis a la realización de la libertad y la vida buena, la asamblea, en la cultura griega, no era solamente un espacio de decisión instrumental, sino un productor de determinado espíritu cívico. Más allá de las funciones instrumentales, las asambleas a veces también se constituían de fiestas dionisíacas, donde todos consumían los productos no comercializados de los campesinos. Así, según Sánchez León (2000), el griego clásico era un sujeto frugal en la vida personal y un derrochador en la vida comunitaria; mientras que el *homo economicus* de Adam Smith es un ahorrador, que en las relaciones sociales busca su propio beneficio.

Como se ha dicho, de la experiencia griega lo que se quiere confirmar como una experiencia que tiene que ver con la construcción histórica de la ciudadanía es la constitución de un ideal de ser humano para quien la participación en la vida comunitaria es una seña de identidad (Arendt, 2001). Más aún, la propia vida y libertad humana sólo adquieren sentido cuando se conforman de acuerdo con las prácticas y costumbres de la vida comunitaria que promueven la virtud y la felicidad[3]. Y en la vida comunitaria se tiene como valor central la participación de cada sujeto libre en el debate y deliberación de las cuestiones de la ciudad, siendo la participación de todos en libertad la vida misma de la ciudad.

Para algunos autores, como Adela Cortina (2001), esta lectura de la ciudadanía griega quizá pueda ser más un mito desarrollado en los libros que en la vida misma de aquella época. Sin embargo, esta postura no invalida nuestra mirada hacia la ciudadanía griega, porque lo que advertimos en la experiencia griega quizá sea mucho más la falta de virtud cívica de nuestras propias sociedades frente a ella.

---

[3] Para Aristóteles no se puede alcanzar la felicidad sin virtud, puesto que la felicidad "es la actividad de la perfecta virtud del alma" (s.f, p. 332).

Quizá lo que buscamos en la experiencia clásica sea una imagen de ciudadanía activa que echamos de menos en nuestro actual concepto de ciudadanía. Y, en este sentido, parece pertinente observar que la dimensión participativa de la vida comunitaria griega de aquellos tiempos, y su impacto en la producción de un ciudadano activo, es lo que más nos llama la atención.

Esta preocupación de tomar los espacios públicos como ambientes culturales de producción de la ciudadanía activa es el tema mismo de esta Tesis: el reto de pensar el ocio-deporte como espacio de formación en la ciudadanía. Lo que se busca es reflexionar sobre la forma que deben adoptar estos espacios culturales para producir la ciudadanía que interesa a los tiempos de hoy.

Parece que esta vida comunitaria activa, que se realiza en espacios sociales tan productores de virtudes cívicas, es lo que buscamos cuando evocamos la experiencia griega como una de las raíces de la ciudadanía. Por medio del estudio de la experiencia originaria, intentamos reflexionar sobre el sentido constituyente que podrían tener (o tienen) nuestros espacios sociales. Como apunta Sánchez León:

> La ciudadanía griega seguirá siendo en gran medida un enigma, y la nuestra seguirá nutriéndose sin mayor autorreflexividad de la aleatoria fuente de civismo que le proporcionan espacios extraconstitucionales como la familia, el patio de escuela y la calle (2000, p. 56).

Entretanto, no podemos olvidarnos de los límites de la experiencia griega. Como dice Adela Cortina (2001) la ciudadanía griega no era una ciudadanía inclusiva sino exclusiva, o sea, ciudadanos eran solamente los ciudadanos atenienses, no todos los seres humanos, como se puede comprobar en la cita de Aristóteles: “Es evidente que algunos hombres son libres por naturaleza, mientras otros son esclavos, y que para estos últimos la esclavitud es conveniente y justa” (Aristóteles, 1999, p. 151).

Además, ciudadanos como tales sólo eran los varones, mientras que los esclavos, las mujeres y los niños estaban fuera de la condición ciudadana. Por consiguiente, la ciudadanía griega era un concepto que abrigaba a un pequeño y bien definido grupo de personas. No se concebía la idea de universalizar las libertades.

La Roma imperial

En el imperio romano se da continuidad al ideal aristotélico de constituir los agrupamientos de los ciudadanos libres a partir de la búsqueda de la vida feliz y virtuosa. Siguiendo esta idea afirmaba Cicerón:

> Considerad ahora qué prudentemente está dispuesto lo demás a favor de la comunidad de vida feliz y honrada de los ciudadanos, pues ésta es la causa principal de la sociedad y lo que la república debe procurar a los hombres, en parte con la educación, y en parte con leyes (Cicerón, 1991, p. 146).

Con todo, la experiencia romana, con la ampliación del imperio, tuvo que constituir un nuevo marco para la ciudadanía. Ya no se trataba de una comunidad política pequeña, limitada a una ciudad (en el sentido de la polis griega), sino que abarcaba todo un imperio. Además, un imperio que se expandía y quería expandirse más, dominando el mundo. ¿Cómo mantener entonces una idea de ciudadanía que presupone la participación activa del ciudadano? En la ciudad-estado griega eso es posible, pero ¿cómo extender la ciudadanía a las vastas regiones del imperio, constituidas por diferentes pueblos y culturas?

En el contexto del imperio romano el concepto de ciudadanía tiene que cambiar, porque el propio imperio superó las posibilidades de la ciudadanía congregativa (participativa), basada en la participación de los ciudadanos en la polis.

Así, el primer cambio en relación a la experiencia griega se produce en el significado político de la ciudad. La *ciuitas* romana no es lo mismo que la polis griega, ya que la *ciuitas* es el conjunto de personas (*ciues*) que componen el pueblo (*populus*): la ciudad presupone el pueblo, que en el caso romano significa un conjunto de personas que viven de acuerdo con las leyes de Roma, que se llevan un *nomen Romanun* (D'Ors, 1991).

> Así, pues, la cosa pública (república) es lo que pertenece al pueblo; pero pueblo no es todo conjunto de hombres reunido de cualquier manera, sino el conjunto de una multitud asociada por un mismo derecho, que sirve a todos por igual (Cicerón, 1991, p. 63).

Se podría decir que el ciudadano romano es aquél que busca integrar al *populus,* poniéndose al abrigo de las leyes romanas que determinan la gestión de los asuntos públicos, la *res pública*. La importancia de la ley como fundamento de la ciudadanía romana se puede observar en las palabras de Cicerón:

> Nada hay, de lo que se hace en la tierra, que tenga mayor favor cerca de aquel dios sumo que gobierna el mundo entero que las agrupaciones de hombres unidos por el vínculo del derecho, que son las llamadas ciudades (Cicerón, 1991, p. 162).

A partir de esta realidad, ciudadano será aquel que, en el multinacional contexto del imperio, abandona las leyes propias de su pueblo o nación y se somete a las leyes de Roma, buscando en ellas su protección. "El ciudadano es ahora, según la definición del jurista Gayo, el que actúa bajo la ley y espera la protección de la ley a lo largo y ancho de todo el imperio: es el miembro de una comunidad que comparte la ley, y que puede identificarse o no con una comunidad territorial" (Cortina, 2001, p. 54).

De este modo, el concepto de ciudadanía se va desplazando de una perspectiva más activa, que en el caso griego implica la participación en la polis, a una perspectiva más pasiva, que abriga a las personas bajo un marco legal. Ciertamente, que abriga y al mismo tiempo obliga a las personas, puesto que el ciudadano es lo que se somete a la ley, y el mejor de los ciudadanos es lo que hace que se cumpla la ley.

A diferencia del pensamiento griego que reconoce la superioridad del filósofo sobre el gobernante, y de la *theoría* sobre la *vita activa*, la pragmática sociedad romana tiene como superior al gobernante y los ciudadanos se dedican al cumplimiento de la ley:

> Dicen, a este propósito, que Jenócrates, filósofo de los más célebres, al preguntársele qué provecho sacaban de él sus discípulos, respondió que el hacer libremente lo que las leyes les obligaban a hacer. Por lo tanto, el ciudadano que es capaz de imponer a todos los demás, con el poder y la coacción de las leyes, lo que los filósofos, con su palabra, difícilmente pueden inculcar a unos pocos, debe ser más estimado que los mismos maestros que enseñan tales cosas (Cicerón, 1991, p. 37).

La ciudadanía romana, por consiguiente, no se fundamenta tanto en una sustantiva implicación política, como en el caso griego, sino que está más fundada en el respeto, sumisión y cumplimiento de un estatuto jurídico, un marco legal bajo el cual se puede civilizar a las gentes e instituir derechos.

El concepto de ciudadanía que tenemos hoy, en cuanto relación política, tiene entonces una doble raíz, griega y romana. Ambas experiencias, griega y romana, tienen influencia en las diferentes perspectivas de ciudadanía que se presentan hoy. Didácticamente se podría decir de estas raíces que cada cual desplegó una tradición en la historia de la ciudadanía.

De un lado, se vincula a la experiencia griega la tradición republicana. En ella se considera que todos los hombres buscan conjuntamente el bien; se promueve la democracia participativa; y se propone el gobierno del pueblo. De otro lado, se vincula a la experiencia romana con la tradición liberal (Arendt, 2001). En ella la política es un medio para buscar el bien privado; se promueve la democracia representativa; y se propone el gobierno que quiere el pueblo (Cortina, 2001).

La influencia del cristianismo

Hasta aquí, se puede determinar que la ciudadanía se compone de dos elementos, uno de vinculación y otro de diferenciación. En la Grecia del siglo V, el ateniense se vincula a los que, como él, son libres e iguales, y se distancia de los que no lo son (los esclavos, las mujeres, los niños...). Para el romano del período imperial los ciudadanos se vinculan bajo las leyes del imperio romano, que los distancian de los bárbaros. En realidad, frente a las pequeñas comunidades de hombres libres griegos, la ley romana puede considerarse como un esfuerzo de extender el nexo de vinculación del concepto de ciudadanía.

Otro elemento histórico que también colaboró fuertemente con la extensión de los vínculos de ciudadanía fue el cristianismo. Antes del cristianismo las religiones griegas y romanas eran religiones de la ciudad, que unían a los ciudadanos en el entorno de unos símbolos sagrados de estas comunidades y les separaban de los demás. En estas religiones de la ciudad el vínculo religioso es un vínculo con la cultura comunitaria, que excluye otras culturas y nacionalidades.

El cristianismo de San Pablo es una religión diferente. Posee una invocación universalista y un rechazo a reconocer tanto las divisiones sociales como las fronteras políticas (Monod, 2006). Siguiendo el anuncio de San Pablo: "De modo que ya no puede haber judío ni griego; ni esclavo ni libre; ni hombre ni mujer; porque todos vosotros sois uno en Cristo Jesús" (Gálatas 3: 28).

En el cristianismo todo ser humano puede vincularse directamente a Dios sea cual sea su nacionalidad. De esta forma, el cristianismo promueve el valor infinito de cada individuo[4] a partir del establecimiento de un principio de igualdad de todos en Dios. En palabras de Pablo: "Y, porque vosotros sois hijos, envió Dios a nuestros corazones el Espíritu de su Hijo, que clama: *Aba*, Padre. De suerte que ya no eres esclavo, sino hijo; y, siendo hijo, también heredero de Dios" (Gálatas 4: 6 – 7). Por consiguiente, por la salvación, por el vínculo trascendente con el Dios cristiano, todo ser humano pertenece a una comunidad universal.

Este principio de igualdad en Dios, promovido por el cristianismo, es uno de los fundamentos de la noción de dignidad humana que desarrolla la Modernidad (Bischof, 2006). Según Brague (2006), precisamente lo que distingue a nuestras democracias modernas de la exclusiva democracia griega es la idea de la igual dignidad de todo ser humano. "Es la idea del valor divino de la conciencia de cada hombre, en el sentido del proverbio: *vox populi, vox Dei*" (Brague, 2006, 15).

4 Quizá la noción misma de individuo, como la tenemos en occidente, tenga mucho que ver con la idea de salvación personal propuesta por el cristianismo primitivo. Como señala Hannah Arendt (2001), el cristianismo tuvo un papel definitivo en la valorización de la esfera privada ante la esfera pública.

Otros elementos del cristianismo también ofrecieron importantes aportaciones al desarrollo de la democracia en la edad moderna. Por ejemplo, el mandamiento cristiano de anunciar el evangelio a toda criatura (Marcos 16: 15), llevado adelante por Pablo, ha sido retomado por los filósofos iluministas como un ideal de difundir la verdad y la ciencia a todos. Desde esta perspectiva, el llamamiento a la difusión de la verdad y popularización de las ciencias también significó un esfuerzo de ruptura con la tradición elitista de los filósofos clásicos (Brague, 2006).

Asimismo, el cristianismo ha estimulado la idea de libertad individual del cristiano frente al mundo, frente a la posibilidad de elegir y actuar bien, de acuerdo con la voluntad de Dios - el libre arbitrio. Este llamamiento a la libertad se puede encontrar en San Pablo: "Para la libertad es que Cristo os liberó, permaneced, pues, firmes y no os sometáis nuevamente a la esclavitud" (Gálatas 5: 1). Según San Pablo, el hombre es capaz de descubrir por sí mismo, si escucha la voz de Dios en su conciencia, lo que es bueno y lo que es malo para él: "Todas las cosas me son lícitas, pero no todas me convienen…" (I Corintios 6: 12). El cristiano es un sujeto libre, porque libremente puede juzgar todo y elegir lo que es bueno. Esta libertad se extiende a todos los cristianos, por consiguiente, de la misma forma que la igualdad frente a Dios, tiene un sentido universal.

Como se ha comentado, la ciudadanía se genera desde una oposición dialéctica interno/externo, desde una identificación de los semejantes que comporta la separación de los diferentes. La llamada universalista del cristianismo hace que esta característica de vínculo y separación inherente al concepto de ciudadanía se viva, por lo menos en occidente, como un permanente conflicto.

Por otro lado, “el universalismo cristiano recorre las venas del liberalismo y del socialismo, mostrando hasta qué punto las semejanzas entre todos los seres humanos son mucho más profundas que las diferencias” (Cortina, 2001, p. 40). Por eso, tanto el socialismo como el liberalismo, herederos ambos del cristianismo, son cosmopolitas y antinacionalistas.

De esta actual evocación a la historia del concepto de ciudadanía tenemos como resultado que, hoy en día, cualquier noción de ciudadanía tiene que contemplar diferentes vínculos, los nacionales y de pertenencia comunitaria, y los cosmopolitas, de una identidad integradora más que disgregadora.

2. 1. 2. La construcción de los derechos civiles, políticos y sociales

Según Pérez Ledesma (2000), en Europa, en los siglos XVI a XVIII, poco se trató sobre la ciudadanía y cuando se hizo fue a partir de los deberes que uno tiene para con los gobernantes. Aún permanecen activas entre nosotros estas ideas sobre los deberes del ciudadano, como deberes políticos (patriotismo, respeto a las leyes...) o tareas morales (practicar la virtud cívica...).

Para finales del siglo XVIII esta ciudadanía más pasiva, asentada sobre los deberes para con los gobernantes, fue sustituida por otra fundada en los derechos, sobre todo en los derechos políticos. "Se ha atribuido habitualmente a la Revolución Francesa la invención de la ciudadanía moderna, en el sentido que acabamos de mencionar" (Pérez Ledesma, 2000, p. 11). Antes de ella, en la revolución americana ya se hablaba de la ciudadanía activa cuando se proponía a la población el paso de súbditos a ciudadanos, siendo súbdito el que está bajo el poder de otro y ciudadano un portador de soberanía como cualquier otro.

El mismo autor recuerda que los liberales del siglo XIX, como Benjamín Constant, subrayaron los derechos individuales sobre el colectivismo. Y Tocqueville, tras su experiencia americana, compatibilizó los derechos jurídicos (ciudadanos iguales bajo la ley) con los derechos políticos (ciudadanos igualmente libres para tener sus diferencias personales), y anunció los derechos sociales (igualación en las condiciones materiales de la vida).

Como se ha comentado, toda reflexión actual sobre la ciudadanía parte de la concepción que T. H. Marshall recogió en su estudio "Ciudadanía y clase social". En este trabajo el autor consagra la división de la ciudadanía en tres partes: civil, política y social. Para Pérez Ledesma (2000), lo que convirtió a Marshall en el exponente del pensamiento ortodoxo, en la postguerra, fue su visión del ciudadano como detentador de derechos en condiciones de igualdad con los demás miembros de la sociedad.

Según Marshall (1998), los derechos en la edad media eran hilos de la misma hebra, no se podían diferenciar. "La evolución de la ciudadanía implicó un doble proceso de fusión y separación. La fusión fue geográfica; la separación, funcional" (Marshall, 1998, p. 24). El primer paso, en Inglaterra, se dio en el siglo XII, cuando la justicia real se ejercía en territorios nacionales, defendiendo los derechos civiles de los individuos basándose no en las costumbres locales, sino en los derechos comunes del país. Esto generó dos consecuencias: en primer lugar, los tres elementos de la ciudadanía se desarrollaron con un ritmo y organización propia; en segundo lugar, se constituyeron en jurisdicciones y ámbitos diferenciados, de los más próximos y locales a los más lejanos y nacionales.

Para Marshall, el desarrollo de los tres elementos fue tan diferente que este autor propone incluso una división histórica y temporal distinta para cada uno: "los derechos civiles, al siglo XVIII; los políticos, al XIX; y los sociales, al XX" (Marshall, 1998, p. 25-26).

Los derechos civiles se establecieron en el siglo XVIII bajo la defensa de las libertades individuales. La lucha por las libertades individuales, como se ha dicho, se basó en nuevas leyes de carácter nacional, que prevalecieron sobre las costumbres. Por ejemplo, se afirmaba la libertad de ejercer cualquier oficio lícito, incluso de recibir aprendizaje para ejercerlo.

A partir de la defensa de la libertad para aprender cualquier oficio, se atacó a los monopolios corporativos de la edad media, así como a la educación, que tenía en la edad media una función más de exclusión que de pertenencia. Como decía Marshall:

> La antigua creencia de que los monopolios locales y de grupo eran de interés público, dado que el comercio y la economía no pueden mantenerse o prosperar sin orden ni concierto, se sustituyó por otra nueva: que las restricciones eran una ofensa de la libertad del individuo y una amenaza para la prosperidad de la nación (1998, p. 27).

Se toparon con dos obstáculos para poder establecer la nueva idea de ciudadanía: las costumbres y las leyes escritas. Las costumbres antiguas tuvieron que sustituirse por otras nuevas. Lo que se hizo posible cuando se suprimieron las costumbres antiguas a favor de un nuevo estilo de vida aceptado por todos.

El obstáculo de las leyes escritas fue atacado por los jueces, que cuestionaron la validez de las políticas que sustentaban estas leyes. Las leyes locales, que garantizaban el uso de la ciudad por los vecinos, fueron sustituidas por leyes nacionales que garantizaban los derechos de libertad individual de cualquier persona. Según Marshall, en el siglo XVIII, la promoción de los derechos civiles hizo que las palabras *libertad* y *ciudadanía* fuesen intercambiables. De esta forma, la libertad individual hecha universal posibilitó que el concepto de ciudadanía pasase de institución local a institución nacional; y su defensa pasase también de las instancias locales a los tribunales reconocidos nacionalmente.

La historia de los **derechos políticos** se desarrolla principalmente en el siglo XIX. Según Marshall, “al principio no consistió en crear nuevos derechos para enriquecer un estatus del que ya disfrutaban todos, sino en garantizar los antiguos derechos a nuevos sectores de la población” (Marshall, 1998, p. 29).

En el siglo XVIII, los derechos políticos no abarcaban a todas las personas, sino que estaban relacionados con privilegios de clase. Eran un monopolio cerrado de grupos que se legitimaban por el estatus social o el poder financiero. Primeramente estos derechos políticos pasaron de ser un monopolio cerrado a un monopolio abierto. Es decir, eran permeables al acceso de otras personas, siempre que las aceptara el grupo que detentaba el privilegio. Siguiendo a Marshall:

> Como es evidente, si sostenemos que, en el siglo XIX, la ciudadanía en forma de derechos civiles era universal, el sufragio político no formaba parte de los derechos de la ciudadanía, puesto que era privilegio de una reducida clase económica, cuyos límites se extendían con cada nueva *Reform Act* (Marshall, 1998, p. 30).

Los derechos políticos, en el siglo XIX, se desarrollaron como un subproducto de los derechos civiles. Estaban, además, vinculados a los logros económicos que uno podría obtener en sus negocios. Un ciudadano libre, que podría emprender cualquier negocio, a medida que lograba éxito económico incrementando su capital, accedía a los derechos políticos. Según Marshall (1998), la ley de 1918, en Inglaterra, desvinculó el derecho al voto de las condiciones económicas, relacionando así los derechos políticos con un estatus de ciudadanía general, detentado por todos los hombres. En una segunda reforma este derecho se extendió a las mujeres.

Los **derechos sociales** tienen su origen en las leyes de protección a los pobres. Según Marshall (1998), en el siglo XIX, la aplicación de estas leyes no calificaba a la ciudadanía beneficiada por ellas. Por el contrario, la beneficencia cargaba con el estigma de que quien se beneficiaba de ella rebajaba su condición de ciudadano a la condición de pobre y proscrito. Esto se debía a que los derechos civiles, desde esta perspectiva individualista, eran los derechos del hombre libre y autónomo, que podía sostenerse a sí mismo.

El verdadero origen de nuestra concepción de derechos sociales, desarrollados en el siglo XX, está en la afirmación del derecho a la enseñanza. La escuela pública garantiza el derecho de todo sujeto a recibir educación para participar de la sociedad como un ciudadano. La educación no provocó conflictos con los derechos civiles, porque estos estaban diseñados para personas razonables, que sabían leer y escribir. "La educación es el requisito previo imprescindible de la libertad civil" (Marshall, 1998, p.35).

Además, según Marshall (1998), educarse es un deber del ciudadano para poder participar del mundo de la ciudadanía:

> La obligación de mejorarse y civilizarse es, pues, un deber social, no sólo personal, porque la salud de una sociedad depende del grado de civilización de sus miembros, y una comunidad que subraya esta obligación ha empezado a comprender que su cultura es una unidad orgánica y su civilización una herencia nacional. De lo que se deduce que la extensión de la educación elemental durante el siglo XIX fue el primer paso decisivo en el camino que iba a conducir al reconocimiento de los derechos sociales de la ciudadanía en el siglo XX (Marshall, 1998, p. 35).

Esta concepción de Marshall, de una ciudadanía basada y reconocida en estos tres derechos, a pesar de ser ampliamente aceptada, sufrió muchas críticas. Unos no reconocían los derechos sociales, otros reivindicaban derechos sociales económicos, derechos reproductivos, así como derechos "desiguales" entre los distintos grupos (discriminación positiva) para poder proteger a las minorías más débiles (Kymlicka, 1996). También se ha planteado la necesidad de diferenciar una ciudadanía pasiva, basada en el ejercicio y goce de derechos, de una ciudadanía activa, basada en la calidad de la participación política del ciudadano.

Un segundo tipo de críticas se dirigió al poco descrito proceso histórico de obtención de los derechos. Desde esta perspectiva, muy pertinente en este proyecto de investigación, lo que se critica en la concepción de ciudadanía de Marshall es su visión evolucionista de los derechos, que es casi como la realización natural de un principio en la historia.

Efectivamente, en el proceso de desarrollo histórico de la ciudadanía no existió una progresión lineal entre los derechos, ni un proceso de desarrollo similar y armónico en los distintos países. Por ejemplo, en España el desarrollo de la ciudadanía conoció avances y retrocesos en un proceso donde actuaron tanto las convicciones de carácter más revolucionario, como el cálculo político de sectores más conservadores que apoyaron la concesión de derechos para mantenerse en el poder (Pérez Ledesma, 2000b).

Del mismo modo, en el caso de Brasil el desarrollo de los derechos de ciudadanía no transcurrió de modo semejante al caso inglés. Por ejemplo, en Brasil muchos derechos sociales, impulsados en el siglo XX, fueron fruto de concesiones del Estado a la población, durante períodos autoritarios, cuando no se reconocían plenamente los derechos políticos y civiles (Carvalho, 2002).

En este tipo de crítica a la visión evolucionista de Marshall, lo que se echaba de menos era la consideración del papel de la actuación política de los ciudadanos sobre los gobernantes en la conquista o concesión de los derechos. Esta crítica se funda en la convicción de que los derechos en realidad no se conceden, sino que se logran gracias a la capacidad de lucha de los ciudadanos. "Y no sólo eso: en la medida en que el resultado dependía de esas luchas y de la capacidad de acción de las fuerzas enfrentadas, la ampliación de los derechos era un proceso contingente, abierto siempre a la posibilidad de una regresión" (Pérez Ledesma, 2000, p. 15).

Desde esta perspectiva, de que los derechos no se conceden, sino que se conquistan, se puede plantear la siguiente cuestión, ¿quiénes y cómo conquistaron los derechos de ciudadanía? Para unos el papel principal en la conquista de los derechos de ciudadanía lo tiene la burguesía, que conquistó los derechos en revoluciones y luchas sociales. Para otros fue la clase obrera, organizada por la industria, la que a través de las revoluciones y ante las guerras y la organización de los estados naciones logró conquistar la ciudadanía democrática.

Otros autores, basándose en análisis weberianos, mencionan la contribución de las guerras y los acuerdos entre Estados y sectores más organizados de la sociedad, que reconocieron estos derechos a cambio de mantener estructuras militares costosas y, también, a cambio de la solidaridad de la clase obrera en la tarea de reconstrucción de Europa en los períodos del posguerra (Lalive D´Epinay, 1992).

Dentro del marco teórico de esta investigación, más importante que definir qué clase social o corporación fue la principal protagonista en la conquista de los derechos de la ciudadanía es percibir que una ciudadanía más activa es fruto de las luchas de los ciudadanos por la conquista de derechos; mientras que una ciudadanía más pasiva es la que se logra por concesiones desde los grupos o clases dirigentes.

Finalmente, es importante afirmar ante todo lo que se ha visto que quizá una perspectiva más activa de la ciudadanía sea dependiente del papel que protagonicen los ciudadanos en el proceso social de conquista, ampliación o mantenimiento de los derechos.

2. 2. La ciudadanía hoy, sus nuevos caminos y horizontes

El concepto de ciudadanía hoy día encuentra nuevos escenarios y desafíos que requieren un nuevo esfuerzo para traducir la actitud ciudadana necesaria a nuestros tiempos. Existen diferentes visiones sobre la comprensión y el significado de la ciudadanía, visiones estas que, por su parte, afrontan desafíos con la realidad diaria y los nuevos movimientos sociales, en orden a dar respuestas coherentes ante la necesidad de desarrollar las democracias contemporáneas.

En este apartado se presentará un breve análisis de las corrientes más importantes de pensamiento sobre el tema de la ciudadanía en la actualidad. Lo que se pretende con esta reflexión no es adoptar una postura ideológica respecto al tema, sino reflexionar sobre las distintas visiones existentes, recogiendo contribuciones hacia el desarrollo de una concepción de ciudadanía activa que pueda ofrecer respuestas a los desafíos de la modernidad y, de esta forma, fortalecer la democracia.

2. 2. 1. Liberalismo, comunitarismo, republicanismo y los nuevos movimientos sociales

Se ha terminado el capítulo anterior afirmando que la ciudadanía depende del papel que protagonizan los ciudadanos. En cuanto a este aspecto son tres las corrientes ideológicas más importantes en nuestro tiempo, de forma que cada corriente propone una comprensión diferente del significado de la ciudadanía (Pérez Ledesma, 2000). A su vez, estas diferentes comprensiones implican distintas formas de proponer las relaciones políticas entre los ciudadanos en el seno de la sociedad. Estas tres corrientes principales son el liberalismo, el comunitarismo y el republicanismo moderno.

El liberalismo admite que el ser humano busca la felicidad, y afirma que esta búsqueda es siempre individual, siendo la función de la sociedad organizada construir un estado de derecho que proteja al ciudadano en su trayectoria individual en busca del bien. En esta búsqueda el individuo se orienta por diferentes formas de comprender lo que es la felicidad, diferentes nociones comprehensivas del bien. Los distintos proyectos de felicidad identifican, organizan y ofrecen sentido a la acción ciudadana de diferentes grupos en el seno de las sociedades. El ideal liberal propone que en sociedades bien ordenadas las distintas y particulares nociones comprehensivas del bien puedan ser congruentes con un mismo principio de justicia (Rawls, 1995).

En cuanto a las relaciones que establecen entre sí los diferentes proyectos de felicidad, en una misma sociedad, se podría hablar de sociedades *moralmente politeístas*, *moralmente monoteístas*, y *moralmente pluralistas* (Cortina, 2000, 2001).

Las sociedades *moralmente politeístas* están formadas por grupos con distintos proyectos de felicidad. En estas sociedades moralmente politeístas estos diferentes proyectos de felicidad no se comunican. En las sociedades *moralmente monoteístas* un grupo impone a los demás su proyecto de vida feliz, y no existe espacio para otros proyectos. En las sociedades *moralmente pluralistas* se procura descubrir valores que todas las culturas involucradas comparten, permitiendo una convivencia de los diferentes bajo un acuerdo acerca de los valores mínimos que todos deben respetar.

De ahí surge la distinción en el ámbito ético-político entre lo justo y lo bueno. Todo individuo quiere que la sociedad le haga justicia, que la sociedad le ofrezca las condiciones básicas necesarias a partir de las cuales pueda llevar adelante su proyecto de vida feliz. Por consiguiente, debe existir una concepción compartida por todos de lo que es justo para todos, y, al mismo tiempo, la posibilidad de convivencia de distintos ideales de felicidad que orientan la vida de una persona o grupo. "Aquellos valores que todos comparten componen los *mínimos de justicia* a los que una sociedad pluralista no está dispuesta a renunciar, aunque los diversos grupos tengan distintos ideales de vida feliz, distintos proyectos de *máximos de felicidad*" (Cortina, 2001, p. 27 – 28).

Lo que los liberales consideran imprescindible son estos mínimos de justicia bajo los cuales cada ciudadano y cada grupo humano proyecta su camino en busca de la felicidad. El espacio público y la política se deben ocupar de estos mínimos de justicia, principios de justicia universales que protejan a todos los individuos y sus distintos ideales de felicidad, ideales estos que deben ocupar el espacio privado de la vida (Rawls, 1995).

Pérez Ledesma (2000) comenta que para el liberalismo el énfasis está en la protección de la vida privada - los individuos son ajenos al Estado y contribuyen sólo en cierto grado a su perpetuación como contrapartida por permanecer como miembros de la organización. Para el liberalismo la nación no puede mantener indeterminadamente un estado de convocatoria y sacrificio para los ciudadanos. La tónica de la ideología liberal está en la autonomía y soberanía de los individuos.

Para **los comunitaristas** el fundamento de la ciudadanía está en los lazos que vinculan el individuo a la colectividad. La identidad individual también estaría fundada en la integración del sujeto en una comunidad, y no en la noción liberal de autonomía. Para los comunitaristas el individuo aislado es una ficción del liberalismo, puesto que nadie sería capaz de reconocerse a sí mismo como persona humana fuera de un contexto intersubjetivo. En este sentido, la identidad individual se constituye a partir del diálogo con otros individuos en un ambiente de relaciones capaz de ofrecer interacción sociocultural, reconocimiento y sentido para la existencia (Taylor, 1998, 2000).

Para muchos autores el valor del comunitarismo está más en constituirse en una crítica al liberalismo que en una alternativa a él (Cortina, 2001; Bauman, 2003). Lo que el comunitarismo teme y denuncia es que la presunta neutralidad de la concepción moral de justicia de los liberales, frente a los distintos proyectos de felicidad, no exista en la práctica. Los comunitaristas temen, con razón, que el principio liberal de justicia sea, en realidad, un proyecto de felicidad más, una ética de máximos más: es una ética liberal que intenta hacerse hegemónica. “En tal caso caeríamos inevitablemente en el totalitarismo liberal, que se tendría en principio como una cultura superior a las demás, y acabaría proclamándose cultura única” (Cortina, 2001, p. 32).

Las críticas comunitaristas se dirigen a *tres formas de malestar* que se desarrollan en las sociedades modernas (Taylor, 1994): en primer lugar, la modernidad produjo un desencantamiento del mundo y una ruptura con el amplio abanico de representaciones y significados que orientaban el sentido y finalidad de la vida. Se produce un agostamiento de la vida porque las personas abandonan una visión más amplia de la existencia y prefieren centrarse en sus vidas individuales. "El lado oscuro del individualismo supone centrarse en el yo, lo que aplana y estrecha a la vez nuestras vidas, las empobrece de sentido, y las hace perder interés por los demás o por la sociedad" (Taylor, 1994, p. 39 – 40). En segundo lugar, la modernidad al superar los significados sagrados de la existencia posibilitó la primacía de la racionalidad instrumental. Por consiguiente, todas las formas de racionalidad que ofrecían un sentido complejo a la existencia de la persona humana se encuentran sometidas a solamente una forma de racionalidad: el cálculo impersonal entre coste y beneficio. El tercer malestar que tiene lugar en la modernidad es la consecuencia del individualismo y la racionalidad instrumental en la vida política. Ante el individualismo, que mantiene a los individuos *encerrados en sus corazones*, y ante la razón instrumental, que somete todos los fines y expresiones de la vida a las necesidades del mercado de consumo y la eficacia burocrática, ya no se puede hablar de libertad política o protagonismo ciudadano.

Además de estas importantes críticas, quizá una de las mayores contribuciones del comunitarismo a la democracia contemporánea es la afirmación de que una comunidad basada solamente en una concepción racional de justicia y en el individualismo no es capaz de desarrollar sentimientos de pertenencia que sostengan sociedades democráticas. El mantenimiento de la democracia necesita de unos vínculos de identidad y responsabilidad, una cierta emotividad, que sólo una ética de máximos de felicidad es capaz de generar (Camps, 1993; Cortina, 2000, 2001; Touraine, 2000).

Las críticas al comunitarismo se hicieron bajo dos perspectivas: desde la perspectiva del individuo se ha acusado al comunitarismo de no defender la autonomía individual, que podría quedar prisionera de los colectivismos; y desde la perspectiva de la sociedad, se le ha acusado de no defender la pluralidad social ante el carácter xenófobo o totalitario que pueden tener comunidades morales cerradas. Los críticos del comunitarismo señalan que la democracia se apoya en el pluralismo y en el respeto a las opiniones discordantes. Así, sostienen que la recuperación de la ciudadanía participativa no se debe hacer a costa del sacrificio de las libertades individuales (Bauman, 2003; Pérez Ledesma, 2000).

Para el Republicanismo el fundamento de la ciudadanía está en la defensa de las virtudes públicas y la participación activa del ciudadano. El republicanismo promueve la democracia participativa, una *democracia fuerte*, cuya inspiración está en la antigüedad clásica y en las revoluciones americana y francesa. El republicanismo se orienta por un ideal de humanismo cívico en el cual la ciudadanía no corresponde a un *status*, sino a una *práctica*. Por consiguiente, los republicanos afirman que la participación en una esfera pública y la acción política son las formas más elevadas de vida en común, el verdadero elemento de identificación del ciudadano. Para los republicanos la sociedad verdaderamente humana corresponde a ese espacio político de relaciones de poder: "Una sociedad, sea de políticos, sea de científicos que abjuran la política, es siempre una institución política; siempre que los hombres se organizan, pretenden actuar para adquirir poder" (Arendt, 2001, p. 284).

Para los críticos de esta corriente, el problema es que esa insistencia en las virtudes de los ciudadanos y en el valor de la participación política en la vida pública, aunque deseable, parece no reflejar mucho la vida que llevan las personas en nuestras sociedades contemporáneas.

Una vertiente actual del Republicanismo admite que, por un lado, las personas están más involucradas en su vida privada que con la vida pública, que no se observan altos niveles de participación política, y que el Estado no está exactamente en las manos de los ciudadanos. Además, la gente tiene otras esferas de identificación y de realización de la vida que no se pueden clasificar como menores con relación a la política. Lo que el nuevo republicanismo resalta es la necesidad de una noción de libertad negativa (ausencia de dominación): participar de la vida pública para garantizar las libertades propias.

Desde esta perspectiva, no se busca, como en el comunitarismo, un acentuado deber hacia un bien común comunitario, sino un compromiso cívico un tanto más débil: "Un llamamiento a la participación ciudadana con el fin de evitar que la ciudad caiga en manos de los poderosos y arrogantes" (Pérez Ledesma, 2000, p. 26)[5].

Lo que se ha demostrado hasta aquí es que un status de *derechos* e *igualdad* eran los rasgos de la ciudadanía liberal en el planteamiento de Marshall, y que tanto comunitaristas como republicanos han criticado este énfasis en los derechos individuales, proponiendo nuevos fundamentos para la promoción de la ciudadanía activa y la participación democrática.

Por otro lado, la noción de igualdad presente en la concepción marshalliana de ciudadanía también ha sido criticada por **los nuevos movimientos sociales**. La igualación de derechos frente al Estado y la ley ha sido criticada por distintos grupos y minorías, como las feministas y los multiculturalistas, que "tienen en común la defensa de una política de la diferencia frente a la concepción liberal, y en concreto marshalliana, de la ciudadanía como igualdad" (Pérez Ledesma, 2000, p. 27).

---

[5] Por otro lado, el republicanismo radical y el comunitarismo preguntarán al republicanismo moderno cómo ese compromiso débil, fundado básicamente en el concepto individual de libertad negativa, será capaz de promover la importancia de la *res-pública*. Cómo se puede sostener la ciudadanía activa y la democracia participativa, de corte republicano, sin una noción de bien común o identificaciones colectivas que promuevan el valor fundamental de la ciudad y la ciudadanía.

Los defensores de la política de la diferencia afirman que en la sociedad hay siempre un proceso de diferenciación entre grupos, lo que es bueno, pero que sin una política de protección social las minorías acaban por ser oprimidas. En este sentido, la proclamación del *derecho a la no discriminación* y la *omisión bienintencionada* del Estado liberal, tradicionalmente no han sido capaces de ofrecer la protección que necesitan las minorías para su supervivencia (Kymlicka, 1996).

Por consiguiente, para que la participación e inclusión sean realidades es necesario prestar atención a las diferencias y proteger a las minorías. Sin políticas afirmativas de protección a los grupos discriminados o culturas minoritarias la igualdad universal del liberalismo acaba por ser opresora, porque:

> Sólo las culturas minoritarias o suprimidas son constreñidas a asumir una forma que les es ajena. Por consiguiente, la sociedad supuestamente justa y ciega a las diferencias no sólo es inhumana (en la medida en que suprime las identidades) sino que también, en una forma sutil e inconsciente, resulta sumamente discriminatoria (Pérez Ledesma, 2000, p. 30).

Sin duda, resulta difícil compatibilizar el universalismo liberal y la igualdad ciudadana con los derechos de los grupos. Para Pérez Ledesma una tentativa de articular los beneficios de estas perspectivas quizá sea afirmar los derechos de los diferentes colectivos, asumiendo, al mismo tiempo, que es la persona quien detenta los derechos, incluso los colectivos, y es la persona la que no debe ser discriminada.

Siguiendo este razonamiento, Kymlicka (1996) afirma que la teoría liberal puede ser coherente con una política de protección a las minorías por medio de políticas que utilicen mecanismos de *protecciones externas*, para que la mayoría no restrinja los derechos de las minorías. Por otro lado, lo que el liberalismo no podría admitir son las *restricciones internas* que los grupos pudiesen utilizar para limitar la autonomía o restringir las libertades individuales de los miembros del propio grupo.

En definitiva, una teoría liberal de los derechos de las minorías debe exactamente reflejar cómo pueden coexistir "los derechos de las minorías con los derechos humanos, y también cómo los derechos de las minorías están limitados por los principios de libertad individual, democracia y justicia social" (Kymlicka, 1996, p. 19)[6].

Para Adela Cortina (2000, 2001), la cuestión es descubrir efectivamente los mínimos de justicia que pueden existir en las diferentes culturas que se encuentran en una sociedad. Pero al mismo tiempo es necesario comprender que para el desarrollo social y el afianzamiento de la democracia no basta establecer racionalmente estos mínimos de justicia. Es necesario, al mismo tiempo, cultivar los máximos de felicidad que dan sentido a la vida y cohesión a los grupos sociales (incluso la propia justicia apenas tiene sentido dentro de los marcos culturales de la comunidad). Es necesario desarrollar lazos de identidad grupal basados en la emotividad y los signos de vida buena, que sostienen la percepción de pertenencia y corresponsabilidad.

[6] Taylor (1998) realiza un complejo análisis de las dificultades del liberalismo en llevar a cabo la pretensión de Kymlicka, de desarrollar políticas afirmativas concretas sin que, en la práctica, se vengan a restringir las libertades individuales.

2. 2. 2. El reto de construir una ciudadanía activa.

Como se ha visto, las diversas corrientes que actualmente habitan el terreno de la ciudadanía, al mismo tiempo que reconocen las contribuciones de la noción de ciudadanía de Marshall, critican al ciudadano pasivo que es fruto quizá de un acentuado énfasis en los derechos sociales.

Cortina (2000, 2001) percibe que el Estado de bienestar[7], fruto del énfasis en los derechos sociales, ha creado una solidaridad compulsoria e institucionalizada que puede ser cuestionable. Además, la ampliación del Estado de bienestar ha de encontrar un límite, puesto que no puede transformarse en un megaestado que no sea ni funcional ni soportable económicamente. Por otro lado, el fin del Estado de bienestar no puede significar el fin del estado de justicia. Una justicia que tiene en vista siempre a los menos favorecidos socialmente. Con todo, este estado de justicia debería contar con la participación activa de los ciudadanos. De esta forma, volvemos a la cuestión de la promoción de la actitud responsable y de la participación de los ciudadanos. Como afirma Cortina:

> El concepto de ciudadanía social, tal como Marshall lo concibió hace medio siglo, ha sido acusado – entre otras cosas – de abonar una ciudadanía pasiva, un simple 'derecho a tener derechos', en vez de avalar también una ciudadanía activa, capaz de asumir sus responsabilidades. De ahí que tanto sectores progresistas como conservadores hayan ido exigiendo transformar la ciudadanía pasiva en activa, transitar del tiempo de los derechos al de las responsabilidades. En este sentido, los países en los que ha tomado cuerpo el Estado social tendrían que transformar una ciudadanía acostumbrada a exigir en una ciudadanía acostumbrada a participar en proyectos comunes, asumiendo las responsabilidades (Cortina, 2001, p. 97 - 98).

---

[7] El Estado de bienestar es la forma que adopta el Estado cuando asume la responsabilidad de garantizar los derechos sociales. Se configura a partir de los siguientes elementos: 1) intervención del Estado en los mecanismos del mercado para proteger a determinados grupos; 2) política de pleno empleo, para la aportación de capital a los ciudadanos; 3) institucionalización de sistemas de protección, para cubrir necesidades mayores; 4) institucionalización de ayudas para los que no pueden acceder al mercado de trabajo (Cortina, 2001).

Transformar al ciudadano liberal de hoy, que es un *consumidor de derechos* de ciudadanía, en un ciudadano activo es un verdadero reto. Parece que en la imaginería social hegemónica los sujetos se ven como consumidores ahistóricos atentos tan sólo a la satisfacción de sus intereses privados, sin ninguna responsabilidad social.

A partir de esta racionalidad utilitaria y egoísta, el ciudadano liberal no está interesado en los procesos democráticos, sino en los resultados privados que pueda obtener a partir de estos procesos. En este sentido, el orden democrático no es un bien o valor en sí mismo, sino un instrumento con el que obtener ventajas. Como los bienes advenidos del orden democrático son más bien públicos que privados, el ciudadano liberal no ve en ellos un valor, ni se interesa en implicarse fuertemente con los vínculos de responsabilidad que los procesos democráticos de participación puedan generar (Izquierdo Martín, 2000).

Además, como el ciudadano liberal está interesado solamente en los resultados y ventajas privadas a partir de su acción en la sociedad, y no en los procedimientos, el proceso democrático de participación es visto como un coste añadido en información y tiempo. Sánchez León (2000) observa que emerge una expresión de la debilidad de nuestra democracia si comparamos el papel que las asambleas tenían en el imaginario del ciudadano de la antigüedad clásica, y el papel que tienen para el ciudadano de hoy:

> El hecho de que consideremos ineficientes las asambleas y les neguemos un valor como espacios productores de civismo no hace sino volver a poner de manifiesto que somos individuos diferentes de aquellos griegos de la Atenas antigua, y además bastante más torpes en el manejo de nuestras capacidades ciudadanas (Sánchez León, 2000, p. 65).

Una de las críticas que se hace al desarrollo del concepto de ciudadanía, que generó el ciudadano pasivo, es que quizá se haya analizado y destacado más la historia de la ciudadanía desde la producción de normas jurídicas más o menos consensuadas que desde la demanda social comprometida.

Una de las tareas que parece imponerse en el horizonte de la ciudadanía hoy es producir un ideal de ciudadano mucho más responsable. Es necesario construir conceptos de ciudadanía e instrumentos sociales que desarrollen las virtudes cívicas y la participación ciudadana.

En este sentido, hay que distinguir dos perspectivas bien distintas. Desde la derecha, la alternativa que se propone es desmantelar el Estado de bienestar, y reducir de modo general todo el aparato estatal, para que los individuos vuelvan a ocuparse de los problemas sociales personalmente. Al dejar a los individuos desasistidos por el Estado, lo que se pretendería es fomentar las iniciativas propias de los individuos, el ciudadano emprendedor, los liderazgos de la comunidad capaces de hacer frente a los desafíos sociales. A lo mejor, el Estado es necesario, según esta visión, para regular y corregir algunas distorsiones del mercado, pero sería la acción de los ciudadanos en el mercado el motor de la ciudadanía moderna.

Desde la izquierda las propuestas parecen tener un sentido menos absoluto en términos de desmantelamiento del Estado. Para esta perspectiva, es tan verdad que no se puede limitar la actuación del ciudadano a su acción dentro del aparato estatal, como también es verdad que no se puede limitar la actuación del ciudadano a su acción en el mercado. Además, si se desmantela el Estado, ¿cómo se pueden mantener derechos de ciudadanía que garanticen un estado de justicia? ¿Cómo garantizar la protección de los más débiles ante el mercado competitivo? Y, ¿cómo proteger a las culturas marginales ante las hegemónicas?

Por consiguiente, desde la izquierda las iniciativas en el sentido de una visión más activa del ciudadano apuntan al fortalecimiento de la sociedad civil. Lo que se propone es que, más allá de la participación en el Estado o en el mercado, se desarrollen espacios de participación ciudadana en el seno de la sociedad, espacios participativos que promuevan el reforzamiento del mundo civil (Programa Ciudadanía y Gestión Local, 2001; Cortina, 2000, 2001; De la Maza, 2001).

Así, el tratamiento y resolución de los asuntos públicos tendría que contar con un mayor protagonismo y responsabilidad de los actores civiles. Se debería buscar, a partir de esta visión, el desarrollo de mejoras en la gestión de las cuestiones públicas, también en las cuestiones del gobierno, novedades estas que promoviesen la participación y el fortalecimiento de la sociedad civil.

Al mismo tiempo, estas medidas y mejoras que invitan a la participación y a la promoción de una ciudadanía activa funcionan mejor en contextos sociales que corresponden a una comunidad cívica, contextos donde las virtudes cívicas están más desarrolladas (Putnam, 1999). Esto se explica porque en una comunidad cívica la ciudadanía se caracteriza exacta y fundamentalmente por la participación en los negocios públicos, una participación que permite a los ciudadanos mostrar su valor frente a los demás, cumpliendo así la finalidad clásica de la esfera pública como escenario propio para manifestar las virtudes de los ciudadanos (Arendt, 2001). En definitiva, la opción de desarrollo de la ciudadanía activa a través del fortalecimiento de la sociedad civil conduce a la proposición de procesos participativos orientados por un ideal de desarrollo de comunidades cívicas.

En las comunidades cívicas la importancia de la participación en los asuntos públicos no significa decir que los ciudadanos dejen sus intereses de lado en favor de los intereses ajenos, sino que en esas comunidades los ciudadanos son sensibles a los demás, buscan sus intereses bajo un sentimiento de solidaridad con el bien público. “Los ciudadanos en una comunidad cívica no son santos abnegados, más bien consideran el dominio público algo más que un campo de batalla para la afirmación del interés personal” (Putnam, 1994, p. 102).

Otra característica de las comunidades cívicas, donde mejor se desarrolla la participación ciudadana, es que en estas comunidades la cohesión social se mantiene no por relaciones verticales de autoridad y dependencia, sino por las relaciones horizontales de confianza, reciprocidad y cooperación. Relaciones estas que se fortalecen y desarrollan mediante procesos democráticos de participación, creando así un círculo virtuoso en el cual más confianza y cooperación generan más participación ciudadana que nuevamente genera más confianza...

El alto nivel de confianza, participación y cooperación presentes en una comunidad constituyen un importante recurso social tanto para el fortalecimiento de la ciudadanía activa y de las instituciones democráticas, como para el desarrollo de las comunidades y de las iniciativas llevadas a cabo en su contexto. En el fortalecimiento del mundo civil y el desarrollo de la ciudadanía activa, hay que valorar el recurso social que se constituye de reglas de reciprocidad, confianza y sistemas de participación, que facilitan la acción coordinada y el alcance de objetivos en una comunidad, recurso éste muy desarrollado en las comunidades cívicas y que se ha denominado *capital social* (Putnam, 1994; Durston, 1999; Coleman, 2000).

Esta forma de capital, el capital social, a diferencia del capital físico o del capital humano, se inserta en las relaciones sociales, entre las personas y a través de las personas. El capital físico se crea acumulando bienes de capital; el capital humano se crea cuando las personas se transforman, desarrollando capacidades y habilidades que las capacitan a actuar calificadamente; al contrario de estas dos formas de capital, "el capital social se crea cuando se modifican las relaciones entre las personas con objeto de facilitar la acción" (Coleman, 2000, p. 304).

La Figura 1 muestra gráficamente la distinción entre capital social y capital humano, donde el capital humano está representado por los puntos A, B y C, que identifican a tres personas, y el capital social está representado por las líneas que conectan los puntos. Capital social y capital humano son generalmente complementarios, pero son cosas distintas.

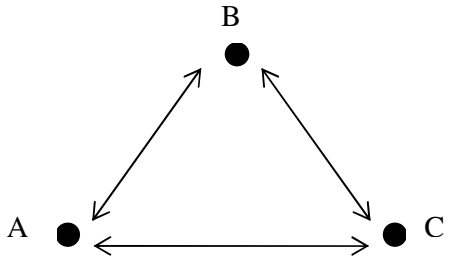


Figura 1: Estructura de tres personas donde el capital humano se representa por los puntos y el capital social por las líneas de relación (extraído de Coleman, 2000).

Otra característica distintiva del capital social es que normalmente las relaciones de confianza, normas y cadenas de relación social constituyen *un bien público*, al contrario del capital convencional, que normalmente es *un bien privado*.

En determinados casos la propia organización y estructura de la sociedad y de la vida pública pueden desarrollar y constituir capital social (Putnam, 1994). Esto ocurre cuando los organismos, normas y procesos formales e institucionales de la vida social estimulan la participación y fortalecen lazos de confianza y reciprocidad dentro de sus propios procesos y dinámicas organizativas.

Como señala Durston, "el término capital social abarca las normas, instituciones y organizaciones que promueven la confianza y la cooperación entre las personas, en las comunidades y en la sociedad en su conjunto" (Durston, 1999, p. 104).

Se puede decir que preservar y desarrollar las instituciones, normas y procesos formales de participación y reciprocidad también preserva y acumula capital social en una comunidad[8].

Cuanto más elevado es el nivel de confianza en una comunidad mayor será la cooperación y más capital social se puede acumular. Como se ha apuntado, ese es el círculo virtuoso que desarrolla una comunidad cívica. Por eso hay que combatir el aislamiento y la desconfianza mutua para actuar colectivamente. Como afirma Putnam: "Crear capital social no será fácil, pero es fundamental para hacer la democracia funcionar" (1994, p. 194).

La superación de un concepto pasivo de ciudadanía en favor de una ciudadanía activa no se podrá hacer sin promover en la sociedad nuevas formas de gestión, de modo que los ciudadanos sean llamados a participar y cooperar en la esfera pública, estableciendo lazos de confianza y acumulando capital social. No se trata, como se ha comentado anteriormente, de más o menos Estado, sino de promover otra configuración de la gestión pública de modo que los ciudadanos sean llamados a actuar verdaderamente como ciudadanos, desarrollando así una ciudadanía activa.

¿Estarán los sujetos sociales preparados para actuar en esos contextos participativos? ¿Cómo se educa para la ciudadanía activa? ¿Puede el ocio-deporte constituirse en un espacio de educación, participación y virtud cívica? Estas son algunas de las cuestiones que alientan los próximos apartados.

---

[8] Esta orientación hacia el beneficio público, el carácter formal que puede tener y la percepción pública de las relaciones que desarrolla son características que distinguen el capital social de los lazos de confianza y reciprocidad generados en las organizaciones secretas y particulares, como las organizaciones criminales, que buscan solamente el beneficio de sus miembros.

3. La Formación de Ciudadanos

Como se ha comentado en el capítulo anterior, uno de los retos presente en el horizonte actual de la ciudadanía es fortalecer la virtud cívica y la sociedad civil, así como repensar la relación entre los ciudadanos y el Estado, con el fin de poder desarrollar modelos democráticos más participativos, impulsados por la ciudadanía activa.

Aunque este sea un ideal comprensible y querido por todos, no se podrá alcanzar sin acciones intencionalmente planeadas y dirigidas a la formación de ciudadanos activos. Esto se explica, como dice Luque (2003), porque la ciudadanía no viene impresa en los genes. A partir de esta realidad tan evidente, parece lógico que una comunidad política tenga que plantear ella misma los cauces que han de posibilitar a sus miembros adquirir las competencias ciudadanas (Crick, 1998; Baquero y Baquero, 2005): los comportamientos, los conocimientos cognitivos, los valores éticos y las capacidades para la actuación en esa esfera necesarios para el desarrollo de la ciudadanía activa y el fortalecimiento de la democracia.

En esta tesis se está investigando precisamente cómo el espacio de ocio-deporte puede ser uno de esos cauces por donde se desarrolle la ciudadanía activa, un espacio donde uno pueda formarse en las virtudes cívicas y educarse para vivir la democracia.

Con este objetivo, en el presente capítulo se pretende estudiar el tema de la educación para la ciudadanía democrática, cómo debe organizarse en la sociedad esa tarea educativa, cuáles son sus contenidos y métodos, qué se puede aprender a partir de unas interesantes experiencias en el contexto europeo y latinoamericano.

Se pretende analizar además en este capítulo la relación entre juventud y ciudadanía. Los temas de investigación de esta tesis, educación ciudadana y ocio-deporte, imponen una revisión de los estudios sobre la juventud, debido al menos a dos factores. Primeramente, porque la educación para la ciudadanía ha tenido siempre un interés especial por la formación de los jóvenes, con el objetivo de favorecer una buena transición entre los temas exclusivos de la vida privada y la participación plena en la vida pública, transición esta que en nuestras sociedades se realiza prioritariamente en la juventud. En segundo lugar, desde el tema ocio-deporte, hay que tener en cuenta que los jóvenes son un grupo social de significativa presencia en los espacios deportivos. Como demostración de esta realidad, los grupos de ocio-deporte investigados en la parte empírica de la tesis estaban formados exclusivamente con jóvenes.

De esta forma, el primer paso será dirigir la mirada a los estudios de juventud, para examinar cómo se articulan juventud y ciudadanía.

3. 1. Juventud y ciudadanía

Diversos autores (Arendt, 2001; Camps, 1993; Taylor, 1994; Touraine, 2000) han observado como las *sociedades de mercado* contemporáneas promueven el individualismo, produciendo en los ciudadanos un comportamiento aislado de la esfera pública institucional y alejado de los problemas políticos. Como señalan Morán y Benedicto (2003), exceptuándose una mayor implicación en los periodos electorales, nadie parece estar muy atento y participativo en las cuestiones políticas, o involucrado por los problemas de la esfera pública. Los procesos democráticos parece que se quedaron como un conjunto de reglas y procedimientos formales que al final no alcanzan a cambiar nada en la vida de las personas o comunidades. Todo parece definido en otro sitio, fuera del proceso democrático, donde la fuerza de los intereses económicos es lo que dicta los resultados y los cambios sociales.

La juventud no está exenta de las corrientes sociales que promueven el individualismo, la apatía en los procesos democráticos y la despolitización. Ahora bien, aunque el fenómeno de la poca demostración de civismo y el alejamiento de las cuestiones públicas no se constituya en una cuestión exclusiva o una característica propia de la juventud, también es verdad que los jóvenes no son inmunes a este problema. Como también ha constatado el Consejo de Europa (2005a), entre muchos grupos de jóvenes la sociedad siente que hay que impulsar más la ciudadanía activa. Por consiguiente, los jóvenes también parecen participar del contexto social que manifiesta el problema de la baja calidad democrática por la poca participación ciudadana.

Desde luego, el tema de la juventud debe ser una cuestión de primer orden, puesto que la promoción de la cultura democrática y la formación en la ciudadanía activa entre los jóvenes es de fundamental importancia para el mantenimiento y desarrollo de la propia idea de ciudadanía democrática en nuestras sociedades.

Además de constatar que el problema de la baja implicación cívica es una cuestión también para la juventud, a esta tesis le interesa profundizar en el modo específico que esta cuestión afecta a dicho grupo social. Esto porque la formación para la ciudadanía debe tener en cuenta las dificultades que la dinámica de la sociedad ofrece a la participación activa de la juventud en la esfera pública. En este sentido, se podrían apuntar tres grandes cuestiones que desafían las propuestas de formación para la ciudadanía entre los jóvenes (Morán y Benedicto, 2000; Benedicto y Morán, 2003; Luque, 2003):

Primeramente, los cambios estructurales y simbólicos de la modernidad postindustrial han puesto en cuestión los cauces de entrada en la condición ciudadana. La desestabilización de las relaciones de empleo, la inseguridad laboral y la misma falta de opciones de trabajo han roto el ritual de entrada en la vida adulta por la vía del trabajo. Estos mismos cambios establecieron la ruptura de las tradicionales pautas de transición entre etapas biográficas, la ampliación de las etapas formativas y del período de dependencia familiar, haciendo que los jóvenes no puedan asumir responsabilidades o actuar autónomamente en la esfera pública como actuaron las generaciones anteriores.

La segunda cuestión que desafía la formación para la ciudadanía es el descenso real en la participación joven en los *temas y formas convencionales* de hacer política. Al respecto, hay que señalar que lo que se ha llamado temas y formas *convencionales* de hacer política poco tiene que ver efectivamente con los intereses más cercanos de la juventud, lo que hace que los jóvenes consideren la participación en estos procesos una improductiva pérdida de tiempo.

En tercer lugar, la formación para la ciudadanía afronta el desafío de articularse con el surgimiento de nuevos temas y espacios públicos para la discusión y actuación política, como son los Foros Sociales y el movimiento antiglobalización, que aglutinan los intereses de los jóvenes y los construyen como colectivos o grupos.

Todos estos cambios y transformaciones en el entorno social imponen desafíos y oportunidades a la formación de los jóvenes en la ciudadanía. Las propuestas de educación para la ciudadanía tienen que enfrentarse con estas transformaciones. Ahora bien, antes de reflexionar sobre cómo formular en este contexto la educación ciudadana para los jóvenes, quizá se deba primeramente preguntar qué se entiende por juventud, o sea, con qué concepto de juventud se debe trabajar, y, a partir de ese concepto, analizar si efectivamente pueden los jóvenes ser ciudadanos.

3. 1. 1. ¿Puede el joven ser ciudadano?

Como se ha comentado, en estos tiempos de grandes cambios estructurales de la sociedad crece la preocupación por la desvinculación de la gente con respecto a las cuestiones públicas. De hecho, existe una gran preocupación por implicar a los jóvenes con estas cuestiones, en educar a la juventud para la ciudadanía democrática como forma de defender y promover *los valores y principios de libertad, pluralismo, derechos humanos y respeto a la ley que están en los fundamentos de la democracia* (Consejo de Europa, 2002).

En este esfuerzo de promover la ciudadanía activa entre los jóvenes, primeramente hay que tener claro qué se entiende por juventud. La juventud no es un hecho universal inmutable, sino una condición social históricamente construida. "Podemos definir la juventud como una condición social que nos otorga una posición en la estructura social" (Giménez, 2003, p. 159). En este sentido, en el mundo de hoy la estructura social y económica reserva una posición central y privilegiada al patrón de adulto, estableciendo toda una geografía adultocrática, simbólicamente dominante, que destina espacios y tiempos periféricos a los jóvenes.

Las culturas juveniles buscan crear sus espacios propios al adueñarse de determinados territorios urbanos, como los parques, las plazas, centros deportivos, discotecas... y los distinguen con sus marcas, intentando crear en estos espacios y tiempos, contextos alternativos al patrón de adulto (Benedicto y Morán, 2002). Para Giménez (2003), es a partir de esta necesidad de crear un espacio y tiempo propios como debemos entender, por ejemplo, la búsqueda de la noche entre los jóvenes, que sería en realidad una búsqueda por encontrar un espacio y tiempo fuera del alcance de la tutela de los adultos y de su simbología dominante.

En términos de ciudadanía la posición social de los jóvenes no cambia en relación al predominio del patrón adulto. Al mismo tiempo que se les pide que valoren más la participación activa en la vida democrática, se les niega el estatus de ciudadanos plenos tanto en la teoría como en la práctica. En este sentido, no parece haber mucha coherencia entre la demanda de implicación cívica que se ha dirigido a los jóvenes y la posición subalterna que ofrecemos a la juventud en la sociedad.

A los jóvenes si los vemos como ciudadanos futuros, ciudadanos en proyecto, como objetos de alcance de una educación para la ciudadanía, quizá los queramos educar **para** la ciudadanía porque no los vemos como sujetos sociales capaces de efectivamente vivir y formarse **en** la ciudadanía. Como determinan Moran y Benedicto, se sigue definiendo al joven en negativo:

> Aquél que no ha alcanzado el final del proceso (sin un empleo, sin una formación acabada, sin una familia propia). De ahí que no se los trate como individuos a los que hay que reconocer y potenciar su estatus de miembros plenos de la comunidad, asumiendo las peculiaridades de su propia condición juvenil (2003, p. 42).

Esta definición en negativo del joven respecto a la ciudadanía tiene mucho que ver con los fundamentos del propio concepto marshalliano de ciudadanía, que se ha utilizado ampliamente en la teoría de las ciencias sociales. Este concepto se fundamenta en una evolución casi natural del cuadro social y político y en una visión reformista desarrollada por la socialdemocracia en la Europa del posguerra.

La hegemonía de dicho concepto quizá se pueda explicar por su capacidad de percibir y afirmar la complementariedad de dos elementos importantes al capitalismo industrial: de un lado, los roles sociales vinculados a la edad, que garantizan la reproducción social; y de otro lado, el Estado de bienestar concebido para regular las crisis inherentes al capitalismo, asegurando principios igualitarios que ofreciesen legitimidad al sistema democrático. En este sentido, los jóvenes no tienen edad para estar integrados en el sistema productivo, ni para participar en elecciones, ni para firmar contratos legales..., por lo tanto, no disfrutan del estatus de ciudadanos.

En estos fundamentos marshallianos de la ciudadanía se observa un entrelazamiento entre el concepto de ciudadanía y de vida adulta. El adulto es el que ocupa una posición tenida socialmente como autónoma e independiente, mientras que el joven es el que vive un período de tránsito entre la posición subordinada de la infancia y la vida adulta. Si el ciudadano es el adulto, y los jóvenes no son adultos, luego los jóvenes no pueden ser ciudadanos (Morán y Benedicto, 2000).

Las actuales circunstancias del sistema productivo y de la sociedad impactaron decisivamente en estos dos fundamentos de la ciudadanía marshalliana, los roles sociales vinculados a la edad y el Estado de bienestar. A partir de esto, se impone volver a pensar los fundamentos de la ciudadanía. Con todo, no se trata de replantear el concepto marshalliano y sus fundamentos si se quiere fortalecer y desarrollar la cultura democrática en nuestras sociedades. Hay, eso sí, que repensar los fundamentos para enfrentar los nuevos desafíos, como la incorporación de los derechos de cuarta generación (como los culturales y ecológicos), así como afrontar la necesidad de ampliar el concepto de ciudadanía con el propósito de incluir a grupos que hasta hoy se han quedado fuera, como es el caso de los jóvenes.

En este sentido, Terrén (2003) comenta que la ciudadanía, desde su modelo clásico, ha pensado la igualdad en contextos nacionales desde una perspectiva funcionalista y más bien homogénea que plural. Las transformaciones actuales de carácter cultural y económico requieren nuevas configuraciones de la ciudadanía, más plurales y ya no basadas en una identidad cultural homogénea y unívoca, como es el patrón adulto respecto a las culturas juveniles.

La inclusión de estos nuevos grupos sociales, como pueden ser los jóvenes, en el concepto de ciudadanía es importante no sólo desde el punto de vista de la juventud, sino desde la perspectiva del mantenimiento y desarrollo de la cultura democrática y de la propia democracia como un valor para nuestras sociedades. "En el caso de que se les siga relegando a esa posición secundaria [a los jóvenes], manteniéndoles fuera como si estuvieran en un eterno proceso de formación, se les estará abocando a un deterioro de su condición cívica que redundará negativamente en la calidad de la vida democrática, tanto presente como futura" (Benedicto y Morán, 2002, p. 22).

a) Jóvenes ciudadanos: ¿autónomos o tutelados?

Una de las primeras barreras que se levantan cuando se piensa en incluir a los jóvenes en la ciudadanía es el concepto de autonomía que se ha consolidado en nuestras sociedades. Los jóvenes normalmente son apartados de la condición ciudadana por el argumento de la falta de autonomía, principalmente autonomía económica. De esta forma la juventud se comprende dentro de la infancia, como una etapa de la vida donde se está tutelado y bajo la dependencia de otros, mientras la ciudadanía es cosa de adultos, que son los verdaderamente autónomos. Desde luego que para ser ciudadano es preciso ser adulto, dejar de ser joven. Por tanto, para integrar a los jóvenes en la idea de ciudadanía hay que repensar la idea de autonomía.

Tradicionalmente, la concepción de ciudadanía se basa en una condición de autonomía "entendida como ausencia de dependencias que dificulten o impidan la libertad de elección y, por lo tanto, de actuación" (Benedicto y Luz Morán, 2003, p. 52). En nuestras sociedades la dependencia que ocupa lugar central es la económica que, por su parte, se relaciona con la entrada en el mercado laboral.

En el tiempo cuando la transición escuela-trabajo se realizaba con rapidez y sin mayores dificultades, la conquista de la autonomía y del status de ciudadano no constituía problema, por lo menos a los varones. Los jóvenes terminaban su formación, ingresaban en el mercado laboral, adquirían independencia económica, constituían la familia, ingresaban en la vida adulta y se convertían en ciudadanos; y todo esto a la vez, en un corto y bien definido espacio de tiempo, una vez terminada su formación[9].

Los cambios coyunturales de las últimas décadas produjeron una red de dependencias que atrapa a los jóvenes: la formación se prolonga y no se puede entrar en el mercado laboral tan pronto como antes. El hecho de no poder acceder pronto al mercado de trabajo genera la dificultad de abandonar el hogar familiar, manteniendo a los jóvenes durante más tiempo bajo el control y la autoridad de sus padres.

De otro lado, estos mismos cambios socio-culturales también producen modificaciones en la identificación directa entre autonomía y vida adulta, lo que repercute en el propio concepto de autonomía. Benedicto y Morán (2003) afirman que son tres las principales transformaciones que se presentan:

---

[9] En Brasil este también ha sido el pensamiento hegemónico: la imagen del ciudadano como un individuo adulto, varón, ubicado en el mercado de trabajo formal y con salario que permite autonomía económica, fue la imagen idealizada del ciudadano, principalmente durante la industrialización, después de 1930 (Carvalho, 2002). Paradójicamente, este ideal de ciudadano ha funcionado como un instrumento de discriminación contra todos los muchos niños y adultos insertados en el mercado informal de trabajo, que no ofrece ni seguridad, ni autonomía económica. En este sentido, los que ocupan una condición marginal frente a esta imagen idealizada de ciudadano acaban considerados ciudadanos de segunda categoría.

Primeramente, la ambigüedad que han adquirido los significados asociados a la condición de adulto, marcados por condiciones sociales inestables y reversibles. En este sentido, hay que advertir que el mercado laboral no ofrece la seguridad que ofrecía en otros tiempos. Los adultos de hoy no están tan seguros de sus posibilidades de desarrollo profesional o de sus capacidades de mantener un patrón de consumo y renta.

En segundo lugar, hoy día existen una serie de factores que relativizan la centralidad de la independencia económica para la experiencia cívica entre los jóvenes. Por un lado, se puede mantener una coexistencia entre dependencia económica familiar y libertad de elección y actuación en importantes y significativos ámbitos de la vida. Por otro lado, la crisis de la sociedad del trabajo favorece un descenso de la socialización en esa esfera de la vida. Las tecnologías de la información y comunicación (TICs) y el consumo crean los nuevos espacios y territorios de construcción de identidades de modo muy autoreflexivo e individualizado. En este sentido, afirma Giménez, "muchos de los jóvenes (sino la mayoría) atribuyen su forma de ser y sus experiencias a sus propias opciones, es decir, se perciben como *hechos a sí mismos*. Conciencias colectivas tradicionales como la conciencia de clase pesan actualmente muy poco en la identidad de la gente joven" (Giménez, 2003, p. 162). También Benedicto y Morán observan una pérdida de la centralidad del trabajo para la formación de la identidad social de los jóvenes: "La actividad laboral parece haber dejado paso a las actividades de consumo y ocio como ejes alrededor de los cuales los jóvenes desarrollan sus sentimientos de pertenencia" (Benedicto y Morán, 2003, p. 54).

En tercer lugar, el alargamiento del proceso juvenil, con más tiempo para la formación que con obligaciones familiares, permite a los jóvenes participar de la vida pública y de los asuntos de la comunidad, aunque sin tener la independencia económica presuntamente identificada con el patrón de adulto.

Todos estos cambios coyunturales posibilitan que se replantee el concepto de autonomía, principalmente en su relación con la condición de ciudadano. Parece que la cuestión fundamental de la autonomía, como en la ciudadanía, no radica ya en un status sino en un ejercicio y en una actitud. "La cuestión fundamental no radicaría, pues, en lograr la independencia que supuestamente define a los adultos, sino en adquirir los recursos, las capacidades y las motivaciones necesarios para actuar en la esfera pública" (Benedicto y Morán, 2003, p. 54). Una actuación que, en términos de ciudadanía, se debe dirigir a la dimensión política de los asuntos públicos y las relaciones sociales[10].

La juventud es entonces la etapa de la vida en la que se adquiere la autonomía necesaria para actuar como ciudadano. Este movimiento de adquisición de autonomía, ¿se trata de una transición tutelada entre la infancia y la vida adulta?; ¿o se trata de una conquista, de una emancipación propia de los jóvenes en dirección a la condición de ciudadanos?

Para Giménez (2003), existen dos corrientes de interpretación de la condición juvenil en la sociología de la juventud. La corriente *juvenilista* ofrece a esta etapa un sentido y contenidos propios, donde se conquista la autonomía que permite ingresar en la ciudadanía. En contra de esta interpretación, la corriente *adultocrática* comprende a la juventud como un periodo de transición entre la infancia y la vida adulta, donde se adquieren progresivamente las responsabilidades propias del adulto.

[10] Además de coherente con la realidad contemporánea, el concepto de autonomía fundada en la actitud protagonista y en la capacidad de actuar en la esfera pública tiene como ventaja el impulso que ofrece al concepto de ciudadanía activa, puesto que supera al status pasivo generado por la idea de autonomía económica, basada sobre todo en el derecho al trabajo asalariado característico de las sociedades industriales.

Para superar una perspectiva adultocrática hay que pasar del concepto de transición al concepto de emancipación. La emancipación tiene que ver con la adquisición de la capacidad de autodeterminación. Así, emanciparse es hacerse cargo de las decisiones y responsabilidades que determinan el desarrollo de la propia vida. "Es en este sentido que la juventud es un etapa de emancipación ciudadana, en la que respecto de la infancia se produce una subjetivación, una individualización frente a las instituciones y frente a las demás personas, a través de la cual el individuo adquiere plenamente los derechos y deberes de ciudadanía" (Gimenéz, 2003, p. 176).

La emancipación de que habla Giménez tiene que ver con la conquista de una autonomía que no se confunde con la vida adulta, es una autonomía que se va construyendo por la adquisición de los requisitos necesarios para participar de la vida pública. No se trata de un estatus alcanzado, sino de la conquista de una capacidad de actuar políticamente.

La juventud es el periodo de la vida en el que uno se singulariza, elabora su individuación, y se experimenta como un actor social y político competente para incorporarse en la ciudadanía y tomar parte en el funcionamiento y construcción de la esfera pública. Como afirman Benedicto y Morán: "hemos definido juventud como un proceso de producción de ciudadanos. Un proceso dinámico en el que los miembros de la sociedad se convierten en actores sociales y políticos" (2002, p. 41).

b) ¿Cómo incorporarse a la ciudadanía?

En la literatura especializada, según Pedró (2003), la ciudadanía está comprendida entre la articulación de unas dimensiones básicas:

- Como *estatus legal* que garantiza derechos y deberes. Es la dimensión pasiva de la ciudadanía;
- Como *identidad política*, la dimensión de pertenencia a una comunidad política;
- Como *participación*, la dimensión activa de la ciudadanía, que corresponde a la implicación y participación directa en la vida de la comunidad;
- Como *cohesión social*, no pudiendo haber comunidad política sin organización y cohesión a partir de algunas estructuras y valores compartidos.

El énfasis fijado en estas dimensiones varía de acuerdo con las diferentes tradiciones políticas. De este modo, los liberales subrayan el estatus legal, derechos y deberes, como el fundamento de la ciudadanía. La tradición cívica o republicana subraya la participación y la identidad política como el fundamento, mucho más activo, de la ciudadanía.

También se podría decir que, de acuerdo con el énfasis dado, se distinguirían dos tipos de ciudadanía, una formal y otra sustantiva. La ciudadanía formal se fundamenta en el pacto formal que asegura una serie de derechos y deberes a los individuos en una comunidad. La ciudadanía sustantiva se constituye por el acceso y ejercicio de los derechos y por la participación, desde una dimensión política, en los espacios públicos.

Como se ha comentado en el apartado anterior, en la sociedad industrial el acceso de los jóvenes a la condición de ciudadanos estaba anclado en la transición de la juventud a la vida adulta, lo que colaboraba con una perspectiva más formalista de ciudadanía. De hecho, aún hoy día, desde una perspectiva legal, el acceso de los jóvenes a la ciudadanía está vinculado a la edad. Los derechos civiles y políticos alcanzan su efectividad legal a partir de determinada edad. También muchos de los derechos sociales sólo se alcanzan tras tener la edad suficiente para poder ingresar en el mercado de trabajo y conquistar, si se consigue, la independencia familiar.

Esta identificación de la ciudadanía con la edad adulta es sin duda discriminatoria para los jóvenes, lo que representa un límite a las propuestas de desarrollo de la ciudadanía entre los jóvenes ancladas en la perspectiva de la ciudadanía formal. Además, los jóvenes no se convertirán en ciudadanos solamente por los derechos que otorga el Estado, o por condiciones económicas que los haga independientes.

A parte de estas condiciones socioestructurales, importantes pero no suficientes, hay que constituirse ciudadano por la capacidad de actuar e influir en la construcción y desarrollo de la esfera pública donde uno habita juntamente con otros, la *ciudad*. Aquí la palabra ciudad retoma la tradición helenística, en el sentido de que la pólis griega no era cualquier ciudad-estado, sino una comunidad de ciudadanos. Desde la perspectiva de esta tradición, hasta los derechos de ciudadanía consisten fundamentalmente en derechos a participar activamente en la ciudad. En este sentido, ser ciudadano consiste en la participación en la justicia y la asamblea gobernativa de la comunidad política, participar en la *pólis* (Pilcher, 2004).

A partir de esta concepción más amplia y sustantiva podemos proponer otros modos, menos formales y más sustantivos, de concebir el acceso a la ciudadanía, modos y formas que no discriminen a los jóvenes. Desde esta concepción más sustantiva los sujetos no pasan a ser ciudadanos de un momento para otro, sino que el acceso a la ciudadanía es un proceso de construcción social que requiere la presencia y el protagonismo de los ciudadanos en la vida social (Benedicto y Morán, 2002, 2003).

Los jóvenes se hacen ciudadanos cuando irrumpen en la esfera pública, se comprometen en la promoción de la justicia, reclaman y ejercen derechos y participan en la construcción de decisiones colectivas significativas para la vida de la ciudad.

Son las prácticas en la esfera pública, en favor de los derechos e intereses propios y especialmente a favor de la construcción de lo común, las que van configurando la experiencia cívica de los jóvenes. Así los jóvenes se hacen ciudadanos adentrándose en las prácticas cívicas y en el ejercicio de los derechos de la ciudadanía. Es por medio de estas prácticas como el joven va construyendo su experiencia cívica. Una experiencia donde los intereses personales, la sensibilidad a los intereses del otro, las demandas ajenas, los intereses corporativos, las presiones del sistema, el distanciamiento crítico a esas presiones, todo entra en juego en la construcción de la esfera pública, en la experiencia de construcción colectiva de lo común. De esta forma, la experiencia cívica y la ciudadanía activa se construyen y desarrollan en la tensión entre una tendencia de *empoderamiento* (empowerment) de los jóvenes y los obstáculos coyunturales que condicionan o limitan sus acciones y presencia en la esfera pública.

No es, por tanto, la estricta adquisición de una serie de derechos y recursos lo que convierte a los jóvenes en ciudadanos, sino la activación de esos derechos y recursos y la participación de los jóvenes en la vida pública. Para ello, Morán y Benedicto (2000) apuntan tres requisitos necesarios: en primer lugar, la existencia de condiciones sociales y económicas para el ejercicio de la ciudadanía, lo que implica tanto en condiciones materiales como en conocimientos. En segundo lugar, es necesaria la implicación de los jóvenes en contextos participativos que permitan la acumulación de un capital social que favorezca la cooperación voluntaria entre los miembros de la comunidad. Aquí tienen mucha importancia las redes de relación interpersonal en un nivel horizontal, como clubes deportivos, que favorecen el capital social por desarrollar aprendizajes que no se confunden con contenidos de educación formal. En tercer lugar, los diseños institucionales deben permitir la participación de los jóvenes, activando sus competencias para participar, transformándolas en una presencia constante en la esfera pública de la sociedad.

Estos tres requisitos manifiestan la importancia de tener un contexto favorable que pueda dotar de sentido a las acciones y que promueva el desarrollo de la experiencia cívica y la conquista de la ciudadanía. “El ideal de ciudadanos activos necesita para su expresión práctica de una vida pública que deje espacios para participar, más allá de los meros recursos retóricos sobre la importancia de la participación en las democracias, tan habituales en nuestro entorno cultural” (Morán y Benedicto, 2000, p. 143).

Por su parte, el Consejo de Europa ha insistido para que en concreto se ofrezcan los soportes económicos y recursos necesarios para la puesta en marcha de políticas públicas y proyectos sociales que viabilicen y promuevan el ejercicio de la ciudadanía. Las políticas educativas, desde esta perspectiva, se encuentran con el desafío de promover vivencias y conocimientos sobre la práctica ciudadana, tanto en contextos de educación formal como en contextos no formales.

Por consiguiente, las escuelas deben ser estimuladas a incorporar los procedimientos y valores democráticos en el ethos escolar, y las empresas y otras organizaciones de la sociedad civil deben recibir apoyo para ofrecer espacios de participación democrática que permitan la formación ciudadana a lo largo de la vida (Consejo de Europa, 2002; 2004a).

Además de ofrecer condiciones materiales y recursos sociales, un contexto favorable al desarrollo de la ciudadanía debe promover el diálogo democrático en favor de la construcción de la justicia y de la libertad. Este ambiente de diálogo cuando se establece alrededor de temas de interés crea vínculos colectivos de interrelación. Hay que subrayar el carácter democrático y flexible de esos vínculos que ya no están basados en una identidad cerrada, fundada en la pertenencia étnica o territorial – lo que Bauman (2003) denomina *los círculos cálidos* que promueven aislamiento, separación, muros protectores y verjas con vigilantes. Se trata aquí de crear nuevos tipos de comunidades cívicas, que tienen sus contornos definidos por preocupaciones y temas de interés, capaces incluso de fomentar identificaciones múltiples, basadas en la radical libertad de pertenencia y con una lógica de funcionamiento de carácter horizontal y relacional, contrariamente a lo que ocurre en las instituciones organizadas en rígidas estructuras jerárquicas.

Las identificaciones colectivas son un elemento importante en el estudio de la ciudadanía entre los jóvenes por, al menos, dos razones: en primer lugar, porque hay que entender la acción colectiva entre los jóvenes desde los grupos sociales y colectivos que ellos constituyen. En segundo lugar, porque las identificaciones colectivas son plurales; no homogéneas, coherentes y estables. Los jóvenes comparten una pluralidad de identificaciones, lo que supone la inserción en diferentes formaciones discursivas e ideológicas. La vinculación de los jóvenes a la esfera política de las sociedades contemporáneas se ve afectada por la acción colectiva de estos diferentes grupos (Morán y Benedicto, 2000).

Es en este sentido que la vivencia multicultural, basada en el diálogo, es tan importante para el aprendizaje de la ciudadanía como el dominio de unos contenidos, pues "aprendemos a ser múltiples y diferenciados a través de nuestro contacto con los demás" (Térren, 2003, p. 271). La formación de una personalidad compleja se ve favorecida por un denso e intenso contacto con otros. Por otro lado, entre los diferentes tipos de vulnerabilidad existentes, que dificultan la inclusión social y el desarrollo de la ciudadanía, también está la vulnerabilidad derivada de la precariedad en capital social, precariedad en el acceso a redes relacionales de información y participación, donde el diálogo y la ciudadanía se enriquecen por la pluralidad de intereses y perspectivas. En realidad, un ambiente de diálogo, como lo que aquí se defiende, siempre deberá contar con el Otro, puesto que el verdadero diálogo, para no ser monólogo, presupone la presencia de un diferente, un otro.

Todo el ambiente complejo de pluralidad y de diálogo que se está defendiendo debe estar también articulado con las estructuras e instituciones que organizan la vida pública y social. La experiencia cívica de los jóvenes de hoy, además de escasa, se viene caracterizando por su carácter fragmentario en función del poco vínculo de esas experiencias con las instituciones sociales (Benedicto y Morán, 2003). Predominan explicaciones individualistas en detrimento de concepciones colectivas. La experiencia fragmentaria no es capaz de conectarse, por falta de mecanismos institucionales, con otros ámbitos de la vida. Como resultado tenemos que los jóvenes buscan soluciones individuales a problemas colectivos, cuya solución de hecho pasa por enfrentamientos, deliberaciones y actuaciones colectivas. La falta de mecanismos institucionales que promuevan enfrentamientos colectivos redunda en sentimientos de fracaso individual en razón de cuestiones que son de carácter colectivo.

La creación de condiciones para que los jóvenes se adentrasen en la esfera pública y actuasen políticamente, además de coherente con el enfrentamiento de los problemas colectivos, favorecería el desarrollo de la calidad democrática de nuestras colectividades. Está demostrado (Luque, 2003) que una distribución más equitativa de las oportunidades de actuación genera un mayor vínculo y compromiso de participación activa en una comunidad política. No se puede mantener a los jóvenes apartados si los queremos comprometidos con un marco cultural que fomente la calidad democrática.

Por otro lado, si los jóvenes no encuentran acogida institucional para solucionar los problemas que les afectan, naturalmente buscarán solucionar sus asuntos con los recursos propios, en el ámbito privado. La permanencia y la valoración que hagan los jóvenes de la esfera pública depende del espacio que exista en esa esfera para el desarrollo de la juventud. No hay que olvidarse que los jóvenes pueden querer apostar por soluciones colectivas en el espacio democrático, pero, si no encuentran condiciones favorables, pueden también no quererlo. En relación a la esfera pública los jóvenes tienen dos opciones: tendrán voz, o tendrán salida (Morán y Benedicto, 2000; Benedicto y Morán, 2002). Tener voz significa encontrar entornos políticos favorables a su participación, donde sientan que pueden influir en los temas públicos y de su interés. No significa participar de estructuras huecas, sino ejercer una participación influyente y significativa.

Hasta aquí lo que se ha analizado es que una perspectiva sustancial de ciudadanía favorece la incorporación de los jóvenes en la vida pública, siempre que se construya un contexto social, cultural e institucional basado en la participación y en el diálogo con la juventud.

Por otro lado, si la sociedad viene a ofrecer oportunidades de inclusión a los jóvenes en la ciudadanía, desde su perspectiva sustancial, o si los jóvenes conquistan esa oportunidad de participación, de las dos formas es cierto que los jóvenes necesitan encontrar en sí mismos las competencias que los haga capaces de actuar como ciudadanos en estos espacios ofrecidos o conquistados. Esta es una cuestión fundamental para los proyectos educativos: ¿Cómo se puede preparar a los jóvenes para enfrentar los desafíos de la vida democrática? En otras palabras: ¿Cómo se educa para la ciudadanía?

3. 2. La educación para la ciudadanía

Desde la antigüedad clásica Aristóteles nos ha anunciado que la calidad de la vida democrática depende más de la virtud de los ciudadanos que de las objetivas prescripciones de las leyes (Pilcher, 2004). Desde luego, por mejor que sean las leyes y estructuras sociales, sin virtud no hay vida buena y bella en la pólis. La felicidad en la vida pública, en la vida activa, solamente es posible gracias a ciudadanos virtuosos, capaces de decidir el rumbo de la ciudad.

Transcurridos muchos siglos desde la antigüedad clásica, la virtud cívica parece continuar siendo una base fundamental para la construcción de la ciudadanía democrática. Con todo, la formación virtuosa, capaz de garantizar la calidad de la vida democrática, difícilmente se realizará sin una acción intencional, orientada al desarrollo de la ciudadanía activa y responsable. "Un ciudadano educado políticamente es una condición necesaria para el funcionamiento democrático" (Baquero y Baquero, 2005, p. 77).

No parece probable que nuestras sociedades actuales, orientadas a la producción y consumo de mercancías, sean capaces de garantizar la promoción de las virtudes necesarias a la calidad democrática como producto directo del funcionamiento de ese sistema social de mercado. Como ejemplo, los autores post modernos han demostrado que en nuestras sociedades las identidades están subordinadas a los productos y signos de consumo. Las personas parecen moverse en colectivos, como nuevas tribus, que se definen por la calidad de lo que consumen y por su capacidad de consumo (Maffesoli, 1998).

Ciertamente no se puede esperar el desarrollo de la ciudadanía activa y de la vida democrática de calidad como producto directo de relaciones de consumo. Basar la ciudadanía en el consumo sería un error. La ciudadanía se relaciona con la creación de valores, derechos, deberes, culturas y modos de vida que buscan agregar dignidad al legado humano. A diferencia de la esfera social del labor, donde todos los objetos tienden a la eterna desaparición bajo las relaciones de producción y consumo, la ciudadanía, como producto de la esfera pública, busca permanecer en el mundo humano como un rasgo de justicia y dignidad, como producto cultural que generación tras generación perdura en la *reificación* de los valores propiamente humanos (Arendt, 2001)[11].

Además de estas razones más profundas, no se puede basar la ciudadanía democrática en el consumo porque la capacidad de consumo viene determinada por los ingresos, que en las sociedades de mercado siempre será desigual. Por eso, "el consumo nunca puede ser la base de una ciudadanía universal y compartida" (Morán y Benedicto, 2000).

De este modo, la formación de ciudadanos virtuosos, incluso de jóvenes capacitados para participar en la vida pública e ingresar en la ciudadanía, es una tarea que la sociedad debe asumir por las instancias y agencias educativas de que dispone y que se orientan por los valores de la vida pública, más allá de los intereses y necesidades inmediatos del mercado.

---

[11] Como ha comentado Hannah Arendt, pocas cosas en la vida son tan placenteras como entregarse al *eterno retorno* de las relaciones metabólicas del labor - el ciclo natural de producción y consumo. En este apartado no se está buscando despreciar la importancia del consumo como dimensión propia de la condición humana. Lo que se pretende, eso sí, es alertar sobre el peligro de fundar toda expresión de la vida social en el consumo y en las relaciones de mercado, así como alertar sobre la importancia de promover espacios para otras expresiones de la condición humana necesarias al desarrollo de la ciudadanía activa.

En este capítulo se presentarán algunas claves que pueden orientar a esa imprescindible acción educativa que necesita poner en marcha la sociedad organizada. Primeramente, se analizará el papel de la institución escuela, como una de las más importantes agencias educativas de la sociedad, en la defensa y en la promoción democrática. La escuela debe ofrecer, en todos sus niveles, programas de estudios a favor de la formación de ciudadanos, contando para eso con los contenidos y tiempos que con que dispone la educación formal. En segundo lugar, se procurará llamar la atención sobre el hecho de que la educación para la ciudadanía no debe restringirse al carácter formal de las asignaturas y contenidos de la institución escuela, sino que necesita estar fundada en una praxis educativa que supere la educación formal. En tercer lugar, a partir del análisis del proyecto *Educación para la Ciudadanía Democrática*, del Consejo de Europa (2005a), se buscará analizar la importancia de contar con amplias estrategias de educación no formal capaces de crear redes de formación ciudadana que involucren a la sociedad. Así, la formación de los ciudadanos debe realizarse en diferentes espacios sociales, en procesos formativos orientados por un ideal de educación a lo largo de la vida. Por fin, a partir del análisis de la experiencia de la *Escuela Ciudadana*, realizada en Porto Alegre, Brasil, se analizará la importancia de formular las propuestas de educación ciudadana a partir de los desafíos propios del contexto. Los procesos formativos deben estar orientados hacia la superación de los temas y sistemas socioculturales que impiden la conquista de la ciudadanía plena.

3. 2. 1. La necesidad de un planteamiento formal: La institución escuela

Como se ha comentado, la educación para la ciudadanía democrática, vital para el desarrollo de las virtudes cívicas y para la conservación de la democracia, no será un resultado natural del funcionamiento de la sociedad de mercado. Tanto a nivel local como global la formación de los ciudadanos debe ser una tarea educativa intencional, que exige políticas, organización y planteamientos sistemáticos de la sociedad. Por este motivo, la escuela, como institución educativa por excelencia, debe estar comprometida con la educación para la ciudadanía y la enseñanza de competencias necesarias para la participación de los jóvenes en la esfera pública.

La educación ciudadana puede darse por medio de lo que Pedró (2003) denomina una educación cívica:

> Educación cívica es el conjunto de prácticas educativas que conducen al aprendizaje de la ciudadanía democrática, lo cual incluye tanto los conocimientos y las habilidades formales requeridas para el ejercicio de la ciudadanía en el sistema político como, en el terreno de los contenidos, los valores y las actitudes que fundamentan un comportamiento cívico sostenido en cualquier esfera de la vida social y política" (Pedró, 2003, p. 239).

La escuela, comprometida con la educación cívica, debe buscar la formación para la ciudadanía en todos sus niveles y etapas educativas. Con este fin deben crearse propuestas educativas que correspondan a las características y necesidades de los alumnos involucrados en cada etapa de la vida escolar.

La educación cívica puede empezar ya en la infancia. La escuela primaria, a partir de perspectivas pedagógicas constructivistas, puede trabajar en la sensibilización de los niños para con los temas y valores de la ciudadanía, empezando también a desarrollar sus habilidades para participar en la vida colectiva (Rone, Freitas, Kratsborn y Sinnige, 2004).

Por su parte, la escuela secundaria puede actuar educativamente a favor de las necesidades de los adolescentes de desarrollar y afirmar su identidad como sujetos y también como ciudadanos, ayudándoles a ingresar en las prácticas de la vida pública (Misiejuk, Raubik y Tutiaux-Guillon, 2004).

También la educación superior puede trabajar en la educación para la ciudadanía reflejándose sobre la dimensión ética del trabajo y la articulación entre la vida profesional y el desarrollo del espacio público en las sociedades democráticas (Cobo Suero, 2003)[12].

Así pues, en todas las etapas de la vida escolar pueden desarrollarse proyectos que, adecuados a los contextos y objetivos de cada etapa, favorezcan la formación de ciudadanos. En cuanto a la ubicación de estos proyectos en el currículo, es posible que se puedan desarrollar de forma transversal, tomando para ello espacios y tiempos de diversas asignaturas y componentes curriculares. Sin embargo, también es verdad que establecer una asignatura para tratar de la educación para la ciudadanía puede garantizar los espacios y tiempos mínimos e imprescindibles para que esta tan importante formación no se pierda entre los temas más estructurados del currículo (Savater, 2005). Las dos alternativas parecen tener sus aspectos positivos e incluso pueden ser compatibles.

Lo que verdaderamente importa es que, de una forma u otra, la educación para la ciudadanía esté organizada y garantizada en proyectos político-pedagógicos que se desarrollen en todos los niveles de la escolarización básica y superior. Este es el fundamento imprescindible para una escuela que se quiera instrumento de promoción de la ciudadanía en la sociedad.

---

[12] Las instituciones de educación formal también pueden continuar colaborando con la formación de ciudadanos más allá de las etapas formativas tradicionales. Para eso deben ampliar su esfera de acción desarrollando procesos de *educación a lo largo de la vida*, buscando articulación y apoyo en redes de educación social (Consejo de Europa, 2004a).

En cuanto a los temas y fundamentos que deben orientar estas iniciativas educativas, Osler (2004, 2001) sostiene que cualquier proyecto de educación para la ciudadanía activa debe actuar pedagógicamente sobre cuatro elementos clave: información, identidad, inclusión y habilidades.

Por información se comprende que los proyectos deben promover la adquisición de conocimientos sobre ciudadanía. Deben ofrecer informaciones sobre los derechos humanos, las estructuras e instituciones sociales y los asuntos importantes para el desarrollo de la vida cívica, deben también capacitar a los alumnos a buscar y localizar esas informaciones. Por identidad se comprende que la educación para la ciudadanía debe ofrecer un espacio para que los alumnos puedan reflexionar sobre la identidad propia y las identidades ajenas que constituyen un entorno social plural y democrático. Por inclusión se comprende que la educación ciudadana debe realizarse a partir de una vivencia comunitaria democrática, donde la inclusión de las minorías y de las opiniones divergentes demuestre la existencia de un estado de justicia. Finalmente, por habilidades se comprende que la educación para la ciudadanía debe posibilitar el desarrollo de habilidades necesarias para la actuación en la vida democrática, lo que se promueve por la inserción de los alumnos en procesos participativos.

La educación para la ciudadanía, además de intencionalmente estructurada de acuerdo con cada etapa de la vida escolar y teniendo en cuenta los temas apuntados por Osler (información, identidad, inclusión y habilidades), debe también tener un compromiso con los valores que orientan y ofrecen sentido a las acciones en la vida democrática.

La importancia de los valores ha sido incluso reconocida como una cuestión fundamental por el Comité de Ministros del Consejo de Europa. Los Ministros afirmaron que la educación para la ciudadanía democrática es fundamental para el Consejo de Europa en la promoción de una sociedad libre, tolerante y justa. Y que esa educación contribuye con la organización en la defensa de los valores y principios de libertad, pluralismo, derechos humanos y respeto a la ley que están en los fundamentos de la democracia (Consejo de Europa, 2002).

La educación cívica también corresponde a la formación en unos valores fundamentales para la ciudadanía democrática. Según Adela Cortina, "los valores que componen una ética cívica, los valores cívicos, son fundamentalmente la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto activo y el diálogo, o, mejor dicho, la disposición a resolver los problemas comunes a través del diálogo" (2001, p. 229).

Según el modelo de esta autora, se puede comprender la **libertad** como (1) participación, como (2) independencia y como (3) autonomía. 1) Libertad como participación tiene que ver con la libertad de los antiguos, como denominó Benjamín Constant. Esa libertad correspondía a la libertad de tratar de los asuntos públicos. Es la libertad de los ciudadanos de la Atenas de Péricles cuando se instauró la democracia. Los ciudadanos libres, al contrario de las mujeres o esclavos, eran los que participaban de la discusión pública. 2) Libertad como independencia, o *libertad negativa,* como denominó Berlin (1981), tiene en vista la idea de que es libre aquel que puede realizar determinadas acciones sin que los demás tengan derecho a interferir. Consiste en asegurar la propia independencia, un espacio personal de no-interferencia exterior. 3) Libertad como autonomía nace en el siglo XVIII, con la ilustración. Autónoma es la persona que se da sus propias leyes. En este sentido hay que conocer el espíritu de las leyes, lo que humaniza y lo que deshumaniza. "Ser libre entonces exige saber detectar qué humaniza y qué no, como también aprender a incorporarlo en la vida cotidiana, creándose una auténtica personalidad" (Cortina, 2001, p. 235).

La igualdad es el segundo valor proclamado por la Revolución Francesa. Tiene distintas acepciones: 1) Igualdad de todos los ciudadanos ante la ley. 2) Igualdad de oportunidades, compensando desigualdades naturales o sociales. 3) Igualdad de prestaciones sociales, universalizadas gracias al Estado social. Todas las igualdades se basan en una concepción superior, la de que todos somos iguales en dignidad. Este es por sí mismo un valor que debe orientar la educación para la ciudadanía.

El respeto activo tiene que ver con la tolerancia, con la capacidad de convivir con los diferentes. Pero el respeto activo no puede confundirse con la indiferencia, desinterés o impotencia. Como dice Cortina: "Consiste el respeto activo no sólo en soportar estoicamente que otros piensen de forma distinta, tengan ideales de vida feliz diferentes a los míos, sino en el interés positivo por comprender sus proyectos, por ayudarles a llevarlos adelante, siempre que representen un punto de vista moral respetable" (Cortina, 2001, p. 240). Así, el respeto activo, que tiene su prueba de fuego en los conflictos de interés, sólo puede ser verdaderamente respeto si está basado en una idea de solidaridad.

El valor de **la solidaridad** se realiza al menos en dos tipos de proyectos. De un lado, en el compromiso común que establecen personas que tienen un objetivo común. Como la solidaridad entre los miembros de un equipo deportivo, que tienen la victoria del grupo como objetivo común que implica gestos de solidaridad entre los miembros del equipo. Pero la solidaridad no puede ser sólo corporativa, discriminatoria. No se puede hablar de solidaridad en los grupos fascistas y xenófobos. Como valor moral la solidaridad debe ser universal, abarcar todo el cosmos como una comunidad ecológica de la vida (Streck, 2002). Por otro lado, la solidaridad se realiza en la actitud de personas que ponen su interés en otras y se interesan por las cuestiones de esas otras personas. Como cuando un atleta de un equipo de fútbol echa fuera el balón para que un atleta adversario pueda ser socorrido por los médicos.

Además de esto, hay que apuntar que el motor de la solidaridad no puede ser el cumplimento de una norma extrínseca, sino la voluntad interior de ponerse al lado de los otros, es fruto de una sensibilidad hacia los intereses y necesidades de los demás.

Finalmente, **el diálogo**, como valor en la educación ciudadana, debe tener el significado de búsqueda cooperativa de lo verdadero y lo justo. Por medio del diálogo las personas dejan de ser espectadoras en la solución de los conflictos y pasan a convertirse en protagonistas en la búsqueda de la verdad y de la solución de los problemas. Existe una ética en el diálogo que debe ser respetada: el diálogo siempre implica, al menos, dos opiniones distintas, por eso hay que saber escuchar y respetar al diferente, al mismo tiempo que permitir formular y defender las ideas propias. En el diálogo las personas deben estar dispuestas a entrar en acuerdo e incluso a cambiar sus propias opiniones, si así les parece. La educación para la ciudadanía debe tener en la práctica del diálogo el camino de afirmación e institución de lo que es válido y verdadero.

En resumen, lo que se está buscando demostrar hasta aquí es que la educación para la ciudadanía es un tema importante que requiere atención y una serie de cuidados por parte de la sociedad. Las grandes instituciones sociales responsables de la formación de los ciudadanos, como la escuela básica y la universidad, no pueden olvidarse de su papel en este tipo de educación.

Por consiguiente, estas instituciones deben tener proyectos curriculares estructurados, coherentes con cada etapa formativa, que aseguren el tiempo y el espacio necesarios para el aprendizaje de los temas clave y los valores fundamentales de la ciudadanía democrática.

La escuela y la universidad deben poner en marcha proyectos curriculares de educación cívica que vengan a preparar a los jóvenes para que se puedan insertar de modo competente en la esfera pública de la ciudadanía. Proyectos que, además de contemplar contenidos y asignaturas, promuevan una nueva estructura de funcionamiento institucional que colabore con la efectiva vivencia de esos valores, contenidos y procedimientos propios de la vida democrática. Como dice Morin, "que la escuela sea práctica y concretamente un laboratorio de la vida democrática" (2002, p.112).

Desde esta perspectiva, tiene sentido mantener el acceso universal a la enseñanza como una de las banderas de la educación hacia el fortalecimiento de la democracia, movilizando para esto a gobiernos locales y organismos internacionales. El reto es que cada niño y niña del planeta tengan ante sí la oportunidad de humanizarse y de educarse en el ejercicio de la libertad y demás valores democráticos, en sintonía con el entorno socio-cultural de su comunidad, contando para eso con una escuela de calidad garantizada por los poderes instituidos (Faure, 1987). El derecho a la educación es fundamental para mantener un estado de justicia. Este derecho debe garantizar también la posibilidad de una educación cívica para todos, que promueva la inserción de la juventud en la ciudadanía y desarrolle la calidad democrática de nuestras sociedades.

3. 2. 2. Más allá de los contenidos y asignaturas: Una formación por la acción

La educación para la ciudadanía necesita, como se ha analizado, de proyectos y programas bien estructurados e institucionalizados en las escuelas y universidades, que con claridad metodológica aseguren los tiempos y espacios adecuados para que las informaciones y conocimientos necesarios a la vida ciudadana sean transmitidos y analizados por los alumnos. Esta es una medida necesaria, pero no suficiente. No es suficiente porque, como dijo Pedró, "la mayor parte de los estudios existentes sobre aprendizaje político se basan en la afirmación de que los futuros ciudadanos aprenden a participar en una democracia y a practicar y respetar sus valores mediante su práctica en la vida social y, muy especialmente, en el entorno escolar" (Pedró, 2003, p. 244). Por consiguiente, la educación para la ciudadanía requiere más una praxis que un método o una transmisión de conocimientos (Térren, 2003; Freire, 1997).

Este hincapié en el valor de la praxis como principio educativo para el aprendizaje de la ciudadanía, y de modo general para toda la pedagogía, no es novedad y ya se podía observar en la antigua máxima del educador John Dewey (1948), *learning by doing*. Dewey desde principios del siglo XX defendía que los alumnos aprendiesen por la práctica, por la experiencia. Coherente con esta tradición de desarrollar el aprendizaje por la acción, se hace necesario crear un ambiente de aprendizaje de la ciudadanía en el propio espacio de las prácticas sociales de la escuela, con el fin de ampliar el trabajo planificado de las asignaturas y prácticas curriculares, que están naturalmente más orientados por contenidos cognitivos y temas previamente estructurados.

El Consejo de Europa ha incorporado este enfoque al proponer que la ciudadanía y la democracia estén integrados al *ethos* de la comunidad escolar, para tener un ambiente de aprendizaje donde uno pueda formarse en los valores, creencias y convicciones que promueven el respeto a la dignidad humana, así como la tolerancia para con los valores y creencias de los otros. Asimismo, también el Consejo de Europa cree que la educación para la ciudadanía se realiza no solamente por la educación formal, sino también por la educación no formal o informal, que prepara al individuo para actuar en todas las instancias de su vida como un ciudadano o ciudadana responsable en relación a los derechos de los demás. La educación no formal o informal, se puede obtener incluso en las diversas actividades propias de la juventud, como las actividades de ocio y deporte (Consejo de Europa, 2004, 2002).

Desde esta perspectiva, los conocimientos, informaciones, habilidades y valores, elementos importantes y necesarios para la educación cívica, se aprenderían a partir de una praxis que supere un abordaje simplemente cognitivo de este aprendizaje. Estos conocimientos, informaciones, habilidades y valores serían aprendizajes realizados alrededor de experiencias participativas llevadas a cabo por los alumnos en el propio contexto de sus vidas.

De esta forma, los alumnos, como sujetos del proceso, serían llevados a asumir roles participativos y actitudes éticas en el tratamiento de las cuestiones que constituyen la esfera pública del contexto que habitan. Estas *actitudes éticas*, como decía Aranguren, no se aprenden en una asignatura, pero pueden enseñarse de un modo existencial, “en un *curso* que es no semestral o anual, sino el de la vida misma” (Aranguren, 1994, p.113).

3. 2. 3. Por una estrategia de formación amplia: El proyecto ECD en Europa

La esfera de la educación para la ciudadanía democrática se amplía aún más si, como propone Aranguren (1994), pensamos en la propia vida como un espacio donde se realizan estas experiencias de aprendizaje. Se pueden incluso superar los límites de la escuela y de la edad escolar y pensar que la educación para la ciudadanía deba también desarrollarse como un proceso de educación permanente, una educación que se realiza a lo largo de toda la vida.

Es así como lo entiende la Dirección General de Educación y Cultura del Consejo de Europa, que ha constituido un grupo para pensar un proyecto de educación a lo largo de la vida (*lifelong learning*) para la ciudadanía democrática en Europa. Las conclusiones apuntan a un concepto de educación permanente que no incluye solamente a las escuelas, sino también a la educación de jóvenes y adultos, la educación técnica y profesional. Coherente con su finalidad, la educación permanente para la ciudadanía participativa se comprende como un nivel de inclusión social, un espacio de lucha por la igualdad de género, contra la discriminación y por ver empresas y servicios públicos como lugares de aprendizaje social y de ética en los negocios.

Los propios institutos de educación permanente deben actuar a partir de modelos de gestión democrática (*democratic governance*), creando legislaciones, objetivos amplios y metodologías apropiadas que promuevan la participación de toda una amplia comunidad en el seno de los procesos internos de esas instituciones de educación permanente (Consejo de Europa, 2004).

Sin olvidar la importancia del compromiso político e institucional de las escuelas y Universidades con la ciudadanía democrática, la educación no se debe desarrollar solamente en los centros escolares, sino, desde una perspectiva de educación a lo largo de la vida, en diversas instituciones y espacios sociales donde se promueva y ejercite la ciudadanía democrática.

Un ejemplo que contribuye con la reflexión sobre el carácter amplio y estructural que debe tener la educación para la ciudadanía es el proyecto Educación para la Ciudadanía Democrática – ECD que viene desarrollando el Consejo de Europa desde 1997. La importancia de este proyecto, en el contexto de la Unión Europea, es resultado del debate y preocupación por unos temas que incluyen:

- Preocupación con la baja participación en los procesos electorales en los niveles locales, nacionales y de la Comunidad Europea;

- preocupación con la percepción de un aumento de la intolerancia, xenofobia y racismo en toda Europa;

- particular preocupación con la alienación y marginalización de algunos jóvenes con relación a la sociedad;

- consideración con el papel que tiene la educación en preparar a la juventud para participar en los nuevos países democráticos del este y centro de Europa (Consejo de Europa, 2005a).

El Consejo de Europa, además de estas preocupaciones, considera que el Proyecto ECD puede dar una respuesta a los retos del individualismo, del crecimiento del desempleo y la realidad multicultural de toda la Unión Europea.

Se espera que el proyecto ECD ayude a las sociedades a beneficiarse de los aspectos positivos de los cambios sociales: tomar el individualismo como liberación frente a las convenciones sociales; la diversidad cultural como fuente de respeto mutuo; la sociedad de la información como aumento de opciones, apertura al mundo y aumento de conocimientos; y una aldea global como el espacio para la movilidad y comunicación (Consejo de Europa, 2005a; 2003).

El proyecto ECD incluye la promoción de los derechos humanos, la educación cívica, la educación para la paz y la educación intercultural. Aunque los grupos prioritarios sean los jóvenes y niños, se busca alcanzar a todas las edades. La finalidad del proyecto es extender las sociedades democráticas perpetuando la vibración democrática en la cultura. Se afirma que no se puede aprender la ciudadanía democrática sin ponerla en práctica, en los diversos espacios públicos donde el ciudadano actúa. Por consiguiente, el proyecto incluye tanto la educación formal, como la no formal e informal (Consejo de Europa, 2005b). En el ámbito del Proyecto ECD, el Consejo de Europa comprende que:

> La Educación para la Ciudadanía Democrática incluye todas las prácticas y actividades concebidas para ayudar a jóvenes y adultos a participar activamente en la vida democrática a través del reconocimiento y ejercicio de sus derechos y responsabilidades en la sociedad (Consejo de Europa, 2005b).

Ya se han cumplido dos etapas del proyecto ECD. En una primera etapa, entre 1997 – 2000, el proyecto buscaba comprender mejor cuáles son los contenidos y fundamentos de la ciudadanía democrática, así como averiguar sus posibilidades de enseñaza. Como resultado se han clarificado estos conceptos, y se han creado, teniendo en cuenta la necesidad de un abordaje amplio de la ciudadanía, amplias redes de estudios y actuación en este tema, involucrando a políticos, expertos, profesores y comunidades.

Además de esto, los resultados de esta primera etapa ofrecieron las bases teóricas para la Recomendación (2002) 12 del Consejo de Ministros de la Unión Europea para los estados miembros, un documento que hasta hoy constituye una referencia importante en la educación para la ciudadanía democrática para toda Europa (Consejo de Europa, 2005a).

En la segunda etapa, entre 2001 - 2004, el proyecto se orientó hacia tres prioridades: primeramente, estudiar y desarrollar políticas de educación para la ciudadanía democrática, que puedan orientar y apoyar las acciones de los Estados de la Unión en esa área; en segundo lugar, trabajar con redes de cooperación involucrando principalmente proyectos de ECD en escuelas y otras organizaciones educativas de la sociedad europea; en tercer lugar, actuar en la comunicación para promover la conciencia sobre la importancia de la ciudadanía democrática, extendiendo buenas prácticas y divulgando resultados de proyectos culminados con éxito. En esta segunda etapa, el proyecto ECD se mantuvo dentro de una perspectiva amplia, como en su primera versión, buscando trabajar con diversos grupos que actúan en educación cívica junto a la escuela básica como políticos, tomadores de decisiones, profesores, alumnos, padres, ONGs y comunidades (Consejo de Europa, 2005a).

La segunda fase de esta segunda etapa es el: *2005 – Año Europeo de la Educación para la Ciudadanía* (Consejo de Europa, 2005a; 2004c). El lema de este año de la educación para la ciudadanía refleja bien la perspectiva activa y participativa del proceso educativo que se propone: *aprendiendo y viviendo la democracia*. La propia idea de democracia con que se trabaja supera el enfoque tradicional, de una forma de gobierno y sistema políticos basados en consultas electorales regulares. Se plantea una concepción de democracia más bien participativa, donde los ciudadanos sean cada vez más activos en las comunidades locales, nacionales y en Europa (Consejo de Europa, 2005c).

Tres son los objetivos principales de este año de la educación para la ciudadanía (Consejo de Europa, 2004c): En primer lugar, incrementar la conciencia de cómo la educación puede contribuir a la ciudadanía democrática y participativa, la cual promueve la cohesión social, el entendimiento intercultural y el respeto a la diversidad y a los derechos humanos. En segundo lugar, ampliar la capacidad de los estados miembros de hacer de la ECD un objetivo prioritario de sus políticas educativas. En tercer lugar, ofrecer a los estados miembros marcos teóricos y herramientas que les ayuden a reflexionar sobre el rol de la educación en el desarrollo de la ciudadanía democrática.

Estos objetivos están de acuerdo con la principal finalidad del proyecto, que es la implementación de la Recomendación (2002) 12 del Comité de Ministros[13] para todos los estados miembros, así como hacer realidad la capacidad del Consejo de actuar en el campo de la educación, promoviendo valores democráticos como el pluralismo, los derechos humanos y el respeto a la ley (Consejo de Europa, 2005a).

Para alcanzar los objetivos y finalidades de este *Año Europeo de la Educación para la Ciudadanía* el Consejo de Europa dispone de una amplia gama de iniciativas que incluyen: proporcionar consultoría de expertos en legislación relacionada con la ECD para todos los países miembros; desarrollar instrumentos que faciliten la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores relacionados con la ciudadanía democrática; disponer un sitio en Internet, con conexiones a los sitios nacionales, ofreciendo información sobre las actividades que se desarrollan en los niveles locales, nacionales y europeo.

---

[13] Consejo de Europa (2002). *Recommendation Rec (2002) 12 of the Committee of Ministers to member states on education for democratic citizenship*. European Community, 16th October (adopted at the 812th meeting of the Ministers Deputies).

En continuidad con estas iniciativas en educación para la ciudadanía, y como uno de los resultados de este Año Europeo, el Consejo empieza a tramitar un nuevo proyecto que continúa la promoción de la ciudadanía activa en Europa, el programa *ciudadanos para Europa* (Consejo de Europa, 2005d). Este programa busca superar el hueco existente entre los ciudadanos y la Unión Europea, ofreciendo a los ciudadanos la oportunidad de asumir la responsabilidad de participar en la construcción de una ciudadanía europea. Una identidad de ciudadanía que, al mismo tiempo que ofrece un patrimonio común, respete y valore la pluralidad cultural existente.

Por su parte, dicho programa se estructura en tres acciones: *Ciudadanos activos para Europa*: que busca apoyar y ofrecer soporte a proyectos de ciudades hermanas, así como a los proyectos transnacionales e intersectoriales que involucren directamente a los ciudadanos en la promoción de la ciudadanía. *Sociedad civil activa en Europa*: que busca ofrecer soporte para políticas públicas, organizaciones y proyectos de la sociedad civil que actúen sobre los objetivos propuestos. *Juntos por Europa,* que busca promover y divulgar eventos, estudios, información y herramientas que tengan como eje central la ciudadanía europea.

Un breve análisis de todas estas iniciativas del Consejo de Europa permite observar que en estos proyectos y programa las estrategias utilizadas van dirigidas cada vez más a desarrollar estos proyectos en tres direcciones principales: De un lado, existe un grupo de acciones que busca construir marcos conceptuales, normativos y legales en el ámbito de la educación para la ciudadanía. Marcos que puedan apoyar y fundamentar, con teorías, conceptos y modelos, la promoción de políticas educativas y proyectos de carácter institucional. Un segundo tipo de acciones busca promover y ofrecer subsidios y herramientas a proyectos de la sociedad civil, como proyectos de ONGs o escuelas. En este sentido, se busca apoyar iniciativas de educación cívica que impliquen la actuación directa de ciudadanos y comunidades.

Un tercer tipo de acción se dirige a la creación de redes de comunicación e información que, de un lado, ofrecen sitios para el intercambio de informaciones y tecnología entre los expertos en el tema y los actores sociales y sus proyectos, y, de otro lado, las redes de comunicación divulgan eventos y conceptos que promueven un aumento de la conciencia de las poblaciones en cuanto a la importancia de la ciudadanía democrática.

Como se ha comentado, estos proyectos y programas del Consejo de Europa sirven de ejemplo de cómo la educación para la ciudadanía puede, y también debe desarrollarse desde una perspectiva amplia, que implique no solamente su presencia en asignaturas del currículo escolar formal, sino que en prácticas en los espacios públicos de toda la sociedad donde efectivamente se va construyendo día-a-día la experiencia cívica de los ciudadanos.

Un segundo tipo de análisis permite observar cómo influyen los desafíos del contexto en la formulación de los proyectos para la educación ciudadana. En este sentido, los proyectos y programas de educación para la ciudadanía promovidos por el Consejo de Europa tienen como objetivo el enfrentamiento de las cuestiones específicas del desarrollo de la ciudadanía en el contexto europeo.

En definitiva, parece estar siempre presente en los proyectos la finalidad de construir un sentimiento de pertenencia a una ciudadanía propiamente europea. Una idea de ciudadanía que, combatiendo la xenofobia, el sectarismo y la apatía, fomente la responsabilidad de los ciudadanos en la construcción de una Comunidad Europea pluralista, que respeta las diferencias culturales de las comunidades al mismo tiempo que fortalece, entre todos los Estados de la Unión, los valores de la ciudadanía democrática, como los derechos humanos, la libertad y el respeto a la ley.

3. 2. 4. El foco en los desafíos del contexto: La Escuela Ciudadana en Brasil

Otro ejemplo que puede ayudar a analizar como el contexto orienta la finalidad y los límites de las propuestas de educación para la ciudadanía es la experiencia de la denominada Escuela Ciudadana, que se realizó en la ciudad de Porto Alegre, Brasil. En esta experiencia brasileña la educación para la ciudadanía también busca ofrecer respuestas a las dificultades de la ciudadanía propias del contexto del país. El desafío de la Escuela Ciudadana es luchar contra la cultura autoritaria y la desigualdad social que históricamente se desarrollaron en la constitución de la sociedad y del Estado brasileño.

a) Desafíos del contexto brasileño a la educación ciudadana

Uno de los fundamentos más importantes de la cultura autoritaria en el Brasil contemporáneo es la fragilidad del ciudadano ante el Estado y la sociedad, una fragilidad que resulta tanto de histórica cultura personalista que fundamenta la sociedad brasileña (Holanda, 1995), cuanto de la forma como se reconocieron los derechos de la ciudadanía en la modernidad (Carvalho, 2002).

En sus raíces, el Estado brasileño se ha desarrollado a partir de las oligarquías que dominaban la escena política. Por consiguiente, la relación entre los ciudadanos y el Estado no se caracterizó por la igualdad abstracta que caracteriza un Estado democrático modero, sino que por relaciones de cordialidad que más caracterizan a los vínculos existentes entre grupos familiares y de amistad (Holanda, 1995).

Por otro lado, en Brasil el reconocimiento de los derechos de la ciudadanía no se dio del mismo modo y en la misma secuencia que en Inglaterra. En la experiencia inglesa los derechos civiles propiciaron la reivindicación de los derechos políticos, que una vez reconocidos fomentaron el surgimiento, o conquista, de los derechos sociales (Marshall, 1998). En Brasil los derechos sociales, promulgados durante el siglo XX, no fueron conquistas políticas de la ciudadanía, sino que fueron fruto de concesiones del Estado a la población durante períodos autoritarios, cuando incluso los derechos políticos estaban suspendidos y los derechos civiles se encontraban pendientes de la tutela de un Estado autoritario.

El cambio en la forma de reconocer los derechos de la ciudadanía afectó profundamente a la cultura política nacional y, sobre todo, a las relaciones entre los ciudadanos y el Estado, como comenta Carvalho:

> El Estado es siempre visto como el todo-poderoso, en la peor hipótesis como represor y cobrador de impuestos; en la mejor, como un distribuidor paternalista de puestos de trabajo o favores. La acción política en esa visión se orienta sobre todo a la negociación directa con el gobierno, sin pasar por la mediación de la representación (Carvalho, 2002, p. 221).

La dependencia en relación al Estado para el reconocimiento de los derechos ha generado lo que Carvalho (2002) llama una *Estadania*, en oposición a la idea misma de ciudadanía. Dentro de este cuadro, los beneficios sociales no se pueden considerar efectivamente como derechos, igualmente extendidos a todos los ciudadanos, sino que son más bien privilegios que se adquieren por medio de la negociación directa de grupos, categorías o corporaciones con el gobierno. Así, la sociedad se ha organizado para garantizar los beneficios y privilegios distribuidos por el Estado, y no para actuar, desde la perspectiva de los derechos políticos, en favor de la conquista de verdaderos derechos sociales.

Los ya veinte años de fin del período autoritario y de normalidad del sistema democrático no han sido suficientes para transformar completamente la cultura autoritaria. Por este motivo, uno de los principales retos de la educación para la ciudadanía democrática en Brasil tiene que ver con el *empoderamiento* del ciudadano, con su capacitación para actuar políticamente en una relación democrática con el Estado y las organizaciones de la sociedad civil, sin estancarse en la espera de beneficios o privilegios advenidos de una relación clientelista y paternalista con el Estado (Baquero y Baquero, 2005).

Otro reto que desafía la educación para la ciudadanía en el contexto brasileño es la lucha contra la desigualdad social. El ideal de ciudadanía desarrollado en el mundo occidental se funda en la combinación de libertad, participación e igualdad para todos. Si bien quizá este sea un ideal inalcanzable en plenitud, sigue siendo el parámetro para medir la calidad democrática en nuestros países. En Brasil se creía que con la redemocratización del país la justicia social se promovería casi automáticamente. Pasados veinte años de la redemocratización, la desigualdad social permanece como uno de los grandes retos para la construcción de la democracia en Brasil.

Aunque con alguna mejora, siguen presentes los problemas centrales de la sociedad brasileña, como la violencia urbana, el desempleo, la baja calidad de la educación, la inadecuada oferta de servicios de salud y saneamiento y la gran desigualdad económica. Estos problemas agravan la desigualdad social porque afectan principalmente a los más pobres.

Además de incrementar la desigualdad, la permanencia de estos problemas trae como efecto perverso el peligro de la pérdida de confianza de la población en los mecanismos y agentes del sistema democrático, como las elecciones, los partidos, el Congreso, y los políticos, que no han conseguido superar la desigualdad social.

La educación para la ciudadanía en el contexto brasileño debe estar comprometida con la lucha contra la desigualdad y a favor de la promoción de la justicia social, sin la cual no se fortalecerá la cultura democrática en Brasil. Como manifiesta Carvalho, si la esclavitud fue el cáncer que, en el siglo XIX, corroía la vida cívica e impedía la construcción de la nación brasileña, "la desigualdad es la esclavitud de hoy, el nuevo cáncer que impide la constitución de una sociedad democrática" (Carvalho, 2002, p. 229).

Sin embargo, aunque la desigualdad social sea un desafío inolvidable para la promoción de la ciudadanía, también hay que tener en cuenta que una propuesta educativa no podrá, por sí sola, solucionar este grave problema social. Apostar por esa posibilidad sería un ingenuo error. La desigualdad social también debe atacarse desde una perspectiva amplia, lo que incluye desde la eficiencia de los servicios del Estado a favor de los más desprotegidos, pasando por políticas de inclusión social, hasta una dinámica económica positiva que posibilite una renta mínima a cada ciudadano. De la misma manera, la lucha contra la cultura autoritaria en la sociedad brasileña no se podrá hacer de modo eficaz solamente con la educación, sin contar con mecanismos sociales que combatan la desigualdad y promuevan la justicia social.

Por otro lado, por más que sean necesarias, también parece ser cierto que sólo con medidas y políticas de carácter socioeconómico no se solucionará la desigualdad social, ni se enfrentará el autoritarismo. Estos males sociales necesitan también para su eficaz enfrentamiento de un abordaje educativo, capaz de hacer frente a los componentes culturales que están en la base de la desigualdad y del autoritarismo, los condicionantes culturales subjetivos que, interiorizados por los sujetos sociales, permiten que esos fenómenos se hagan socialmente aceptables y se expresen en la vida social y económica.

Por consiguiente, se ha de volver a plantear el tema de la educación como herramienta contra la desigualdad y la cultura autoritaria. Esta vez, sin ninguna creencia ingenua de que la educación, por sí y sola, sea capaz de resolver el problema, pero sabiendo también que una acción educativa a favor del fortalecimiento de la ciudadanía es imprescindible para vencer esa lucha.

Teniendo en cuenta la complejidad del tema y del contexto brasileño, la cuestión que se propusieron varios educadores vinculados a los movimientos sociales, en Brasil, reunidos alrededor de Paulo Freire fue la siguiente: ¿cuál es la educación que se necesita para desarrollar una ciudadanía capaz de enfrentar la desigualdad social y el autoritarismo, que promueva la emancipación social, la solidaridad, la inclusión, la democracia, y la vida digna para todos? La respuesta ha venido con el planteamiento de la Escuela Ciudadana, propuesta educativa que pretende contribuir con la formación de comunidades democráticas a través de prácticas culturales que promuevan la experiencia de participación y organización de los sujetos sociales (Freire, 1994, 1997; SMED, 1996a; Zitkoski, 2004; Azevedo, 2005).

Según Paulo Freire (1997), la educación ciudadana implica un constante proceso dialéctico de reflexión crítica y acción transformadora del mundo que, en síntesis, busca converger para una praxis social comprometida con la emancipación de los sectores de la población que hoy se encuentran excluidos.

Desde esta perspectiva, la formación ciudadana se construye, en primer lugar, a partir del saber de los educandos, un saber que se origina de la apropiación crítica de su propio mundo, como dijo Zitkoski:

> Todo y cualquier ciudadano solamente tendrá condiciones de avanzar en su formación cultural y en la construcción de una mayor autonomía en relación a los procesos de la vida en sociedad si tiene la oportunidad de pensar críticamente sobre su propio saber, relacionando sus conocimientos y valores con otros, nuevos o diferentes, a partir de un movimiento crítico entre reflexión-acción (Zitkoski, 2004, p. 15).

Este ejercicio de reflexión crítica tiene que estar acompañado por la praxis para poder efectivamente actuar en favor de la emancipación. Sobre esto, afirma Paulo Freire que el conocimiento sobre el funcionamiento de las estructuras socioeconómicas, el conocimiento más crítico que se pueda tener de la realidad por el ejercicio reflexivo de su desvelamiento, ese conocimiento no es capaz de operar por sí sólo el cambio de la realidad. Es necesario articular la reflexión con la acción. "Es por eso que alcanzar la comprensión más crítica de la situación de opresión todavía no libera a los oprimidos. Desde luego, al desvelar la situación opresora los oprimidos dan un paso para superarla siempre que se involucren en la lucha política por la transformación de las condiciones concretas en que se da la opresión" (Freire, 1994, p. 32).

El hincapié en la praxis política, en la articulación entre reflexión-acción a favor de la transformación del mundo, empieza por el mundo cercano a los jóvenes. "La localidad de los educandos es el punto de partida para el conocimiento que ellos van creando del mundo. *Su* mundo es el primer e inevitable semblante del mundo mismo" (Freire, 1994, p. 32).

Así, la educación ciudadana procura estimular a los educandos para que busquen vivir la ciudadanía empezando por el propio contexto escolar. Por eso hay que tomar la escuela como un espacio público donde la construcción del conocimiento, a partir del libre debate sobre situaciones-problema de la vida cotidiana, está al servicio de la emancipación y formación de sujetos críticos que luchan por la conquista de su ciudadanía. Una ciudadanía que empieza dentro de la propia escuela y se extiende a la comunidad local, en los diferentes espacios de relaciones humanas, hasta alcanzar la participación política más amplia que supone tomas de decisiones que dicen respecto al futuro de toda la sociedad.

La Escuela Ciudadana hace hincapié en la relación del ser humano con sus semejantes, fomentando el interés por las cosas públicas y la vida en grupo, promoviendo la participación en debates que tienen por fin intereses colectivos, la lucha contra el autoritarismo y en favor de formas democráticas de toma de decisión, formas democráticas de relación política que deben ser experimentadas y ejercitadas en su interior. "Una escuela ciudadana en la perspectiva *freireana* necesita ser un centro de derechos y deberes donde uno que en ella convive pueda aprender a ser más humano como sujeto social capaz de ejercer su ciudadanía" (Zitkoski, 2004, p. 14).

b) La escuela ciudadana en acción

Una de las experiencias más destacadas de la Escuela Ciudadana se dio en la ciudad de Porto Alegre, entre 1988 y 2004 (a lo largo de los cuatro mandatos consecutivos de un frente de partidos de izquierda en Porto Alegre[14]). Un breve análisis de dicha experiencia puede ayudar a observar los límites y desafíos de la educación para la ciudadanía en el contexto brasileño.

Según Gutierrez (2001), la Escuela Ciudadana, en esta experiencia, se presentó ante la realidad con dos actitudes fundamentales, una de negación y otra de afirmación. Estas dos actitudes diferentes se complementaron en la expresión del objetivo de este proyecto de escuela.

Primeramente, la finalidad de la Escuela Ciudadana se expresó en forma de una actitud de negación que se dirigió tanto a un modelo de sociedad, como a un modelo de educación que esa actitud procuró identificar y negar.

---

[14] En Porto Alegre la Escuela Ciudadana se desarrolló en el mismo período histórico en que surgieron otras importantes experiencias de democracia radical, como el Presupuesto Participativo y el Forum Social Mundial, compartiendo con esas experiencias los mismos ideales de transformación social.

La primera actitud de negación se dirigió contra las expresiones, nuevas y viejas, de la cultura autoritaria presentes en la sociedad brasileña:

> El proyecto de la Escuela Ciudadana propone un nuevo modelo de gestión de la escuela como forma de ofrecer experiencias democráticas en la formación de los ciudadanos, posibilitando así alternativas a la tradición conservadora y autoritaria de nuestros países latinoamericanos y sirviendo de instrumento de contraposición al neoliberalismo (SMED, 1996a, no paginado).

Desde este punto de vista, la Escuela Ciudadana alcanzó en parte sus objetivos en la medida que se convirtió en un instrumento social de contraposición a las formas autoritarias que los estados nacionales asumieron en la historia latinoamericana. De la misma forma, la Escuela Ciudadana se contrapuso a lo que denominan sus defensores como el modelo neoliberal, que acusan de ser la nueva cara de los modelos autoritarios, esta vez basados en la dictadura del mercado, en el individualismo, y en la libre competición entre los poderosos. Un modelo de sociedad que se vuelve generador de exclusión y de inmensas desigualdades sociales, elementos que juntos impiden la participación digna de los ciudadanos en el mundo social.

Una segunda actitud de negación, que orientó la finalidad de la Escuela Ciudadana, se dirigió contra lo que ese proyecto ha identificado como la escuela tradicional. Según los defensores de la Escuela Ciudadana, lo que caracteriza a la escuela tradicional son experiencias de exclusión, evaluación clasificatoria, aprendizaje memorístico, contenidos vacíos de significado para las clases populares, y formas de gestión que solamente reproducen los mecanismos de dominación y violencia social (SMED, 1996a).

La creencia de que ese tipo de escuela y sociedad tienen consecuencias crueles para las clases populares impuso a los defensores de la Escuela Ciudadana esas actitudes de negación, y les situó ante un gran desafío: proponer, junto a estas actitudes críticas, una actitud afirmativa en favor de otra escuela, que esté articulada con la lucha por la construcción de un nuevo tipo de sociedad.

Esta actitud afirmativa se expresó en dos proposiciones que orientaron la finalidad de la escuela: primeramente, la escuela debe ofrecer experiencias democráticas en la formación de los ciudadanos; en segundo lugar, la escuela debe, en la forma de concebir y organizar su currículo, contemplar los intereses de las clases populares.

En cuanto a la primera proposición, los defensores de la Escuela Ciudadana comprendieron que la forma de gestión de la escuela es fundamental para ofrecer una enseñanza de calidad, de forma que no se puede disociar gestión democrática de calidad de enseñanza (SMED, 1996a). Por este motivo, la Escuela Ciudadana buscó ofrecer dos instrumentos para democratizar la gestión escolar, el Consejo Escolar y el Proyecto Constitución Escolar.

El Consejo Escolar es el máximo órgano administrativo de las escuelas, responsable de la elaboración, deliberación, control y evaluación del planeamiento de la unidad escolar. El Consejo Escolar es un órgano de representación paritaria de los cuatro segmentos que componen la escuela: profesores, funcionarios, alumnos y padres. De esta forma, toda la comunidad escolar participa de la gestión de la escuela a través de sus representantes, directamente elegidos, e integrantes del Consejo Escolar.

El Proyecto Constitución Escolar surgió de un proceso de debates desarrollado en toda la red municipal de educación de Porto Alegre con la finalidad de producir el documento *Principios de la Escuela Ciudadana.* Los debates se desarrollaron en tres etapas: 1) debates en cada escuela; 2) seminarios por región con representación de las escuelas; 3) Congreso de la Constitución Escolar, compuesto por los representantes de los seminarios. El proceso de debates se desarrolló sobre cuatro ejes temáticos: gestión de la escuela, currículo, evaluación y principios de convivencia.

Tras todo el proceso, el documento síntesis de las conclusiones de los debates sobre los ejes temáticos - Principios de la Escuela Ciudadana – se remitió a cada escuela con la petición de que, a partir del mismo, cada escuela estableciese su propio régimen de normas, de acuerdo con el documento colectivamente construido.

Todo el proceso de implantación de la Escuela Ciudadana, con la elección y el fortalecimiento de los Consejos Escolares y el Proyecto Constitución Escolar, tuvo por objetivo afirmar la gestión democrática como una de las grandes finalidades de la propuesta. La Constitución Escolar y los Consejos Escolares no tuvieron un fin en sí mismos, sino que, dentro de esa propuesta, son instrumentos para construir y desarrollar la nueva forma, radicalmente democrática, de establecer relaciones de poder y administrar la escuela, ofreciendo ricas experiencias en la formación de los ciudadanos.

Otra actitud afirmativa que los defensores de la Escuela Ciudadana presentaron, en dirección a la construcción de una alternativa a la escuela tradicional, se orientó a la forma de concebir y organizar el currículo escolar. En oposición al armazón burocrático de contenidos distribuidos en asignaturas, que estructura el currículo tradicional en la mayoría de las escuelas en Brasil, se planteó un currículo comprendido como una práctica, como la "expresión de la función socializadora y cultural de una institución en el conjunto de actividades mediante las cuales un grupo asegura que sus miembros adquieran la experiencia social históricamente acumulada y culturalmente organizada" (SMED, 1996c, p. 48). En este sentido, el currículo no podía ser preestablecido y otorgado por las instancias centrales del sistema educativo, sino que debería ser construido por medio de un diálogo entre las áreas de conocimiento de la escuela y los saberes e intereses de las comunidades donde las escuelas se localizan.

La intención de construir currículos que contemplasen un diálogo entre escuela y comunidad, entre el conocimiento sistematizado y la sabiduría del colectivo local, se organizó y llevó adelante a través de *complejos temáticos*. Lo que se propuso fue que las escuelas buscasen, en la realidad de los contextos donde están ubicadas, fenómenos y temas repletos de significados para la comunidad local, temas que expresasen la relación individuo-realidad en esos contextos. Las áreas de conocimiento de la escuela deberían organizarse alrededor de los fenómenos y temas significativos para la comunidad, utilizando los conocimientos específicos de cada área como instrumentos capaces de ayudar a los alumnos a reflexionar sobre esos temas y fenómenos.

Por consiguiente, fueron dichos fenómenos significativos, oriundos de las propias comunidades, los ejes a partir de los cuales se construyeron los currículos de las escuelas, desarrollando un proceso de construcción de conocimientos que efectivamente interesase a la comunidad escolar.

Dentro de esta perspectiva, "el *complejo temático* es un punto de partida que sirve para reflexionar sobre una serie de ideas y de conocimientos basados en un determinado fenómeno" (SMED, 1996b, p. 22). Cualquier fenómeno no puede constituir un *complejo temático*, porque existen unos temas que no son fecundos mientras que otros "son generadores de acciones" (SMED, 1996b, p. 23). Son los temas capaces de generar acciones los que se buscaron, para que se desarrollase a partir de ellos una verdadera praxis educativa.

El currículo se concibió de esta forma como un instrumento a favor de la comunidad escolar. Un instrumento político de lucha contra el autoritarismo y la desigualdad social, que actuase en favor de la democracia y de la justicia social, favoreciendo así a las clases populares.

Un breve análisis de la experiencia de la Escuela Ciudadana permite observar la importancia de tener en cuenta las dificultades que el contexto presenta para el ejercicio de la ciudadanía en el momento de formular las propuestas educativas. Esas dificultades no deben tomarse como obstáculos insalvables, sino como guías de la acción educativa. La educación para la ciudadanía debe exactamente actuar sobre ellas, tomándolas como un objeto de crítica y estructurando la acción educativa de modo que se construyan las condiciones para su superación[15].

También es interesante de analizar en el caso brasileño un aspecto que es de gran importancia para esta tesis: cómo procuró enfrentar la acción educativa a la cultura autoritaria y actuar a favor de la superación de la desigualdad social, tomando a las personas y comunidades como sujetos de la acción educativa.

Se puede observar que los proyectos Constitución Escolar y Consejo Escolar tomaron a los actores sociales de la comunidad escolar como sujetos de los procesos democráticos que esos proyectos establecieron. Del mismo modo, el currículo propuesto por Complejos Temáticos puso a los alumnos y comunidades como sujetos del proceso, en la medida que los fenómenos elegidos eran los que tenían gran significado para ellos, el proceso de aprendizaje se realizaba mediante un diálogo con su cultura y conocimientos, y el resultado que se buscaba era su propia emancipación.

---

[15] Además de la democratización del currículo y de la gestión de la escuela, el proceso participativo desarrollado por la Escuela Ciudadana posibilitó que la comunidad actuase junto al poder público para alcanzar otros resultados que colaboran con la democratización de la enseñanza y la inclusión social. En este sentido, entre 1988 y 2004, el número de escuelas municipales aumentó de 29 a 92; el número de alumnos matriculados en esas escuelas aumentó de 17.862 a 59.653; y el número de maestros, de 1.698 a 4.114. También, en ese período, se han podido alcanzar mejores índices referentes a la calidad de la enseñanza: el éxito escolar aumentó del 71% al 92%; el fracaso disminuyó del 29% al 8%; y el absentismo escolar, del 9,4% al 2,36% (Azevedo, 2005).

Ese hincapié en la toma de los alumnos y comunidades como sujetos del proceso se fundamenta en la idea de que toda persona que participa de un proceso formativo debe, desde una perspectiva progresista, ser sujeto de su formación. Además, "educar no es *transferir conocimientos*, sino crear las condiciones para la construcción y producción de conocimientos" (Freire, 1997, p. 24 – 25). Un proceso en el que los que aprenden y los que enseñan son llamados a participar como protagonistas, como dice Paulo Freire: "En las condiciones de verdadero aprendizaje los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente sujeto del proceso" (1997, p. 29).

La posición protagonista de los educandos, el rol de sujeto del proceso de aprendizaje, actúa a favor del reforzamiento de los educandos, transformándolos en agentes de influencia política y social en el contexto de la comunidad escolar, lo que seguramente tiene mucho que ver con la educación para la ciudadanía democrática de que se habla en esta tesis: educar a los jóvenes para que se puedan insertar de modo competente en la vida pública democrática, como agentes de influencia política, capaces de conquistar y ejercer su ciudadanía y contribuir al desarrollo de la calidad democrática de nuestras comunidades.

3. 3. Claves para una formación en la ciudadanía

En el apartado anterior se ha analizado como la educación para la ciudadanía es un tema complejo, en el cual, para no caer en simplificaciones, se tienen que tener en cuenta una serie de factores que van desde los contenidos más específicos desarrollados en una clase escolar hasta el enfrentamiento de los grandes desafíos del contexto; desde la organización de una actividad educativa en el interior de una escuela hasta la construcción de amplias redes de acción que involucren a toda la sociedad.

Con todo, sin perjudicar al carácter complejo y amplio que deben tener los planteamientos en educación ciudadana, se ha destacado a lo largo del texto un elemento que se constituye en un eje fundamental para esta tesis: la importancia que tienen las experiencias prácticas en la educación para la ciudadanía, con lo que se aprende a ser ciudadano actuando como un ciudadano. Es primordial promover una praxis educativa a partir de ejercicios de ciudadanía, experiencias efectivamente vividas que involucren a la reflexión y acción en favor del desarrollo de la calidad democrática. Experiencias estas alrededor de las cuales las identidades, conocimientos, habilidades, valores, prácticas, estructuras sociales, contextos y demás elementos relacionados con la educación ciudadana se conviertan en realidades vividas. Experiencias que ofrezcan a los ciudadanos en formación el sabor y el sentido radicalmente democrático que puede tener la vida pública.

En esta tesis, que tiene por finalidad investigar cómo puede constituirse el ocio-deporte en un espacio para la formación en la ciudadanía, el hincapié en favor de las experiencias prácticas en la formación del ciudadano adquiere una importancia singular. Esto se explica porque el ocio-deporte se vive esencialmente como una experiencia práctica. El deporte constituye una práctica social que, desde su articulación con el ocio, más que una práctica cualquiera es un verdadero ámbito de experiencia humana[16].

Si, como se está afirmando, la educación para la ciudadanía debe desarrollarse alrededor de prácticas ciudadanas, orientadas a una praxis educativa, se podría efectivamente pensar en cómo el ocio-deporte puede por sí mismo instituir un espacio para esas prácticas de ciudadanía. Se trata de investigar cómo el ocio-deporte, como ámbito de experiencia humana, puede instituir un espacio para una praxis educativa que desarrolla la ciudadanía.

Para alcanzar este objetivo, las prácticas sociales deben ofrecer ciertas experiencias de calidad, unas experiencias claves en la formación del ciudadano. La pregunta que hasta aquí se ha intentado contestar es: ¿cuáles son esas claves que deben orientar la oferta de experiencias prácticas en la formación de una ciudadanía activa?

En el proceso de análisis de la literatura para elaborar este marco teórico sobre ciudadanía, se han podido extraer seis claves, o directrices temáticas, que pueden orientar los procesos de educación ciudadana desarrollados a partir de contextos y prácticas sociales, como en el caso del ocio-deporte: las identificaciones colectivas; la participación activa; la acción colectiva; el ambiente de participación democrática; la igualdad; y la relación con la estructura social.

---

[16] En el próximo apartado se presentará una reflexión sobre las cualidades humanísticas y educativas del ocio-deporte.

Estas experiencias clave se fundamentan en diferentes aspectos de tres importantes narrativas sobre ciudadanía. Se busca articular coherentemente diferentes experiencias de ciudadanía activa que promuevan tanto la defensa de los vínculos colectivos y comunitarios, como la defensa del individuo, a partir del ejercicio de virtudes cívicas y valores democráticos. Por consiguiente, las claves elaboradas afirman la necesidad de desarrollar experiencias de ciudadanía democrática que articulen la defensa y promoción del sujeto personal, de los sujetos colectivos y de la esfera pública a la vez.

En el proceso de elaboración de estas claves, además de la lectura de textos relevantes, se ha contado con una primera parte de investigación empírica, a partir de la tesina de suficiencia investigadora. Así, las claves para la formación en la ciudadanía se han producido y desarrollado a lo largo del trabajo de análisis de los contenidos teóricos y la observación de un contexto real de ocio-deporte, en un proceso de ir y venir entre teoría y práctica.

3. 3. 1. Las identificaciones colectivas

El concepto de ciudadanía necesariamente remite a un vínculo de identificación comunitaria, puesto que un ciudadano, sea brasileño, español o europeo, es siempre ciudadano de una determinada comunidad. Aunque el concepto de ciudadanía moderna se haya desarrollado a partir de los Estados nacionales, el *sentimiento de pertenencia* de un ciudadano a un determinado colectivo se fundamenta más en elementos culturales o aspectos vivos de la sociabilidad que instituyen un patrimonio común, que en las estructuras o normativas formales del Estado (Matta, 1994). Por consiguiente, la educación para la ciudadanía activa debe fomentar la búsqueda de identificaciones colectivas capaces de constituir comunidad. Como dice Hannah Arendt (2001), para que haya ciudadanía tiene que existir ciudad, un espacio público de común reconocimiento e identificación de sujetos singulares.

De otro lado, Aristóteles (1999) también afirmaba que la ciudad se forma a partir de la asociación de ciudadanos en una comunidad, una comunidad que se basa en la identificación de nociones de bien y de justicia que los ciudadanos comparten entre sí. Esta identificación común de nociones de bien y de justicia promueve vínculos sociales y culturales de solidaridad y pertenencia a un proyecto de felicidad compartido, un proyecto colectivo que está en la base de la formación de una comunidad política y una identidad cívica. Una identidad que se comparte "a través de un discurso que pone en juego los símbolos, aspiraciones y procedimientos legítimos de organización que constituyen la tradición de una cultura política, pero también a través de un sentimiento de pertenencia del que brota el impulso básico de la solidaridad comunitaria" (Terrén, 2003, p. 261).

La identificación colectiva capaz de crear comunidad se puede observar y experimentar en los diferentes grupos de interés a que pertenecemos en la sociedad civil. Es en estos grupos donde aprendemos y ejercemos las virtudes de las obligaciones y responsabilidades mutuas, y no las ejercemos por la fuerza de un marco legal exterior y autoritario, sino por el interior deseo de compartir junto a los demás un mismo proyecto de felicidad. Desde luego, en estos grupos donde uno participa voluntariamente las malas acciones no se castigan con una ley impersonal, sino con el desagrado de los colegas y compañeros del grupo (Cortina, 2001).

Como se ha comentado, si la ciudadanía corresponde a una vinculación comunitaria, la formación de un ciudadano activo debe ofrecer esas experiencias de identificación colectiva, donde uno se quiera sentir miembro de una comunidad que desarrolla un proyecto de vida feliz. Por este motivo, hay que descubrir y desarrollar vínculos de unión, factores de identificación capaces de generar lealtad y un sentimiento de responsabilidad hacia un patrimonio común.

Según esta perspectiva, la reglamentación de unos mínimos de justicia no bastará para desarrollar la virtud cívica, ni tampoco los ciudadanos participarán virtuosamente de la vida pública por una obligación legal. Son los proyectos de vida feliz los que generan la adhesión voluntaria de los ciudadanos. La democracia participativa y la ciudadanía activa parecen depender de éticas de máximos, de diferentes proyectos de vida feliz, capaces de reunir a las personas generando vínculos de lealtad y responsabilidad. El ser humano no es sólo un sujeto de derechos de las primeras generaciones (ciudadanía política y social), y tampoco un productor de riqueza (ciudadanía económica), es ante todo miembro de una sociedad civil. Hay que buscar una teoría de la ciudadanía en que se den cita las exigencias liberales de justicia y las comunitarias de identidad y pertenencia (Cortina, 2000, 2001).

La ciudadanía también se concibe como una forma de identidad que permite la convivencia en comunidad, aquella comunidad donde las personas están vinculadas no por el espacio físico, o la esfera de lo económico – los vínculos de clase-, sino por su condición básica de humanidad, por el reconocimiento de un patrimonio común que nos identifica como seres humanos y miembros de un determinado grupo (Díaz Rebolledo, 2001).

Son los diferentes grupos de interés, formados voluntariamente en la sociedad civil, los que pueden poner freno al individualismo extremo y al consumismo. La virtud cívica para producirse necesita de un proyecto colectivo de felicidad más fuerte que el deseo egoísta de vivir aislado, necesita de un ideal de comunidad fraterna y valores comunes compartidos por los cuales merezca la pena asumir responsabilidades ante una colectividad.

> El individuo moderno, en cambio, al no poder concebirse más que como individuo – al pretender construir una moral desde el egoísmo -, tiene que explicarse a sí mismo el porqué de la obligación moral. Porqué que queda sin respuesta por la ausencia de una base comunitaria (Camps, 1993, p. 115).

Es en la comunidad, a partir de los lazos de identificación colectiva, donde se puede vivir y desarrollar la virtud cívica en búsqueda de la excelencia. El individuo aislado ante la realidad se queda sin orientación de carácter o sentido para la existencia. Es la comunidad la que ofrece a los individuos un *ethos* y un fin – un *telos* – desde los cuales se pueden orientar las acciones en dirección a la virtud. Es también en la constitución de estos colectivos cuando el individuo realiza un esfuerzo de descentramiento en un movimiento en dirección a los demás. Un movimiento que está en la base de la organización social, un movimiento capaz de aproximar sujetos personales y constituir identificaciones colectivas, capaz de realizar la transformación de una masa de individuos en una colectividad. “El primer nivel de transformación es el tránsito desde el sujeto aislado hacia la relación entre individuos que se reconocen recíprocamente como Sujetos” (Touraine, 2000, p. 70).

Por significar un mutuo reconocimiento, la experiencia de constitución de colectivos, que se está planteando como una de las claves en la formación de ciudadanos, no suprime al individuo ni disminuye su importancia como sujeto personal. Por el contrario, es el proyecto político y social de la comunidad el que ofrece al sujeto un marco efectivo para su autocomprensión y caracterización como persona. Es desde la comunidad, de un contexto intersubjetivo, desde donde uno puede afirmarse a sí mismo como sujeto personal. Como dice Taylor (2000), el individuo aislado es una ficción, la autonomía y la defensa de una verdadera individualidad solamente serán alcanzadas por el diálogo de sujetos que buscan una mutua comprensión.

Ahora bien, el planteamiento en favor de las identificaciones colectivas y de la constitución de comunidades cívicas no se hace contra la autonomía de los individuos sino en su favor. "La humanidad que todos compartimos, y que puede y debe decirse de muchas maneras, sólo es descubrible comunitariamente" (Camps, 1993, p. 41).

Por otro lado, al defender la importancia de los colectivos y comunidades cívicas en la formación del ciudadano hay que tener en cuenta las críticas que hace Bauman (2003) a las comunidades que se sueñan como *círculos cálidos*, donde se encontraría amparo y apoyo, y que acaban por realizarse en forma de guetos o prisiones, donde la menor discordancia frente a la demanda por lealtad incondicional puede verse como alta traición. Por consiguiente, las ideologías de autosuficiencia, las identidades cerradas, los grupos sectarios y todas las formas de asociación contrarias a los valores democráticos, que no respetan la pluralidad cultural y la autonomía individual, no pueden constituir experiencias que promuevan la ciudadanía activa de que se está hablando.

Para que la formación de los ciudadanos no se fundamente en conceptos cerrados y excluyentes de identidad, se debe buscar un concepto de identificaciones colectivas que permita la formación y expresión de una pluralidad flexible de colectivos en la esfera pública. De esta forma, los sujetos sociales podrán actuar políticamente dentro de la comunidad, desarrollando su identidad y autonomía propias, a partir de su relación e identificación con los diferentes colectivos. Como señala Osler, "el sentimiento de pertenecer a una comunidad es esencial para la ciudadanía y la principal tarea de la educación es capacitar a los estudiantes a desarrollar nuevas identidades" (2001, p. 99).

La construcción de identificaciones colectivas es una experiencia clave para la educación ciudadana cuando ofrece experiencias de producción de consensos a partir de la pluralidad y del diálogo entre individuos siempre singulares, que no tienen a la comunidad como un dispositivo de homogenización, sino como un marco de constitución de la autodeterminación, un espacio de actuación política y un instrumento de acción social.

El derecho a constituir una identidad singular presupone el respeto y la solidaridad a las identidades diferentes. Hay que poder desarrollar procesos de heterogénesis (Gauttari, 1993), o sea, procesos de constitución de las singularidades, de diferentes formas de comprender el bien, pero donde los grupos e individuos se hagan solidarios y diferentes a la vez.

La prueba de existencia de una comunidad cívica positiva en relación a la formación de ciudadanos consiste en su capacidad de actuar democráticamente, dialogar y reconocer a los otros. Como afirma Touraine (2000), cuando un sujeto colectivo es capaz de reconocer a los otros se convierte también en sujeto democrático.

Es en este sentido, de la actuación de las identificaciones colectivas en favor de la democracia, que Coleman (2000) y Putnam (1994) asociaron la acumulación de capital social en una comunidad con la existencia de asociaciones comunitarias, grupos religiosos y clubes deportivos. La actuación de estos grupos en una comunidad tiene efecto tanto sobre la esfera social como sobre los individuos que los constituyen. Sobre la sociedad actúan creando redes de colaboración social que favorecen el trabajo de las instituciones democráticas. "En una comunidad cívica las asociaciones de individuos que piensen de la misma forma contribuyen a un gobierno democrático eficaz" (Putnam, 1994, p. 104). Sobre los individuos esos grupos actúan desarrollando el espíritu de cooperación y un sentimiento de responsabilidad común para con los proyectos colectivos.

Por todo lo que se ha planteado, el hecho de posibilitar a los individuos una actuación en favor del desarrollo de identificaciones colectivas constituye una experiencia clave en la formación para la ciudadanía. La afirmación de la autonomía personal y una motivación intrínseca de ser responsable de un patrimonio común sólo son experiencias posibles dentro de una comunidad cívica. Una comunidad que cultive los valores democráticos en la búsqueda de una noción de bien que orienta la virtud, donde sus miembros se sientan integrados no por una sanción legal o una norma burocrática, sino por el deseo de compartir y ayudar a construir un proyecto colectivo de felicidad.

3. 3. 2. La participación activa

Al mismo tiempo que se tienen que reconocer la vida en comunidad y las identificaciones colectivas como experiencias claves para la educación ciudadana, se debe también apuntar que las experiencias de afirmación de la individualidad por la participación de uno en la esfera pública son fundamentales para una formación en la ciudadanía activa. Como dice Taylor (1998), aunque jamás nos liberemos de *otros-importantes* cuyo amor y atención contribuyeron a nuestra formación, hay que hacer un esfuerzo de individuación para que el individuo se defina a sí mismo lo más posible. "Necesitamos de relaciones para realizarnos, pero no para definirnos" (Taylor, 1998, p. 53).

No obstante, la individualidad del ciudadano no puede caer prisionera de los colectivismos, de la costumbre o de una opresiva opinión generalizada. La obediencia irrestricta y el sometimiento a la voluntad colectiva no actúan en favor de la ciudadanía activa. Al contrario, es la diversidad de los caracteres personales, de las opiniones y de la cultura lo que caracteriza a las experiencias democráticas en una sociedad.

Ahora bien, la masificación de la sociedad de consumo en que vivimos constituye un desafío a la defensa de la singularidad individual y del pluralismo democrático. Por ejemplo, la homogeneidad consumista que se puede observar en los tiempos de ocio puede ser una señal de alerta en este sentido. Allí donde deberían ser más auténticos y creativos los seres humanos siguen los patrones dictados por una *industria cultural* que se orienta a la reproducción, hasta la saturación, de los mismos objetos y estilos de vida (Adorno, 1986).

La cuestión no es si los productos que produce esa industria son despreciables en sí mismos, sino apuntar que el consumismo y la homogeneidad de nuestras sociedades de masas no ayudan a singularizar y calificar la experiencia de una vida, puesto que individualidad, autonomía y pluralidad deberían ser los criterios para definir la calidad de una vida que se quiera humana (Camps, 1993).

De la misma forma, la calidad de la vida política depende de una pluralidad social contraria a los colectivismos homogéneos, depende de una vivencia pública donde los individuos sean auténticos. En este sentido, "si la democracia no es el escenario más apto para que se formen individuos con voluntad propia la democracia es una empresa fallida" (Camps, 1993, p. 170).

El capital social también resulta importante para el desarrollo de la democracia y las comunidades cívicas, tiene relación con la autonomía y libertad de expresión de los individuos. En sus investigaciones Coleman (2000) observa que el capital social de una comunidad se muestra afectado positivamente por todos los factores que hacen de las personas menos dependientes de las demás.

La democracia debe proponer la defensa del individuo, de manera que el sujeto de la ética democrática sea siempre el individuo y nunca los colectivos. No son las tribus o los grupos los responsables del bien o mal que exista en un entorno social, sino cada individuo que asume una condición de ciudadano. Esta preservación del individuo implica derechos y responsabilidades, a la vez: de un lado, implica que uno tenga el derecho de poder conducirse a sí mismo y decidir lo que quiera hacer de la propia vida; de otro lado, la exigencia de que el individuo se conduzca responsablemente en relación a los otros, expresando la solidaridad que corresponde a un ser verdaderamente humano.

Hay que añadir que la valoración del individuo no significa promover el individualismo egoísta. El egoísmo en realidad no favorece la afirmación de una voluntad propia. El egoísta es esclavo de sí mismo y, como decía Aristóteles, quien es esclavo de sí mismo, de sus necesidades, es tan esclavo como quien es esclavo de otro. Por eso, el valor del individuo que se está planteando no tiene relación con un resurgimiento del individualismo del sujeto moderno, del sujeto autocentrado de la Razón moderna, que en solitario y sometido a una razón trascendental observaba y juzgaba al mundo. Al contrario, lo que se está afirmando es la importancia de la defensa de un individuo que afirma su autonomía mediante el diálogo con los otros, contrastando opiniones y pareceres (Camps, 1993; Habermas, 1990).

Asimismo, la defensa que se hace aquí del protagonismo del ciudadano implica una teoría de la justicia que defiende a todos y a cada uno de los individuos. Como señala Victoria Camps:

> Hay que recurrir al individuo, devolverle su protagonismo, pero sin perder de vista que dicha medida tiene como objetivo la justicia, el protagonismo de todos los individuos, no de unos a costa de los otros. El cómo deba instrumentalizarse todo ello no es algo determinable ni resumible en un discurso teórico. Es el resultado de una reflexión y acción conjunta de sujetos que no quieren abdicar de su autonomía" (Camps, 1993, p. 26).

Con todo, si la defensa del individuo aislado no es una propuesta factible, ni moralmente válida, la libertad de expresión autónoma y singular de cada personalidad será siempre una meta a lograr. Si por un lado no se debe basar la democracia en el individualismo egoísta y en la razón autocentrada; por otro lado, la defensa del individuo y de una ética del sujeto son imprescindibles. Por consiguiente, la promoción de la ciudadanía no se puede hacer sin poner en marcha procesos de individuación que permitan que cada individuo llegue a ser uno mismo, que el ciudadano llegue a ser el Sujeto de su historia personal, aquél que es el protagonista de su existencia (Camps, 1993; Freire, 1997; Touraine, 2000).

En el proceso de individuación y afirmación del sujeto son imprescindibles dos actividades humanas: la acción y el discurso. La distinción y diferencia que el ser humano tiene en relación a todo lo demás que existe se torna singular mediante la acción y el discurso. La acción y el discurso son los medios que el ser humano utiliza para comunicarse con los otros no como objetos, sino como seres propiamente humanos. Seres capaces de comunicar y comprender un legado humano común, una condición de igualdad que corresponde a la dignidad humana. Sin acción y sin discurso la vida deja de ser vida humana, puesto que ya no es vida entre humanos. Por otro lado, "la pluralidad humana es la singular pluralidad de seres singulares" (Arendt, 2001, p. 189). La acción y el discurso son elementos que preservan y comunican el legado humano entre hombres y mujeres y que expresan la pluralidad y singularidad humana a la vez.

La acción es la capacidad de empezar algo nuevo, algo que no puede ser previsto. La imprevisibilidad es un elemento indisociable de la acción. Lo nuevo siempre surge en contra de las leyes estadísticas y la probabilidad. "El hecho de que el ser humano es capaz de acción significa que se puede esperar de él lo inesperado, que él es capaz de realizar lo infinitamente improbable" (Arendt, 2001, p. 191). La acción es la capacidad de producir rupturas en relación a lo establecido y lo usual.

La acción, como capacidad de empezar algo nuevo, es la actividad humana más relacionada con la condición de la natalidad. Porque el recién llegado es sentido en la humanidad por su capacidad de empezar algo nuevo, esto es, por su capacidad de realizar una acción en la esfera pública. Por consiguiente, la acción humana es creación y tiene que ver con la natalidad, con el sentimiento por parte de los seres humanos de que alguien nuevo ha llegado en la esfera pública, ha llegado para habitar y actuar en el espacio consagrado a los seres humanos.

El discurso, por su parte, es la actividad por la cual el ser humano es capaz de expresar su personalidad y su diferencia respecto a los demás. “Si la acción, como inicio, corresponde al hecho del nacimiento, si es la concretización de la condición humana de la natalidad, el discurso corresponde al hecho de la distinción y es la concretización de la condición humana de la pluralidad, es decir, de vivir como ser distinto y singular entre iguales” (Arendt, 2001, p. 192).

Por la acción y por el discurso, por sus actos y palabras, un individuo surge en la esfera pública y revela quién es, revela su identidad. Esta revelación se concretiza cuando uno está *con* otras personas, independientemente de si está en contra o a favor, lo necesario es que sea capaz de ejercer la acción y el discurso. En la actividad de actuar frente a los demás se instituye nuestra identidad personal, como dice Aranguren: “Lo que seremos no nos preexiste de ninguna manera, ni como idea, ni como imaginación, ni como proyecto. Lo que seremos va, lenta, confusa, indeterminadamente adviniendo, dibujándose, siendo, a través de nuestros *actos*. Ahora bien, estos actos tienen que ser decididos uno a uno, elegidos, determinados por nosotros mismos (Aranguren, 1994, p. 82).

Para Aranguren la moralidad pública consiste en esa *actitud ética*, que corresponde a cada individuo, de asumir la responsabilidad de actuar de acuerdo con su contenido ético. Así, la crisis moral consiste en la abdicación de la capacidad individual de actuar. Consiste en estar pasivo y en conformidad con un sentimiento de que son los otros quienes hacen y deciden sobre nuestra vida personal y colectiva. Por el contrario, el valor y la virtud están en la persona que, por medio de las decisiones sobre el quehacer de las cosas y de sí mismo, es capaz de elegir dónde poner el sentido de la vida.

La valorización de los procesos de individuación, de la ética del sujeto y de las actividades humanas relacionadas con la acción y el discurso son fundamentales para que se pueda plantear la importancia de las experiencias de participación activa en la educación para la ciudadanía. El ciudadano activo es aquél que afirma su individualidad de forma responsable, y que fundamentalmente es capaz de anunciar su surgimiento en la esfera pública y expresar su singularidad ante los demás por el ejercicio de la acción y del discurso.

Desde esta perspectiva, que subraya la importancia de la participación activa para el pleno ejercicio de la ciudadanía, se puede observar como el punto más criticable, y efectivamente más criticado, en la teoría de la ciudadanía de Marshall fue su mirada hacia la construcción histórica de los derechos civiles, políticos y sociales como un producto de acuerdos y normas, como si fuera la realización casi autónoma de un sentido en la historia, y no como el producto de luchas y de la participación activa de los ciudadanos.

La hegemonía del concepto marshalliano quizá haya ayudado a desarrollar la visión pasiva del ciudadano, como alguien que no tiene compromiso con la conquista o mantenimiento de derechos, sino con el consumo de derechos. No hay duda de que la ciudadanía presupone derechos. Y que los derechos deben estar institucionalmente reconocidos bajo las leyes. Sin embargo, no hay duda también que el motor de esas conquistas es la capacidad viva de la ciudadanía activa de actuar a favor de los derechos.

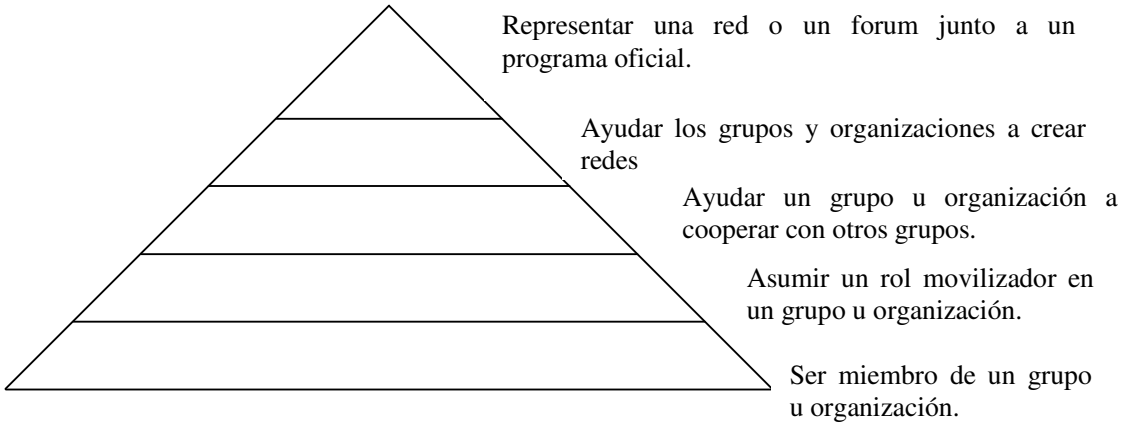
La defensa de una educación para la ciudadanía fundamentada en una perspectiva más activa y participativa no está en contra de la importancia de los derechos en el concepto de ciudadanía. Lo que se plantea es que, además de la enseñanza y ejercicio de los derechos reconocidos y promulgados, se deben ofrecer experiencias de participación política donde los ciudadanos aprendan a actuar y expresarse como ciudadanos en la esfera pública, inclusive en favor de la conquista y defensa de sus derechos.

Desde luego, la participación es una obligación para quienes profesen la democracia como mejor forma de gobierno. “La democracia no se entiende sin la colaboración de los ciudadanos, sea esta del tipo que sea” (Camps, 1993, p. 97). Por otro lado, la participación puede darse de diferentes maneras y en diferentes grados de intensidad. La participación, como señala Victoria Camps, se dice de muchas maneras. Las personas participan y se sienten obligados a participar de acuerdo con sus posibilidades, con sus necesidades y con sus funciones en el sistema. No se puede esperar que todos participen de todo.

En este sentido, la participación activa del ciudadano también puede ejercerse a partir de dos actitudes fundamentales diferentes en la esfera pública, a partir de dos perspectivas de participación, una que se expresa por el apoyo y colaboración, y otra que se expresa por la resistencia y negación.

Por un lado, la participación activa del ciudadano se puede expresar por una actitud afirmativa de colaboración, cuando uno efectivamente se implica en el proceso social positivamente, apoyando e integrándose en las iniciativas de los grupos y estructuras existentes. Según Chanan (1999), existen cinco niveles en este tipo de participación, desde la participación horizontal, en los niveles de su propio grupo, hasta los niveles verticales y más complejos de representación de grupos. Estos niveles de participación activa del ciudadano están representados en el Gráfico 1. Como se ha comentado, la participación puede decirse de muchas maneras. Analizando la pirámide de Chanan se puede observar que la intensidad de la participación, así como las habilidades y conocimientos necesarios, varía de acuerdo con el nivel de participación en que uno se encuentra.

Gráfico 1: La participación de la colectividad local. Fuente: Chanan (1999).



Como se ha visto, una de las modalidades de participación activa del ciudadano se expresa por la actitud afirmativa de colaboración que uno puede establecer con los grupos y estructuras sociales.

Por otro lado, otra modalidad de participación activa del ciudadano se puede expresar por una actitud afirmativa de resistencia que uno puede establecer ante determinados hechos, procesos o estructuras sociales. Para este caso, merece la pena citar el conocido artículo del sociólogo Theodor Adorno, *la educación tras Auschwitz* (1995). En él Adorno afirma que "todo el debate sobre parámetros educativos es nulo e indiferente ante este - que Auschwitz no se repita. Fue la barbarie a la cual toda la educación se opone... y la barbarie subsistirá mientras las condiciones que han producido aquella recaída sustancialmente perduren" (Adorno, 1995, p. 33). Lo que vincula la reflexión de Adorno con la clave para la educación en la ciudadanía para la *participación activa* es que Adorno considera que "la única fuerza verdadera contra el principio de Auschwitz sería la autonomía, si es que se puede utilizar la expresión de Kant; la fuerza para la reflexión, para la autodeterminación, para la *no-participación*" [cursiva añadida] (Adorno, 1995, p. 37).

Desde luego, Adorno considera que las medidas educativas difícilmente impedirán la aparición de "asesinos de escritorio", pero contra la obediencia servil de los que practican los actos indignos o se omiten, contra eso se puede hacer algo desde la educación. Para ello, la educación debe permitir, e incluso fomentar, el posicionamiento autónomo e individual de uno frente a las deliberaciones colectivas, normas y estructuras sociales preexistentes.

En definitiva, una de las formas de expresar la participación activa del ciudadano es por una actitud afirmativa de resistencia, que implica muchas veces denuncia, resistencia, no-colaboración, no-participación. La no-participación no se confunde aquí con la omisión, sino que es la propia no-participación una forma de participar. El ciudadano activo, ante las leyes, procedimientos y estructuras que le parecen autoritarias o injustas, participa del proceso social por una actitud afirmativa de resistencia, de no-participación.

Como se ha comentado, quizá el ciudadano activo que buscamos sea un fruto de experiencias de ciudadanía. Experiencias en que, a partir de procesos de individuación, el sujeto es llamado a guiarse por una actitud ética de encargarse del quehacer de su propia vida y de presentarse responsablemente ante su comunidad. En este sentido, sería necesario ofrecer ejercicios de ciudadanía a los sujetos en las instituciones educativas, desarrollando procesos donde dichos sujetos sean llamados a actuar como ciudadanos. O sea, donde los sujetos establezcan relaciones políticas y afirmen su protagonismo y singularidad dentro de una comunidad que los reconoce como miembros de igual derecho. A partir de estas relaciones políticas el ciudadano activo puede expresar su participación con una actitud afirmativa de colaboración, o con una actitud, también afirmativa, de resistencia. Estas dos posibilidades de expresión de la participación activa del sujeto merecen ser igualmente acogidas y respetadas como expresiones de autonomía y ciudadanía.

Como señala Putnam, “en una comunidad cívica la ciudadanía se caracteriza primeramente por la *participación* en los negocios públicos” [cursiva añadida] (1994, p. 101). Desde luego, una praxis educativa orientada a la formación de ciudadanos deberá ofrecer ricas experiencias de participación activa, donde el ciudadano pueda afirmar su individualidad, autonomía y responsabilidad para con la construcción histórica de la comunidad y el desarrollo de su propia historia de vida. La participación activa constituye en este caso una experiencia clave en la formación para la ciudadanía. Porque el ciudadano activo que buscamos es más bien un fruto de procesos formativos de participación activa.

3. 3. 3. La acción colectiva

Como se ha analizado, la participación activa del ciudadano constituye una experiencia fundamental en la formación democrática de los individuos. Con todo, no solamente son importantes las acciones individuales en la educación para la ciudadanía, porque los ciudadanos no solamente pueden actuar como sujetos personales, sino que también pueden actuar como sujetos colectivos, por medio de la acción colectiva. Para la formación en la ciudadanía es de importancia fundamental recuperar el sentido colectivo de la existencia, sin lo que cualquier propuesta participativa puede quedar limitada a un juego de intereses individuales o individualistas. Este sentido colectivo de la existencia se puede producir por la dinámica grupal de creación de intereses y procedimientos colectivos que superen a los imperativos individualistas.

Aquí los debates públicos y los medios de comunicación ofrecen una cantidad de temas a partir de los cuales se puede sensibilizar a las personas, crear opiniones y formar actitudes, abriendo así oportunidades para la formación de grupos o comunidades que se dediquen a actuar colectivamente en la esfera pública, bajo la meta de alcanzar un interés común (Camps, 1993).

Es en el ámbito de estos procedimientos colectivos de interacción que los sujetos establecen las identificaciones comunes, y es también en estos procesos que los individuos expresan al colectivo su vínculo de pertenencia a la comunidad. De hecho, estas vinculaciones comunitarias son representaciones eminentemente subjetivas, que no remitirían necesariamente a un dato objetivo común más allá de esa vinculación intersubjetiva que el proceso de actuar juntos produce (Touraine 2000).

Según Izquierdo Martín (2000), además de los vínculos colectivos de identificación, en la dinámica grupal de las acciones colectivas se establece toda una imaginería social que sostiene posibilidades de producción de formas de vivir en sociedad. Los grupos pretéritos y presentes diseñan imaginerías sociales que dan sentido a distintas formas de interacción individual. Estas representaciones subjetivas se convierten en una realidad concreta en la medida que efectivamente orientan a los actores sociales y hacen funcionar la sociedad. Como dice Izquierdo Martín, "quizás se haya de admitir que la parte irreal de la realidad es, probablemente, la más real que hay en ella" (Izquierdo Martín, 2000, p. 70).

En nuestras sociedades occidentales la acción colectiva como manifestación y agente de producción de toda una imaginería social que fundamenta la ciudadanía democrática tiene sus raíces en el mundo grecolatino, en la participación democrática asamblearia. El ateniense participa de las asambleas no por las sanciones o recompensas, que efectivamente existieron, o por la internacionalización de normas; sino por la necesidad que tiene cada ciudadano de constituirse como sujeto. En este sentido, la asamblea, en el mundo clásico, crea el escenario donde tiene lugar el reconocimiento intersubjetivo, en un contexto cultural donde la libertad no está limitada por los otros, sino que aumenta con ellos.

Además de demostrar el reconocimiento intersubjetivo de los hombres libres, los que pueden ausentarse de la vida privada para tratar de los temas de la ciudad, los espacios públicos de la polis griega, como la asamblea, crean un espacio de apariencia donde se instituye un espacio de poder. Este espacio de poder, fruto de las relaciones plurales y agonísticas de los ciudadanos virtuosos, mantiene la existencia de la esfera pública como un espacio de apariencia para las grandes acciones y las bellas palabras. La pérdida del poder significa la ausencia de sentido para la esfera pública y la acción colectiva, y tiene como resultado la destrucción de las comunidades (Arendt, 2001).

Mientras la fuerza es la cualidad natural de un individuo aislado, el poder solamente pasa a existir cuando los individuos actúan juntos, y desaparece cuando ellos no están reunidos en la colectividad. El poder es efectivo cuando las palabras y los actos no se divorcian, cuando las palabras no son vacías y los actos no son brutales. La única limitación del poder es la necesidad de la presencia de una colectividad de personas, puesto que el poder humano corresponde a la condición humana de la pluralidad. En palabras de Hannah Arendt:

> El único factor material indispensable para la generación de poder es la convivencia entre los hombres. Estos solamente retienen poder cuando viven tan próximos unos de los otros que las potencialidades de la acción están siempre presentes; y, desde luego, la fundación de ciudades que, como las ciudades-estado, se convirtieron en paradigmas para toda la organización política occidental, fue en realidad la condición previa material más importante del poder. Lo que mantiene unidas a las personas después que pasa el momento fugaz de la acción (aquello que hoy llamamos organización) y lo que ellas, a su vez, mantienen vivo al permanecer unidas es el poder. Todo aquello que, por algún motivo, se aísla y no participa de esa convivencia, renuncia al poder y se vuelve impotente, por mayor que sea su fuerza y por más válidas que sean sus razones (Arendt, 2001, p. 213).

Con fundamento en esa tradición, la visión de acción colectiva no se confunde con desorden, desgobierno o caos. Como afirma Izquierdo Martín: "La participación democrática asamblearia del mundo grecolatino debe proyectar una imagen donde el asamblearismo no sea sinónimo de desorden, sino de formación de ciudadanos y de compromiso con un orden social donde el sujeto sea, ante todo, parte consciente de una comunidad" (2000, p. 73).

Además de ser productora de un orden y de toda una imaginería social que sostiene la vida en comunidad, la acción colectiva es una poderosa herramienta de la democracia participativa. "La acción colectiva representa uno de los mejores símbolos del conflicto a través del cual las personas reconocen que se encuentran ante un problema, quiénes son sus protagonistas y la manera o maneras de intentar solucionarlo" (Cruz, 2000, p. 267).

Como instrumento democrático y método de acción política la acción colectiva puede dirigirse hacia dos campos de actuación social: un campo de actuación que se inscribe en el ámbito institucional, en el capital social formal, que se refiere a los campos administrativos, judiciales, parlamentarios y electorales; y otro campo de actuación que se inscribe en el ámbito no institucional, que se refiere a las huelgas, manifestaciones, movimientos sociales, etc. En este segundo caso, la acción colectiva se realiza en un campo no institucional porque no encuentra espacio en el ámbito institucional, o porque tiene un interés político e ideológico que le orienta a no servirse de los ámbitos institucionales (Cruz, 2000).

En el mundo contemporáneo, en el ámbito de diferentes acciones colectivas desarrolladas por movimientos ecológicos, minorías culturales y diversos colectivos de ciudadanos, se puede observar todo un nuevo repertorio de acciones colectivas. Un repertorio de acciones que se ha refinado con el tiempo y que se ha desarrollado dentro del marco democrático, volviéndose menos violentas, más pacíficas e internamente democráticas. Experiencias educativas que capaciten a los sujetos personales y colectivos en la ciudadanía activa; y la democracia participativa puede fortalecer, en la práctica de las acciones colectivas, la opción por este nuevo repertorio de acciones más pacíficas y democráticas. Sobre esto afirma Rafael Cruz: "La competencia política democrática constituye el marco indispensable para que se despliegue y generalice la acción colectiva del repertorio nuevo" (Cruz, 2000, p. 283).

En síntesis, existe una profunda relación entre acción colectiva y el fortalecimiento de la ciudadanía democrática. Según Cruz (2000), esta relación se agrupa en cuatro apartados: en primer lugar, el despliegue de los derechos de acción colectiva ha actuado a favor de reconocer a los individuos como grupo de ciudadanos en las democracias. "La acción colectiva contribuye con efectividad a manifestar la pertenencia a la ciudadanía y activa entre los individuos una identidad ciudadana democrática" (Cruz, 2000, p. 269).

En segundo lugar, la acción colectiva se ha constituido en un poderoso instrumento en las manos de los grupos sociales para sus enfrentamientos en las conquistas que se plantean. En tercer lugar, en los últimos siglos, la acción colectiva se ha ido modelando por las características de la ciudadanía democrática. Finalmente, la democracia no promueve la despolitización y desmovilización, sino la politización y la movilización de los ciudadanos. La democracia participativa se expresa y se fortalece en los movimientos sociales.

En definitiva, la ciudadanía activa tiene afinidad con la acción colectiva; y las experiencias de acción colectiva, sobre todo las relacionadas con el capital social formal, pueden constituirse en procesos de educación no formal en la ciudadanía.

3. 3. 4. El ambiente de participación democrática

Además del aprendizaje que una actitud protagonista del ciudadano puede ofrecer, se pueden conseguir otro tipo de ricas experiencias en la formación para la ciudadanía por vivir el individuo en un ambiente de participación democrática. Como apunta Osler (2001), un ambiente que ofrezca la experimentación y el aprendizaje de los aspectos estructurales y políticos de la ciudadanía democrática es de gran valor en la educación ciudadana.

Cuando se habla de ambiente democrático, quizá se deba empezar por poner de manifiesto el concepto de democracia con el cual se está trabajando en el ámbito de esta tesis. Aquí se entiende la democracia no como una doctrina, ni como la toma del poder por la clase obrera o los ciudadanos justos, sino como un proceso político (Camps, 1993). La democracia es un proceso político que es dependiente y promueve la ciudadanía participativa a la vez. El ser humano, en el interior de ese proceso político, no se somete a ser un observador pasivo de la historia o a sufrir pasivamente los efectos de acciones externas, sino que intenta ser protagonista de la historia, asumida como su historia.

La democracia es ese proceso político que instituye al ser humano como ciudadano, que instituye la propia ciudadanía y es fortalecido por ella. En palabras de Rafael Cruz: “La democracia es un proceso político que canaliza los conflictos sociales mediante la garantía y ejercicio de amplios y extensos derechos de ciudadanía, basados sobre todo en los diferentes mecanismos para la participación política de los ciudadanos y la protección frente a la arbitrariedad” (Cruz, 2000, p. 266).

Como se puede observar, la democracia se fundamenta en la dimensión política del mundo humano. Crear mundos es una característica de los humanos. La vida de ninguna persona, decía Hannah Arendt (2001), ni siquiera la vida del eremita en medio a la naturaleza salvaje, es posible sin un mundo que, directa o indirectamente, testimonie la presencia de otros seres humanos. Por este rasgo característico los seres humanos tienen que crear mundos y vivir juntos en sociedad.

Con todo, el hecho de ser un animal social, de vivir en sociedad, no es exactamente la característica distintiva de los humanos. Existen muchos animales que también son sociales, como las abejas o las hormigas, que viven en grupos para garantizar su seguridad y las condiciones de supervivencia. Desde luego, la condición social de los seres humanos corresponde a una necesidad natural, una necesidad que no diferencia al ser humano de otros animales sociales.

A partir de los fundamentos clásicos de la ciudadanía, la característica distintiva de los humanos en relación a otros animales es que solamente los humanos crean un espacio político para la acción. Por eso Aristóteles consideraba al ser humano como un *zóon politikon* más allá de un animal social.

> "Según el pensamiento griego, la capacidad humana de organización política no difiere apenas sino que es directamente opuesta a esa asociación natural cuyo centro está constituido por la casa (*oikia*) y por la familia. El surgimiento de la ciudad-estado significaba que el hombre recibiera, más allá de su vida privada, una especie de segunda vida, su *bios políticos*. Ahora cada ciudadano pertenece a dos órdenes de existencia; y hay una gran diferencia entre aquello que es propio de uno (*idion*) y aquello que es común a todos (*koinon*)" (Arendt, 2001, p. 33).

La esfera pública crea ese ambiente político exclusivo de los humanos donde los sujetos se relacionan por la acción (*praxis*) y por el discurso (*lexis*), los dos elementos que para Aristóteles constituían un *bios politicos*. Por consiguiente, el hecho de ser político (vivir en una polis) significaba que todo se decidía mediante diálogo y persuasión.

El debate de ideas antagónicas y la pluralidad humana seguramente instituyan un cierto espíritu agonístico en la esfera pública. Con todo, la acción política excluía el uso de la fuerza o la violencia. Para los griegos, forzar a alguien u ordenar en lugar de persuadir eran modos pre-políticos de tratar los temas públicos (Arendt, 2001).

Las sociedades modernas cambiaron en mucho el sentido político de la esfera pública. Según diversos autores (Arendt, 2001; Taylor, 1994; Touraine, 2000), la hegemonía de la racionalidad instrumental, orientada hacia los mercados de producción y consumo, hace que los seres humanos sean mucho más sociales que políticos, se orienten mucho más por una actitud pasiva que pueda colaborar con la normalización y el funcionamiento ordenado del sistema económico. Desde esta perspectiva, una postura política activa capaz de producir acciones y discursos excelentes y singulares, que haga más plural y virtuosa la experiencia humana, puede ser considerada peligrosa a la estabilidad de los mercados y amenazadora al pensamiento tecnocrático.

Ante esta realidad actual, para que la vivencia en un ambiente de participación democrática promueva experiencias educativas de ciudadanía activa será necesario superar la pasividad y el comportamiento gregario de la sociedad y recuperar el fundamento radicalmente político de la democracia. Hay que defender los principios democráticos en un sentido profundo, lo que significa subrayar la dimensión política de la esfera pública. Como dice Touraine: “tener fe en un principio universal, hay que decir no social, cuyo campo de acción es la esfera política, y que, por lo tanto, debe tener la capacidad de actuar libremente sobre el sistema social” (Touraine, 2000, p. 40). En este sentido, la democracia debe estimular la creación de un espacio público donde la dimensión política de la vida colectiva esté por encima de la dimensión social. “Cuando se habla de libertad, de igualdad o de justicia, se apela, como sea, a un principio no social, superior, para organizar el orden social” (Touraine, 2000, p. 40).

Por un lado, la recuperación de la dimensión política de un ambiente participativo significa valorizar los procesos formales y las instituciones que garantizan la existencia de un estado democrático de derecho, en otras palabras, valorizar los espacios públicos y los procedimientos formales donde el ser humano actúa sobre las circunstancias que le rodean (Arendt, 2001; Demo, 1987). La representatividad del liderazgo, elegido periódicamente por la comunidad mediante concursos públicos; y la legitimidad de los procesos legales, que disponen sobre el funcionamiento de las instituciones comunitarias, son rasgos formales inolvidables del estado democrático de derecho (Demo, 1995). La vivencia y participación en un ambiente donde se realizan esos procesos formales de la democracia puede ofrecer experiencias educativas de calidad para la formación de una la ciudadanía activa (Consejo de Europa, 2002; 2005a).

Por otro lado, la vivencia en un ambiente de participación democrática no se restringe al cumplimiento de los procesos formales o la aplicación instrumental de la leyes. La recuperación de la dimensión política de la vida en sociedad implica tomar los espacios sociales de deliberación y resolución de conflictos como espacios públicos de actuación política y experimentación de la participación activa del ciudadano.

En este sentido, la forma de hacer la gestión de las instituciones, procesos y organismos que estructuran el espacio social puede colaborar con la construcción de un ambiente de participación democrática. Si esta gestión tiene como pretensión solamente el incremento del capital privado o la eficiencia burocrática de un proceso, en una perspectiva mecánica y funcionalista, no se podrá desarrollar ese ambiente participativo. En una línea de pensamiento así, la participación misma se considera una pérdida de tiempo y objetividad.

Desde una perspectiva más cívica, las instituciones, organismos y procesos que prestan servicios y estructuran el espacio social deben tener un compromiso con el desarrollo de la comunidad. Y en ese compromiso se debe considerar que el incremento de la democracia forma parte del desarrollo comunitario. Así, los procesos de gestión deben considerar la dimensión ciudadana de las instituciones y organismos sociales. Esto significa que en la gestión se debe promover el ejercicio y reconocimiento de derechos, la ampliación del espacio público de participación, la adecuación de los programas y servicios a las necesidades de la comunidad, y fortalecer las competencias de los actores sociales para realizar estos procesos con responsabilidad y autonomía (De la Maza, 2001). La gestión de las instituciones, organismos y procesos que estructuran el espacio social debe funcionar como una ventana de oportunidad para desarrollar las riquezas democráticas de la comunidad[17].

Como se ha comentado en el capítulo anterior (3. 2. 1), la escuela también es una de las instituciones sociales que pueden instituir un ambiente de participación democrática (Consejo de Europa, 2005a). Para ello debe fomentar la participación activa de los alumnos en una esfera pública de convivencia que promueva el respeto por la diferencia de opiniones, por la justicia y que desarrolle la acción política democrática. "El centro escolar con su sistema de relaciones, con el poder de su cultura que se proyecta en códigos y valores que estimulan o prohíben ciertos comportamientos, con su estructura organizativa y funcional, constituye un espacio capital para el aprendizaje de una ciudadanía más activa" (Cabrera, 2002, p. 103).

[17] Sobre la importancia de las organizaciones de la sociedad civil en el desarrollo de un ambiente democrático, se puede encontrar información en la tradición Anarquista, por el hincapié que hace en la capacidad libertaria y organizativa que pueden tener las asociaciones de ciudadanos: "Es preciso organizar los clubes. La organización de las sociedades populares es el pívot de la democracia, la piedra angular del orden republicano" (Proudhon, 1998, p. 55).

Ahora bien, el ambiente de participación democrática no se instituye solamente en el ámbito de los procesos democráticos formales y en las instituciones de la sociedad civil. Los espacios de cultura son fundamentales en la producción del imaginario del ciudadano. Como apunta Sánchez León, quizá sea la fuerza de los espacios culturales en la formación de la virtud cívica de aquellos griegos del siglo de Péricles lo que echamos de menos cuando miramos nuestras sociedades frente a la antigüedad clásica. "La ciudadanía griega seguirá siendo en gran medida un enigma, y la nuestra seguirá nutriéndose sin mayor autorreflexividad de la aleatoria fuente de civismo que le proporcionan espacios extraconstitucionales como la familia, el patio de la escuela y la calle" (Sánchez León, 2000, p. 56).

En este sentido, hay que prestar atención a las relaciones de poder que se desarrollan en los espacios culturales actuales, como los de ocio-deporte, para verificar si efectivamente estas relaciones promueven y fortalecen la participación ciudadana y la cultura política democrática.

Además de un compromiso político con la ciudadanía activa, los espacios culturales que integran un ambiente democrático deben fomentar el pluralismo cultural. Esa pluralidad puede reforzar la ciudadanía si la comprendemos no tanto basada en un vínculo a una comunidad histórica sino en la capacidad de actuar políticamente y deliberar en un contexto cultural plural, que permite el ejercicio de la virtud de la fraternidad (Terrén, 2003). El ambiente democrático debe posibilitar que la convivencia con diferentes colectivos y proyectos de vida se convierta en "una fuente de aprendizaje y relaciones significativas para todos los involucrados, en un marco de respeto a la condición personal y sociocultural del otro, de puesta a prueba de valores de tolerancia y asunción de la diversidad" (Ochsenius, 2001, pp. 277 - 278).

Un ambiente de participación democrática caracterizado por la pluralidad cultural también acaba por fomentar la organización de diferentes movimientos sociales alrededor de diferentes concepciones de bien y proyectos de felicidad, lo que enriquece la calidad del diálogo y de la libertad en una esfera política. La interdependencia entre pluralidad cultural, movimientos sociales y la libertad política "impone sustituir la idea de progreso histórico por la de un abanico de sociedades erigidas por preferencias éticas o por una determinada concepción de libertad o de la igualdad, y que en el mismo momento histórico puede generar una gran variedad de formas de organización social y política" (Touraine, 2000, p. 45).

Un ambiente de participación democrática culturalmente rico y diversificado, donde se desarrollen experiencias de participación política, donde se vivencie el estado democrático de derecho, y donde las instituciones de la sociedad civil se comprometan con el ejercicio de la ciudadanía y el desarrollo de las virtudes cívicas, instituye una serie de sistemas de participación y reglas de reciprocidad que proporcionan un incremento de la confianza en el juego democrático y en la participación de la comunidad. Este ambiente participativo colabora con el incremento de capital social, porque, como completa Putnam (1994), cuanto más elevado es el nivel de confianza en una comunidad mayor será la cooperación y más capital social se puede acumular bajo la forma de reglas de reciprocidad y sistemas de participación cívica.

La formación para la ciudadanía activa necesita desarrollarse en una esfera de relaciones humanas donde tengan cita experiencias participativas. Por consiguiente, la formación en la ciudadanía necesita ofrecer la vivencia y experimentación de un ambiente de participación democrática en que todos los elementos formales, institucionales y culturales contribuyan a que la acción política califique la virtud cívica, la esfera pública y la vida democrática.

3. 3. 5. La igualdad

En los apartados anteriores se ha hecho hincapié en la participación política como el alma y el móvil de la ciudadanía. La participación política, la actuación del ciudadano en la esfera pública, se ha presentado como el fundamento tanto de las experiencias de ciudadanía obtenidas por el protagonismo del ciudadano, que construye identificaciones colectivas y actúa como sujeto personal y colectivo, como de las experiencias conseguidas por la vivencia en un ambiente de participación democrática. Sin acción política no se construyen vínculos cívicos, ni se desarrolla la participación ciudadana individual o colectiva. Del mismo modo, sin participación política no se conquistan ni se garantizan los derechos de la ciudadanía.

Aunque, como se ha analizado, la capacidad de actuación del ciudadano sea fundamental, la ciudadanía no se reduce a la participación (De la Maza, 2001). La condición ciudadana también se fundamenta en un principio de igualdad que sostiene la legitimidad de la participación de todos los ciudadanos de una comunidad. Como dice Rawls, "por debajo de cierto nivel de bienestar material y social, de adiestramiento y educación, las personas simplemente no pueden participar en la sociedad como ciudadanos" (1996, p. 165).

La igualdad de la condición ciudadana debe estar garantizada en un estatuto de derechos. En este sentido, la ciudadanía también se corresponde con la adquisición y ejercicio de derechos, que deben ser construidos, promulgados y reconocidos por todos. El principio de la igualdad de derechos es un principio clave de la ciudadanía.

Por consiguiente, la defensa de una ciudadanía activa debe actuar también a favor de la defensa y desarrollo de los derechos civiles, políticos y sociales que, como explicaba Marshall (1998), posibilitan a todos los individuos el acceso efectivo de todos a los estándares y a un mismo estatus como ciudadanos.

Como advertía Marshall, la igualdad de derechos de ciudadanía no presupone una igualdad de las rentas o del poder, no es una igualación totalitaria de los sujetos. La igualdad de la ciudadanía es una igualdad de estatus y no una igualdad que rebaja todas las expresiones de la singularidad humana a una única posibilidad. Por eso, la defensa de la igualdad, como fundamento de la ciudadanía democrática, no se confunde con la promoción de una homogeneidad que venga a desfavorecer la pluralidad humana.

El concepto de igualdad que la ciudadanía promueve corresponde a la convicción de que todas las personas deben ser iguales en respeto a la dignidad humana. También corresponde a una igualdad de estatus reconocida y compartida por los miembros de una comunidad cívica. Esta igualdad que encuentra sus fundamentos en la dignidad humana y en los vínculos comunitarios no debe significar ni homogeneidad humana ni masificación social.

Aunque la igualdad no equivale a homogeneidad, en las despolitizadas sociedades de masas el concepto de igualdad se ha confundido con homogeneidad bajo la tiranía de sistemas burocráticos de control que promueven la pasividad, el conformismo y la normalización de los ciudadanos. En las sociedades de masas la noción de igualdad se confunde con homogeneidad a partir de dos elementos (Arendt, 2001; Touraine, 2000): por un lado, por la primacía del pensamiento económico sobre el político, la hegemonía del *homo economicus* sobre el *zoon polikon*; y, por otro lado, por el crecimiento del espacio social en contra de la esfera política, mediante la sustitución de la acción por el comportamiento en las relaciones humanas.

En la sociedad de masas todos los grupos son absorbidos en un mismo orden social de control, donde todos son igualmente y con igual fuerza controlados para que los sistemas social y económico funcionen armónicamente y sin sobresaltos. Esta igualdad basada en el control, en la normalización y la homogeneidad relega toda diferencia posible a la esfera privada de la vida.

Como señala Hannah Arendt, la igualdad moderna difiere completamente de la igualdad de los tiempos antiguos, especialmente de la igualdad en la ciudad-estado griega:

> Pertenecer a los pocos iguales (*homoioi*) significaba tener el consentimiento de vivir entre pares; pero la esfera pública en sí, la polis, estaba rodeada de un espíritu fuertemente agonístico: cada hombre tenía constantemente que distinguirse de los otros, demostrar, por medio de hechos o realizaciones singulares, que era el mejor de todos. En otras palabras, la esfera pública se reservaba a la individualidad; era el único sitio en que los hombres podían mostrar quiénes eran real e inconfundiblemente (Arendt, 2001, p. 51).

De acuerdo con la tradición clásica, las experiencias de igualdad que promueven una formación en la ciudadanía democrática se relacionan no con la homogeneización y normalización de la sociedad, sino con la igualdad de oportunidades que posibilita que cada persona y colectivo puedan decirse humanos de diferentes maneras. “Es en el extremo opuesto de todo principio universal donde se debe buscar un principio de igualdad, en la voluntad y en el esfuerzo de cada uno por ser diferente a todos los demás, por crearse una vida particular” (Touraine, 2000, p. 63).

Paradójicamente, la más profunda igualdad de los humanos quizá resida en que todos buscamos construir nuestra individuación, donde la diferencia de unos con los otros es nuestra igualdad común. Por consiguiente, la calidad humana de la ciudadanía democrática se encuentra en la capacidad de ofrecer una misma oportunidad de desarrollar las singularidades y así producir una humanidad plural.

Desde este punto de vista, hay que hacer una crítica a las ideologías que pretenden proyectar situaciones donde todos tengan una igualdad tal que los intereses sean los mismos. Esta general igualdad de intereses difícilmente se encuentra en la realidad, donde de hecho las personas son interesadas, desiguales, apasionadas y parciales.

Se hace necesario creer en la capacidad de esas mismas personas, siendo como son, de poner en marcha y perfeccionar sobre la marcha el procedimiento democrático (Camps, 1993). Un procedimiento que milita a favor del libre derecho de individuación y singularización de cada individuo, cultura y comunidad.

Desde luego, la noción de igualdad en la ciudadanía democrática debe actuar a favor de la libertad y autonomía de los sujetos sociales. Así, "cada persona tiene igual derecho a un esquema plenamente adecuado de libertades básicas iguales, que sea compatible con un esquema semejante de libertades para todos (Rawls, 1996, p.271).

Por otro lado, afirmar las libertades individuales sobre cualquier otro valor es un engaño. La libertad democrática debe ser un derecho de todos, no de unos cuantos. El desarrollo de la autonomía, no como privilegio sino como un derecho social, exige que todos tengan la capacidad de elegir y poder hacer algo. La realización de la autonomía como derecho tiene como condición básica la existencia de igualdad de oportunidades.

La libertad solamente será un derecho de todos si es verdaderamente para todos, "si lo es para todos los seres humanos: si es cierto que todos tienen la posibilidad de hacer elecciones similares, si todos tienen la posibilidad de elegir la forma de vida que apetezcan" (Camps, 1993, p. 55).

Como se ha comentado anteriormente, la igualdad de la ciudadanía no es una igualdad natural, puesto que todas las personas son naturalmente diferentes y desarrollan procesos de individuación necesariamente singulares. La igualdad de la ciudadanía, como un derecho de todos, es una igualdad no-natural, que solamente puede ser conquistada por la acción humana, como apunta Hannah Arendt: "La igualdad presente en la esfera pública es, necesariamente, una igualdad de desiguales que precisan ser "igualados" bajo ciertos aspectos y por motivos específicos" (Arendt, 2001, p. 227).

Para poder afirmar la libertad como un derecho para todos, hay que trabajar a favor de un principio de igualdad para la ciudadanía. Una igualdad que posibilite el acceso de todos a los bienes de la civilización, que son condición para el desarrollo de la humanidad. La ausencia de un estado de justicia, que pueda garantizar a todos el acceso a los estándares de la civilización humana, impide la realización verdadera de la libertad y el alcance de la dignidad humana. "La salud, la educación, el trabajo, el ocio, son bienes universales sin los cuales es difícil alcanzar o perseguir una mínima dignidad" (Camps, 1993, p. 56).

Por eso hay que trabajar en la construcción de un estado de justicia que garantice, en un marco legal, la igualdad de oportunidades. A su vez, ese estado de justicia se fundamenta en una ética de mínimos (Cortina, 2001) que reconoce y promueve el derecho de todos los ciudadanos a acceder a los estándares de la civilización. Un estado de justicia, fundamentado en derechos reconocidos y promulgados, que ofrezca las condiciones necesarias para que la libertad, la singularidad y el proceso de individuación sean una posibilidad al alcance de todos y no el privilegio de unos pocos. Similar al concepto de equidad de Rawls, las desigualdades sociales y económicas solamente pueden aceptarse si satisfacen dos condiciones: respetar un principio de igualdad de oportunidades abierto a todos; redundar no en mayor beneficio de los miembros más privilegiados de la sociedad (Rawls, 1995).

Además del estado de justicia, que reconoce y promueve la igualdad de los ciudadanos a partir de derechos consagrados en un marco legal, la igualdad como principio de la ciudadanía se sostiene también en la virtud moral de los ciudadanos. Se trata de la justicia individual, la preferida de Aristóteles, que se expresa por la capacidad personal de trabajar a favor de la justa medida en la distribución de los bienes, las ventajas y las ganancias, así como sus contrarios (Pilcher, 2004). La justicia individual es fruto de un acto de virtud moral, la capacidad de establecer una igualdad entre todos, o de restablecer una igualdad que se ha roto. Ciudadano virtuoso no es, pues, el que sigue simplemente de forma literal la ley, sino el que tiene una disposición interior, cultivada y formada, de cumplir con sus deberes con respecto a la comunidad. Para Aristóteles tenía más valor el ciudadano formado en las virtudes, principalmente la justicia, que las objetivas prescripciones de la ley.

La igualdad como experiencia clave en la formación del ciudadano, se experimenta tanto por la posibilidad de vivenciar un estado de justicia que, basado en derechos, promueve la igualdad entre los ciudadanos, como por el desarrollo de la capacidad individual de actuar virtuosamente a favor de la igualdad de oportunidades en la esfera pública.

Articular estas dos experiencias formativas es fundamental, puesto que parece poco probable que se pueda mantener un estado de justicia solamente sostenido por marcos legales, sin contar con la disposición de los ciudadanos en actuar de modo justo. Además, afirmar que todos los seres humanos son iguales en dignidad no significa solamente actuar a favor de la democratización de los estándares materiales de la civilización, sino también actuar a favor del acceso a los estándares morales. “El ser que vive sólo bajo constricciones, esclavizado, no es un ser humano. Pero tampoco puede decirse que sea un ser humano, que dé la talla de lo humano, quien usa su facultad de autogobierno sólo para ejercer la violencia o para dominar al otro. Esos individuos son libres, pero lo son únicamente para mostrar su nula humanidad” (Camps, 1993, p. 56).

Aquí, una vez más la formación del ciudadano debe basarse en una praxis educativa que articule experiencia y reflexión: experimentar concretamente la convivencia en un ambiente donde se afirma y realiza el valor de la igualdad, conjugando esa vivencia con la realización de ejercicios de reflexión crítica sobre el principio de igualdad existente en cada proyecto social planteado. Los ejercicios de reflexión crítica deben permitir que uno examine en qué medida su proceso personal de individuación colabora u obstruye la construcción de un marco de igualdad donde todos puedan también realizar su individuación. Del mismo modo, la reflexión crítica debe examinar las diferentes nociones de bien, los diferentes proyectos colectivos presentes en la esfera pública, reflexionando cómo colabora o dificulta cada uno la existencia de otros proyectos. En otras palabras, hay que examinar críticamente cuál es la propuesta de humanidad que cada proyecto de felicidad, individual o colectivo, trae dentro de sí, y cómo esos proyectos diferentes singulares colaboran con la promoción y el mantenimiento de un estado de justicia.

La formación ciudadana debe basarse en una praxis educativa que permita que los individuos y colectivos se aproximen y actúen políticamente a favor de la igual oportunidad de desarrollar sus diferentes proyectos y concepciones de bien, como dice Paulo Freire: “Sin unidad en la diversidad no hay forma de que las llamadas minorías ni siquiera empiecen a luchar, cuanto más se superen las barreras que las impiden *ser sí mismas* o *minorías para sí*, unas con las otras y no unas contra las otras (Freire, 1994, p. 151).

La virtud de la igualdad y el estado de derecho que garantiza los mínimos de justicia deben tener cabida en los distintos proyectos que se desarrollan en la esfera pública. Sobre todo porque el ser humano no ha hecho la civilización mirando sólo y directamente a mínimos de justicia. Las riquezas de la civilización, los frutos del trabajo de quien libremente quiere trascenderse, se han hecho por la actuación de gente que miraba a máximos de vida buena (Cortina, 2001).

En este sentido, la defensa de la igualdad solamente es posible si se comprende como el derecho de todos a desarrollarse como seres humanos singulares. La igualdad de oportunidades se expresa por la igualdad de oportunidades de producir la diferencia, de producirse singularmente.

En síntesis, el desafío de la democracia contemporánea parece pasar de los modelos homogéneos y totales, que promueven la normalización y el conformismo, a modelos plurales de sociedad que instituyen la esfera pública a partir de la articulación y tensión entre libertad e igualdad para todos.

La igualdad, como una experiencia clave en la formación del ciudadano y de la virtud cívica, se realiza por la actuación y vivencia en un estado de justicia que protege al diferente, a las minorías y a los más débiles. Ante todo, protege el derecho a producir soluciones singulares para sujetos siempre diferentes, como lo son los seres humanos.

3. 3. 6. La relación con la estructura social

Como se ha comentado, los seres humanos se caracterizan por la necesidad de vivir juntos y por la capacidad de crear mundos. La vida en comunidades y la creación de esferas públicas donde se establecen redes de relaciones sociales forma parte de la propia naturaleza humana. Como decía Aristóteles, en el contexto de las ciudades-estado griegas: "Aquél que fuera incapaz de vivir en sociedad, o que no tuviera necesidad de vivir en ella por ser auto-suficiente, será una bestia o un dios, no una parte del Estado (1999, p. 147). Lo que observó Aristóteles es que la distinción humana se realiza por la capacidad de constituir una vida en la pólis, en la red de relaciones de la ciudad, de modo que aquellos que no necesiten de vínculos comunitarios y redes sociales para vivir no pueden ser considerados verdaderamente humanos.

La educación cívica debe también ofrecer experiencias formativas en las cuales los sujetos vivan la ciudadanía en relación con la estructura social. Los proyectos de educación ciudadana no deben desarrollarse desde una perspectiva aislada, sino en redes de actuación política, fortaleciendo así a los diferentes colectivos y al tejido social.

La capacitación de los ciudadanos para constituir y actuar en redes es una verdadera necesidad en el marco del mundo actual, donde el debilitamiento de los vínculos sociales tradicionales se suma a la disminución de la capacidad del Estado de mantener, dentro de su estructura y procesos, los vínculos comunitarios. Al mismo tiempo, en nuestras sociedades, por más que los instrumentos jurídicos proclamen los derechos de la ciudadanía, ya no hay quien los garantice. En este escenario existe la necesidad de hacer surgir nuevos cimientos de la sociedad y nuevas formas de expresión de ciudadanía (De la Maza, 2001).

Ante esta emergencia de hacer surgir nuevas dinámicas y actores sociales es fundamental considerar el espacio público diferente del espacio estatal. Se debe poner en evidencia la dinámica de la sociedad civil para hacer posible la ampliación del espacio público institucional tradicional. Quizá sea el fortalecimiento de la sociedad civil, con sus prácticas culturales propias y movimientos de grupos politizados y organizados, lo que pueda promover los nuevos cimientos sociales y expresiones de ciudadanía que fortalezcan el tejido social.

Al mismo tiempo que se subraya la importancia de las iniciativas de la sociedad civil, se hace necesario alertar que la existencia de múltiples grupos, comunidades, ONGs y asociaciones no garantiza por sí sólo el fortalecimiento del tejido social, el desarrollo de la democracia, o la formación en la ciudadanía. Existen al menos tres cuestiones para las cuales se debe estar alerta en relación a la influencia y acción de esas iniciativas y grupos en la sociedad.

En primer lugar, hay que se desconfiar de la eficacia de iniciativas aisladas de asociacionismo que no tengan relación con los mecanismos políticos y económicos de la sociedad: los pequeños proyectos que no buscan constituir redes, ni se articulan con el Estado y las redes sociales ya existentes. Como recuerda De la Maza (2001), la existencia de múltiples acciones asociativas no fortalece realmente la sociedad; así como los proyectos de corto alcance tampoco contribuyen a la formación de ciudadanos. “El proyecto creativo o el pequeño financiamiento producen impacto y resultados cuando se insertan dentro de procesos más largos animados por compromisos más permanentes y se asientan sobre un capital social existente” (De la Maza, 2001, p. 52).

En segundo lugar, tampoco se debe creer en las asociaciones y proyectos que actúan desde la perspectiva o ideal de una sociedad de servicios despolitizada. Los grupos asistenciales y las sociedades de servicio si no desarrollan la dimensión política de la vida pública en realidad no actúan a favor del desarrollo de la ciudadanía activa, de la democracia o de la formación de capital social. Como sostienen Benedicto y Morán: "Hay que repolitizar el asociacionismo. El capital social no puede traducirse en sociedad de servicios despolitizada" (2002, p. 106).

En tercer lugar, hay que desconfiar de que las comunidades cerradas en sí mismas puedan actuar a favor del desarrollo de la democracia, aunque esos grupos mantengan relación con el sistema social de producción y consumo. Según Touraine (2000), en una situación así no existe ninguna integración con otras comunidades y la segregación o las formas de dominación estarían liberadas para realizarse. Más allá del simple reconocimiento del otro, por la convivencia de varias comunidades cerradas en el mismo espacio social, el fortalecimiento de la ciudadanía y de los vínculos democráticos pide que se ejerciten y realicen el diálogo y la reciprocidad.

Ante estas tres cuestiones, se observa que el fortalecimiento de la sociedad civil y del tejido social no se producirá a través de proyectos aislados de asociacionismo, ni por sociedades de servicios que no valoran la dimensión política de la ciudadanía, ni por comunidades cerradas que no promueven la fraternidad social. Por consiguiente, los proyectos educativos que buscan dinamizar la relación de los ciudadanos con la estructura social, obteniendo de esas relaciones ricas experiencias formativas de ciudadanía, deben permanecer alerta a esos problemas.

En el caso de las pequeñas iniciativas y proyectos existentes en la sociedad se debe buscar establecer relación con otras iniciativas de la sociedad civil y el aparato estatal. Hay que desarrollar proyectos de ciudadanía que actúen a favor de la construcción de redes que fortalezcan los vínculos sociales. Por ejemplo, en un proyecto de ciudadanía que se realice en una institución de educación, como una escuela, se debería evitar crear situaciones artificiales, una realidad aislada del contexto mayor, como si la escuela fuese una isla de la fantasía. Como dice Cabrera (2002), en un caso así hay que crear un compromiso con la comunidad cercana y una red de actores y protagonistas plural que traspase los muros de la escuela.

Del mismo modo, esos proyectos deben buscar establecer articulaciones con la estructura del Estado. En este sentido, la experimentación de los vínculos de ciudadanía democrática necesitan de nuevas modalidades de movilización y de nuevas relaciones entre sociedad civil y Estado, teniendo en el horizonte la reconstrucción y fortalecimiento del tejido social. Quizá una nueva ciudadanía requiera un modelo híbrido de acción, que articule las fuerzas de la sociedad civil y del Estado. "Así, los requerimientos de fortalecimiento ciudadano no se traducen automáticamente en más o menos Estado, sino en nuevas modalidades de relación entre el Estado y la sociedad" (De la Maza, 2001, p. 71).

Para que sean factibles las nuevas modalidades de relación entre sociedad y Estado hay que cumplir con algunos requisitos necesarios para el desarrollo de este tipo de proyectos, como la existencia de condiciones sociales y económicas para el ejercicio de la ciudadanía, la implicación de las personas en contextos participativos, y diseños institucionales que posibiliten la participación y el protagonismo en la esfera pública (Morán y Benedicto, 2000). Desde luego, la existencia de estos requisitos presupone la construcción de una voluntad política en la esfera pública capaz de articular los esfuerzos de la sociedad civil y del Estado (Consejo de Europa, 2002).

Por su parte, las asociaciones de ciudadanos y los proyectos de ciudadanía, además de buscar establecer relaciones con la sociedad civil y el aparato estatal, deben subrayar en sus acciones la dimensión política de la ciudadanía democrática. Esto porque la acción de las asociaciones y organizaciones en relación con la sociedad civil y el Estado tiene el poder de hacer visibles posiciones y discursos que sin su actuación difícilmente hallarían su camino hasta la esfera del debate público. En otras palabras, una asociación tiene la capacidad, el poder, de hacer oír en la esfera pública unas voces que, sin ella, no se harían oír jamás (Luque, 2003). Por eso los proyectos de ciudadanía deben trabajar, en su relación con la sociedad civil y el Estado, para potenciar la voz de los excluidos y fortalecer la ciudadanía activa.

Por otro lado, trabajar sobre la dimensión política y potenciar la voz de los excluidos o las minorías desfavorecidas nunca debe significar promover grupos sectarios o comunidades cerradas. El fortalecimiento de la ciudadanía democrática y del tejido social por la actuación de grupos y asociaciones junto a la sociedad civil y el Estado debe basarse en la promoción de sistemas de participación cívica y reglas de reciprocidad que animen el diálogo y la cooperación entre diferentes comunidades y colectivos. Los lazos de confianza que se producen en la dinámica de la relación social deben estimular la cooperación futura y para poder acumular capital social (Putnam, 1994).

Por fin, los proyectos que buscan establecer relación con la estructura social no solamente contribuyen a la formación ciudadana y al fortalecimiento de sus miembros, sino que también favorecen a todos los ciudadanos y colectivos que integran las redes sociales desarrolladas. Esto se explica porque estas redes sociales pueden utilizarse para otras y diferentes acciones, de modo que representan capital social para las organizaciones sociales, proyectos y personas que participan de las redes (Coleman, 2000).

Esta contribución hacia dentro, para sus miembros, y hacia fuera, para los grupos y personas con quienes mantuvieron interacción, colabora con la ampliación de los debates, con la presencia de fuentes de información alternativas, y con el enriquecimiento de la esfera pública y de los saberes disponibles a todos los ciudadanos (Luque, 2003).

Por todo lo que se ha expuesto, la praxis educativa[18] orientada a la formación de ciudadanos debe ofrecer experiencias de actuación en redes de relación con la estructura social, vivencias que contribuyan con la formación de ciudadanos activos, el fortalecimiento de los vínculos sociales y la calificación de la esfera pública a la vez.

[18] Esta praxis educativa se puede realizar en proyectos de educación formal y también en proyectos de educación no formal, como en los grupos de ocio-deporte, campo de investigación de esta tesis.

4. El ocio-deporte como contexto de ciudadanía

En el apartado anterior se han apuntado seis claves para la formación del ciudadano bajo la idea de que la educación para la ciudadanía debe contar con una praxis educativa que ofrezca ricas experiencias y vivencias de ciudadanía activa. En otras palabras, a ser ciudadano se aprende participando en la vida democrática y actuando como ciudadano, de forma que la educación para la ciudadanía se realiza, principalmente, por medio de una formación *en* la ciudadanía.

Esta formación naturalmente debe darse en un determinado contexto socio-cultural, un espacio, tiempo y lugar que proporcione el ambiente para una praxis educativa en ciudadanía. El tema de esta tesis consiste precisamente en analizar cómo el ocio-deporte puede instituir ese espacio, tiempo y lugar, el contexto para el desarrollo de experiencias formativas en la ciudadanía. Con este objetivo hay que hacer primeramente una aproximación conceptual al fenómeno social para averiguar qué dimensiones del ocio y del deporte permiten abordajes educativos. Se trata de una aproximación teórica para analizar desde qué perspectivas el ocio-deporte puede colaborar con una praxis educativa orientada a la formación de ciudadanos.

De hecho, el deporte es un fenómeno de la cultura humana que permite, y también fomenta, el cultivo de relaciones sociales, un espacio para cultivar no sólo el cuerpo físico, sino también el cuerpo social. En un tiempo de acentuado individualismo y transformación de las estructuras tradicionales de la sociedad, como la familia y el Estado, el deporte surge como una interesante opción para la constitución del tejido social.

Esta oportunidad de utilizar el contexto del deporte como un espacio de *empoderamiento* de la sociedad civil, de vertebración de la sociedad, ya ha sido apuntada por diversos autores (Gomes Tubino, 1999, 2001; Coca, 1993; Jiménez Ramos, 1996; Rodríguez Días, 1998). Asimismo, otros autores han identificado el contexto deportivo como espacio de construcción de relaciones sociales que pueden actuar en el fortalecimiento de la cultura democrática (Donnelly, 1993; Gross, 1993; Putnam, 1994).

Lo que se pretende en este apartado no es repetir literalmente lo que muchos teóricos han afirmado sobre las potencialidades sociales y humanísticas del ocio y del deporte, sino enmarcar el concepto y la dimensión desde donde se pretende tomar el ocio-deporte como un cauce para la formación en la ciudadanía. Así, en un primer momento se estudiará el crecimiento y la valorización del ocio en nuestras sociedades para, en un segundo momento, examinar cómo el deporte se constituye en una experiencia de ocio que puede ofrecer el contexto para una praxis educativa en la ciudadanía.

4. 1. Del ocio de los antiguos al trabajo de los modernos

El ocio, desde una aproximación humanista, tiene sus orígenes en la Grecia clásica. Los ciudadanos griegos que se consideraban verdaderamente libres eran los que podían poner todas sus energías en la búsqueda de la felicidad. La *eudaimonía* aristotélica estudiaba la felicidad no como una abstracción metafísica sino como un fin alcanzable, que se realizaba en la vida contemplativa y la vida buena en la polis. Para Aristóteles la felicidad es el fin último del ser humano, un fin autosuficiente para el cual deben colaborar todas las acciones humanas. Según Aristóteles, la felicidad es la actividad del alma conforme a la virtud, y esa actividad del alma encuentra su espacio más elevado de desarrollo en el ocio, en la vida contemplativa (Domingo, 2000; Pilcher, 2004).

La vida contemplativa y el ocio se designaban con la palabra griega *skholé*, "donde derivaron el [término] latino *schola* y todos los relacionados que hoy conocemos" (Cuenca Cabeza, 2000, p. 17). La relación terminológica con la escuela encuentra sentido en la medida que la *skholé* se orientaba al desarrollo humano. El ocio griego vivido en la *skholé* promovía la formación no utilitaria del ser humano, una formación a favor de lo que podría hacer la vida más buena y más bella (Puig y Trilla, 2000). A partir de esta perspectiva formativa, Werner Jaeger (1987) afirma que la estética *vita contemplativa* de la Grecia clásica es la forma originaria del propio humanismo y de la vida erudita como los concebimos en los tiempos modernos.

La *skholé* se realizaba por una actitud de quietud y contemplación que solamente era posible gracias a la superación de toda la necesidad que acabase por originar actividades relacionadas con el trabajo y la labor. Los hombres que no eran libres eran los que estuviesen sujetos a otros hombres o fuesen esclavos de sus deseos, necesidades y obligaciones, y por eso no podían dedicarse a la *skholé* o la búsqueda de la felicidad en la polis.

Por otro lado, la felicidad y la vida contemplativa no tenían un significado de inactividad; como decía Aristóteles, la felicidad es una **actividad** del alma conforme a la virtud. "La felicidad es un operar y un quehacer del alma", afirmaba desde esta tradición el filósofo Josef Pieper (1970, p. 278). Por consiguiente, la quietud de la *skholé* también significaba una actitud contemplativa y una profunda reflexión que buscaba favorecer la formación y el desarrollo humano. Siguiendo las palabras de Aranguren, "la palabra *skholé* significaba la noble ocupación propia del hombre de ocio, del hombre libre: es decir, el estudio" (1989, p. 44).

Skholé significaba quietud y contemplación, pero su contrario no equivalía directamente a vida activa, sino a estar privado de la libertad por tener que cumplir una actividad utilitaria (*askholia*). Si una actividad, aunque utilitaria, se realizaba libremente, como prueba de autonomía del ciudadano, esa actividad no era considerada sórdida y contraria a la búsqueda de la felicidad, como en el caso de Ulises que ayudó a construir su casa (Arendt, 2002).

La polis griega surgió primeramente para garantizar la vida. Ahora bien, después de garantizar la supervivencia su función era promover no solamente la vida, sino la vida buena. Todas las acciones y trabajos en la polis tenían su justificación en la medida que posibilitasen a los ciudadanos griegos disfrutar la libertad de poder dedicarse al ocio y a la vida contemplativa.

En el proyecto humanístico griego el ocio era la base de los valores humanos más elevados, quedando al trabajo la única responsabilidad de crear las condiciones para disfrutar del ocio (Puig y Trilla, 2000). Por consiguiente, la *skholé* además de ser el camino más adecuado para realizar la felicidad también era lo que orientaba y justificaba la vida activa en la polis.

A diferencia de la edad moderna, donde el descanso y el pararse se justifican si colaboran con el trabajo y la vida activa; en la antigüedad son el trabajo y la vida activa los que se justifican solamente si colaboran con la libertad del ocio y la vida contemplativa. Esta es fundamentalmente la diferencia entre el ocio de los antiguos y la diversión y entretenimiento modernos. Los antiguos vivían la vida como ocio; en la modernidad se vive la vida como trabajo, con su reverso, la diversión y el tiempo libre. "La perfección cultural griega consistió en que, al poner el sentido de la vida en el noble ocio, ocupación y felicidad, estudio y afición, quehacer y libertad se fundieron en una misma realidad" (Aranguren, 1989, p. 45).

En el caso Romano el término *otium*, de donde viene la palabra ocio (Cuenca, 2000), se relacionaba con dos significados distintos. De un lado, designaba un ocio que se orientaba y buscaba dar continuidad al ideal griego, un ocio entendido como ámbito de formación humana, contemplación de la belleza y como la esfera más elevada de una vida digna (Cuenca, 2005). En este sentido, Cicerón (1997) defendía el valor de la amistad, de la hospitalidad y de la convivencia fraterna y cordial entre amigos que juntos colaboraban en el desarrollo de la reflexión filosófica y la virtud. Esta orientación virtuosa promovía la vivencia del *otium cum dignitate* ciceroniano (Cicerón, 1991; Cuenca, 2005).

Séneca (2001) igualmente promovía el valor del ocio, y alertaba sobre los peligros del activismo estéril a que se sometían muchas personas en las ciudades romanas, que *corrían de un lado a otro como hormigas* (como decía Séneca), sin tener sentido para sus negocios (*nec-otium*).

De otro lado, el ocio romano designaba también la simple diversión y evasión. En un sentido más elitista se expresaba en el ocio de los senadores y la aristocracia Romana, donde muchos transfiguraron el hedonismo griego para justificar una vida de placeres, diversión y opulencia (Cicerón, 1997). En un sentido más popular, se expresaba en el ocio del pueblo, como en el circo romano, un ocio orientado al descanso y a la diversión, con la finalidad de recuperar la fuerza de trabajo así como el control político (Puig y Trilla, 2000).

Aunque desde los Romanos el ocio no haya encontrado hasta hoy un sentido tan extenso y un significado tan profundo como en la civilización clásica, siguió teniendo en la edad media un importante valor para las sociedades. Prueba de esto es que se calcula que en esa época difícilmente las personas trabajaban más que la mitad de los días del año (Arendt, 2002). Según Cuenca (2000), en España en el año 1600, existían 45 fiestas oficiales en el calendario estatal, muchas más que las 6 existentes hoy día. "El monstruoso crecimiento del número de horas de trabajo es típico del inicio de la revolución industrial, cuando los trabajadores tuvieron que competir con las máquinas recién introducidas" (Arendt, 2002, p. 145).

La sociedad industrial y el ethos del trabajo

El surgimiento de la industria rompe el límite que la naturaleza impone al trabajo humano. Con las máquinas el capitalista espera obtener toda la fuerza de trabajo posible del trabajador. Las máquinas pueden trabajar sin descanso, y la producción industrial espera que el trabajador sea capaz de actuar en el límite de la máquina. Todo el tiempo que las máquinas están paradas es tiempo perdido, que significa dinero perdido porque, como decía Benjamín Franklin reflejando el espíritu de la época, *time is money*[19].

[19] Como analizó Max Weber (2001), el espíritu del capitalismo que se desarrolla en esta época se traduce en una orientación sistemática de toda la energía humana a favor de la acumulación de capital. Esto no se realiza

El desarrollo de la industria crea la sociedad industrial, que es aquella que se organiza sobre la actividad económica y hace de las personas trabajadores de la industria (Lalive D´Epinay, 1992). Trabajo y sentimiento de integración nacional son los dos componentes básicos que vinculan a los individuos en esas sociedades modernas. El trabajo, como trabajo asalariado, posibilita el salario que garantiza la satisfacción de las necesidades del hombre y de los suyos. Así como posibilita su realización en la sociedad alcanzando un status social y una identidad psicológica. En la sociedad industrial el trabajo pasa a ser fuente de dinero, seguridad, reconocimiento social y poder (Camps, 1993).

La sociedad industrial moderna se desarrolló no solamente a partir del trabajo, sino también a partir de un *ethos*[20] *del trabajo*, un conjunto de significados que orientaban todas las fuerzas del individuo a la producción industrial y al progreso social. Toda capacidad de producir vida, la *fuerza vital*, la *voluntad de potencia*, se sobreentienden dentro de la categoría *fuerza de trabajo*. El trabajo, en cuanto labor, se valora tanto como el elemento capaz de producir la riqueza de las naciones, como capaz de transformar el mundo y las personas, es el motor de la historia. "El proyecto Prometeo para la transformación del ambiente natural ofrece la legitimación ideológica del ethos: el horizonte escatológico de una sociedad afluente en la cual la felicidad será posible; aquí está lo que justifica el sacrificio de las presentes generaciones" (Lalive D´Epinay, 1992, p. 400).

---

simplemente como una estrategia administrativa, sino como un deber moral, de origen religioso, que obliga a todos a sacar el mayor beneficio financiero y la mayor utilidad de todas las actividades humanas.

[20] Según la tradición weberiana, el ethos es un conjunto de significados sociales y psicológicos, de carácter subjetivo, integrados por un actor y que orientan su acción en un determinado contexto (Weber, 2001). "El ethos es un sistema de creencias, significados, valores y normas que forman el patrón general de acción social y comportamiento individual para una determinada colectividad social" (Lalive D´Epinay, 1992, p. 398).

La racionalidad económica como única forma de racionalidad ha sido el precio a pagar por el desarrollo de la sociedad industrial. En esta sociedad los trabajos no valen por sus méritos propios sino por su valor en dinero. El trabajo asalariado introduce en el tiempo de vida el cálculo artificial del salario. El trabajo preindustrial correspondía a las necesidades sentidas: comida, vivienda, ropa... El trabajo industrial corresponde al tiempo calculable de trabajo y salario (Camps, 1993). Este tiempo de trabajo, calculable y mensurable en dinero, es el tiempo hegemónico de la sociedad industrial.

Antropológicamente, el ser humano camina en tres tipos de temporalidad: un tiempo social, o tiempo histórico, que es el marco exterior donde se inscribe la vida; un tiempo de trabajo, insertado en el tiempo social y que es el tiempo de vida destinado a la producción; y un tiempo personal, que es intensivo, subjetivo y cualitativo, donde se inserta la experiencia de ocio (Cuenca, 2000). En el pasado, la distinción entre las diferentes temporalidades era menos clara, principalmente la separación entre tiempo de trabajo y de ocio. Con la industrialización los tiempos son más distintos y el tiempo de trabajo es el tiempo hegemónico. Aunque constituya el elemento central de la vida, el objetivo tiempo de producción no es un tiempo que permite expresar y disfrutar de la subjetividad humana. Por consiguiente, cuanto más intensivo es ese tiempo las personas sienten más la necesidad de una compensación fuera del trabajo. Como dice Corbin:

> En el pasado un trabajador podía tranquilamente parar de trabajar para irse a beber una copa de vino sin que eso importunase a nadie. Poco a poco, el tiempo fue quedando cada vez más cronometrado, los hombres aprendieron a contar los minutos y tuvieron que adaptarse a los ritmos dictados por la industrialización y por el taylorismo. Cuanto más lleno e intenso era el tiempo de trabajo, más se difundía la exigencia de un tiempo de reposo igualmente lleno e intenso (Corbin, 2004, p. 23).

El tiempo de trabajo, medible y calculable, no se integra en la vida, que requiere más bien un tiempo de libertad. El desarrollo de la industrialización profundizó la contradicción entre la racionalidad económica y la racionalidad vital. Tener más dinero o más capacidad de consumo no garantiza una vida mejor si para eso se tiene que abrir la mano del mejor tiempo de la vida. La vida de calidad no es la de mayor poder adquisitivo, sino aquella que ofrece la posibilidad de vivir más.

Además, una vida que se quiera humana tiene que basarse en la libertad, y la vida dedicada al trabajo no está orientada a la libertad, sino que es una vida de obligaciones en relación a necesidades. El ser humano se trasciende en el reino de la libertad, y no en el reino de la necesidad.

> Dicho en lenguaje aristotélico: el reino de la *poiesis*, del trabajo productivo, cuyo fin está fuera de la actividad misma, y el de la *praxis*, cuyo fin y justificación están en la actividad misma. Por gratificante y creativa que sea la actividad laboral, por gratificante que le sea al escritor escribir, al físico investigar o al médico atender al paciente, el mero hecho de que el tiempo dedicado al trabajo deba cuantificarse y medirse económicamente convierte a esa actividad en algo que no se hace libremente sino por necesidad, sometido a un horario y a unas reglas (Camps, 1993, p. 146 - 147).

Por otro lado, el desarrollo de la industria podría ahorrar tiempo y trabajo humano gracias al cada vez más productivo trabajo de las máquinas, pero el ethos de la sociedad industrial incluía una moral del trabajo que no permitía, y todavía no permite, la construcción de la vida humana a partir de otro fundamento que no sea el deber de laborar.

Este ethos del trabajo, que establece la racionalidad económica como única forma de racionalidad, que reduce la vida al labor y que somete la libertad humana al reino de la necesidad y a la moral del trabajo y del deber, ha sido atacado muchas veces y desde diferentes perspectivas a lo largo de la era industrial.

En 1880 el revolucionario marxista Paul Lafargue escribió su conocido panfleto *El derecho a la pereza*, en el cual acusaba a la burguesía de promover la *religión del trabajo*. Una religión que tiene por finalidad dominar los corazones y mentes del proletariado, y cuyo dios asume la figura del progreso.

Lafargue pretendía volver la potencialidad productiva de la industrialización contra la moral del trabajo. Defendía la disminución drástica de la jornada de trabajo ante la evidente sustitución de la explotación de la fuerza de trabajo de la clase obrera por la proficua capacidad productiva de las máquinas.

Proponía Lafargue una jornada laboral de no más de tres horas diarias y atacaba la moral del trabajo diciendo:

> Si, extirpando de su pecho el vicio que le domina y humilla su naturaleza, la clase obrera se levantase con su enorme fuerza, no para exigir los Derechos del Hombre, que no son más que los derechos a la explotación capitalista, ni para reivindicar el Derecho al Trabajo, que no pasa del derecho a la miseria, sino para forjar una ley implacable que prohíba a todos más que tres horas de trabajo diario, la vieja tierra, temblando de alegría, sentiría un nuevo universo surgir dentro de sí ... Pero, ¿cómo exigir una decisión viril de un proletariado corrompido por la moral capitalista? (Lafargue, 2000, p. 112).

Bertrand Russell, en su *elogio al ocio* publicado en 1935, analizó la poca racionalidad de la sociedad industrial sometida a la moral del trabajo. Como ejemplo observaba que en nuestras sociedades un invento que permitiera doblar la producción de un determinado producto acabaría, tras la saturación del mercado, por significar el paro de la mitad de los trabajadores, cuando lo racional sería promover la reducción de la jornada de trabajo de modo que todos mantuviesen la renta y tuviesen acceso a más tiempo libre.

Del mismo modo, analizando Russell el comportamiento de la economía durante el período de la Gran Guerra, se preguntaba por qué después de terminado el conflicto la industria y las personas involucradas en la producción de la guerra se volvieron a la producción de bienes. Si se mantuvo la vida durante la guerra es porque no se necesitaba producir más o tener más gente y más industria en la producción de bienes, ¿por qué entonces los soldados y la industria bélica se volvieron a la producción? Para Russell la respuesta no se encuentra en una necesidad real, sino en la incapacidad, generada por la moral del trabajo, de fundar y estructurar la vida fuera de la esfera laboral. Una incapacidad de vivir el ocio y la libertad que ya no coincide con la realidad de nuestras sociedades. Afirmaba Russell que "la moral del trabajo es una moral de esclavos, y el mundo moderno no necesita de esclavitud" (2002, p. 27).

4. 2. De la conquista del tiempo libre al desarrollo del ocio

La conquista del tiempo libre en la era industrial fue posible gracias a dos factores diferentes. De un lado, por las propias necesidades económicas del capitalismo y, de otro lado, por la acción política de los actores sociales ante los efectos del capitalismo industrial y de las grandes guerras.

El primer factor en la conquista de tiempo libre se generó dentro del propio capitalismo industrial y sin afrontar el ethos del trabajo. Diversas experiencias realizadas en Inglaterra en la primera mitad del siglo XIX demostraron que la disminución del tiempo de trabajo repercutía en una calificación y aumento de producción (Marx, 2001). La productividad de la jornada de trabajo sin límites, que se realizaba desde la introducción del sistema fabril hasta 1833, fue superada por la productividad conseguida con la jornada de 12 horas de trabajo. Posteriormente, esa capacidad productiva fue superada por la jornada de 10 horas, instituida en 1848. La tendencia a la disminución de la jornada de trabajo para intensificar la producción fue percibida por Marx:

> No existe la menor duda de que la tendencia del capital, con la prohibición legal definitiva de prolongar la jornada de trabajo, es de compensarse con la elevación sistemática del grado de intensidad del trabajo y de convertir todo perfeccionamiento de la maquinaria en medio para absorber mayor cantidad de fuerza de trabajo. Esa tendencia luego alcanzará un punto crítico en que será inevitable una nueva reducción de las horas de trabajo (Marx, 2001, p. 83).

Si ese primer factor que posibilitó la conquista de tiempo libre dentro de la era industrial no afectó al ethos del trabajo, puesto que tenía su fundamento en los intereses productivos del capitalismo industrial, no ocurrió lo mismo con el segundo factor, de carácter más bien político y social.

De hecho, en las primeras décadas del siglo XX las guerras, el paro y la pobreza amenazaban los mitos prometeicos y los fundamentos del ethos del trabajo. Las uniones de trabajadores, divididas entre reformista y revolucionarios, más desarrolladas y fuertes políticamente, actuaban juntas contra el dogma burgués de la responsabilidad individual y a favor de la creación de un sistema social de solidaridad que pudiese sostener a los grupos sociales más marginados. Entre estos grupos, los desempleados y los ancianos simbolizaban la búsqueda de un sistema social más solidario.

Según Lalive D´Epinay (1992), dos elementos fueron fundamentales en la promoción de una doctrina de solidaridad en Europa tras la segunda guerra: primeramente, un concepto nuevo y global de solidaridad que correspondió a un traspaso de deberes del nivel individual a la esfera social, representada por el Estado. El derecho al trabajo, promovido a partir del ethos del trabajo, pasó a ser comprendido a partir de un derecho más fundamental: el derecho a la vida, que corresponde al derecho a la salud y al derecho de participar del bienestar colectivo (*well-being*). En segundo lugar, este cambio de pensamiento favoreció el tránsito del Estado liberal al Estado social. La formación más solidaria del Estado se desarrolló durante los años de crecimiento económico, pero su fundamento no fue económico, sino el anterior cambio de mentalidad y la acción política en favor de la solidaridad. “La transformación de la mentalidad social y el desplazamiento del Estado liberal hacia un Estado social no fue resultado de un determinismo económico, sino que más bien debido a los cambios en la estructura social y la distribución de poder en el campo socio-político” (Lalive D´Epinay, 1992, p. 403).

Aunque el trabajo mantuviese el valor hegemónico en la Europa de posguerra, el nuevo concepto de solidaridad avaló el ethos del trabajo en la medida que promovió la aceptación de situaciones legítimas de no trabajo, como en el caso de los jubilados, los jóvenes en el período de formación y una serie de grupos desfavorecidos que contaban con el apoyo del Estado social.

Los efectos favorables de la reducción de la jornada de trabajo en la capacidad productiva y la aceptación de situaciones legítimas de no trabajo afectaron al ethos del trabajo y crearon el ambiente en que el tiempo libre pudiese verse desde un punto de vista positivo. En este ambiente más favorable, la lucha de los sindicatos y ciudadanos junto al Estado social posibilitó la reglamentación y reducción de la jornada de trabajo y la conquista de tiempo libre. En este sentido, en 1936 se establecen las vacaciones pagadas en Francia, lo que más adelante, tras la segunda guerra, posibilita el turismo de masas; se alcanza el fin de semana de dos días; y "de una jornada de trabajo de 48 horas semanales en 1920, se pasa a otra de 40 horas en 1982 y de ahí a las 35 horas que ahora se demandan" (Cuenca, 2000, p. 34).

Como se ha comentado, aunque la conquista y el derecho al tiempo libre se hayan consolidado socialmente y legitimado culturalmente, el trabajo siguió siendo el valor hegemónico, el eje de sostenimiento en la sociedad industrial. La revolución tecnológica junto a nuevas conquistas y desafíos de la contemporaneidad llevaron a muchos autores a plantear el surgimiento de una nueva sociedad, una era postindustrial (Bell, 1973; Racionero, 1998; De Masi, 2001).

Para Daniel Bell (1973) el marco de la sociedad postindustrial tiene lugar en 1956 cuando por primera vez en un país del mundo (EEUU) el número de trabajadores del sector terciario, el sector de servicios, superó a la suma de los trabajadores del sector agrícola e industrial.

Además de la transformación económica, que se traduce en que se ofrecen más servicios que artículos, Daniel Bell observa que la revolución tecnológica hace que la informática rebase a la mecánica como fuente de poder tanto económico como político.

Desde otra perspectiva, para Lalive D´Epinay (1992) el cambio hacia una sociedad postindustrial se enmarcó en la crisis del petróleo de 1973, cuando se vislumbró un escenario económico incierto. Los mitos del desarrollo económico infinito, del control de la naturaleza por el hombre y de un mundo dominado por el hombre blanco se pusieron bajo sospecha. También el desempleo, que se convierte en estructural, expone una contradicción fundamental de la forma de producción capitalista moderna: de un lado, el sistema se basa en la transformación de la fuerza de trabajo humana en capital, y al mismo tiempo el sistema promueve constantes innovaciones tecnológicas que incrementan la producción mientras hacen del trabajo humano un objeto superfluo. En el pasado, esta contradicción siempre se pudo compensar con la expansión de los mercados. Con todo, en la tercera revolución industrial, de la microelectrónica, el efecto de "racionalización" es permanente y mayor que el efecto de la expansión (Kurtz, 2004).

Junto a los avances y nuevos desafíos y contradicciones de la contemporaneidad, se consolidaron los tiempos sin trabajo, y el desarrollo de diferentes actividades en el tiempo libre posibilitaron a las personas nuevas experiencias que cambiaron su modo de pensar – se empieza a valorar ya no lo que se debe hacer, sino lo que se quiere hacer. Incluso los que buscan más trabajo en sus horas libres, lo hacen para garantizar su supervivencia y no por una obligación moral (Lalive D´Epinay, 1992).

Incluso dentro de la esfera laboral empieza a surgir una transformación del trabajo a favor de una actuación menos mecanizada, controlada y rígida, una actuación que valora más el potencial de expresión y la creatividad de las personas, elementos fundamentales para la producción en una era postindustrial (De Masi, 2001).

El tiempo libre conquistado pasa a ser fuente de experiencias tan ricas para las personas y sociedades que Dumazedier (1973) se pregunta si la humanidad no estará caminando hacia una civilización del ocio. En este mismo sentido, desde la sociología del trabajo, De Masi interpreta que: "Por medio del derecho al trabajo el hombre realizó su condición industrial; por medio del derecho al ocio el hombre realizará su condición postindustrial. Es necesario ascender del humanismo del trabajo al humanismo del ocio" (De Masi, 2001, p. 14).

El redescubrimiento del valor del ocio

El ocio vuelve a valorarse y su búsqueda pasa a interesar a las personas y sociedades como resultado de la conquista del tiempo libre y de los cambios culturales y económicos de la contemporaneidad postindustrial. El nuevo escenario mundial de crecimiento económico, entre 1950 y 1975, posibilitó ese cambio cultural: de una vida dominada por la necesidad de sobrevivir se pasa a la búsqueda de la felicidad.

La posibilidad de consumo de nuevos productos afectó a los estilos de vida y provocó un cambio de valores. Esta revolución cultural puede estar relacionada con el surgimiento de cuatro innovaciones asociadas a la libertad personal y al mundo del ocio: la televisión, que introdujo el mundo en nuestras casas; el coche, que dio libertad de movimiento; los anticonceptivos, que posibilitaron la planificación de la familia y modificó los milenarios patrones sexuales; las festividades, que modificaron el ciclo anual posibilitando la realización de sueños todos los días (Lalive D´Epinay, 1992).

El trabajo continuó siendo un marco importante de organización de la vida, pero este ya no parece ser el fundamento de la sociedad, puesto que el trabajo ahora tiene por objetivo economizar trabajo. “Es un absurdo seguir dando al trabajo el mejor tiempo de nuestras vidas, cuando, precisamente, las nuevas tecnologías vienen a reducir el tiempo de trabajo y aumentar el tiempo de ocio, el tiempo de vivir” (Camps, 1993, p. 152). El trabajo pasa a verse como una necesidad para vivir y ya no como la razón de vivir, o como un deber religioso.

Este proceso de secularización del trabajo acentuó la formación de un nuevo ethos. Las dimensiones no racionales de la humanidad (el amor, los instintos, los deseos, el sexo...) pasan a requerir una valoración positiva. Del mismo modo, el sentido de la realización humana pasa de la realización social a la realización personal. Ahora la sociedad es la que tiene la responsabilidad de crear un ambiente que posibilite la realización personal.

A diferencia de lo que suele ocurrir en el tiempo de trabajo, el ocio vivido en el tiempo libre posibilitaba la liberación y el placer. Dumazedier comprende que “el ocio se define por la oposición al conjunto de necesidades y obligaciones de la vida cotidiana” (1973, p. 31).

Como resultado de una investigación social realizada en la década del 60, Dumazedier apunta tres funciones para el ocio: *Descanso*, que posibilita liberarse de las fadigas; *Divertimento*, que compensa la rutina y la esfera tediosa de la vida; *Desarrollo*, que posibilita el crecimiento humano que no se puede tener en las actividades rutinarias. El ocio, en esta concepción, es un ámbito de humanización que se contrapone y compensa con el ámbito necesario, pero poco humano, de la vida laboral. Desde este punto de vista, el ocio es la vivencia del tiempo libre.

Dumazedier sigue desarrollando su concepción de ocio entendiendo que el tiempo libre no debe comprenderse solamente como oposición al tiempo de trabajo: "En esa dicotomía engañadora (el binomio trabajo-ocio) el ocio es un tiempo que cubre todo, donde se mezclan tiempos socialmente obligatorios (el trabajo familiar), tiempos socialmente comprometidos (prácticas políticas voluntarias) y un tiempo social para uno mismo (ocio)" (Dumazedier, 1994, p. 1990). Según este autor, mas allá de un tiempo alejado de las obligaciones del trabajo, el ocio debe también corresponder a una libertad con respecto a cualquier obligación.

En este tiempo libre de obligaciones y dedicado a uno mismo el ocio se manifiesta por una actitud que valora básicamente el placer que adviene de una actividad. Las actividades que expresan la experiencia de ocio tradicionalmente se dividen en seis áreas fundamentales de intereses: intereses artísticos, intelectuales, físicos, manuales, turísticos y sociales (Marcellino, 1996, p. 18).

La valoración del tiempo libre ha implicado dar un sentido más profundo y significativo a esa esfera de la vida humana, puesto que "el aumento del tiempo de no trabajo nos coloca en una situación en la que resulta difícil definir la mayor parte de nuestra vida como mero *pasatiempo*" (Cuenca, 2000). Además, aunque la idea de tiempo libre sea democrática, puesto que es un tiempo social que se puede cuantificar y distribuir a todos, tener tiempo libre de trabajo y obligaciones no significa directamente tener experiencias de ocio (Bruhns, 2004).

Según Csikszentmihalyi (2001), existen dos maneras de transformar el tiempo libre en un ocio creativo y que promueva experiencias de desarrollo humano. La primera es dedicar el tiempo libre a las actividades que desafíen al practicante, como deportes, aficiones, actividades artísticas..., actividades que exijan que su cuerpo y mente trabajen activamente en dirección a altos niveles de complejidad.

Aquí se puede incluso buscar inspiración en un ocio cultivado, entendido como cultura y perfeccionamiento, como en la tradición del Iluminismo, que promovía un curiosear ocioso. También se puede buscar inspiración en las prácticas de ocio promotoras de la salud, como el baño marino y las estancias junto al mar, de los siglos XVII y XVIII (Cuenca, 2000).

Para Csikszentmihalyi "una desventaja potencial de esta solución es que fomenta una separación de la vida en dos esferas diferentes: trabajo desagradable pero necesario frente al agradable pero poco importante ocio" (2001, p. 26).

La segunda alternativa para llenar creativamente el tiempo libre es aprender a disfrutar de lo que se está haciendo, tanto si se llama trabajo u ocio. Csikszentmihalyi afirma que "cuando el trabajo está bajo nuestro control y supone la expresión de nuestra individualidad, la distinción entre el trabajo y el ocio se evapora" (2001, p. 26). Aquí este autor parece valorar más la actitud de la persona frente a las actividades que la vida le ofrece que el tiempo social o la característica de la actividad.

Colabora con esta perspectiva de vivir el ocio más allá del tiempo libre la existencia de elementos lúdicos en la cultura humana, elementos que permiten disfrutar de experiencias lúdicas en diferentes espacios temporales de la vida. Por ejemplo, "la visión de una figura mascarada, como pura experiencia estética, nos transporta más allá de la vida cotidiana, a un mundo donde reina algo diferente de la claridad del día: el mundo del salvaje, del niño y del poeta, el mundo del juego" (Huizinga, 1996, p.30).

A partir de esta perspectiva, que valora la actitud personal y la capacidad que uno tenga de "jugar" con los elementos lúdicos de la cultura, el concepto de ocio ya no puede comprenderse, en su sentido más profundo, únicamente desde los límites estrictos del tiempo libre.

El tiempo, en cuanto tiempo social, es algo objetivamente medible y cuantificable; pero el ocio, en cuanto vivencia humana, es una experiencia personal y subjetiva que no se puede medir o cuantificar directamente. El tiempo de una actividad de ocio se puede medir, como el tiempo de un viaje, por ejemplo. Pero la experiencia completa que resulta del tiempo que se estuvo planeando el viaje y el tiempo posterior que se disfrutó recordando la experiencia, son tiempos de difícil mensuración. Además, como señala Cuenca, "el tiempo que precede la realización de una actividad de ocio no tiene que ser necesariamente *tiempo libre*, ni tampoco su tiempo posterior" (2004, p. 29).

El ocio remite a una experiencia de disfrute y libertad que favorece la expresión de la vida humana. Metafóricamente, Csikszentmihalyi compara el ocio al embrague de un coche, que desconecta una marcha para poder establecer un nuevo nivel de energía. Afirma que el ocio es un tiempo sin presiones o compromisos con las necesidades de la realidad, un tiempo en el cual podemos fantasear y tener nuevas ideas, que pueden producir nuevas realidades. Por otro lado, este autor advierte que el ocio valioso no se puede confundir con el entretenimiento fácil que ofrece la sociedad de consumo. Si el ocio se convierte en producto de consumo, sus vínculos con la creatividad desaparecen casi completamente (Csikszentmihalyi, 2001).

Se puede decir que un ocio consumista y que no es capaz de desarrollar al ser humano es resultado de una direccionalidad negativa de la experiencia de ocio. La direccionalidad positiva del ocio produce una vivencia integral, relacionada con el sentido de la vida y los valores de cada persona. "Un ocio que recrea, que da vida, no puede ser una experiencia superficial, sino que ha de estar anclado en la vida interior y en los valores base. A partir de aquí, los recursos y las posibilidades comerciales se convierten en medios y no en un fin en sí mismo" (Cuenca, 2000, p. 63).

Esta concepción humanista del ocio se relaciona con algunos principios generales que orientan positivamente la experiencia de ocio para su finalidad de desarrollo humano. Estos principios son: vivencia, libertad, satisfacción y autotelismo (Cuenca, 2002). La *vivencia* implica desarrollar las experiencias de ocio integradas en los valores humanos, diversificadas en sus formas y contenidos, y globales en su interrelación. La *libertad* implica fortalecer la autonomía personal, evitando la manipulación y el dirigismo, creando oportunidades de elección. La *satisfacción* implica promover experiencias placenteras y que estimulen el disfrute en el proceso de desarrollo personal y grupal. El a*utotelismo* implica huir de estar siempre intentando obtener ventajas egoístas y utilitarias de todas las experiencias humanas, buscar la gratuidad de la vida, el disfrute de experiencias que sean buenas en sí mismas.

En cuanto a la forma como las personas se relacionan con su ocio, Stebbins (2000) identifica dos categorías diferentes: se trata del ocio casual y del ocio serio, o sustancial. El ocio casual consiste en el disfrute de una experiencia que ofrece una recompensa inmediata, que no requiere o requiere muy poco entrenamiento específico para el disfrute de la experiencia.

> Ocio serio es aquel que implica la búsqueda sistemática de una intensa satisfacción por medio de una actividad *amateur*, de voluntariado o de un *hobby* que los participantes encuentran tan importante y atractiva que, en la mayoría de los casos, se embarcan en una carrera de ocio con la intención de adquirir y expresar la destreza y conocimientos necesarios en ella" (Stebbins, 2000, p. 111).

Tanto el ocio sustancial como el ocio casual son positivos y capaces de desarrollar experiencias positivas de disfrute y desarrollo humano. No se trata, según Stebbins, de preferir una categoría de ocio a otra, sino más bien de combinar el ocio sustancial con el ocio casual para ir en busca de una vivencia de ocio gratificante y que promueva el bienestar personal.

En resumen, el ocio como un área específica de la experiencia humana dirigida al desarrollo de la persona y la comunidad (WLRA, 2004), no puede entenderse como tiempo libre, puesto que llevaría a una concepción dependiente del trabajo y las obligaciones. Tampoco puede entenderse simplemente como una actividad, puesto que no valoraría la libertad personal, que es uno de sus elementos fundamentales. Manuel Cuenca presenta un concepto amplio y complejo de ocio:

> Para nosotros el ocio es *una experiencia integral de la persona y un derecho humano fundamental*. Una *experiencia humana* compleja (direccional y multidimensional), centrada en actuaciones queridas (libres, satisfactorias), autotélicas (con un fin en sí mismas) y personales (con implicaciones individuales y sociales). También es un *derecho humano* básico que favorece el desarrollo y del que nadie debería ser privado por razones de género, orientación sexual, edad, raza, religión, creencia, nivel de salud, discapacidad o condición económica" (Cuenca, 2004, p. 156).

4. 3. Origen y actualidad del deporte

El deporte moderno es un fenómeno reciente que, como observaron diversos autores (Cagigal, 1981; Coca, 1993), es tan complejo y variopinto que no se presta a un concepto preciso, siendo preferible y más seguro, en detrimento de una definición estricta, apuntar ciertas características de lo que se designa como deporte.

El origen del deporte como una forma institucionalizada de juego está en la antigüedad clásica. El deporte en la antigüedad se practicaba con carácter higiénico, principalmente entre los orientales, con carácter de entrenamiento para las guerras y también con un sentido religioso. La mayor manifestación del deporte en la antigüedad era la Olimpiada, celebrada 293 veces por los griegos, durante doce siglos, entre el año 776 a.C. y el 394 d.C. (Gomes Tubino, 1999, 2001).

Aunque se puedan tomar las formas tradicionales de juego como origen del deporte, de igual forma que las sociedades tradicionales difieren sustancialmente de las nuestras, ese deporte de la antigüedad también se diferencia mucho del deporte como lo conocemos hoy día. El deporte moderno tiene su origen en Inglaterra a principios del siglo XIX. Según Norbert Elias (1992), el término inglés *sports* se adoptó de manera generalizada para designar genéricamente una serie de pasatiempos ingleses, como la caza al zorro, el boxeo, el tenis, el fútbol y otros, que, entre 1850[21] y 1950, pronto se difundieron por diversos países.

[21] Es interesante observar que la jornada de trabajo de 10 horas fue instituida en Inglaterra en 1848. Quizá el tiempo libre generado por esa reducción del tiempo de trabajo haya sido un importante factor social que posibilitó la popularización de los *sports*.

En esa época, la segunda mitad del siglo XIX, la difusión del deporte posibilitó la creación de un tiempo de ocio profano, separado de las fiestas religiosas y del tiempo sagrado. La creciente difusión de las prácticas deportivas en ese período de la historia tuvo gran importancia en la caracterización y en el desarrollo del ocio que conocemos hoy día (Cuenca, 2000).

El marco del deporte moderno se establece por el trabajo del pedagogo inglés Thomas Arnold (1795 – 1842), que en 1830 en el colegio Rugby introdujo la práctica de deportes en el plan educativo de esta escuela. Arnold instituyó reglas claras para la práctica del deporte, reglas que subrayaban el carácter educativo de estas prácticas. También planteaba el desarrollo de una actitud caballeresca entre los jugadores, actitud esta que designó como *fair play*, que implicaba el respeto a las reglas, a los adversarios y a los árbitros (Elias, 1992; Gomes Tubino, 1999).

La difusión del deporte (como actividad física, gesto, expresión corporal) y el desarrollo de diferentes formas de practicar deporte (como actitud personal y social) posibilitaron la creación de verdaderas culturas deportivas. Con ese desarrollo las prácticas deportivas y las formas de estar en el ambiente deportivo se fueron consolidando y reproduciendo en diferentes colectividades con distintas *técnicas corporales*. Las técnicas corporales, cultivadas al derredor de diferentes modalidades y formas de practicar deporte, corresponden a aspectos psicológicos y sociales de los diferentes grupos humanos (Mauss, 1974).

En este sentido, distintos grupos eligen diferentes modalidades deportivas de acuerdo con sus posibilidades económicas y culturales. Alrededor de esas prácticas deportivas cada grupo desarrolla y reproduce técnicas corporales afines con su nivel cultural, necesidades y aspiraciones subjetivas.

La correspondencia entre diferentes grupos, técnicas corporales y modalidades deportivas ha evolucionado de tal modo que el deporte ha pasado a ser un elemento de identificación colectiva. De hecho, hasta se puede inferir la clase social o grupo cultural de un individuo si se observa la modalidad deportiva que practica o prefiere, si es el golf, el fútbol o la pelota vasca (Bourdieu, 1983).

Gracias al significado cultural y social, el deporte hoy en día es un fenómeno muy extendido. Para comprobarlo basta observar el espacio que ocupa en los periódicos, en la radio, en la televisión, así como los miles de personas que reúne cada fin de semana en competiciones, lo que significa que estamos ante un fenómeno social con una gran capacidad de aglutinar a las personas y movilizar a los medios de comunicación. En efecto, se puede constatar que el deporte es capaz de crear toda una esfera de relaciones sociales a su alrededor.

Debido a su magnitud, el impacto del deporte en la sociedad se ha aprovechado para muchos y diferentes fines. Por ejemplo, el uso que hizo el nazismo del deporte en la Olimpiada de Berlín, o el aprovechamiento de EEUU y la extinta URSS durante el período de la Guerra Fría son demostraciones del uso del deporte como propaganda político-ideológica. Podríamos sospechar también de una cierta explotación nacionalista de los logros deportivos, cuando vemos a atletas laureados desfilando con sus banderas nacionales, tras sus victorias, en flagrantes gestos de exaltación nacionalista.

Del mismo modo, la importancia del deporte como fenómeno social no es despreciable en esta sociedad de mercado en que vivimos. Toda una estructura económica está montada al derredor del fenómeno deportivo. Como ejemplo, en la Olimpiada de Barcelona, sólo los derechos de transmisión de las imágenes se valoraron en 633 millones de dólares (Bourdieu, 1997).

Ahora bien, el deporte también se ha considerado desde perspectivas positivas. La educación, por ejemplo, desde hace mucho tiempo aprovecha la atención que la gente dedica al deporte para tomarlo como un ejercicio de formación humana. Desde que Thomas Arnold institucionalizó los juegos deportivos en su sistema educativo, en la primera mitad del siglo XIX, pasando por el movimiento Olímpico de Pierre de Coubertin, el deporte moderno se ha tomado como un cauce para la educación.

Ya antes del surgimiento del deporte moderno como lo conocemos hoy, desde la antigüedad clásica, por situar una fecha, toda una serie de *pedagogías corporales*, como denominó Solar Cubillas, utilizaron los juegos, las competiciones y los ejercicios gimnásticos como medios para desarrollar al ser humano y su cultura (Cagigal, 1981, Coca, 1993; Cuenca, 2000; Solar Cubillas, 2001).

Si, como vimos, desde antaño el deporte se utiliza como herramienta educativa por sus atributos internos, cuánto más no puede ser relevante utilizarlo hoy, cuando ha conquistado un lugar tan destacado y de tanta aceptación popular en la sociedad. Por consiguiente, el deporte debe abordarse desde la educación como práctica de ocio orientada hacia su *direccionalidad positiva* (Cuenca, 2000).

El *2004 – año Europeo de la educación a través del deporte*, promovido por el Consejo de Europa, es un ejemplo de utilización positiva que se puede hacer del deporte, en la medida que busca sensibilizar a las instituciones de formación y deportistas acerca del valor educativo del deporte (Consejo de Europa, 2003c).

Concepto y manifestaciones del deporte moderno

La Carta Europea del Deporte, redactada en la séptima conferencia de los ministros europeos responsables del deporte, en mayo de 1992, conceptúa el deporte como "todo tipo de actividades físicas que, mediante una participación, organizada o de otro tipo, tengan por finalidad la expresión o la mejora de la condición física y psíquica, el desarrollo de las relaciones sociales o el logro de resultados en competiciones de todos los niveles" (Consejo de Europa, 1993, p. 8).

En esta concepción del deporte se encuentran explicitados los principales rasgos del hecho deportivo. En primer lugar, la actividad: el movimiento y la participación activa de la gente. En segundo lugar, la organización propia: normas y reglas propias que pueden ser más o menos institucionalizadas, dependiendo del ámbito deportivo donde se esté, y que dan al deporte un sentido de ruptura con relación a la realidad ordinaria. En tercer lugar, el desarrollo humano: el deporte moderno, desde Arnold y Coubertin, invoca un sentido de perfeccionamiento humano, aunque no siempre lo realice. En cuarto lugar, la competición: el rasgo más destacado de la actividad deportiva en nuestros días.

Actualmente, el concepto de deporte se ha ampliado y se ha hecho más complejo por el reconocimiento de tres manifestaciones o dimensiones del deporte moderno: el deporte-rendimiento, el deporte-participación y el deporte-educación (Gomes Tubino, 1999, 2001).

El *deporte-rendimiento*, también llamado deporte de competición o deporte espectáculo, hasta la década del 60 representaba el propio concepto de deporte. En esta manifestación del deporte el objetivo primordial es la victoria y el alto rendimiento deportivo.

Bajo esta dimensión se ha desarrollado la Olimpiada moderna, que se orienta por la búsqueda del gesto deportivo de más alta calidad, el *más veloz, más alto y más fuerte* (*citius, altius, fortius*). El deporte-rendimiento tiene reglas y organización propia, definidas por federaciones con reconocimiento internacional[22].

Por cultivar la expresión del talento deportivo, la constitución y celebración de una elite deportiva, y también por desarrollar un ambiente agonístico de combate y superación, el deporte-rendimiento proporciona una forma de espectáculo muy apreciada en el mundo contemporáneo. Este espectáculo deportivo del deporte-rendimiento, que había sido utilizado en la primera mitad del siglo XX como instrumento de propaganda ideológica, se integra perfectamente en el sistema productivo de la industria cultural capitalista, de forma que esta dimensión del deporte se ha desarrollado mucho en la actualidad.

Si, de un lado, esta dimensión del deporte ofrece un ambiente de espectáculo y fiesta que puede colaborar con el desarrollo social y humano, por otro lado, conforme advierte el Consejo de Europa (2003b), una excesiva valoración de las potencialidades económicas del deporte como producto de consumo para la industria del entretenimiento puede debilitar su función educativa, social y sanitaria.

El *deporte-participación*, que integra el concepto de *deporte para todos* (Consejo de Europa, 1993), surge en la década del 60 con el objetivo de extender los beneficios de la práctica deportiva a todas las personas.

---

[22] De tal modo se valora el rendimiento en esta manifestación del deporte que algunos autores consideran que el deporte, en esta dimensión, tiene más vinculación con los valores serviles del trabajo capitalista que con la libertad del mundo del ocio (Adorno, 1973).

El deporte-participación está más próximo a las prácticas populares de ocio, realizadas en el tiempo libre, que del alto nivel de perfeccionamiento técnico que se busca en el deporte-rendimiento. Mientras el deporte-rendimiento favorece solamente a los especialistas en el campo deportivo, el deporte-participación invita a todos a disfrutar de la práctica y beneficios del deporte.

A su vez, el *deporte-educación* es la expresión de la dimensión educativa del deporte. Su objetivo no es promover el alto nivel, como en el deporte-rendimiento, ni únicamente democratizar el acceso a la práctica deportiva, como en el deporte participación, sino que busca, por medio de la práctica deportiva, desarrollar procesos educativos que contribuyan con la formación del ser humano.

El deporte-educación es la expresión del deporte que más afinidad tiene con el deporte escolar o universitario, cuando estas instituciones, Universidad y Escuela, verdaderamente toman el deporte desde una perspectiva educativa[23].

Si es verdad que esta dimensión educativa del deporte debiera estar siempre presente en el deporte escolar y universitario, también es verdad que no se restringe a las instituciones de enseñanza. El deporte-educación puede manifestarse en cualquier ámbito de práctica deportiva, siempre que se acentúen los valores educativos del deporte sobre el rendimiento o el simple entretenimiento.

---

[23] Muchas veces lo que ocurre es que el deporte que se practica en Escuelas o Universidades de hecho no manifiesta la dimensión educativa del deporte, sino que reproduce la lógica del deporte-rendimiento. El deporte escolar, en estas circunstancias, se deja colonizar por la lógica del deporte-rendimiento.

En esta tesis se reconoce el valor que las tres manifestaciones del deporte moderno pueden tener. Asimismo, se entiende que el deporte-educación es la dimensión del deporte donde se pueden encontrar mayores posibilidades de tomar el fenómeno deportivo como un espacio de formación en la ciudadanía. Además, se reconoce que el deporte-educación encuentra relación con la forma que toma el deporte desde el ocio humanista: el ocio-deporte.

4. 4. Ocio-deporte: un encuentro entre ocio humanista y deporte-educativo

Como se ha comentado, el ocio es un derecho humano fundamental y una experiencia integral de la persona humana. Es una experiencia compleja, centrada en actuaciones queridas, con un fin en sí mismas y personales (Cuenca, 2002).

Desde una perspectiva humanista, comprometida con el desarrollo personal y comunitario, el ocio se refiere a un ámbito de la experiencia humana caracterizado por la motivación intrínseca, la experiencia de libertad y el autotelismo (Cuenca, 2000). El ocio humanista invita al ser humano a aceptar el reto de realizarse a sí mismo. Desafía a las personas para que se desarrollen disfrutando de experiencias percibidas como ámbitos de libertad, donde la motivación para la acción no parte de cualquier recompensa externa a la experiencia, sino del simple deseo de vivirla.

El ocio se convierte en ámbito educativo en el momento que se considera como desarrollo humano, como vivencia que contribuye a mejorar la realidad de la persona y de la comunidad (Cuenca, 2000; 2002b, 2005). Desde el punto de vista de las dimensiones del deporte moderno, el ocio humanista encuentra afinidad con el deporte-educación, en vista de la preocupación común con la formación y el desarrollo integral del ser humano[24].

[24] Además de esto, ocio y deporte encuentran una serie de dimensiones en común, como las dimensiones lúdica, creativa, festiva, preventiva, terapéutica, ecológica, solidaria, y económica (Monteagudo Sánchez, 1997).

A partir del ocio humanista se cree que el deporte, principalmente cuando se practica en instituciones de enseñanza, "... debiera ser tratado como un ámbito de desarrollo humano, en el que resulten determinantes la vivencia de libertad, el autotelismo o finalidad intrínseca y la sensación placentera" (Maiztegui y Pereda, 2000, p. 33).

Desde este punto de vista, el deporte no puede tomarse como una actividad de ocio orientada simplemente a llenar el tiempo, como mera diversión u ocupación del tiempo libre; ni tampoco puede entenderse como mero espectáculo de entretenimiento - la sustitución del *pan y circo* por pan y fútbol. "Se trata de descubrir la diferencia entre llenar el tiempo y tener una experiencia humana" (Cuenca, 2004, p.293).

El ocio-deporte se convierte en una expresión del ocio humanista y del deporte-educativo cuando se orienta al desarrollo humano. "El deporte, en cuanto vivencia de ocio, amplía su potencial de desarrollo humano a través de la formación y deja de ser un mero pasatiempo" (Cuenca, 2000, p. 241).

Este compromiso educativo serio y de desarrollo humano presente en el binomio ocio-deporte no significa un debilitamiento de la dimensión lúdica del deporte. La formación humana que se desarrolla por el binomio ocio-deporte se sostiene exactamente en el carácter lúdico de la práctica deportiva.

Como bien apunta Schiller (1989), son los elementos lúdicos de la cultura los que permiten al ser humano trascender el mundo de las necesidades, situarse más allá de los intereses personales y jugar en un mundo simbólico por el estricto placer de jugar y de disfrutar de un mundo de cultura lúdica que solamente los seres humanos son capaces de crear para sí.

El ocio colabora con el deporte-educativo exactamente por poner de relieve la dimensión más humanística del deporte, que es su dimensión lúdica. El peligro de la deshumanización del deporte está exactamente en el debilitamiento de la dimensión lúdica. Cuando, por ejemplo, el deporte deja de constituirse en una esfera social de ocio y pasa a la esfera del trabajo y de las necesidades (como, en ciertos momentos, puede ocurrir en el deporte profesional). Del mismo modo, cuando uno pone sus intereses o necesidades individuales por encima del placer lúdico del juego, también en ese caso el deporte se deshumaniza y no se puede hablar de ocio-deporte.

El deporte es una esfera de desarrollo humano cuando es un ámbito de vivencia del ocio, cuando el juego está orientado por su dimensión lúdica, y el disfrute del juego nos trasciende, nos pone más allá del reino de las necesidades, nos proporciona mirar la vida nuevamente con los ojos de la niñez. Como dice Huizinga, "en el verdadero juego es necesario que el hombre juegue como un niño" (1996, p. 221).

Por otro lado, tomar el deporte como práctica de un ocio humanista no significa huir de la competición o del espíritu agonístico que sostiene muchas prácticas deportivas. En el ocio-deporte la competición no disminuye el carácter educativo de la experiencia. Esto se explica porque la dimensión lúdica del juego deportivo hace que la oposición en los deportes no signifique aislamiento o una forma de conflicto negativo. En el juego lúdico los adversarios son compañeros sin los cuales no es posible jugar. En esta forma de juego existe una relación social de *cooperación por oposición* donde los adversarios son comprendidos desde una categoría de *compañeros adversarios* (Stiegger y Silveira, 2004).

El ocio-deporte es la expresión del fenómeno deportivo que interesa investigar en esta tesis, precisamente por ser la expresión del deporte que mejor articula la direccionalidad positiva del ocio-humanista y la dimensión educativa del deporte-educativo.

El binomio ocio-deporte procura sacar del hecho deportivo, tan destacado en nuestros tiempos, todas las posibilidades positivas de este fenómeno para la formación personal y el desarrollo comunitario. Como afirma Manuel Cuenca:

> La potenciación del ocio-deporte en la sociedad actual está íntimamente unida a la libertad personal y social; pero también a su concepción profunda y positiva. Toda esta riqueza de posibilidades hace que el ocio-deporte sea, o pueda ser, un medio de desarrollo individual y social. Un espacio en el que cultivar el cuerpo y el espíritu para llevar a cabo una vida mejor y de mayor calidad. Éste es el gran mensaje del ocio humanista (2000, p. 243).

Ocio-deporte y ciudadanía

El carácter formativo del ocio-deporte, como punto de aproximación entre el ocio humanista y el deporte-educativo, también puede contribuir a la educación para la ciudadanía. De un lado, el ocio humanista invita a un compromiso con el desarrollo comunitario, propone al individuo el desafío de armonizar la necesidad de tener experiencias personales de ocio y la de salir de sí mismo y ser solidario (Cuenca, 2005). De otro lado, el deporte a través de los valores de solidaridad, respeto a los demás, participación y juego limpio "contribuye a la socialización de los jóvenes, fomenta su participación en la vida pública y promueve los valores democráticos y la ciudadanía entre los jóvenes" (Consejo de Europa, 2003b, p. 01).

Desde su carácter festivo el espectáculo deportivo proporciona un ejercicio de vivencia comunitaria. Como apunta Cuenca (2000), la fiesta nunca es cosa de uno, siempre es comunitaria, y siempre reconoce como legítima una cierta comunidad. Este autor añade que las fiestas enmarcan un espacio de poder, un espacio donde se puede ver y ser visto, un espacio que expresa un mensaje simbólico y real.

El espectáculo deportivo encarna un espacio festivo donde toda una sociabilidad viva produce formas de relación social que seguramente tienen connotaciones políticas. Como dice Dumazedier, "podemos adoptar la hipótesis precisamente de que las prácticas de las actividades más numerosas y más seductoras del tiempo libre proporcionan modelos de sociabilidad viva que producen formas nuevas de prácticas políticas" (Dumazedier, 1994, p. 153).

El espectáculo deportivo constituye hoy día una de las nuevas formas de relación social que reúne a miles de personas en diversos países del mundo. Un ejemplo de la importancia social y del significado político[25] de las prácticas deportivas actuales lo explica Eagleton:

> Existe una forma específica de cultura que posee un significado político extraordinario. Se trata del deporte y, en particular, del fútbol. Para comprobarlo basta con pensar cómo cambiaría el paisaje social y político británico si no existiera el fútbol para proporcionar a las personas la tradición, el ritual, el espectáculo dramático, el sentimiento de existencia corporativa, la jerarquía, la lealtad, la agresividad salvaje, el combate de gladiador, el espíritu de rivalidad, el panteón de héroes y la apreciación de habilidades estéticas que hacen falta tanto en la vida diaria capitalista (Eagleton, 2004, p. 10).

Una de las características del espectáculo y de la práctica deportiva que tiene relación directa con la ciudadanía es la cuestión de la formación de identificaciones colectivas. En este sentido, Cuenca (2000) observa como el espectáculo deportivo "se transforma en ocio festivo, en una experiencia de fiesta con las características propias de experiencia comunitaria, de rito de afirmación de una identidad colectiva" (Cuenca, 2000, p. 231).

---

[25] El sentido político de las prácticas deportivas se vincula precisamente a las relaciones humanas que se establecen en el escenario deportivo, un espacio público donde se producen relaciones de poder, donde uno debe aprender a actuar a partir de los valores, normas y demás contenidos que caracterizan y animan a este espacio de poder.

Por su parte, Molina (2004) investigando el efecto de políticas públicas en centros comunitarios en Brasil, constata que las personas de los barrios se reconocían como comunidad gracias a las experiencias de fiestas comunitarias y competiciones deportivas.

El deporte colabora con la formación de identificaciones colectivas no solamente como fiesta, sino también como práctica deportiva cotidiana. Sobre esto, Stebbins (2000) estudiando el fenómeno del ocio sustancial comprueba que los participantes en grupos de ocio suelen identificarse profundamente con las actividades que han elegido, formando una especie de comunidad alrededor de esas actividades de ocio.

Además de las identificaciones colectivas que produce, Stebbins también analizó como la actuación en grupos de ocio sustancial introdujo a los sujetos en organizaciones, redes y contactos sociales de gran importancia. Arai y Pedlar (1997) afirman en sus investigaciones como efectivamente los grupos de ocio sustancial pueden actuar a favor del fortalecimiento de las comunidades y en el desarrollo de la ciudadanía.

El fenómeno de creación de redes de participación alrededor de prácticas de ocio lo estudió también Dumazedier, concluyendo que el espacio de ocio y de animación cultural pueden renovar la acción política en una cuidad, inventando nuevas estrategias políticas y nuevas formas de relación con el Estado. Según Dumazedier, la animación cultural de los barrios y de las comunidades puede ser "una forma de participación política más viva que la simple elección de los concejales municipales" (1994, p. 164).

Sin embargo, para que el ocio y el deporte puedan desarrollar vínculos comunitarios y ofrecer experiencias formativas de participación ciudadana es imprescindible apreciar una direccionalidad positiva comprometida con los valores democráticos y la ciudadanía activa.

Esta direccionalidad positiva y formativa, como se ha comentado, se puede garantizar tomando el ocio desde la perspectiva del ocio humanista y el deporte desde la dimensión del deporte-educativo. Por supuesto, el binomio ocio-deporte, que ofrece un carácter humanista y educativo para la práctica deportiva, debe estructurarse y orientarse con el fin de promover experiencias formativas de participación ciudadana.

El espacio de ocio-deporte promueve la formación de ciudadanos si sus prácticas internas se orientan hacia el desarrollo de competencias ciudadanas por el ejercicio de habilidades, conocimientos y valores propios de la ciudadanía democrática (Crick, 1998); si el ocio-deporte se transforma en ámbito de vivencia de experiencias de ciudadanía democrática.

La adopción del ocio-deporte como espacio para la formación en la ciudadanía se integra entre las recomendaciones del Consejo de Europa (2005a), que considera que la educación para la ciudadanía democrática es un proceso que se desarrollada a lo largo de la vida y en diferentes contextos, como los de ocio-deporte[26].

En efecto, para alcanzar este objetivo, el sentido y la forma con que se organizan y ofrecen las prácticas de ocio y deporte parece ser de fundamental importancia para obtener experiencias formativas en la participación ciudadana. Así, se ha observado una relación positiva entre diferentes concepciones personales de ciudadanía y la naturaleza de los servicios públicos de ocio ofrecidos a una comunidad (Glover, 2002). En sus investigaciones, Glover comprueba la relación empírica positiva entre la percepción de las personas como participantes en su comunidad y el modelo de gestión de ocio que se les ofrece.

[26] En esta tesis se toman como objeto de investigación los contextos de deporte de equipo. Por depender de relaciones interpersonales y grupales para su práctica, estas modalidades deportivas parecen ser las más indicadas para ofrecer experiencias de ciudadanía democrática.

Hemingway (1996; 1999) afirma que diferentes formas de vivenciar el ocio presuponen diferentes formas de ejercitar la democracia. Según este autor, el fortalecimiento de la participación activa de los ciudadanos en los ámbitos del ocio es dependiente de una oferta que esté comprometida con la formación de capital social. Por consiguiente, si se quiere desde los ámbitos del ocio desarrollar el capital social, las ofertas de ocio deben orientarse a la creación de recursos socio-estructurales y vínculos interpersonales que promuevan la confianza y la cooperación; recursos y vínculos que faciliten la acción de los ciudadanos y la cooperación mutua a favor del desarrollo de sociedades democráticas.

Siguiendo a Hemingway, los espacios de ocio deben organizarse y administrarse democráticamente para que puedan efectivamente ofrecer experiencias de participación ciudadana. "El capital social democrático no puede emerger de actividades administradas de forma no democrática" (1999, p. 156). En los espacios de ocio orientados al desarrollo de capital social las personas no deben actuar como clientes que simplemente reciben beneficios sino como ciudadanos que participan, en mayor o menor escala[27], en la toma de las decisiones que modelan el espacio comunitario.

Concluye Hemingway afirmando que: "Los programas deben ser estructurados y administrados de forma que no solamente maximicen la genuina participación ciudadana en la toma de decisiones políticas y operacionales, sino que también deben extender la capacidad ciudadana de participar aún más intensamente en el futuro" (1999, p. 156).

[27] La participación, como apunta Chanan (1999), puede darse de diferentes formas y en diferentes niveles (como se puede observar en la p. 110 de esta tesis).

Desde el ocio humanista la promoción del valor de la participación y de la cooperación se relaciona con la *dimensión solidaria* del ocio. Esta dimensión del ocio humanista, en palabras de Cuenca, se entiende como "una vivencia altruista y social del ocio y, al mismo tiempo, como la necesidad de participar y *hacer partícipes de*, que va unida a toda experiencia de ocio maduro" (Cuenca, 2000, p. 135). Además, según este autor, la dimensión solidaria del ocio se realiza por la *cooperación* con las personas implicadas en un proceso común.

El significado social y solidario que manifiesta el ocio humanista corresponde a la afirmación de una ética de la felicidad que no excluye de sus proposiciones la responsabilidad social. Como dice Augustín Domingo, "una ética de la felicidad debe ser, a la vez, una ética de la responsabilidad" (Domingo, 2000, p. 106). La felicidad que orienta, que constituye el *telos* del ocio humanista, es una felicidad que no se puede disfrutar de forma egoísta y aislada, sino que es una felicidad compartida, que solamente se realiza en plenitud junto a los demás.

Una ética de la felicidad, como la que se debe buscar en una vida fundada en el verdadero ocio, debe promover la participación democrática y el ejercicio de virtudes cívicas que busquen realizar una vida digna y plena para todos.

Desde esta perspectiva, las prácticas de ocio-deporte deben estar asentadas en políticas públicas que aseguren la igualdad de oportunidades, favorezcan los vínculos comunitarios de cooperación y principalmente promuevan la participación de las personas en la organización y desarrollo de su ocio. La promoción del ocio-deporte debe estar comprometida especialmente con una política de ocio que piense la ciudad como abrigo de la felicidad y la vida buena para todos (Müller, 2002).

Por otro lado, la defensa de la vinculación entre ocio-deporte y promoción de la ciudadanía implica mantener un distanciamiento crítico ante los modos de concebir el ocio que no favorecen el desarrollo de una cultura democrática. Se trata de mantener un distanciamiento crítico ante los programas que no potencian la capacidad de participación de los ciudadanos y ante las visiones de libertad en el ocio que no incluyen un ideal de emancipación.

En cuanto a los programas de ocio, hoy día muchas iniciativas anuncian de hecho la promoción de la ciudadanía a través del ocio y del deporte. Sin embargo, si esas iniciativas no se basan en un fundamento político y pedagógico bien asentado pueden acabar actuando mucho más a favor del debilitamiento de la ciudadanía de las personas y colectivos, que para producir participación y capacitar para la participación (Melo, 2004).

Desde otro punto de vista, "otra crítica que se les puede hacer a este tipo de programas es que constituyen una oferta diversa de actividades pero, en el fondo, no tienen una diferencia sustancial en la manera de concebir el ocio. También en ellos el ocio se limita a ser mera diversión u ocupación del tiempo libre y, en escasa medida, se entiende como medio de desarrollo personal" (Cuenca, 2004).

En ese caso, si los programas no presentan un fundamento político y pedagógico bien asentado acaban por no poder comprender la diferencia entre promover experiencias de ocio-deporte orientadas al desarrollo personal y comunitario, o simplemente ofrecer servicios de ocio y deporte para llenar el tiempo libre.

Respecto al posicionamiento crítico ante determinadas visiones de la libertad, Hemingway (1996) afirma que las tres concepciones de libertad hegemónicas en los estudios de ocio son deficitarias porque no postulan la libertad como oportunidad de desarrollo personal frente al contexto socio-histórico[28]. Según este autor, la libertad en los estudios de ocio se ha comprendido como una experiencia subjetiva, interior y mental, desde una perspectiva demasiado individualista que se desarrolló gracias al predominio del fundamento liberal que sostiene estas concepciones. Desde esta perspectiva, la libertad se relacionaría con la habilidad del individuo de controlar sus percepciones, estados espirituales y subjetivos, de forma que no se permita afectar por influencias negativas del exterior. Cuanta mayor es la capacidad del individuo de apartarse de los límites exteriores, mayor sería el grado de libertad experimentado.

El problema de estas concepciones es que no tienen en cuenta que el contexto afecta hasta el modo como uno concibe y percibe sus experiencias de libertad. "La libertad, no importa cómo se interiorice, no existe independiente del contexto en el que se encuentran los seres humanos" (Hemingway, 1996, p. 28). El autor critica estas concepciones porque no son capaces de relacionar la experiencia individual de libertad con la autonomía personal o la existencia de esferas públicas de diálogo y participación democrática.

Desde una perspectiva más crítica, Hemingway plantea la concepción de un ocio emancipador, donde la libertad debe ser comprendida como un ejercicio de autonomía que promueve experiencias de desarrollo personal y comunitario, realizadas en un determinado contexto social y político. La libertad debe estar relacionada con las oportunidades reales que uno encuentra de tomar opciones para poder desarrollarse como persona humana.

---

[28] Según Hemingway (1996), las tres concepciones de libertad hegemónicas en los estudios de ocio pueden ser identificadas como: *The spiritual* (F. Bregha, J. Pieper); *the experiential* (M. Csikszentmihalyi, W. Harper); *and the perceptual* (S. Iso-Ahola, J. Neulinger).

En este sentido, la experiencia de libertad solamente puede producirse en un ambiente democrático donde la igualdad de oportunidades posibilite el acceso a recursos materiales y sociales, así como al ejercicio de derechos civiles y políticos, que posibiliten a los sujetos y colectivos desarrollar expresiones singulares de la vida humana.

Además de la expresión positiva de la libertad, como posibilidad de hacer algo, se podría añadir que, también desde una perspectiva crítica, la libertad debe relacionarse con la existencia de un ambiente democrático que proteja a los sujetos y colectivos de posibles manifestaciones de tiranía o arbitrariedad que los obligue a actuar de determinada manera. La democracia debe promover la defensa de una esfera personal de no interferencia, porque la libertad corresponde a un espacio individual protegido de la interferencia externa (Berlin, 1981).

A partir de estas reflexiones se puede afirmar que la experiencia de ocio instituye ámbitos de libertad en la medida que colabora con la creación de contextos y esferas públicas de desarrollo personal y comunitario. Ambientes democráticos donde la libertad se experimenta tanto por la negación de una vida sometida a las obligaciones y necesidades, como por la capacidad de actuar en el contexto desarrollando proyectos de felicidad que ofrecen sentido y sabor a la existencia.

Así, la experiencia de ocio, como ámbito de libertad y desarrollo humano, encuentra una profunda afinidad con la cultura democrática y la ciudadanía activa, que promueven la igualdad y la libertad, la autonomía y el empoderamiento de los ciudadanos. Es esta afinidad la que permite plantearse que el ocio-deporte, desde una orientación humanista y educativa, pueda ser tomado como un ámbito de vivencia de experiencias democráticas y de ciudadanía activa.

En el próximo paso de la tesis se presentan los resultados de una investigación que buscaba averiguar cómo se manifiestan unas experiencias clave de la ciudadanía democrática en un contexto específico de ocio. En otras palabras, se tomó un contexto real de ocio-deporte para, a partir del análisis de esa realidad, estudiar cómo puede expresarse y vivirse la ciudadanía en ese contexto. El esfuerzo de investigación y análisis tenía como finalidad comprender cómo puede constituirse el ocio-deporte en un espacio de vivencia democrática y formación en la ciudadanía.

5. Diseño de la investigación: Objetivos y Metodología

El ser humano es capaz de inventar posibilidades; no se trata sólo de conocer lo que las cosas son, sino de descubrir lo que pueden ser (Amigo, 2000, p. 27).

Esta tesis se propone comprender cómo puede constituirse el ocio-deporte en espacio de formación en la ciudadanía. La estrategia metodológica que se ha elegido para investigar el tema ha sido, a partir del estudio teórico, analizar los fundamentos y formular unas claves de la formación en la ciudadanía para, en un segundo momento, contrastar esas claves con un contexto real de ocio-deporte. Así, se ha tomado un contexto específico de ocio-deporte en un *estudio de caso*, para que a partir del estudio de esa realidad concreta se pueda comprender mejor el tema, y se puedan establecer categorías y pautas de orientación para tomar el ocio-deporte como espacio de formación en la ciudadanía.

Como dicen Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999), el estudio de caso es un examen completo o intenso de una faceta, una cuestión o quizás los acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo. Implica un examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés. Esta tesis lleva a cabo un estudio de caso, cualitativo, no-probabilístico, tomando como campo de investigación el contexto del ocio-deporte de la Universidad brasileña Unisinos. La cuestión de investigación que orienta a este estudio de caso se expresa de la siguiente forma: ¿cómo puede constituirse el ocio-deporte un espacio de formación en la ciudadanía?

Para desarrollar este estudio de caso se han utilizado diversos métodos de investigación, como análisis de documentos, observación participante, observación directa, entrevistas individuales y entrevistas de grupo, que permitieron al investigador apropiarse de esa realidad. A partir de el contraste entre la realidad de ocio-deporte de Unisinos y las claves de educación en la ciudadanía, formuladas en el marco teórico de esta tesis, se busca dar respuesta a la pregunta propuesta en la investigación y plantear un abordaje del ocio-deporte como espacio de formación en la ciudadanía.

En cuanto a la elección del contexto de ocio-deporte de Unisinos como campo de investigación, se tuvieron en cuenta dos factores: primeramente, la necesidad de contar con un ambiente de ocio-deporte insertado en un contexto educativo mayor, con el fin de favorecer un abordaje del ocio-deporte, desde su dimensión educativa y humanística, como espacio de formación en la ciudadanía. La Universidad brasileña UNISINOS es una institución jesuita comprometida con el desarrollo integral de la persona humana (Unisinos, 2002c). En segundo lugar, se necesitaba un contexto educativo que, al mismo tiempo, ofreciese espacios institucionalizados de ocio-deporte donde se pudiese desarrollar la investigación. Unisinos mantiene institucionalmente desde hace treinta años un espacio de ocio-deporte estructurado para uso de sus alumnos.

Esta doble condición, esto es, ser una institución educativa comprometida con el desarrollo humano y mantener un espacio de ocio-deporte institucionalizado, fue lo que permitió que se tomase esta Universidad como la realidad a investigar en este estudio de caso. Además, favoreció la opción por Unisinos el hecho de que el autor de la tesis sea profesor en esta Universidad, lo que permitió un acceso casi sin límites a la información y a los espacios necesarios para realizar la investigación; y también el hecho de que dicha institución tuvo especial interés en el desarrollo de este trabajo en virtud de que es patrocinadora de la tesis por medio de una beca de doctorado.

Los criterios utilizados para seleccionar a los grupos deportivos, dentro del contexto de ocio-deporte de Unisinos, que constituyeron el objeto de investigación de esta tesis fueron los siguientes: grupos reunidos alrededor de deportes colectivos, reconocidos y organizados por federaciones internacionales; grupos deportivos reconocidos y mantenidos institucionalmente por la Universidad bajo la *Coordinación de Equipos Deportivos*; y grupos con los cuales efectivamente el acceso se hizo posible. A partir de estos criterios se ha trabajado con los siguientes grupos: Baloncesto masculino, Fútbol masculino, Baloncesto femenino, Balonmano femenino y Voleibol femenino.

Como se ha comentado[29], los grupos de deportes colectivos parecen ser los más apropiados para trabajar con temas de ciudadanía, porque en ellos la autonomía del grupo y las relaciones interpersonales y colectivas parecen ser más amplias y complejas que en los deportes y actividades físicas individuales[30]. Por otro lado, los deportes colectivos organizados en federaciones internacionales tienden a ser la expresión del deporte más desarrollada en las instituciones educativas, tanto en el deporte escolar como en el deporte universitario, de tal forma que el objeto de investigación así delimitado colabora con la posible *transferibilidad* (Olabuénaga, 1998), o *generalización naturalista* (Stake, 1998), de los resultados de esta investigación a otras realidades[31].

---

[29] Nota al pie, p. 187.

[30] En realidad, en Unisinos las actividades físicas individuales que ofrece el Complejo de Deporte y Ocio, bajo la Coordinación de Servicios, se basan en una lógica de prestación de servicios individuales, pagos, en una relación de tipo cliente-empresa, que parece no ser la más adecuada para el desarrollo de experiencias de ciudadanía activa.

[31] "Las generalizaciones naturalistas son conclusiones a las que se llega mediante la implicación personal en los asuntos de la vida, o mediante una experiencia vicaria tan bien construida que las personas sienten como si ellas mismas las hubieran tenido" (Stake, 1998, p. 78). Trabajar con un elemento cultural común a otras realidades, como la misma modalidad deportiva, es un elemento más del informe de la investigación que ayuda a insertar el caso en la experiencia de los futuros lectores, ayudándoles a comprender los constructos y significados producidos.

Respecto a la metodología utilizada, primeramente se debe observar que el estudio de caso como método de investigación puede adoptar varios formatos y utilizar diferentes procedimientos de acuerdo con la finalidad del propio estudio (Yin, 2001; Molina, 1999; Stake, 1998). Para caracterizar el tipo de estudio de caso que se ha puesto en marcha en esta tesis es interesante presentar las dos diferentes categorías de estudio de caso propuestas por Stake (1998): el *estudio intrínseco de casos* y el *estudio instrumental de casos*.

Stake afirma que existen estudios de caso donde el caso viene dado, por ejemplo por una demanda externa, que solicita el estudio y comprensión de un caso únicamente. En esa situación el caso no interesa porque con su estudio se pueda aprender sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque se necesita aprender sobre ese caso particular. Hay un interés intrínseco en el caso, y se puede llamar a este tipo de trabajo *estudio intrínseco de casos*.

Otros estudios de caso tienen por finalidad investigar una determinada cuestión, una situación paradójica que no se limita a sólo una realidad. Hay una necesidad de comprensión más general, y se considera que se puede entender la cuestión mediante el estudio de un caso particular. Aquí el estudio de casos es un instrumento para conseguir algo diferente a la comprensión de una única realidad. Se puede llamar a esta investigación *estudio instrumental de casos*[32].

[32] Stake presenta un tercer tipo de estudio de casos, el *estudio colectivo de casos*. Este estudio no se diferencia del estudio instrumental de casos en su finalidad. Simplemente se propone articular varios estudios instrumentales de casos en busca de la comprensión de una misma cuestión (por ejemplo, evaluar el impacto de un programa educativo en una provincia a partir del estudio de cuatro escuelas).

En esta tesis se ha desarrollado el segundo tipo de estudio, un estudio instrumental de casos. Se ha tomado el caso Unisinos, un contexto específico y real de ocio-deporte, con el fin de comprender mejor el tema de forma general. Desde luego, no interesa tanto en este estudio de caso que se llegue a una solución para la utilización del ocio-deporte como espacio de formación en la ciudadanía en Unisinos (no se trata de un estudio intrínseco de casos), sino que con el estudio se pueda comprender mejor y profundizar en el análisis sobre el tema. En la elección del caso para la investigación, lo que se buscó fue exactamente un espacio de ocio-deporte accesible y que posibilitase las condiciones para analizar, más allá de los intereses o límites propios del contexto, cómo puede constituirse el ocio-deporte en un espacio de formación en la ciudadanía.

5. 1. Objetivos y preguntas de investigación

La investigación ha tenido como objetivo general responder a la siguiente cuestión de investigación: ¿cómo puede constituirse el ocio-deporte en un espacio de formación en la ciudadanía? Para alcanzar este objetivo se desarrolló un largo proceso de investigación, de carácter deductivo e inductivo, que se realizó en dos direcciones, uno hacia la teoría y otro hacia el análisis de un contexto real de ocio-deporte.

De un lado, se desarrolló un estudio con la finalidad de construir un marco teórico para la tesis. La construcción de este marco teórico se orientó hacia el cumplimiento de tres objetivos:

- Primeramente, comprender y analizar los fundamentos conceptuales y los desafíos de la ciudadanía en la actualidad.

- En segundo lugar, analizar el tema de la educación para la ciudadanía democrática, buscando elaborar fundamentos teóricos y, principalmente, experiencias clave que sirvan de orientación para tomarse al ocio-deporte como espacio de una praxis educativa dirigida a la formación de ciudadanos.

- En tercer lugar, analizar los conceptos de ocio y deporte, realizando una primera reflexión teórica sobre las posibilidades de tomar al ocio-deporte como un espacio social orientado hacia el desarrollo de la formación ciudadana.

El cumplimiento de estos objetivos dio lugar al marco teórico de la tesis, que se presenta en los capítulos dos, tres y cuatro.

De otro lado, se desarrolló un estudio instrumental de casos hacia un contexto real de ocio-deporte que se orientó por preguntas de investigación formuladas alrededor de los siguientes objetivos específicos:

1. Teniendo como objetivo describir el contexto del ocio-deporte en la Universidad brasileña UNISINOS:
    - ¿Cuál es la misión y cómo se caracterizan la estructura física, administrativa y el alumnado de UNISINOS?
    - ¿Cuáles son los objetivos y la estructura organizacional del Complejo de Deporte y Ocio de Unisinos?
    - ¿Cuáles son las modalidades y actividades ofrecidas por el Complejo de Deporte y Ocio y cuál es la afluencia de los alumnos?
2. Teniendo como objetivo contrastar la realidad del ocio-deporte en Unisinos con las experiencias clave de ciudadanía formuladas en la parte teórica de esta tesis:
    - ¿Cómo pueden expresarse las experiencias clave de ciudadanía formuladas si se contrastan con la realidad del ocio-deporte en Unisinos?
3. Teniendo como objetivo analizar los resultados de este estudio instrumental de casos para poder aprender más sobre el tema de esta investigación:
    - ¿Qué principios y pautas de orientación se pueden derivar del caso UNISINOS para tomar el ocio-deporte como espacio de formación en la ciudadanía?

En el próximo apartado se describen los procedimientos de investigación que se utilizan en la realización de esta tesis.

5. 2. Procedimientos

El primer procedimiento de investigación de esta tesis consistió en un estudio teórico sobre ciudadanía y ocio-deporte. Lo que se buscó fue comprender mejor los conceptos y fundamentos de la ciudadanía y del ocio-deporte, así como formular unas claves de orientación para las experiencias formativas de ciudadanía a ejercitarse en los espacios de ocio-deporte.

Para realizar este estudio teórico se hizo una **revisión de la literatura** sobre ciudadanía, educación para la ciudadanía y ocio-deporte, consultando libros, revistas especializadas y sitios en internet. Para esta revisión de literatura se utilizaron, principalmente, la biblioteca de la Universidad de Deusto y, en Brasil, las bibliotecas de la Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, y de la Pontifícia Universidade Católica – PUC/RS. Además de estas bibliotecas, la construcción del marco teórico de la tesis se apoyó en consultas a los sitios de internet de instituciones destacadas en el tema de la ciudadanía, como la UNESCO, el Consejo de Europa y la CEPAL.

En segundo lugar, se realizó un **estudio de caso** (estudio instrumental de caso) tomando como objeto de investigación el contexto de ocio-deporte de la Universidad brasileña Unisinos. La investigación tuvo la finalidad de conocer la realidad del ocio-deporte en Unisinos y analizar, a partir de esta realidad, cómo puede constituirse el ocio-deporte en un espacio de formación en la ciudadanía.

Para alcanzar el objetivo se utilizaron cuatro procedimientos de investigación: *Análisis de documentos* institucionales; *observación participante* de un Grupo de Gestores de Unisinos[33]; *entrevistas de grupo* con dos grupos distintos, uno compuesto por profesionales responsables del ocio-deporte en Unisinos, y otro compuesto por alumnos integrantes de los equipos deportivos; y *observación directa* de entrenamientos de los equipos.

La triangulación entre las técnicas de investigación utilizadas (observación participante, entrevistas de grupo, observación directa y análisis de contenido) y el control de los miembros de los grupos observados sobre las informaciones generadas se utilizaron para determinar la validez y fiabilidad de los datos (Olabuénaga, 1998; Stake, 1998).

Además, se contó con la ayuda de dos auxiliares de investigación en la función de auditores externos para comprobar la fiabilidad del proceso (Huberman, 1986; Stake, 1998). Finalmente, se encontró un acuerdo del 86% entre la codificación del investigador y de los auditores[34].

A continuación, en la tabla 2 se presenta un resumen de todos los procedimientos que se han utilizado en el estudio de caso así como algunas características de la recogida de datos e informaciones.

---

[33] Se realizaron también algunas *entrevistas individuales* cuando se necesitó de algún dato o informaciones adicionales que complementasen el trabajo de *observación participante* con el Grupo de Gestores.

[34] Los auditores fueron: la Prof.ª Dr.ª Rosane Kreusburg Molina, doctora en Filosofía de la Educación por la Universidad de Barcelona; y el Prof. Ms. Carlos Eduardo Berwanger, master en Ciencias del Movimiento Humano por la Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Brasil. Los auditores trabajaron sobre una parte aleatoria de *unidades de significado*, extraída de los protocolos de las entrevistas de grupo y de las observaciones directas, y sobre las categorías de expresión de las claves para la formación en la ciudadanía en el contexto de ocio-deporte formuladas por el investigador. Su trabajo consistió en relacionar las *unidades de significado* con esas categorías de expresión. Para Huberman (1986) el proceso es fiable cuando se encuentra un acuerdo superior al 60%; para Stake (1998), más importante que averiguar el índice de acuerdo entre las codificaciones es poder añadir alguna aportación más que puedan ofrecer los auditores. Este proceso contempló las dos posiciones.

Tabla 2: Resumen de los procedimientos de investigación y sus características.

Procedimiento	Muestra	Características de la muestra	Control de calidad
Análisis de documentos	05 documentos institucionales de la Universidad	- 03 documentos editados por el Rectorado; - 02 documentos editados por el Complejo de Deporte y Ocio de la Universidad.	Triangulación entre las fuentes, y con el Grupo de Gestores.
Observación participante [entrevistas individuales complementarias]	09 reuniones con el Grupo de Gestores [05 entrevistas]	Grupo de Gestores formado por representantes de la alta administración (rectorado, decanato) y los coordinadores del Complejo de Deporte y Ocio. [muestra por *Bola de Nieve* a partir de la indicación de los miembros del grupo]	Devolución y control de los miembros del grupo; Triangulación con los documentos institucionales [y con las entrevistas individuales]
Entrevistas de grupo	08 entrevistas de grupo con dos grupos distintos.	- 04 entrevistas de grupo con un grupo formado por profesionales de ocio-deporte de la Universidad; - 04 entrevistas de grupo con un grupo de alumnos de los equipos deportivos.	Devolución y control de los miembros de los grupos; Triangulación entre los grupos y con la Observación Directa; Control de auditores externos.
Observación directa	07 observaciones de entrenamientos de los equipos	- 01 observación del fútbol masc; - 01 observación del baloncesto masc; - 02 observaciones del voleibol fem; - 02 observaciones del balonmano fem.; - 01 observación del baloncesto fem.	Devolución y control del protocolo de observación por el entrenador del equipo; Triangulación con las Entrevistas de Grupo; Control de auditores externos.

Un aspecto metodológico que cabe destacar en este estudio de caso son los procedimientos de observación participante y entrevista colectiva, que en esta investigación tienen un significado especial.

Esta importancia metodológica se basa en la concepción de que la realidad de un pueblo, comunidad u organización no son sólo los hechos que puedan registrarse, sino que también son la comprensión misma que los actores sociales que componen esta realidad tengan de ellos. En este sentido, “la realidad son todos esos hechos y todos esos datos, además de la percepción que de ellos tengan las personas en ellos involucradas. Así, la realidad concreta se presenta en la relación dialéctica entre objetividad y subjetividad” (Freire, 1990, p. 35).

En definitiva, para conocer la realidad de un determinado contexto humano, se hace necesario desarrollar un proceso de investigación que contemple la participación de los sujetos en el contexto, y su interacción con los investigadores (Gajardo, 1985; Le Boterf, 1985; Brandão, 1985, 1990; Oliveira y Oliveira, 1990; Demo, 1995;). Desde esta perspectiva, las técnicas de investigación cualitativa de carácter colectivo, como la observación participante y las entrevistas de grupo, se hacen imprescindibles (Thiollent, 1985; 1998).

A continuación se presentan los distintos procedimientos empleados en la realización de esta tesis. Se trata de una triangulación de métodos cualitativos que, en conjunto, proporcionan una información detallada sobre el estudio de caso elegido, la realidad de ocio-deporte de Unisinos.

a) Análisis de Documentos

Como se ha comentado, se ha desarrollado un proceso de análisis de documentos, a partir de documentos institucionales, con dos objetivos: en primer lugar, comprender la misión y las características de la Universidad UNISINOS, así como los objetivos y la organización de su Complejo de Deporte y Ocio. En segundo lugar, conocer la oferta deportiva existente y la afluencia de los alumnos. En el análisis de documentos lo que se ha analizado es el *contenido manifiesto* de los documentos elegidos (Olabuénaga, 1998).

La elección de documentos para su análisis se ha hecho a partir de los siguientes criterios:

- Llevar las insignias o logotipos de identificación de la institución;
- Haberse tramitado por diferentes espacios burocráticos de la institución antes de ser aprobados;
- Presentar las finalidades y objetivos de la institución;
- Ser reconocido por gestores de diferentes áreas como instrumento de orientación y direccionamiento para las acciones de ocio-deporte en la institución.

Con base en estos objetivos y criterios se han analizado cinco documentos:

- Unisinos (1999). *Missão e Perspectiva: Plano Estratégico 1999 – 2004* [Misión y Perspectiva: Plan estratégico 1999 – 2004]. São Leopoldo: Editora Unisinos.

El documento publicado por el comité ejecutivo del PLANEST (Planeamiento Estratégico), en 1999, tiene la finalidad de divulgar para la comunidad universitaria, la misión, los objetivos estratégicos y las metas de la institución para el periodo 1999 – 2004.

- Unisinos (2002). *Relatório de atividades – 2001* [Informe de actividades – 2001]. São Leopoldo: Editora Unisinos.

- Unisinos (2003). *Relatório de Atividades – 2003* [Informe de actividades – 2003]. São Leopoldo: Editora Unisinos.

Las memorias oficiales de la Universidad con todos los datos sobre los años 2001 y 2003 son producidos por el gabinete de la Rectoría a partir de las memorias de los diferentes sectores de la Universidad.

- Unisinos (2002). *Complexo de Desporto e Lazer: princípios de referência* [Complejo de Deporte y Ocio: principios de referencia]. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Coordenação do Complexo de Desporto e Lazer.

El documento que presenta las finalidades y principios de referencia para todo el Complejo de Deporte y Ocio de Unisinos es producido por un grupo compuesto de gestores de la administración superior y del propio complejo de Deporte y Ocio[35].

- Unisinos (2002). *Relatório anual de atividades – 2002* [Informe anual de actividades – 2002]. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Coordenação do Complexo de Desporto e Lazer.

La memoria del Complejo de Deporte y Ocio referente al año 2002, es producida por la coordinación del sector, y realizada para integrar el informe general de la Universidad.

- Unisinos (s.f.). *Complexo Desportivo* [Complejo Deportivo]. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Coordenação do Complexo de Desporto e Lazer.

Es un documento que por primera vez presenta la estructura y filosofía de trabajo que el Complejo de Ocio y Deporte mantiene hasta hoy. Según informaciones verbales, fue producido por la coordinación del sector en 1998.

[35] Este documento es el fruto de las reuniones con el Grupo de Gestores, descritas en el próximo apartado.

A modo de resumen, se han analizado documentos que conforman una visión panorámica de la propia Universidad, y documentos específicos del Complejo de Deporte y Ocio, que han permitido comprender y describir el contexto a partir de las preguntas de investigación formuladas.

b) Observación participante en el Grupo de Gestores:

A partir de la solicitud del investigador, y del interés de la Universidad en repensar su política para el Complejo de Deporte y Ocio de la institución, se formó un grupo de trabajo compuesto por gestores de Unisinos. Este grupo, denominado Grupo de Gestores, fue una fuente de información, mediante observación participante, para conocer la finalidad institucional que orienta el ocio-deporte en Unisinos. Además de esto, se identificaron los objetivos, la estructura, las modalidades y la participación de los alumnos en los espacios de ocio-deporte de la institución[36].

La composición del Grupo de Gestores se hizo mediante la observación de tres criterios:

- Incluir a representantes de los sectores de la alta administración de la Universidad, responsables del ocio-deporte (Pro-Rectorados y Decanato de Centros de Enseñanza);
- Incluir al responsable general del ocio-deporte en la Universidad;
- Incluir a los coordinadores responsables directos de áreas específicas del ocio-deporte en la Universidad (eventos, servicios y equipos deportivos).

[36] Siempre que ha sido necesario tener acceso a informaciones puntuales se han hecho entrevistas individuales. En estas entrevistas se aclararon conceptos y se incluyeron datos que los miembros del Grupo de Gestores no tenían disponibles en las reuniones del grupo. Debido al carácter concreto y muy específico de estas entrevistas, se han considerado como complementarias a la observación participante, y no como un procedimiento metodológico distinto. En total se hicieron tres entrevistas individuales, con tres miembros del propio grupo, y otras dos entrevistas con personas (de la Secretaría Deportiva) indicadas por ellos mismos para recoger algún dato o información (muestra por *bola de nieve* - Olabuénaga, 1998).

En conjunto, participaron en las reuniones del Grupo de Gestores:

- La Decana, Vice-Decana y Gerente Administrativo del Centro de Ciencias de la Salud;
- El *gerente de negocios*, de la Directoría del Campus, responsable de los servicios ofrecidos en el campus de Unisinos (representante de la Pro-Rectoría de Administración);
- El Coordinador del Complejo de Deporte y Ocio, y los tres coordinadores de áreas específicas (eventos, servicios, y equipos deportivos).

Con el Grupo de Gestores se desarrollaron nueve reuniones, entre el 20 de junio y el 27 de agosto de 2002[37]. El investigador, como *observador participante*, hizo las memorias de cada reunión, que se mostraron a los miembros del grupo y se validaron en el transcurso del proceso. Al final, el investigador realizó un análisis de las memorias con la finalidad de elaborar un documento con los principios y finalidades del Complejo de Deporte y Ocio de Unisinos. El documento se presentó al grupo y se validó en una reunión final.

Después de su divulgación el documento lo ha considerado la institución como una referencia para el Complejo de Deporte y Ocio, utilizándose como uno de los fundamentos para el desarrollo de ese sector de la Universidad.

[37] Como se ha comentado, la institución misma tenía interés en colaborar con el proceso para poder repensar las finalidades, servicios y actividades de su Complejo de Deporte y Ocio.

c) Entrevistas de Grupo:

Con la finalidad de establecer un diálogo entre teoría y práctica, que permitiese analizar mejor cómo puede constituirse el ocio-deporte en un espacio de formación en la ciudadanía, el investigador constituyó dos grupos, uno compuesto por gestores y profesionales que actúan directamente con el ocio deporte en la Universidad, y otro compuesto por alumnos miembros de diferentes equipos deportivos. De esos grupos se recogieron informaciones a través de una serie de *entrevistas de grupo* de carácter no directivo y centradas en temas concretos (Mucchielli, 2001). En total se realizaron cuatro entrevistas de dos horas con cada grupo.

En cuanto a la composición de los dos grupos, coherente con el carácter instrumental y cualitativo de este estudio de casos, se optó por una composición intencional de la muestra de profesionales y alumnos que integraban los grupos. Los criterios de composición de los grupos tenían como principio la intención de construir una muestra de calidad, que posibilitase análisis adecuados y una profunda comprensión del tema de la investigación.

Más allá de constituir grupos capaces de permitir análisis y descripciones cuantitativas del caso Unisinos, lo que se buscó fue constituir grupos que, además de representativos de esa realidad, permitiesen contestar a la pregunta de esta investigación - cómo puede ser el ocio-deporte un espacio de formación en la ciudadanía - y aprender lo más posible sobre el tema del estudio.

En correspondencia con este objetivo, los criterios para la composición del **grupo de gestores y profesionales** fueron:

- Estar integrado por el responsable general de ocio-deporte en la institución;
- Estar integrado por el gestor responsable de las actividades específicas de los equipos deportivos;
- Estar integrado por dos profesionales que dirijan equipos deportivos de la Universidad. Los profesionales deben ser indicados por los gestores directamente responsables del ocio-deporte como personas que representan, en su práctica profesional, los objetivos de la institución para el ocio-deporte. Además, debían ser identificados por los gestores como personas con habilidades y disposición para estudiar y debatir el tema del ocio-deporte.

Después de examinar estos criterios en una reunión con el Coordinador del Complejo de Deporte y Ocio y el Coordinador de Equipos Deportivos el grupo se constituyó con la siguiente configuración:

- Gestor. 1, Coordinador del Complejo de Deporte y Ocio;
- Gestor. 2, Coordinador de Equipos Deportivos;
- Entrenador 1, del baloncesto femenino;
- Entrenador 2, del baloncesto masculino.

Los criterios para la composición del **grupo de alumnos** fueron:

- Estar compuesto por alumnos de diferentes modalidades deportivas, integrando más de la mitad de las modalidades ofrecidas;
- Estar integrado por alumnos de ambos sexos, buscando una paridad en la representación por género;
- Estar integrado por alumnos identificados por sus entrenadores como los más comprometidos con el grupo y más participativos en la organización del grupo y de las actividades;
- Estar integrado por alumnos que tengan disponibilidad y deseo de participar en el grupo de debates sobre el tema ciudadanía;

Después de examinar estos criterios con el Coordinador del Complejo de Deporte y Ocio, con el Coordinador de Equipos Deportivos y con los entrenadores de equipo el grupo se constituyó por alumnos de las siguientes modalidades deportivas:

- Alumnas 1 y 2 del voleibol femenino;
- Alumnas 3 y 4 del baloncesto femenino;
- Alumna 5 del balonmano femenino;
- Alumnos 6, 7, 8 del baloncesto masculino;
- Alumno 9 del fútbol masculino.

En estos dos grupos las claves para la educación en la ciudadanía fueron debatidas y apropiadas por los participantes. Esta apropiación por parte de los participantes se daba en función de sus experiencias prácticas y expectativas de desarrollo de la participación ciudadana en los espacios de ocio-deporte en la Universidad UNISINOS.

Las entrevistas de grupo se desarrollaron en los dos grupos observando el siguiente proceso (Mucchielli, 2001): primeramente, se desarrollaba una reunión de dos horas donde el investigador presentaba los objetivos de la investigación y una breve exposición sobre el tema de la ciudadanía (historia y concepciones). Se entregaba a cada participante[38] un documento presentando un resumen de las experiencias claves para la educación en la ciudadanía, formuladas en la parte teórica de la tesis. Posteriormente, se realizaban otras tres reuniones de dos horas cada una donde se debatían esas claves para la educación en la ciudadanía.

A su vez, el procedimiento en estas reuniones fue el siguiente:

1. Lectura del texto propuesto como tema de la entrevista (una de las claves para la educación en la ciudadanía – documento entregado en la primera reunión);
2. Debate para esclarecer dudas sobre la clave leída;
3. A cada participante se solicitaba que registrase en una hoja su impresión sobre cómo se expresaba la clave leída y cómo se vivía en el contexto de ocio-deporte de Unisinos; también se solicitaba a cada uno que registrase su opinión, a partir del conocimiento que tenían del contexto, de qué otras formas se podría expresar y vivenciar la clave leída en esa realidad concreta (a ese documento se dio el nombre de memoria personal);

[38] Este documento que se entregó a los participantes de estos grupos se encuentra en el anexo 01 de esta tesis.

4. Presentación de las memorias personales y discusión, moderada por el investigador, sobre el tema de la clave leída en relación a la realidad de ocio-deporte vivenciada por los participantes en Unisinos.

Además de los apuntes que hizo el observador en el transcurso del proceso, las cintas grabadas en las reuniones y las memorias personales de los participantes se utilizaron para construir un protocolo de registro de las entrevistas de grupo.

El protocolo presenta datos de identificación (como las fechas de las reuniones, el lugar, el tema y los participantes), y muestra las *unidades de significado* extraídas del análisis de los registros de las reuniones (las unidades de significado consisten en frases o expresiones que resumen de modo significativo un determinado hecho, idea o concepto). El protocolo dispone, además, de un sitio donde el investigador puede apuntar categorías preliminares para las unidades de significado.

Los protocolos, que sintetizan el contenido de los debates[39], fueron validados por los integrantes de cada grupo y se utilizaron para analizar cómo el ocio-deporte en UNISINOS puede constituirse en un espacio de vivencias y experiencias que promuevan la formación en la ciudadanía.

[39] Una muestra de los protocolos se encuentra en el anexo 2 de esta tesis.

d) Observación directa:

Con la finalidad de ofrecer al investigador un contacto directo con las prácticas de ocio-deporte en Unisinos se realizaron observaciones directas de entrenamientos de los equipos deportivos. El criterio utilizado para seleccionar los entrenamientos que deberían observarse buscó ofrecer al investigador tanto una visión de conjunto del contexto, como una selección de los eventos que ofreciesen resultados de mayor calidad, como es propio de un estudio instrumental de casos.

En total se hicieron siete observaciones a partir del los siguientes criterios:

- Observar a todos los equipos de procedencia de los integrantes del grupo de discusión, con el cual se hicieron las entrevistas colectivas. Por consiguiente, se observaron a los equipos de voleibol femenino, balonmano femenino, baloncesto femenino, fútbol masculino y baloncesto masculino;

- Repetir las observaciones que ofreciesen mayor cantidad de informaciones y significados hasta que el investigador se considerase seguro de los hechos y datos observados.

En cuanto a los procedimientos cumplidos para realizar las observaciones, en primer lugar se buscó formalmente un permiso con el coordinador de equipos y con el entrenador de cada equipo para observar los entrenamientos. Se explicó a cada entrenador el objetivo de la investigación y la finalidad de las observaciones en el conjunto del trabajo.

Una vez conseguidos los permisos y estando los responsables informados acerca de la investigación, las observaciones directas consistieron en "contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal cual ella discurre por sí misma" (Olabuénaga, 1998, p. 69).

En cada observación se buscaba un lugar cómodo para el investigador y para los equipos, es decir, un espacio donde se pudiese observar el entrenamiento sin llamar la atención, sin perjudicar el proceso de entrenamiento o la espontaneidad del comportamiento de los alumnos. Los registros de las observaciones se hicieron en forma de descripción de los entrenamientos. Las descripciones se mostraban a los entrenadores después de cada observación para la validación de los registros hechos.

En las observaciones la mirada del investigador estaba fundamentada en las experiencias clave para la formación en la ciudadanía, formuladas en el marco teórico de esta tesis, y estaba orientada, la mirada, por el tema de la investigación – cómo puede ser el ocio-deporte un espacio de formación en la ciudadanía. Lo que se buscó con las descripciones que se hicieron en el proceso de observación directa fue registrar elementos de la vida social del caso en estudio que posibilitasen comprender mejor el tema de la investigación.

Además de la descripción del comportamiento de las personas, se produjo en las observaciones un registro de los contextos de los entrenamientos, que incluye fotografías de los equipos en acción, para ayudar a los lectores del informe final de la investigación a establecer semejanzas o diferencias de ese caso con otros casos (Yin, 2001; Stake, 1998).

Organización de los materiales, análisis y categorización

En conjunto, todos estos procedimientos de investigación (*observación participante* con el Grupo de Gestores, *análisis de contenido* de documentos institucionales, *entrevistas de grupo* con profesionales y alumnos, y *observación directa* de los entrenamientos) dieron lugar a una serie de documentos de investigación, como el diario de campo, protocolos de entrevista y observación, memorias, cintas, fotografías y otros documentos institucionales recogidos en el trabajo de campo.

Como recomienda Yin (2001), a partir de estos materiales se ha compuesto un banco de datos, con objeto de organizar toda la documentación e información producida y recogida en el estudio de caso. La organización del banco de datos permitió que se hiciesen de forma organizada reiterados análisis de los diversos materiales archivados. Del mismo modo, el banco de datos favoreció la realización de triangulaciones entre las diferentes fuentes de información, colaborando de esa forma con la validez de la investigación y la fiabilidad de los resultados.

En cuanto al proceso de análisis, se ha adoptado una estrategia analítica general de carácter descriptivo e interpretativo que, como suele ocurrir en los análisis cualitativos, estuvo condicionada por los objetivos de la investigación (Colás Bravo, 1997). En este sentido, conforme recomiendan diversos autores para los estudios de caso de carácter instrumental (Yin, 2001; Stake, 1998), la estrategia analítica se basó en la descripción e interpretación del caso a partir de los objetivos y preguntas de investigación formuladas anteriormente[40].

---

[40] Capítulo 5. 1, páginas 199 y 200.

Por consiguiente, el trabajo de análisis tuvo como objetivo dar sentido a las impresiones, informaciones y datos producidos y recogidos durante el trabajo de investigación de campo: a partir de las preguntas de investigación, poner algo a parte e intentar darle sentido, construyendo unidades de significado capaces de ayudar a contestar a las preguntas de la investigación.

También se ha hecho un trabajo de categorización de las unidades de significado que se han encontrado. Siguiendo a Muchielli (2001) y Colás Bravo (1997), la categorización consiste en una operación intelectual que permite agrupar y ordenar los elementos encontrados en la investigación en categorías y conceptos con un sentido más general. "Esta actividad cumple una función mediadora entre la teorización y los datos observados. Las categorías tienen un carácter abierto y flexible, sometiéndose a modificaciones, impuestas por las teorías o los datos" (Colás Bravo, 1997, p. 300).

Este trabajo de análisis y categorización permitió contrastar la realidad de ocio-deporte del caso estudiado con las experiencias clave para la formación en la ciudadanía formuladas en el marco teórico, lo que proporcionó dieciocho categorías de expresión de esas claves a partir del contexto investigado[41].

Por fin, como resultado del trabajo de análisis, y adoptando los controles de calidad descritos, el estudio intrínseco del caso Unisinos ha permitido que se formulasen principios y pautas de actuación para el aprovechamiento del ocio-deporte en la Universidad como espacio de formación en la ciudadanía. Estos principios y pautas se presentan en las conclusiones de la tesis.

---

[41] Un cuadro resumen de estas categorías de expresión se presenta en el anexo 3 de la tesis.

6. Una Mirada a la Realidad: El caso Unisinos

En este capítulo se presenta el *estudio de caso* desarrollado en la Universidad brasileña UNISINOS[42]. Como se ha comentado, este estudio de caso tiene como finalidad contrastar las experiencias clave para la educación en la ciudadanía, formuladas en el marco teórico, con un contexto concreto de ocio-deporte. Este procedimiento ha permitido observar las categorías de expresión que derivan de esas claves comparadas con el contexto de ocio-deporte de Unisinos. A partir de estas categorías de expresión de las claves de la educación en la ciudadanía, del diálogo entre la teoría y una realidad, se contesta a la cuestión de la investigación: ¿cómo puede constituirse el ocio-deporte en un espacio de formación en la ciudadanía?

La exposición de este estudio de caso se desarrolla en tres apartados. En un primer apartado se ofrece una presentación general de la Universidad Unisinos. En el segundo apartado se describe el contexto del Complejo de Deporte y Ocio de Unisinos. Por fin, en el tercer apartado, se presentan las categorías de expresión de las claves de la educación en la ciudadanía que resultaron del contraste entre esas claves y el contexto de ocio-deporte de Unisinos.

---

[42] Este trabajo de campo se realizó en dos períodos: entre el 15 de junio y el 15 de septiembre de 2002; y entre el 20 de enero de 2003 y el 25 de octubre de 2004. Por consiguiente, todos los datos y descripciones corresponden a la realidad del ocio-deporte y de la Universidad Unisinos en ese período de su historia.

Los dos primeros apartados del relato del estudio de caso que presenta la Universidad Unisinos y su Complejo de Deporte y Ocio, son más bien descriptivos. Los primeros momentos tienen como objetivo describir el escenario donde se desarrolla el modelo de ocio-deporte con el cual se van a contrastar las experiencias clave de educación en la ciudadanía formuladas. El tercer apartado es más bien analítico, al describir las categorías de expresión de las claves junto a la realidad concreta de ocio-deporte.

6. 1. La Universidad Unisinos

La *Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos* es una Universidad privada, comunitaria, sin fines lucrativos, con sede en la ciudad de São Leopoldo, en la provincia de Rio Grande do Sul, Brasil. Unisinos pertenece a la *Sociedad Antonio Vieira*, nombre civil de la Provincia del Brasil Meridional, de la Orden de los Jesuitas (Unisinos, 1999; 2002c, 2003)[43].

Mapa 1: Mapa geográfico con la localización de Unisinos.

[43] Para la elaboración de este capítulo, que trata de la descripción de Unisinos, se ha trabajado con análisis de documentos a partir de documentos institucionales. La información sobre los títulos, autores, finalidad y el público al que se destinan estos documentos se encuentra en el capítulo 5 de la tesis - *Diseño de la investigación*.

La Universidad está situada en la región metropolitana de Porto Alegre. El campus de la Universidad está a treinta kilómetros del centro de Porto Alegre, ciudad que es la capital de la provincia de Rio Grande do Sul.

Foto 1: Vista aérea del campus de Unisinos (2003).

Fuente: Unisinos, Sector de Marketing.

Origen e Historia

Unisinos tiene su origen en el trabajo de los jesuitas pertenecientes a la orden religiosa de la Compañía de Jesús. Estos religiosos llegaron a Brasil en 1549 y se han dedicado en estos cuatro siglos y medio a la evangelización de los pueblos, a la orientación espiritual de los fieles, al magisterio y a la investigación científica. Del proyecto misionero se han desarrollado numerosas obras de naturaleza pastoral y educativa. Alrededor de ellas se fueron construyendo comunidades que se transformaron más tarde en importantes polos de desarrollo del país, como la ciudad de São Paulo (Unisinos, 1999).

De acuerdo con el marco de la acción de la Compañía de Jesús en Brasil, Unisinos tiene su origen hacia la mitad del siglo XIX. Veinte años después de haber llegado los primeros colonos alemanes a São Leopoldo, jesuitas españoles empezaron un trabajo pastoral y cultural. Era el año 1844. A continuación, vinieron curas austriacos y alemanes. Estos últimos, además de dedicarse al trabajo de evangelización, se preocuparon por la educación de las comunidades emergentes. Así, siendo el Pe. Bonifacio Klüber tomó la iniciativa de construir la primera escuela parroquial, inaugurada en el año 1859. En 1869 se inauguró el *Colegio Nossa Senhora da Conceição*, que en 1900 obtuvo el reconocimiento nacional como escuela de referencia para la región (Unisinos, 2002c).

En 1913, el *Colegio Conceição* fue transformado en Seminario Provincial. Los estudiantes jesuitas de teología y filosofía que vinieron al seminario pasaron a tener casa propia en el *Colegio Máximo Cristo Rei*.

En noviembre de 1953, por la labor del cura Urbano Thiesen, SJ, se oficializó en el *Colegio Cristo Rei*, la *Facultade de Filosofia, Ciências y Letras Cristo Rei*, abierta solamente para estudiantes jesuitas. Cinco años después, en 1958, en el edificio del antiguo seminario, la Facultad abrió sus puertas a los alumnos legos. En el mismo año se creó la carrera de Ciencias Económicas. En mayo de 1964 la Facultad pasó a denominarse *Facultade de Filosofia, Ciências e Letras de São Leopoldo* (Unisinos, 1999).

En los tres años siguientes se crearon cinco nuevas carreras. Culminando el trabajo pionero de un grupo de curas jesuitas, preocupados por la enseñanza superior en São Leopoldo, se constituyó el 17 de mayo de 1969 la *Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS*, que emprendió su funcionamiento académico y administrativo en mayo de 1970 (Unisinos, 1999).

6. 1. 1. La Misión de Unisinos

Al afirmar su misión como Universidad, Unisinos procura articular, coherentemente con su origen e historia, dos dimensiones de formación universitaria: por un lado, una competente capacitación en el ejercicio profesional; y, por otro, una formación humanística para el desarrollo integral del ser humano. Unisinos busca aliar y hacer complementarias la formación profesional y la formación humanística.

En este sentido, intenta orientar la formación profesional al desarrollo de la sociedad y a la actuación solidaria. Al mismo tiempo, procura realizar la formación humanística con una educación que posibilite la formación integral de la persona. Además, trata de dotar a estas formaciones, profesional y humanística, de un carácter abierto hacia el futuro y a la continuidad del desarrollo personal, incentivando el aprendizaje continuo. Estos principios se expresan así en la misión de la Universidad:

> UNISINOS tiene por Misión promover la formación integral de la persona humana y su capacitación en el ejercicio profesional, incentivando el aprendizaje continuo y la actuación solidaria, para el desarrollo de la sociedad (Unisinos, 1999, p. 26).

Unisinos busca desarrollar esta formación profesional y humanística dentro de la tradición jesuítica y cristiana, como se puede observar en esta cita: “Como Universidad de orientación cristiana, Unisinos se inspira en las enseñanzas de San Ignacio de Loyola, fundador de la Compañía de Jesús, teniendo como principal preocupación la formación integral de la persona” (Unisinos, 2002c, p. 12).

Esta visión cristiana defendida por Unisinos se orienta hacia una acción del ser humano en su tiempo y entorno social. Como afirman los documentos de Unisinos, a partir de esta visión cristiana de educación los procesos educativos, de investigación y de enseñanza deben formar a un sujeto que tiene un papel que cumplir en el mundo y en la historia. Como se observa en el siguiente párrafo:

> "[Unisinos] se concibe y organiza como polo de educación para toda la vida, desplegando, con sus programas y proyectos de enseñanza ... y sus líneas de investigación y acción comunitaria, el desarrollo integral de la persona, a partir de la visión cristiana del *papel del ser humano en el mundo y la historia* ... [cursiva añadida]" (Unisinos, 1999, p. 14).

Este papel del ser humano en el mundo y en la historia se vincula a un sentido de transformación social y promoción de la justicia. De esta forma, la formación que Unisinos se dispone a proporcionar no se trata de una capacitación personal y profesional para integrarse de forma no crítica en el mundo, sino de estar vinculado a la realidad a partir de una disposición de transformar el mundo para hacerlo mejor.

> [Unisinos,] orientada por ese principio [de la formación integral de la persona], camina con la esperanza de forjar hombres a la altura de su tiempo, vinculados a la realidad, dotados de espíritu crítico e imbuidos de la convicción de que es necesario colaborar en la transformación de la sociedad, con vistas a la construcción de un mundo mejor (Unisinos, 2002c, p. 12)

En estas afirmaciones se puede percibir una cierta relación entre la misión de la Universidad y un estímulo a la actuación ciudadana. Se puede observar que la Universidad, desde esta perspectiva, trabaja a favor de la promoción de una ciudadanía activa, a favor de la actuación del ciudadano para la transformación social. Este vínculo de Unisinos con la formación de ciudadanos activos se encuentra explícito en la afirmación de abajo:

> Su proyecto pedagógico [de Unisinos] tiene como objetivo *formar ciudadanos que actúen en la sociedad* [cursiva añadida] en el ejercicio de la docencia, de la investigación científica y tecnológica y de las profesiones liberales relacionadas con los cursos, motivándoles al aprendizaje permanente, en busca de su autorrealización personal y de la realización de un proyecto de sociedad que subraye la transformación social del país (Unisinos, 1999, p. 14).

En resumen, se puede observar que Unisinos expresa en su misión un deseo de aliar competencia profesional y promoción del humanismo en una formación integral de la persona humana. Esta formación integral se realiza dentro de la tradición cristiana de implicación social para la transformación de la sociedad, teniendo como horizonte la promoción de la justicia y del desarrollo humano.

Esta concepción de misión, expresada en los documentos institucionales analizados, encuentra relación con el tema de la tesis, la formación para la ciudadanía. Como se ha comentado, esta relación no es obra del azar, sino que fue uno de los criterios de elección de esta Universidad como un caso a estudiar; se buscó un contexto de ocio-deporte insertado en una institución comprometida con la educación y el desarrollo de la sociedad.

De hecho, el tema de la formación para la participación ciudadana parece estar incluido en el proyecto de Universidad que tiene Unisinos. Prueba de esta importancia es que, en el desarrollo del Planeamiento Estratégico de la institución (PLANEST), uno de los cuatro temas elegidos como ejes transdisciplinares para toda la Universidad es la ciudadanía[44].

[44] Los cuatro ejes transdisciplinares son: vida, historicidad, tecnociencia, y ciudadanía (recuperado el 07 de mayo de 2003, del *www transformando.unisinos.br/orientacao/eixos*).

6. 1. 2. Estructura Física, Administrativa y Académica

Unisinos está situada en un campus que tiene un área total de 905.500 m^2 (90, 55 ha) donde se encuentran, en 191,660,52 m^2 de área construida, las instalaciones académicas y administrativas de la Universidad[45] (Unisinos, 2003). El campus de Unisinos se caracteriza por el contacto con la naturaleza: posee lagos, árboles y animales, que habitan en áreas verdes en la Universidad, y dividen el espacio con los estudiantes. Además del contacto con la naturaleza, el campus de Unisinos está dotado de un amplio Complejo de Deporte y Ocio, que se describirá mejor en el capítulo siguiente.

Todas las actividades académicas de Unisinos se realizan en Centros de Enseñanza, Investigación y Extensión. En total son seis los Centros que tienen áreas de localización específicas en el campus de la Universidad, donde se encuentran los espacios académicos y administrativos propios del Centro.

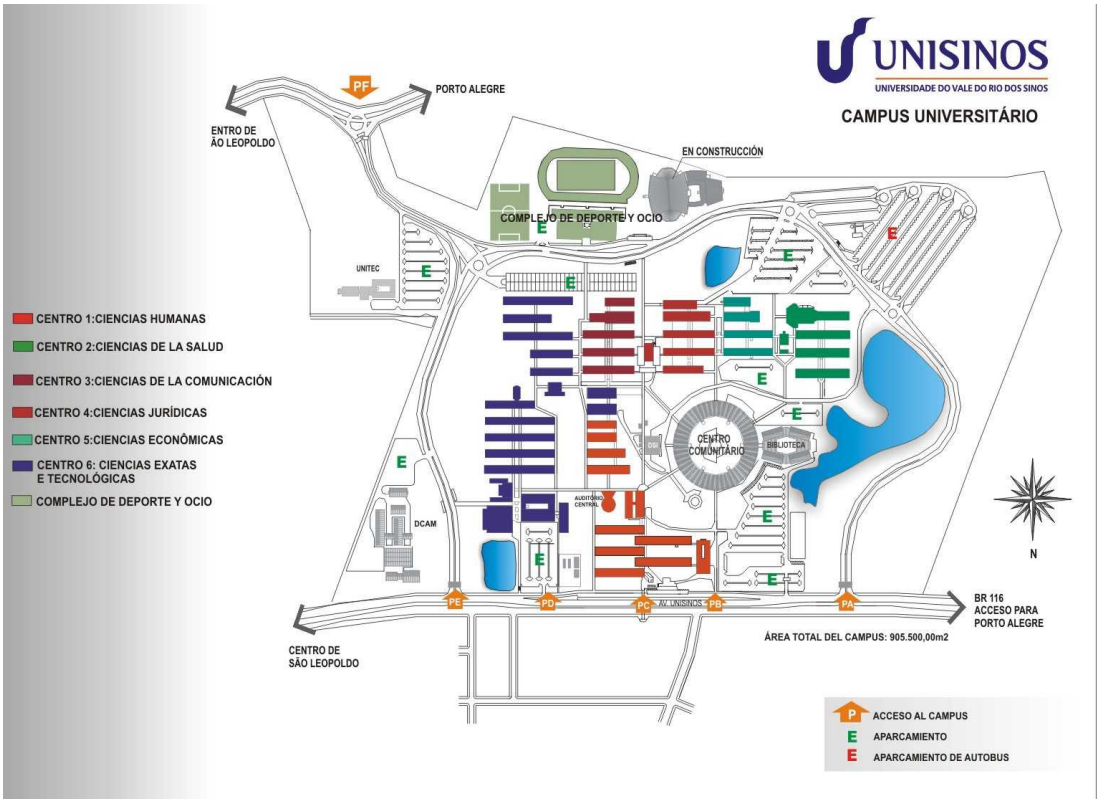
Además de los seis Centros de Enseñanza, Investigación y Extensión, existe un Centro Comunitario donde se concentran los Pro-Rectorados y la administración central de la Universidad. El Centro Comunitario, que se localiza en un edificio con forma circular, también reúne a otros sectores de atención a la comunidad universitaria como agencias bancarias, restaurantes, ambulatorio y empresas prestadoras de servicios.

---

[45] Existe también una sede antigua de UNISINOS en el centro de São Leopoldo, con 16 643 m^2 de área construida, situada a cinco kilómetros del actual campus. En esta sede se desarrollan solamente algunos proyectos y servicios comunitarios muy específicos. Unisinos, en realidad, ha seguido una política de tener un campus único, de forma que los alumnos tengan la oportunidad de disfrutar de todas las posibilidades que la Universidad les pueda ofrecer.

Próxima al Centro Comunitario se encuentra la Biblioteca Central de la Universidad. Este complejo compuesto por el Centro Administrativo y por la Biblioteca Central forma un gran espacio social de convivencia, en el cual convergen todos los otros Centros de Enseñanza, Investigación y Extensión.

Mapa 2: Unisinos.



Fuente: Mapa proporcionado por el arquitecto del sector de layout de la *Diretoria do Campus – DECAM*, de la *Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos*, en 15/05/2003.

Administrativamente, Unisinos se organiza en dos esferas: de un lado, una esfera central de administración superior y sus instancias propias, responsable de los asuntos generales de la Universidad: el Centro Administrativo. Por otro lado, una esfera de administración académica más próxima a las actividades fines: los Centros de Enseñanza, Investigación y Extensión.

En la administración superior Unisinos tiene como el más alto nivel jerárquico el Consejo Universitario, bajo el cual está el Rectorado. El Consejo Universitario está presidido por el Rector y compuesto por el Vicerrector; los cuatro Pro-Rectores; los seis Decanos de los Centros de Enseñanza, Investigación y Extensión; representantes de la Sociedad Antonio Vieira (2), representantes del cuerpo docente (6 - un representante por cada Centro de Enseñanza, Investigación y Extensión), representantes del cuerpo técnico-administrativo (2); representantes de los alumnos de graduación (3); representante de los alumnos de postgrado (1); representante de los ex-alumnos (1); representantes de la comunidad (2); y por un secretario ejecutivo del Consejo Universitario (Unisinos, 2002c; 2003).

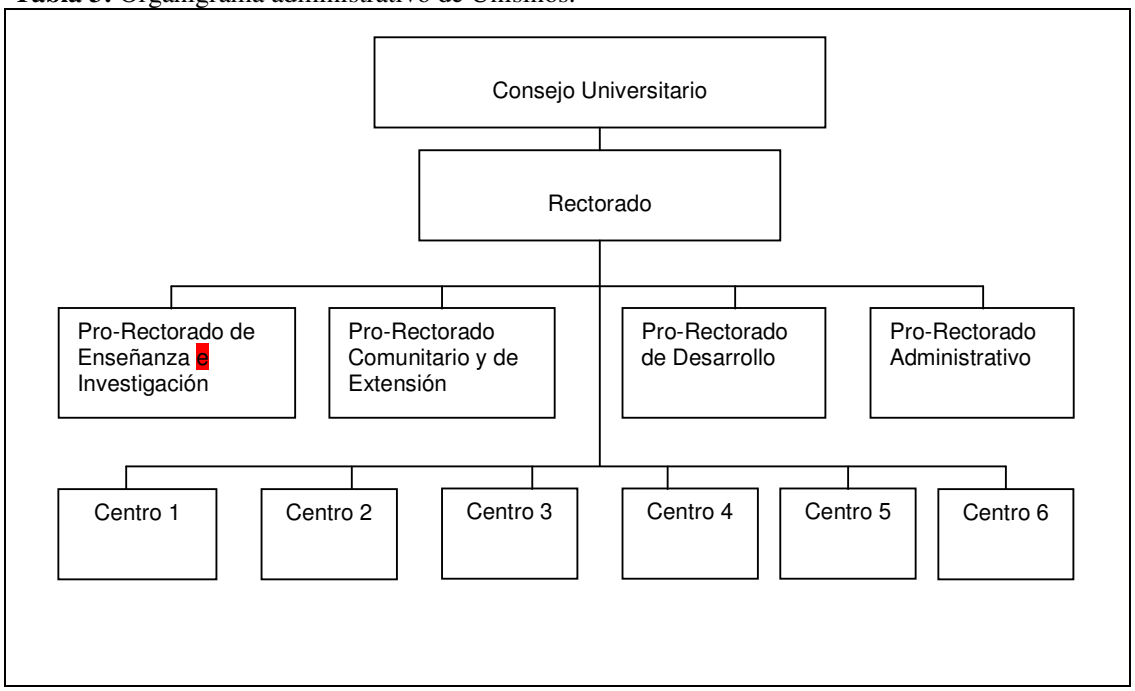
Por debajo del Consejo Universitario se encuentra el Rectorado, compuesto por el Rector, el Vicerrector y por cuatro Pro-Rectorados: Pro-Rectorado de Enseñanza e Investigación, Pro-Rectorado Comunitario y de Extensión, Pro-Rectorado de Desarrollo, y Pro-Rectorado de Administración. El Rector y el Vicerrector son elegidos por la Sociedad Antonio Vieira, y tradicionalmente han sido curas jesuitas los designados para estos cargos.

Como se ha dicho, el Rectorado tiene en el Centro Administrativo una serie de Directorías y sectores que se encargan de los asuntos generales de la Universidad. El Rectorado y los Pro-Rectorados, con sus Directorías y sectores propios, conforman la esfera administrativa central de la Universidad.

La otra esfera administrativa de Unisinos está compuesta por los Centros de Enseñanza, Investigación y Extensión. En conjunto son seis Centros denominados: Centro de Ciencias Humanas (Centro 1); Centro de Ciencias de la Salud (Centro 2); Centro de Ciencias de la Comunicación (Centro 3); Centro de Ciencias Jurídicas (Centro 4); Centro de Ciencias de la Administración (Centro 5); Centro de Ciencias Exactas y Tecnológicas (Centro 6).

Cada Centro lo dirige una Directoría de Centro, compuesta por un Decano, un Vice-Decano y un Gerente Administrativo. Además de esta Directoría existen coordinaciones para las carreras, programas de postgrado y demás proyectos desarrollados en los Centros. El organigrama de la estructura administrativa de Unisinos se puede observar en la tabla 3**.**

Tabla 3: Organigrama administrativo de Unisinos.



Fuente: UNISINOS (2003). *Relatorio de Atividades 2003*. São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Gabinete da Reitoria.

Es en el ámbito de los Centros donde Unisinos desarrolla sus actividades académicas de enseñanza, investigación y extensión. En cuanto a la enseñanza, Unisinos ofrece 46 carreras universitarias diferentes, donde hay matriculados alrededor de treinta mil alumnos[46]. Además de estas carreras universitarias Unisinos ofrece en el nivel de Postgrado, 41 Especializaciones, 17 Másteres y 6 Doctorados, donde están matriculados 1588 alumnos (Unisinos, 2003).

[46] Unisinos ha terminado el año 2003 con 29.494 alumnos matriculados (Unisinos, 2003).

En cuanto a las actividades de Investigación, Unisinos mantiene 604 proyectos de investigación desarrollados por 494 profesores investigadores. Respecto a las actividades de extensión, además de proyectos que desarrollan actividades artísticas y culturales, Unisinos mantiene 31 programas permanentes de acción comunitaria y desarrollo social.

Los programas permanentes posibilitan la inserción de Unisinos en su propio entorno, realizando también aquí el compromiso de la Universidad con la transformación social y con la formación de sus alumnos a partir de un compromiso social. Todos los programas cuentan con la participación de alumnos, que reciben siempre algún tipo de certificación que completa su formación académica. Estos programas permanentes de acción comunitaria y desarrollo social son una de las acciones donde se puede observar el compromiso de Unisinos con la formación en la ciudadanía.

Para desarrollar sus actividades académicas Unisinos dispone de un cuadro de 995 profesores, de los cuales el 52 % posee el título de Master y el 30% el título de Doctor[47].

El alumnado

Como se ha dicho, Unisinos tiene un cuerpo de estudiantes de aproximadamente treinta mil alumnos matriculados en las diferentes carreras ofrecidas. En número de alumnos, Unisinos es la mayor Universidad que mantiene la Compañía de Jesús en el país, una de las mayores Universidades católicas de Brasil y una de las mayores Universidades privadas de la región.

[47] Todos los datos se recogieron de: Unisinos (2002). *Relatorio de Atividades 2001*. São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Gabinete da Reitoria; y Unisinos (2003) *Relatorio de Atividades 2003*. São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Gabinete da Reitoria.

El ingreso de los alumnos en la Universidad se hace por medio de una prueba que se llama *vestibular*, que la Universidad ofrece semestralmente. Este concurso vestibular se compone de una serie de pruebas sobre los contenidos de la educación secundaria, que se realizan y aplican en la propia Universidad. El alumno debe obtener una clasificación suficiente para ingresar en la carrera en la que se haya inscrito.

El análisis de los alumnos clasificados en el concurso vestibular del segundo semestre de 2003 nos permite observar algunos rasgos de los alumnos que ingresan en Unisinos. En cuanto a la edad media, los alumnos de Unisinos clasificados en el concurso del segundo semestre de 2003, son jóvenes que han acabado de terminar la enseñanza secundaria y que a continuación han intentado ingresar en la Universidad. La mayoría de los alumnos clasificados en este vestibular tiene una edad entre 17 y 19 años (el 47,26 %), como se puede observar en la tabla 4**.**

Tabla 4: Edad de los alumnos clasificados en el concurso vestibular del segundo semestre de 2003.

Edad en años	*N.º de alumnos*	*% de alumnos*
De 15 hasta 16	88	1,71
17	541	10,48
18	860	16,65
19	708	13,71
20	567	10,98
21	450	8,71
22	334	6,47
23	287	5,56
De 24 hasta 25	437	8,46
De 26 hasta 30	483	9,35
De 31 hasta 40	325	6,29
Más de 41	84	1,62
Totales	*5.104*	*100*

Fuente: UNISINOS (2003). *Relatório de Atividades 2003*. São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Gabinete da Reitoria.

Sobre el origen de los estudiantes, Unisinos acoge alumnos de toda la provincia de Rio Grande do Sul, pero la mayor parte son de sus cercanías, del *Vale do Rio dos Sinos* (48,4%) y de la región metropolitana de Porto Alegre (29,8%). Estas son regiones industrializadas y de fuerte concentración urbana, lo que indica que la mayoría de los alumnos de Unisinos tienen contacto con los beneficios y dificultades de las sociedades industrializadas.

Otro dato que permite observar el perfil sociocultural de los alumnos de Unisinos es su relación con los recursos de informática. Los alumnos de Unisinos están en su mayoría en contacto con el ordenador. La mayoría de los alumnos tienen ordenador en casa y afirman trabajar con él (60%). Otro porcentaje importante de alumnos (34%), a pesar de no tener ordenador en casa, dicen saber trabajar con él.

En cuanto a su relación con el trabajo, un buen número de alumnos que ingresan en Unisinos no trabajan (39%), aunque la mayor parte de los alumnos que ingresan trabajan (61%). De estos, un porcentaje significativo contribuye de alguna forma al sostenimiento familiar, pero se puede afirmar que la mayor parte de los alumnos o no trabajan, o trabajan para su propio sustento, sin contribuir al presupuesto familiar. Estos datos se pueden observar en la tabla 5.

Tabla 5: Relación de los alumnos que ingresan en Unisinos con el trabajo.

Relación con el trabajo	*N.º de alumnos*	*% de alumnos*
Trabajan para el propio sustento	1.557	30,15
Trabajan para el propio sustento y contribuyen con la familia	1.229	23,80
Son los principales responsables del sustento de la familia	376	7,28
No trabajan	1.994	38,61
No informaron	8	0,15
Totales	*5.164*	*100*

Fuente: UNISINOS (2003). *Relatório de Atividades 2003*. São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Gabinete da Reitoria.

De estos datos se puede deducir que los alumnos de Unisinos, de modo general, son jóvenes que han ingresado en la Universidad tan pronto como han terminado los estudios secundarios. Viven en ambientes urbanos de sociedades industrializadas. Tienen familiaridad con el ordenador, de forma que la mayoría afirma ser apto para trabajar con sus códigos y lógica. Trabajan y, por lo tanto, tienen que combinar las actividades académicas con las laborales.

6. 2. El Complejo de Deporte y Ocio de Unisinos

El segundo momento de la descripción de Unisinos presenta el Complejo de Deporte y Ocio de la institución. Para elaborar este apartado se han utilizado la *observación participante* de un grupo de gestores responsables del ocio-deporte en la institución, el *análisis de documentos* y la *observación directa* de los entrenamientos[48].

La descripción del Complejo de Deporte y Ocio de Unisinos se realiza en dos momentos, que se orientan por las preguntas de investigación formuladas alrededor del objetivo 1 de la tesis. En un primer momento, se describen los objetivos y la estructura física y administrativa del Complejo. En un segundo momento, se describen las modalidades y actividades que se ofrecen a la comunidad, así como la afluencia de los alumnos.

Asimismo, se presenta una descripción de cómo suelen transcurrir los entrenamientos de los equipos y algunas imágenes de los espacios y equipos deportivos, para que se pueda comprender mejor el contexto en que se desarrollan las experiencias de ocio-deporte en esa realidad.

[48] Estos procedimientos se describen en la metodología de la Tesis.

6. 2. 1. Objetivos y Organización

Los objetivos del Complejo de Deporte y Ocio de Unisinos están muy estrechamente vinculados a los objetivos formativos de la Universidad: la *formación integral de la persona humana*. Las actividades de deporte y el ocio que se desarrollan en ese ámbito de la institución tienen finalidades educativas.

La disposición a tomar el espacio de ocio y deporte como un espacio formativo se ha reafirmado en el proceso de observación participante a lo largo de las reuniones realizadas con un grupo de gestores de la institución[49]. En esas reuniones se ha analizado la posibilidad de invertir en el deporte-rendimiento, en el espectáculo deportivo, como parte de la estrategia de marketing de la institución, como un modo de ocupar espacio en los medios de comunicación. De hecho, los dirigentes fueron unánimes en afirmar el compromiso de la institución con la dimensión educativa del deporte, con el desarrollo del deporte desde sus posibilidades formativas, como ámbito de experiencias que colaboran con la formación integral de la persona humana.

Como resultado de las reuniones se han afirmado los principios generales y los objetivos para cada una de las áreas de actuación del Complejo de Deporte y Ocio de Unisinos. Esa proposición de principios plantea un compromiso del Complejo de Ocio y Deporte con la finalidad formativa de la institución universitaria.

---

[49] Una descripción más detallada de la *observación participante* realizada con el grupo de gestores se encuentra en la metodología de la tesis.

Se afirma que dicho ámbito debe constituirse en un espacio de realización de la Misión de la Universidad; un espacio de aprendizaje, articulado con las demás instancias educativas de la institución. Por consiguiente, un espacio para el ejercicio de prácticas fundamentadas en conceptos teóricos bien determinados, que permitan atender con calidad las demandas formativas de la sociedad. Los principios generales que orientan y determinan un abordaje educativo del ocio y del deporte se pueden observar en la tabla 6.

Tabla 6: Principios generales del Complejo de Deporte y Ocio de Unisinos.

Principio General	*Descripción del Principio*
El Complejo de Deporte y Ocio debe trabajar en la realización de la Misión de Unisinos.	Promover la formación integral de la persona humana y su capacitación para el ejercicio profesional, incentivando el aprendizaje continuo y la actuación solidaria, para el desarrollo de la sociedad.
El Complejo de Deporte y Ocio debe funcionar como lugar de aprendizaje, integrado a las demás estructuras de enseñanza de la Universidad.	Colaborar con las demás estructuras de Unisinos así como apoyarse en ellas para realizar la Misión de la Universidad. Esta integración en la estructura y Misión se hace efectiva por medio de las prácticas de enseñanza, las clases y las actividades específicas del Complejo de Deporte y Ocio, que debe siempre preservar una dimensión académica: ser Universidad en su modo de actuación.
El complejo de Deporte y Ocio debe profundizar y consolidar sus conceptos de Ocio Humanista, deporte, salud, calidad de vida y ocio, trabajando para el buen entendimiento con la sociedad.	Conferir un sentido profundo a sus prácticas y actividades gracias a la radical expresión de conceptos innovadores al servicio del ser humano y de la sociedad. Dar vida al concepto de praxis, conjugando profundidad teórica y práctica competente, atribuyendo sentido y calidad a todas sus acciones y productos.
El Complejo de Deporte y Ocio debe estar en sintonía con la sociedad, atento a las necesidades y perspectivas de desarrollo.	El desarrollo de conceptos y productos por el Complejo de Deporte y Ocio debe tener en cuenta la contribución diferenciada que Unisinos puede dar a la sociedad, en vista de las necesidades sociales y de las perspectivas de desarrollo regional. Así, el desarrollo de las competencias y acciones de esta unidad se despliegan en la articulación entre la vocación de la institución y las demandas externas.
El Complejo de Deporte y Ocio debe buscar la excelencia en la prestación de sus acciones.	Incorporar el concepto de Magis[50], ofreciendo productos y servicios que se diferencian también por la calidad con que se disponen.

Fuente: UNISINOS (2002). *Complexo de Desporto e Lazer: Síntese dos Principios de Referencia*. São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Coordenação do Complexo de Desporto e Lazer.

[50] En el concepto de *Magis*, el querer siempre más, los curas jesuitas representan la actitud que uno puede tomar de continuo desafío en busca de la excelencia y perfección en toda tarea humana.

El primer principio, trabajar en la realización de la Misión de la Universidad (*la formación integral de la persona humana [...] para el desarrollo de la sociedad*) tiene gran relevancia en este trabajo. Este principio, como se ha analizado en el capítulo 6. 1. 1. – *Misión de Unisinos*, tiene un significado especial para la ciudadanía. La formación integral de que se habla es, además de otras cualidades, una formación para la actuación en la sociedad, con vistas a su transformación a favor de la justicia social. La formación integral comprende la formación de un ciudadano activo, que colabora con el desarrollo de la sociedad. Este primer principio marca el compromiso del Complejo de Deporte y Ocio con esta formación.

Junto a los principios generales, el Complejo de Deporte y Ocio reconoce tres dimensiones de actuación. Las dimensiones de actuación son ámbitos de prácticas y vivencias, ámbitos de realización de la parte que corresponde al Complejo de Deporte y Ocio en la realización de la Misión de la Universidad. Las tres dimensiones de actuación son: *Deporte, eventos y servicios*. Cada una de estas dimensiones de actuación se orienta por los principios generales expuestos en la página anterior (tabla 6) y, además, concurren al cumplimiento de unos objetivos propios.

La dimensión *deporte* se refiere a todas las expresiones de práctica deportiva que tienen lugar en el Complejo de Ocio Deporte, como equipos, prácticas deportivas en la comunidad, actividades de fomento de la práctica deportiva...

La dimensión deporte tiene por objetivos (UNISINOS, 2002a, p. 03):

a. Trabajar en la realización de la misión, por medio del deporte educativo, calificando este concepto de deporte en el ámbito universitario;
b. Desarrollar espacios y eventos para el cumplimiento de nuestros objetivos [de Unisinos], afirmando y socializando los conceptos utilizados.

c. Trabajar en el ámbito universitario: promoción del concepto de deporte como elemento de la cultura humana y factor de humanización, conjugando la reflexión y sistematización de conocimientos a la práctica deportiva.

La dimensión *eventos* se refiere a todos los eventos que se celebran dentro del Complejo de Deporte y Ocio, como Campeonatos Universitarios (*Copa Unisinos*), Olimpiadas Internas (*Unisiade*), competiciones de nivel regional, nacional e internacional realizadas en Unisinos.

La dimensión *eventos* tiene por objetivos (UNISINOS, 2002a, p. 03):

a. Afirmar los eventos como medio de divulgación de los conceptos específicos de Ocio Humanista, deporte, salud, calidad de vida y ocio;
b. Buscar ofrecer, por medio de eventos, un producto cultural diferenciado a la sociedad, que afirme las cualidades humanistas y humanizadoras del deporte.

La dimensión *servicios* incluye las prácticas de ocio y deporte que se ofrecen a la comunidad universitaria, como los talleres de gimnasia, musculación, aprendizaje deportivo...

Los objetivos de la dimensión servicios son (UNISINOS, 2002a, p. 05):

a. Funcionar como lugar de aprendizaje, como laboratorio, comprometido con la realización de la misión e integrado en las demás estructuras de enseñanza de la Universidad;
b. Ofrecer productos y servicios a la comunidad académica y a la sociedad que desarrollen la *sabiduría del cuerpo*, por medio de la alfabetización en diferentes lenguajes corporales y del trabajo sobre la dimensión sensible del ser humano, contribuyendo a la promoción de la salud y la calidad de vida;
c. Buscar la excelencia en la prestación de servicios, ofreciendo un servicio calificado.

Se puede percibir en los *principios generales* y *objetivos* que efectivamente el Complejo de Deporte y Ocio de Unisinos busca presentarse como un espacio formativo dentro de la Universidad, como un espacio de realización de la misión de la Universidad.

Los equipos de ocio-deporte, como se ha comentado, están integrados en la dimensión deporte, por lo que concurren en la realización de los objetivos de esta dimensión. Sin embargo, además de estos objetivos, los equipos de ocio-deporte de Unisinos también tienen objetivos específicos, que se presentan a continuación (UNISINOS, 2002a, p. 07):

a. Promover la formación integral de la persona humana;
b. Promover la formación para la ciudadanía;
c. Promover la educación para el deporte;
d. Divulgar los conceptos de deporte y formación humana de UNISINOS;
e. Fomentar acciones transdisciplinarias;
f. Mantener los vínculos con la comunidad universitaria permanente[51].

Como se puede observar, los equipos de ocio-deporte en Unisinos pretenden ofrecer un espacio de formación, un espacio donde la cultura deportiva se orienta al desarrollo del ser humano.

Estructura Administrativa y Física

El Complejo de Deporte y Ocio de Unisinos está institucionalmente ubicado en el Centro de Ciencias de la Salud, Centro 2. Posiblemente el hecho de que exista una Licenciatura en Educación Física en el Centro 2 sea la principal razón para este vínculo. Otra razón quizá sea el concepto de salud integral con el que trabaja el Centro 2, que subraya la importancia de la calidad de vida.

---

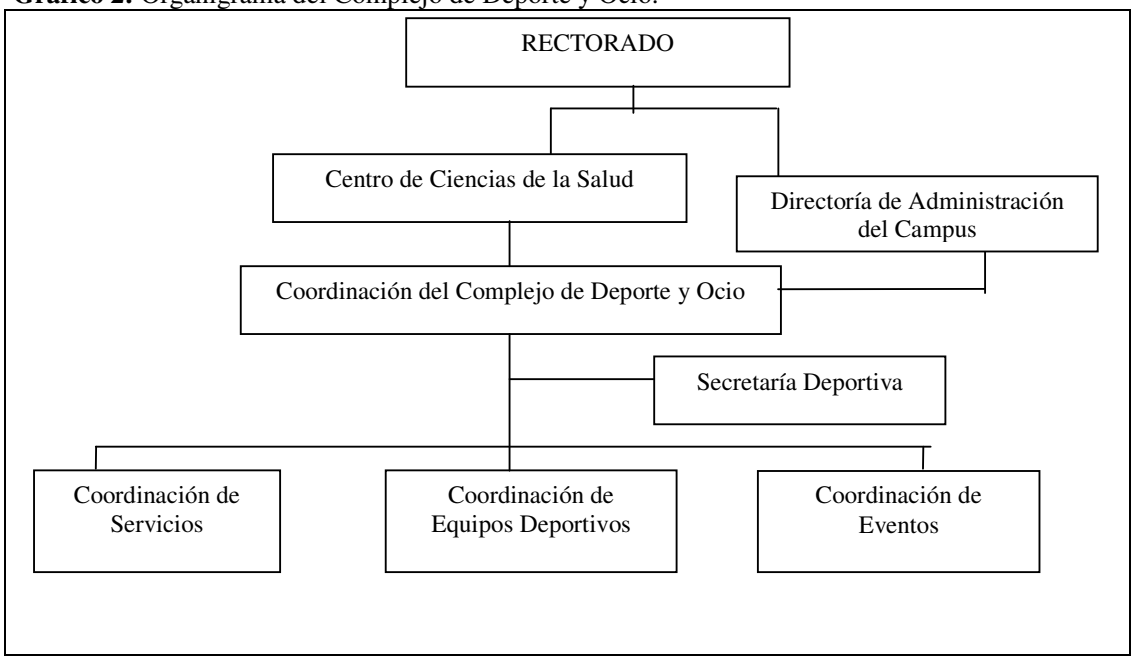
[51] Por *comunidad universitaria permanente* Unisinos se refiere a sus diplomados. La expresión quiere transmitir la idea de mantenimiento de vínculos con los ex-alumnos.

De esta forma, Unisinos quiso establecer orgánicamente un vínculo entre el sector responsable del ocio y deporte en la Universidad y el área de conocimiento que le proporciona fundamento académico. Por otro lado, el decanato del Centro de Ciencias de la Salud confiere la máxima responsabilidad del Complejo de Deporte y Ocio a la Directoría de Administración del Campus. Esta Directoría es un órgano del Pro-Rectorado de Administración. Es responsable de los servicios que se ofrecen a la comunidad universitaria en el campus, como los restaurantes universitarios, el servicio de autobuses, las cantinas, las librerías..., además de ser responsable de la infraestructura del campus de la Universidad. Este vínculo se justifica por la amplia estructura del Complejo de Deporte y Ocio y por los servicios que efectivamente ofrece a la comunidad universitaria este sector.

En su ámbito administrativo interno, el Complejo de Deporte y Ocio se estructura bajo una Coordinación General, tres Coordinaciones Específicas y una Secretaría Deportiva.

El gráfico 2 presenta el organigrama del Complejo de Deporte y Ocio.

Gráfico 2: Organigrama del Complejo de Deporte y Ocio.



Fuente: UNISINOS (s/f). Complexo Desportivo. São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Coordenação do Complexo de Desporto e Lazer.

La *Coordinación del Complejo de Deporte y Ocio*, que ocupa un profesional de Educación Física, es responsable de la coordinación general de todos los sectores y estructuras del sector. Bajo dicha coordinación se encuentran tres coordinaciones específicas: la Coordinación de Servicios, la Coordinación de Eventos, y la Coordinación de Equipos Deportivos.

La *Coordinación de Servicios* la ejerce un profesional que es responsable de las actividades que desarrolla la *dimensión Servicios* del Complejo de Deporte y Ocio. Bajo esta coordinación están todos los profesores y monitores responsables de las clases de gimnasia, musculación, talleres de iniciación deportiva y actividades similares. Todas las actividades promovidas por la Coordinación de Servicios las pagan los usuarios.

La *Coordinación de Eventos* la ejerce un profesional, que es el principal responsable de las actividades que desarrollan la *dimensión Eventos* del Complejo de Deporte y Ocio. Bajo esta coordinación están los monitores, practicantes y funcionarios que ayudan en la realización de los eventos del sector.

La *Coordinación de Equipos Deportivos* la ejerce un profesional, que es el principal responsable de las actividades que desarrollan la *dimensión Deporte* del Complejo de Deporte y Ocio. Bajo esta coordinación están los equipos deportivos de la Universidad, con sus profesores entrenadores, monitores y atletas.

La *Secretaría Deportiva* es un órgano de apoyo a las coordinaciones del Complejo de Deporte y Ocio, y está formada por tres funcionarios que están bajo la orientación del Coordinador del General. Para poner en marcha toda esa estructura existe un significativo número de profesores, funcionarios y alumnos monitores, que actúan profesionalmente en la Universidad.

En la tabla 7 se puede observar el cuadro con el personal involucrado en el Complejo de Deporte y Ocio. Además de estos profesionales y monitores, existen 79 alumnos que realizan prácticas académicas en las diferentes actividades del Complejo.

Tabla 7: Cuadro de personal del Complejo de Deporte y Ocio.

Categoría Funcional	*N.º de personas*	
Profesores	14	51,85%
Funcionarios[52]	06	22,22%
Monitores	07	25,92%
TOTAL	27	100%

Fuente: Secretaría Deportiva del Complejo de Deporte y Ociode Unisinos (información personal, en 10/04/2003).

Con respecto a la estructura física, el Complejo de Deporte y Ocio de Unisinos ocupa un importante espacio en el campus de la Universidad con un área total de 81.996,0 m^2, y con un área total construida de 34.640,57 m^2. El Complejo comprende una estructura administrativa, con despachos para las coordinaciones, para la Secretaría y una sala de reuniones. Todos estos espacios disponen de conexión de red informática y del material administrativo necesario.

[52] Además de los tres funcionarios de la Secretaría Deportiva, actúan tres bedeles responsables del apoyo a las clases de la Universidad que se desarrollan en las instalaciones del Complejo de Deporte y Ocio.

En cuanto a la estructura específica para la práctica deportiva el Complejo, dispone de los recursos enumerados a continuación:

- Un estadio de atletismo completo, equipado con una pista oficial y asientos con capacidad para 4000 personas;
- Un campo de fútbol de dimensiones oficiales;
- Un gimnasio (1.440 m^2) con una cancha multiuso de voleibol, fútbol sala y balonmano;
- Un gimnasio (1.440 m^2) con dos canchas multiuso de baloncesto, voleibol, fútbol sala y balonmano;
- Una sala de musculación equipada (256,39 m^2);
- Tres salas de gimnasia con espejos y materiales necesarios (una con 124,58 m^2 , otra con 86, 30 m^2 y la tercera con 104, 84 m^2);
- Un depósito de material deportivo;
- Dos casetas, una masculina y una femenina, junto a los gimnasios, y otras junto a las salas de musculación y gimnasia;
- Además de estos espacios, está en construcción un gimnasio multiuso para eventos, con 8.000,0 m^2 de superficie; y una instalación para dos piscinas térmicas con 4.000,0 m^2 de superficie total.

6. 2. 2. Actividades ofrecidas y la práctica de ocio-deporte

En los espacios deportivos descritos anteriormente se realizan la mayoría de las actividades del Complejo de Deporte y Ocio[53]. Estas actividades y espacios están abiertos al público. Los controles de utilización de los espacios y de frecuencia de público a los eventos indican que en el Complejo de Deporte y Ocio en el año 2002[54] circularon 135.833 personas asistiendo a eventos o practicando deporte, de forma libre, en las instalaciones. Los espacios propios para la práctica deportiva, como las pistas de deporte, estuvieron ocupadas 10.850 horas en ese año. El sitio del complejo en internet recibió 3.514 visitas.

Los datos de utilización se pueden observar en la tabla 8.

Tabla 8: utilización de los espacios por la comunidad.

Modalidades	*Frecuencia*
Circulación de personas	135.833
Ocupación de los espacios	10.850 horas
Visitas a la WEB	31.514

Fuente: Unisinos (2002). Relatorio anual de atividades - 2002. São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Coordenação do Complexo de Desporto e Lazer.

Las actividades y modalidades deportivas que se ofrecen están organizadas y dirigidas por cada una de las coordinaciones del Complejo (*servicios, eventos, deportes*), teniendo cada oferta una gestión y controles propios, así como una orientación a públicos específicos, como se puede ver a continuación.

---

[53] Existen algunas actividades, como las efectuadas en la calle, actividades al aire libre, que por su naturaleza se realizan en otros sitios de la Universidad o en las ciudades del entorno.
[54] No se tienen datos relativos al año 2003.

La *Coordinación de Servicios* ofrece una serie de talleres y clases a la comunidad universitaria y a las comunidades del entorno de la Universidad. Estas actividades, contratadas individualmente, las pagan y están orientadas por profesionales de educación física.

Como un ejemplo de las actividades que ofrece la coordinación de servicios, la tabla 9 presenta las actividades desarrolladas en el año 2003 y el número de inscritos en cada una.

Tabla 9: Modalidades de servicios ofrecidos e inscripciones en el año 2003.

Modalidades	*Nº inscritos*	*% de inscritos*
Musculación y Gimnasia	1.077	80,2
Cond. Físico Funcionarios	06	0,4
Personal Trainer	03	0,2
Capoeira	13	1,0
Danza de Salón	13	1,0
Danza del Vientre	16	1,2
Tercera Edad	65	4,8
Yoga	09	0,7
[55]Taller de Voleibol	14	1,0
Taller deportivo - Vacaciones	127	9,5
TOTAL	*1.343*	*100*

Fuente: Unisinos (2003). *Relatorio anual de atividades - 2003.* São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Gabinete da Reitoria.

[55] No se deben confundir los talleres deportivos con los equipos deportivos. Los talleres son clases de enseñanza deportiva que se ofrecen a los niños de la comunidad en la forma de prestación de servicios pagados. Por sus características comerciales, de tipo cliente-empresa, los talleres no constituyeron parte de la muestra de este estudio de caso.

La *Coordinación de Eventos* cumple los objetivos de la dimensión eventos del Complejo con la realización de una serie de actividades. Los eventos deportivos y actividades promovidas se dirigen tanto a la comunidad universitaria como a diferentes públicos de toda la región.

La tabla 10 presenta una muestra del tipo de actividades que realiza esta Coordinación:

Tabla 10: Eventos realizados y participantes en el año 2003.

Nombre del Evento	Nº de participantes	% de participantes
Atividades para Vestibulandos	1.500	9,7
Curso Arbitragem em Atletismo	45	0,3
Copa Unisinos	4.200	27,1
Copa Integração Basquete Feminino	80	0,5
UNISÍADE	2.640	17,0
Estadual Atletismo Menores	516	3,3
Estadual de Atletismo Juvenil	538	3,5
Estadual de Atletismo Adulto	630	4,1
Jogos do Ensino Médio	2.935	19,0
Jogos da Infância e da Juventude	2.400	15,5
TOTAL	*15.484*	*100*

Fuente: Unisinos (2003). *Relatorio anual de atividades - 2003*. São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Coordenação do Complexo de Desporto e Lazer.

La *Coordinación de Equipos Deportivos* es la principal responsable de la dimensión deporte del Complejo de Deporte y Ocio. Es, además, la responsable de los equipos deportivos de la Universidad. A diferencia de los servicios y eventos, los equipos deportivos se ofrecen exclusivamente para los alumnos de la Universidad. Esta oferta exclusiva se justifica con el argumento de que los equipos buscan ser un complemento a la formación académica que ofrece la Universidad a sus alumnos, contribuyendo así a la formación integral pretendida por Unisinos.

Los alumnos que participan en los equipos provienen de diferentes carreras y Centros de Enseñanza, Investigación y Extensión de Unisinos. En concreto, los 230 alumnos directamente atendidos en los equipos provienen de 31 diferentes carreras de la Universidad. En la tabla 11 se presentan los equipos deportivos que existen en Unisinos y el número de alumnos involucrados.

Tabla 11: Equipos deportivos de Unisinos y número de alumnos involucrados.

EQUIPO	*N.º ATLETAS*	*% ATLETAS*
Voleibol Masculino	12	5,2
Voleibol Femenino	18	7,8
Balonmano Masculino	12	5,2
Balonmano Femenino	16	7,0
Atletismo	46	20,0
Baloncesto Masculino	24	10,4
Baloncesto Femenino	08	3,4
Futsal Masculino	30	13,0
Futsal Femenino	18	7,8
Fútbol Masculino	46	20,0
Total de Atletas	*230*	*100*

Fuente: Secretaría Deportiva del Complejo de Deporte y Ocio de Unisinos (información personal, en 10/04/2003).

La práctica de ocio-deporte

Como se ha comentado, los equipos están formados exclusivamente por alumnos de la Universidad teniendo en cuenta sus objetivos específicos y el ideal de formación integral que anima el proyecto de Unisinos[56]. De acuerdo con esa finalidad educativa, que subraya el carácter humanista y formativo que orienta dicha práctica, la actividad que realizan los equipos se caracteriza por la práctica del deporte desde su dimensión educativa.

También se puede considerar que la práctica deportiva en Unisinos busca constituirse como una experiencia de ocio, en la medida que es una actividad que se caracteriza por la libre elección, motivada por el deseo intrínseco de cada uno de participar, y sin otro interés que el disfrute de la actividad misma y de los beneficios de desarrollo individual y social que la direccionalidad positiva que esas actividades pueden proporcionar.

En este sentido, la práctica deportiva en Unisinos como ámbito lúdico de libertad, disfrute y desarrollo humano, busca presentarse como una oportunidad concreta de vivir el ocio-deporte. De acuerdo con esa orientación, la práctica deportiva en Unisinos no acepta la participación de atletas profesionales o personas que persigan objetivos diferentes de los que puedan orientar una práctica de ocio-deporte.

Hace unos años, los equipos de Unisinos ofrecían becas para muchos de sus integrantes. Sin embargo, existía la sospecha de que los alumnos becarios acudían a los equipos no para tener una experiencia de ocio, sino que para recibir las becas correspondientes, lo que implicaba casi una práctica profesional.

---

[56] Además de los principios generales del Complejo de Deporte y Ocio y de los objetivos de la dimensión deporte, los equipos deportivos se orientan por unos objetivos específicos: "Promover la formación integral de la persona humana; Promover la formación para la ciudadanía; Promover la educación para el deporte; Divulgar los conceptos de deporte y formación humana de UNISINOS; Fomentar acciones transdisciplinares; Sostener los vínculos con la comunidad universitaria permanente" (UNISINOS, 2002a, p. 07).

Con la finalidad de subrayar el carácter autotélico y el sentido formativo de la práctica de deporte en Unisinos, la Coordinación de Equipos, de acuerdo con la Coordinación del Complejo y las instancias superiores, canceló las becas para atletas de equipos. Como se ha comentado, la Coordinación de Equipos justificó la medida como la forma de garantizar que el deporte se practicara efectivamente desde la elección libre y autotélica del ocio, y no por cualquier otro interés utilitario.

La supresión de la becas no significó una disminución de los recursos invertidos en el ocio-deporte. De hecho, los recursos orientados a las becas se dirigieron entonces a la contratación de profesores de educación física para la función de entrenadores de los equipos, profundizando en el compromiso con la dimensión educativa del deporte (Coordinador de Equipos Deportivos, información personal, en 11/05/2003). Antes de la medida, había unos grupos deportivos que tenían entrenadores y becas, y otros grupos que, sin tener entrenadores, estaban orientados por monitores. Después de la resolución, cada grupo de alumnos que se había organizado como equipo deportivo[57] pasó a contar con un profesor de educación física con la función de entrenador.

El desempeño de la función de entrenador por parte de profesores licenciados posibilitó, según los coordinadores de Unisinos, un compromiso más cualificado y profesional desde la perspectiva educativa del deporte. De hecho, se constató que los entrenadores ocupan un importante lugar en el desarrollo de las actividades de los equipos, y se constituyen en una referencia del equipo tanto para los alumnos como para la Coordinación.

---

[57] La Coordinación del Complejo no promovió la formación de equipos. Los equipos surgieron y se organizaron por iniciativa de los propios alumnos, contando con los espacios y materiales que proporcionaba el Complejo de Deporte y Ocio a la comunidad universitaria. Tras la movilización inicial de los alumnos (si efectivamente un grupo se formaba y de forma regular se reunía para entrenar) la Coordinación reconocía al grupo formalmente como un equipo deportivo de la Universidad. De esta forma, de la autoorganización surgieron todos los equipos existentes.

Los entrenadores tienen sistemáticamente reuniones semanales con la Coordinación de Equipos Deportivos durante todo el año, donde se refuerza el sentido educativo de los equipos y se reflexiona sobre el trabajo realizado a partir de los principios del Complejo de Deporte y Ocio y la misión de la Universidad. A partir de estas reuniones se van acumulando reflexiones y experiencias que, junto con la formación profesional de cada entrenador, califican el trabajo desarrollado y establecen condiciones para la realización de una praxis educativa.

Unisinos mantiene actualmente diez equipos deportivos. Cada equipo entrena al menos dos veces por semana en las instalaciones del Complejo de Deporte y Ocio. Muchos equipos entrenan después de las clases de la noche, entre las 22h y las 24h. En la Tabla 12 se presentan los horarios de entrenamientos de los equipos.

Tabla 12: Horarios de entrenamiento de los equipos deportivos.

Equipo	*Días de la semana*	*Horarios*
Atletismo	3ª, 5ª, 6ª.	17h. – 19h.
Voleibol Femenino	3ª, 5ª, 6ª.	17h. -19h.
Voleibol Masculino	3ª, 5ª, 6ª.	19h20 – 22h.
Baloncesto Masculino	2ª, 4ª, 5ª.	22h. – 24h.
Baloncesto Femenino	3ª, 5ª. sábado	22h. – 24h. 14h. – 16h.
Futsal Femenino	2ª, 4ª, 6ª.	22h. – 23h. 21h – 23h.
Futsal Masculino	2ª, 3ª.	22h – 24h.
Fútbol	3ª, 5ª, Sábado	17h. – 19h. 9h. – 11h.
Balonmano Masculino	3ª, 5ª, 6ª.	22h. – 24h.
Balonmano Femenino	4ª, 5ª, Sábado	20h. – 22h. 9h. – 11h.

Fuente: Coordinador de Equipos Deportivos (información personal, 31/08/2004[58]).

[58] En 2003 los horarios fueron semejantes. Aquí la referencia es 2004 porque todo el trabajo de campo con los alumnos, las observaciones de entrenamientos y las entrevistas de grupo se realizaron en ese año.

Como se puede observar, la frecuencia semanal de entrenamientos, la duración y los horarios, muchos de ellos nocturnos, requieren de los alumnos la disposición de un cierto esfuerzo personal para poder participar en las actividades. Además, los entrenadores estimulan a los alumnos a que manifiesten un grado importante de disciplina en el cumplimiento de los ejercicios, así como un compromiso de frecuencia a los entrenamientos, para que de hecho se puedan desarrollar las potencialidades físicas y técnicas y que el trabajo efectivamente fructifique.

La Coordinación y los entrenadores insisten con frecuencia tanto en el carácter no profesional de los grupos, como en el espíritu de autoorganización y autogestión que dio origen a cada equipo. Como se ha comentado, todos los equipos se formaron a partir de la iniciativa de los propios alumnos, que se reunían en grupos de práctica deportiva alrededor de sus deportes preferidos, sin contar con ningún apoyo de la institución más allá de los espacios y materiales para la práctica. Para mantener el carácter cercano y un grado de compromiso con la autogestión, los entrenadores procuran estimular la participación de los alumnos en la organización y actuación del equipo. Para ello son frecuentes las pequeñas reuniones del entrenador con el grupo, en el inicio o fin de cada entrenamiento, para que se divulguen informaciones generales y para que la toma de decisiones sobre el equipo se realice en el ámbito del grupo[59].

Estas cualidades de compromiso, disciplina y esfuerzo personal a favor de un desarrollo personal y colectivo colaboran para que los alumnos se relacionen con la vivencia del ocio-deporte en los equipos desde la perspectiva del ocio sustancial (*serious leisure*), y no como una forma de ocio casual (*casual leisure*).

---

[59] De hecho, se han podido observar diferencias en cada equipo en cuanto al papel estructurante que desempeña el entrenador. Según las características personales de cada entrenador, los grupos se organizan de forma más autónoma o más dependiente.

De hecho, el concepto de ocio-sustancial ayuda mucho a describir y caracterizar el tipo de experiencia de ocio-deporte que se produce en los equipos del caso Unisinos. El carácter *sustancial* de la práctica de ocio-deporte en Unisinos, el importante papel que desempeña el entrenador, y una idea general del ambiente y contexto humano en que se desarrollan los entrenamientos se puede analizar en el Cuadro 1, donde se presenta la descripción de una de las *observaciones directas* realizadas en el trabajo de campo de esta tesis.

Cuadro 1: *Observación Directa* del entrenamiento de Voleibol Femenino, realizada el día 02/09/2004.

Son las 17 horas de un día un poco frío y húmedo. El gimnasio de deportes de Unisinos, donde se está, tiene dos canchas deportivas separadas por una pared de ladrillos que no llega al techo, de modo que se puede oír el ruido de los que juegan al Futsal en la sala de al lado.

Poco a poco las alumnas del equipo de voleibol empiezan a llegar. Después de haberse preparado en el vestuario, dejan sus sacos y materiales junto a la pared de ladrillo y comienzan a alongarse. El ambiente es relajado.

El entrenador llega. Llama a un chico, que es el monitor, y lo estimula a empezar el calentamiento diciendo: - Si no las llamas, se quedarán paradas todo el tiempo. *Rápidamente llegan muchas alumnas, en total son 16 chicas.*

El entrenador reúne al grupo y, tras una breve charla sobre informaciones generales, ofrece el grupo al monitor.

Empieza el calentamiento. El ambiente sigue relajado. Llegan tres chicas más que se reúnen con el grupo que corre alrededor de la pista, conversando en tríos y parejas.

A la orden del monitor paran de correr y, siguen haciendo ejercicios de calentamiento en círculo. Después, orientadas por el monitor, empiezan los ejercicios técnicos con balones. El ambiente es fraterno con las alumnas apoyándose unas a las otras en los ejercicios. En la ejecución de los ejercicios se puede observar una gran diferencia de nivel técnico entre las alumnas, pero todas participan de igual forma.

El entrenador llama a unas alumnas nuevas. Coge sus datos y comunica a las chicas los compromisos firmados por el equipo (entrenamientos, partidos...). Parece que todo está pensado y organizado por el entrenador.

El entrenador separa el grupo en dos, según el nivel técnico (dice que lo ha hecho para apreciar mejor las diferencias entre las alumnas). Siguen los ejercicios técnicos, iguales para los dos grupos, en un clima de esfuerzo y concentración personal. Aunque permanezca una diferencia de nivel técnico dentro de cada grupo, todas disponen de las mismas posibilidades de participar. El monitor ha asumido una posición secundaria y el entrenador está en el centro de la pista, controlando con su mirada la secuencia de los ejercicios.

Se hace un intervalo para tomar agua.

Vuelven las alumnas y, bajo la orientación del entrenador, empieza un ejercicio de colectivo. El ambiente es fraterno y de concentración. En los ejercicios hay un fuerte componente de esfuerzo individual a favor del acierto colectivo. Entre una y otra ejecución de ejercicios las chicas intercambian orientaciones y ofrecen sugerencias unas a las otras de cómo mejorar la actuación. Estimulando a una alumna el entrenador dice: - Ánimo, hija. *Una expresión que quizá pueda expresar un poco el tipo de relación que parece existir entre ese profesor y sus alumnas.*

Se organiza un entrenamiento colectivo final (propiamente un juego de voleibol) donde todas participan, divididas en tres equipos. El entrenador anima a la participación de las nuevas alumnas (las de menor nivel técnico). Al final el entrenador reúne a todo el grupo, hace comentarios sobre el entrenamiento y debate con el grupo acerca de los compromisos del equipo. Entre bromas y expresiones de compañerismo se termina el entrenamiento.

Unisinos promueve y participa en una serie de competiciones deportivas. A los equipos se les motiva a participar en esos eventos y reciben apoyo de la Universidad para su participación (transporte, inscripción...).

El apoyo institucional a la participación en eventos y competiciones se ofrece siempre a los equipos en contrapartida a su capacidad de autoorganización y compromiso con las actividades del grupo. En este sentido, Unisinos subraya el carácter educativo de los equipos de ocio-deporte con una valoración de los aspectos formativos por encima de los aspectos técnicos de *performance* deportiva.

En las fotos 2, 3 y 4 se pueden observar los equipos en acción en el mismo ambiente donde se realizan los entrenamientos regulares.

Foto 2: Equipo de voleibol femenino en su lugar de entrenamiento (mismo espacio de los equipos de baloncesto).

Foto 3: Equipo de fútbol en su campo de entrenamiento.

Foto 4: Espacio de entrenamiento de los equipos de balonmano.

6. 3. El ocio-deporte en Unisinos como espacio de ciudadanía

Como se ha comentado anteriormente, en la formación de los ciudadanos los ejercicios y experiencias prácticas de ciudadanía tienen una gran importancia, porque en buena medida a ser ciudadano se aprende actuando como un ciudadano. En este sentido, como se ha analizado, es primordial que en la educación para la ciudadanía se promueva una praxis educativa a partir de ejercicios de ciudadanía, experiencias concretas en favor del desarrollo de la calidad democrática. La praxis educativa debe ofrecer experiencias y vivencias a partir de unos temas clave para la formación del ciudadano, como pueden ser las identificaciones colectivas, el protagonismo de cada sujeto personal y colectivo, la vivencia en igualdad, en un ambiente de participación democrática, y la experiencia de estar en relación con la estructura social.

Si, como se está afirmando, la educación ciudadana debe desarrollarse alrededor de experiencias de ciudadanía, orientadas por una praxis educativa, la cuestión que se plantea en esta tesis es cómo puede instituir el ocio-deporte el espacio para esas vivencias de ciudadanía. Se trata de investigar cómo el ocio-deporte, como ámbito de experiencia humana, puede instituir el espacio donde se puedan vivenciar y ejercitar esas experiencias clave en la formación de ciudadanos. Esta es la cuestión que orienta el estudio de caso y los análisis que le seguirán.

En este tercer momento de descripción del estudio de casos, se presentan los resultados que se obtienen de contrastar las claves para la educación ciudadana, formuladas desde la teoría, con la realidad de ocio-deporte de Unisinos. Para desarrollar la comparación se utilizaron procedimientos de *observación directa* en los entrenamientos y, principalmente, *entrevistas de grupo* realizadas a dos grupos: un grupo de profesores del Complejo de Ocio-deporte de Unisinos (gestores y entrenadores), y un grupo de alumnos miembros de diferentes equipos. En las entrevistas de grupo cada clave de educación en la ciudadanía la ha analizado y debatido el grupo, a partir de la vivencia del propio grupo en el contexto del ocio-deporte de Unisinos[60].

Este procedimiento ha permitido contrastar las claves formuladas ante una realidad concreta a partir de un diálogo entre la teoría y un contexto real de ocio-deporte. A partir del análisis de los registros de este procedimiento de investigación, de este diálogo, se pudieron derivar categorías de expresión para cada una de las claves de educación en la ciudadanía que se habían formulado.

Las categorías de expresión que se presentan a continuación procuran designar las formas que asume o puede asumir cada una de las experiencias clave de ciudadanía en el contexto de ocio-deporte de Unisinos. En este caso, la realidad de Unisinos se ha tomado como una forma de *espejo*, donde las claves formuladas se contrastaron con la finalidad de captar una imagen posible: las formas que esas experiencias clave asumen o podrían asumir[61], en una realidad concreta de ocio-deporte.

---

[60] El proceso de entrevistas de grupo, realizado con los dos grupos, se encuentra descrito en el capítulo que trata sobre la metodología de la Tesis (*Cap. 5. 2. c. Entrevistas de Grupo*).

[61] Como se trata de un *estudio instrumental de casos*, más allá de limitarse a la objetividad de los hechos o a las características intrínsecas del caso, interesa aprender lo más posible sobre el tema en cuestión. En este sentido, aunque las expresiones de ciudadanía no se materializan, los actores sociales creen que se podrían materializar en ese contexto concreto de ocio-deporte, si se tienen en consideración.

La opción metodológica para establecer el diálogo entre teoría y realidad, a partir de la escucha y observación de los actores sociales del contexto, se fundamenta en la convicción de que la realidad es más que los hechos o datos por sí solos. Como se ha planteado en la metodología de este trabajo, la realidad son todos los hechos y datos, además de la comprensión y lectura que los actores sociales tengan de ellos (Freire, 1990). Por eso en esta investigación los procesos colectivos de debate, como las entrevistas de grupo, han sido la opción metodológica elegida como la más apropiada para desarrollar el trabajo de investigación (Thiollent, 1998).

De estas forma, las categorías expresión de las claves formuladas se establecieron a partir del trabajo de análisis de los materiales producidos en la investigación de campo (protocolos de entrevistas, cintas, memorias y diario de campo), que registran toda la información y observaciones recogidas en la investigación, conforme se describe en la metodología de la tesis.

En esta presentación de resultados se procura respetar la correspondencia entre las categorías establecidas y las experiencias clave cuyo análisis les dio origen. En este sentido, y para facilitar una visión de conjunto de la tesis, las categorías de expresión se presentan junto a un breve repaso de cada una de las claves formuladas desde la teoría[62].

[62] La visión completa se presenta en el capítulo 3. 3.

6. 3. 1. Las identificaciones colectivas.

Como se ha comentado, la construcción y el desarrollo de identificaciones colectivas alrededor de diferentes proyectos de vida feliz, capaces de congregar a las personas alrededor de un patrimonio común, está en la base del desarrollo de comunidades cívicas (Camps, 1993; Matta, 1994; Terrén, 2003). Por consiguiente, el ejercicio de establecer identificaciones colectivas se constituye en una de las experiencias clave para la formación en la ciudadanía.

Dentro de los diferentes grupos que habitan un ambiente social, formados bajo distintos proyectos de felicidad, tendríamos las motivaciones para la participación activa del ciudadano más próximas del interior deseo de uno de mantenerse identificado con su grupo, que desde una norma coercitiva abstracta y exterior. Desde esta perspectiva, el fundamento de la virtud ciudadana se encuentra en el proyecto de felicidad y la noción de bien de una determinada colectividad, y no en las sanciones arbitrarias del marco legal (Aristóteles, 1999; Cortina, 2001).

Para que la participación ciudadana sea más que el simple cumplimento obligatorio de normas legales, las responsabilidades asumidas por los ciudadanos tienen que tener un sentido de expresión de libertad y autonomía. La libertad que uno encuentra de poder afirmarse a sí mismo como individuo actuante, como sujeto capaz de constituir y responsabilizarse de un proyecto de felicidad desarrollado con un colectivo o una comunidad que comparte su visión del mundo.

Por consiguiente, para el desarrollo de la ciudadanía activa es importante fomentar la construcción y el desarrollo de identificaciones colectivas alrededor de proyectos de felicidad que aproximen a las personas, que desarrollen lazos de fraternidad y que creen vínculos de cooperación y responsabilidad en relación a una noción de bien y a un patrimonio común.

En el proceso de análisis de los registros de las entrevistas de grupo y de las observaciones de entrenamientos realizadas en el estudio de caso, se han podido derivar tres categorías de manifestación de la experiencia clave para la educación en la ciudadanía: a. Espacios de Libre Expresión y Reconocimiento; b. Eje Autotélico de Identificación; c. Pluralidad Cultural.

a. Espacios de Libre Expresión y Reconocimiento:

En este estudio de caso, se puede observar que una de las formas de vivenciar las identificaciones colectivas se da por la actuación en espacios de expresión y reconocimiento. En este caso se puede observar que el modelo de ocio-deporte que se pone en marcha en Unisinos permite una libertad de expresión que favorece la manifestación de las características de los distintos grupos y el fortalecimiento de las identificaciones colectivas.

Como dice uno de los profesores, el modelo propone la existencia de una "libertad de acción. Existe libertad para proponer formas de ser y estar en el grupo y en el Complejo [de Deporte y Ocio]" (Gestor 1[63], información personal). Según los promotores del modelo de ocio-deporte en Unisinos, esa libertad de expresión posibilita la formación tanto de los grupos como de los rasgos que los identifican.

---

[63] A los profesores del Complejo de Deporte y Ocio de Unisinos que participaron en las entrevistas de grupo se les ha omitido su identidad, y se les menciona como: Gestor 1, Gestor 2, Entrenador 1 y Entrenador 2. Los alumnos que participaron en el proceso de investigación tienen igualmente protegida su identidad, y se les denomina con la palabra *alumno (a)* y un número del *1* al *9*. Una mayor información con respecto a las modalidades deportivas de los alumnos y entrenadores, así como otras informaciones sobre el proceso de composición de las muestras, se encuentra en el capítulo *5. 2. Procedimientos.*

Los eventos sociales y deportivos son el principal escenario donde se materializa la posibilidad de libre expresión y reconocimiento. La afirmación: "Podría haber más eventos sociales y deportivos de fortalecimiento de vínculos" (Entrenador 2, información personal, 11/4/2003), nos permite entender que los que trabajan en la realidad de ocio-deporte en el caso estudiado perciben que es en los eventos, sociales y deportivos, donde se manifiestan y fortalecen los vínculos grupales. En este caso, sienten que en Unisinos, a pesar de la libertad de expresión existente, hace falta un mayor número de eventos de este tipo para posibilitar el desarrollo de las identificaciones colectivas.

Asimismo, los alumnos perciben que los espacios de libre expresión y reconocimiento colaboran con el desarrollo de identificaciones colectivas. Sobre una competición donde los gestores de Unisinos habían decidido no premiar a los situados en primer lugar, uno de los alumnos comentó: "La falta de una ceremonia de entrega de medallas no favoreció la unión del grupo" (alumno 6, información personal, 25/10/2004). Con esta afirmación el alumno parece concordar que un espacio de expresión y reconocimiento del mérito de su equipo colabora con el fortalecimiento de los vínculos colectivos.

La importancia de un espacio de visibilidad para la afirmación de las identidades, del reconocimiento público de las cualidades para el desarrollo de los grupos, también aparece en esta cita: "La valorización es importante para mantener al grupo. El reconocimiento de las [buenas] acciones y los incentivos son importantes[64]" (alumna 5, información personal, 25/10/ 2005).

[64] La retirada de las becas por parte de Unisinos no fue bien comprendida por muchos alumnos, que tenían en ellas un instrumento institucional de reconocimiento de su dedicación a los equipos de la Universidad. Muchos alumnos criticaron la falta de instrumentos de reconocimiento institucional del valor de los equipos para la Universidad. Para muchos, no todos, las becas significaban ese reconocimiento.

En estas afirmaciones los alumnos y profesores parecen convenir con Touraine (2000) cuando afirma que es la actuación de los distintos grupos en la esfera pública lo que puede crear espacios de identificación y vínculos interpersonales, transformando una masa de individuos en distintas colectividades. Los espacios sociales de libre expresión en el contexto de ocio-deporte, como las fiestas, ceremonias y eventos deportivos, posibilitan la visibilidad y actuación de los grupos favoreciendo el desarrollo de identificaciones colectivas.

Además de las fiestas y eventos sociales y deportivos, otro espacio de libre expresión y reconocimiento que colabora con el desarrollo de grupos y colectivos está constituido por las actividades internas de los equipos. Así, los propios equipos instituyen espacios donde se establecen vínculos de cooperación y amistad que desarrollan las identificaciones colectivas.

En cuanto a los vínculos de cooperación dentro de los equipos, se observó que en Unisinos los colectivos encuentran espacio para constituir su forma de organización y de funcionamiento. Lo que permite que estos colectivos constituyan su propia forma de ser y estar en el contexto del Complejo de Deporte y Ocio. Los profesores afirman que la libertad de expresión, en la formación y funcionamiento de los diferentes grupos, permite que los distintos colectivos se reconozcan en el modo de presentarse y manifestarse. Constatan los profesores que los vínculos colectivos se fortalecen cuando los grupos tienen la oportunidad de asumir sus retos y cuestiones propias y encuentran dentro de su contexto los espacios y las formas para poderlos contrarrestar y superar: “La autogestión y la autoorganización facilitan la construcción de identidades. La superación conjunta de desafíos y dificultades promueve la corresponsabilidad y las obligaciones recíprocas” (Gestor 2, información personal, 11/4/2003). Según los profesores, la institución ha buscado no asumir una postura paternalista con relación a los grupos deportivos, y cree que eso favorece el desarrollo de los vínculos de corresponsabilidad e identidad colectiva de los grupos.

Respecto al valor de los lazos de amistad dentro de los espacios grupales, se ha podido comprobar que las expresiones de fraternidad entre los miembros del grupo colaboran con el fortalecimiento del cuerpo colectivo. Se puede observar en estas tres citas:

> El deporte posibilita conocer a personas, y la amistad mantiene la unión en nuestros grupos (alumno 7, información personal, 25/10/2004).

> La amistad y el ambiente que se creó favorecen el mantenimiento del grupo (alumno 9, información personal, 25/10/2004).

> La amistad y la capacidad de volver hacia atrás en los conflictos de opinión y divergencias mantienen al grupo unido (alumna 1, información personal, 25/10/2004).

Como se puede observar, la actividad de los grupos, cuando se crean espacios para la expresión de lazos de amistad, fraternidad y tolerancia, la consideran los alumnos como un factor que favorece el desarrollo de vínculos comunitarios y de identificaciones colectivas.

Los espacios de expresión de vínculos fraternos creados por la actividad de los equipos también se constituyen como espacios de valorización y reconocimiento interpersonal. Los colectivos y comunidades deportivas observadas parecen crear espacios para el fortalecimiento tanto de la identidad de los sujetos colectivos como de los individuos: “Las personas están en los grupos por la amistad. Todos *preguntan el nombre a alguien nuevo* que llega a un equipo” (alumna 1, información personal, 25/10/2005).

Ese *preguntar el nombre a alguien nuevo que llega* simboliza el reconocimiento de las individualidades por parte de los grupos, demuestra una especie de función acogedora de los grupos en relación a los sujetos. Los alumnos encuentran en los grupos deportivos un espacio de valorización personal por el reconocimiento de la importancia de cada miembro en su singularidad.

En este sentido, las manifestaciones de los alumnos parecen no dejar duda sobre la importancia de las pequeñas comunidades constituidas por los equipos en la creación de espacios de expresión y constitución de las identidades de sus miembros. Un ejemplo se tiene en la cita de abajo:

> Dentro del grupo en el que voluntariamente participo [balonmano] todos tienen características propias, con diferentes identidades. Defectos y virtudes forman parte de las diferentes identidades. En esos grupos [de ocio-deporte de Unisinos] nuestros defectos no son punidos o castigados, sino que se consideran solamente como un rasgo más de nuestras identidades. En esos grupos se subrayan y destacan nuestras habilidades, y así nos hacemos únicos dentro de un grupo (alumna 5, información personal, 25/10/2005).

Por consiguiente, si las fiestas y ceremonias deportivas crean espacios de actuación de los grupos *hacia fuera*, desarrollando identificaciones colectivas capaces de transformar una masa uniforme de alumnos en diferentes colectivos; la actuación de los grupos crea espacios *hacia dentro*, donde los alumnos cooperan en la organización del colectivo al mismo tiempo que desarrollan su individualidad. En la actividad *hacia dentro*, los grupos deportivos parecen cumplir la función que Taylor (2000) atribuye a las comunidades: crear contextos intersubjetivos donde el individuo pueda encontrar un marco para su autocomprensión y afirmación como persona.

En general, la importancia que atribuyen los actores sociales del contexto de ocio-deporte de Unisinos a los espacios de libre expresión y reconocimiento se relaciona con la máxima de que para que exista ciudadanía tiene que existir ciudad (Arendt, 2001), un espacio público de reconocimiento intersubjetivo entre sujetos y colectivos singulares.

A partir del caso estudiado se ha podido derivar que los *espacios de libre expresión y reconocimiento* se constituyen en una categoría de expresión de *Las Identificaciones Colectivas* como experiencia clave para la educación en la ciudadanía. La categoría, *espacios de libre expresión y reconocimiento*, se expresa por la posibilidad que los grupos e individuos encuentran para manifestar su identidad y obtener el reconocimiento de su valor y singularidad.

b. El Eje Autotélico de Identificación:

Otra categoría de expresión de las identificaciones colectivas se puede observar, en el caso Unisinos, por el hecho de que el elemento que vincula a los sujetos en los diferentes colectivos es el interés común de disfrutar de una práctica deportiva. "El agrupamiento no tiene otro estímulo que el de acoger el interés común, el deporte, el placer de jugar" (Entrenador 2, información personal, 11/4/2003).

El vínculo de pertenencia y las responsabilidades implicadas en él tiene como fundamento el deseo interior de uno de pertenecer a un grupo que le posibilita disfrutar de su práctica deportiva predilecta. "Es el objetivo común que hace al grupo" (Alumno 7, información personal, 25/10/2004).

El hecho de que no exista un interés utilitario que se sobreponga al genuino deseo de participar, como ocurre en el deporte profesional o semiprofesional, permite observar que en el caso estudiado las comunidades de deportistas se construyen bajo un *eje autotélico de identificación*. "La formación del grupo se construye bajo un proyecto de felicidad, lo que genera la identidad grupal; en el profesionalismo no es así" (Entrenador 1, información personal, 11/4/2003).

La afirmación de que en el profesionalismo no es así parece tener la intención de subrayar el aspecto no utilitario que favorece la construcción de identidades bajo ideales de felicidad comunes, y no bajo la suma de intereses utilitarios o ventajas pragmáticas individuales, como un salario, una beca, o algo así. Los alumnos también confirmaron el vínculo no utilitario: "Yo no gano nada por estar aquí, por el contrario, tengo que asumir ciertos costes para mantenerme en el grupo" (Alumno 9, información personal, 25/10/2005).

A partir del eje autotélico, de carácter lúdico, se puede observar incluso una cierta desconfianza entre los alumnos en relación a aquellos que plantean la necesidad de formas concretas de reconocimiento, como becas u otras ventajas. Un ejemplo de esas manifestaciones se puede observar en la cita de abajo:

> Muchos necesitan un estímulo para mantenerse en el grupo, y esos difícilmente mantienen los lazos de amistad después de cierto tiempo de convivencia. Ellos participan muchas veces sin preocuparse por el objetivo final, sino para garantizar otras cosas (Alumno 7, información personal, 25/10/2004).

El eje autotélico de identificación que se percibe en los grupos de ocio-deporte de Unisinos se fundamenta en un proyecto compartido de felicidad que es capaz de crear vínculos comunitarios y sentimientos de pertenencia. Como dice Victoria Camps (1993), un proyecto colectivo solamente es capaz de crear estos vínculos cuando se basa en un ideal de felicidad más fuerte que el deseo egoísta de vivir aislado; cuando merece la pena asumir responsabilidades ante la vida buena que el proyecto colectivo anuncia. Algo semejante a lo que debiera ocurrir en una comunidad democrática, que también necesita de una ética de máximos que genere lealtad hacia un patrimonio común (Cortina, 2000, 2001; Terrén, 2003).

En resumen, en el contexto de ocio-deporte investigado la vivencia de *Identificaciones Colectivas* encuentra una categoría de expresión en el *eje autotélico de identificación.* Este *eje autotélico de identificación* se manifiesta en el hecho de que el vínculo grupal se establece bajo el interés en el goce y disfrute que ofrece la actividad deportiva que identifica al grupo. La identificación se da no bajo un interés utilitario, sino que en un proyecto de felicidad.

c. Pluralidad Cultural:

En el caso estudiado, la tercera de las categorías que favorecen la vivencia de *Identificaciones Colectivas* se expresa a través de la oferta de diferentes modalidades deportivas y la apertura institucional a la organización de nuevos grupos deportivos, con el fin de contemplar diferentes manifestaciones de la cultura del movimiento humano.

Se puede observar en el contexto de ocio-deporte de Unisinos que "existen varias opciones de deportes y la apertura para formar nuevos grupos" (Gestor 1, información personal, 11 de abril, 2003). Esta variedad de formas de hacer deporte sin duda posibilita la formación de diferentes grupos, con rasgos de identidad que corresponden a las diferentes culturas del movimiento humano expresadas en las modalidades deportivas. De esa forma, con una oferta variada de culturas deportivas, las personas tienen una mayor posibilidad de encontrar un grupo con el que identificarse y experimentar la constitución de vínculos interpersonales de cooperación.

Además de los deportes ya ofertados, "la estructura y el modelo [de ocio-deporte de Unisinos] posibilitan la proposición de nuevos grupos y modalidades" (Gestor 2, información personal, 11/4/2003). Esta afirmación indica que la formación de grupos es flexible y está abierta a la dinámica y demanda de la comunidad universitaria.

La posibilidad de crear nuevos agrupamientos y la efectiva existencia de una diversidad de opciones colaboran con una idea de identificaciones plurales y flexibles, que defiende el espacio público del peligro de las identidades cerradas, los *círculos cálidos* (Bauman, 2003), que limitan la experiencia democrática por promover ambientes culturales homogéneos.

Se puede observar que la existencia de una pluralidad de opciones y una diversidad de grupos en el mismo contexto de ocio-deporte favorece el desarrollo de la tolerancia y la capacidad de convivir con las diferencias. Esos valores democráticos se subrayan cuando los diferentes grupos de deporte participan juntos en una excursión o una misma competición interuniversitaria representando a Unisinos.

La valorización de la capacidad de convivir entre diferentes se puede observar en la afirmación de este alumno: “Es positiva la tolerancia de todos, unos grupos con los otros, a favor de un objetivo común” (Alumno 8, información personal, 25/10/2004). La convivencia entre diferentes sujetos y colectivos en el ambiente deportivo colabora con la promoción de la cultura democrática, porque cuando un sujeto colectivo es capaz de reconocer a los otros se transforma también en un sujeto democrático (Touraine, 2000).

Como se ha analizado, una de las categorías de expresión de las *Identificaciones Colectivas* que se ha podido derivar de este estudio de caso es la categoría *pluralidad cultural*. La *pluralidad cultural* se expresa en la oferta de diferentes modalidades deportivas, y la apertura institucional al surgimiento de nuevas posibilidades, de modo que se pueda convivir en medio de una pluralidad de expresiones de la cultura deportiva, favoreciendo la formación de vínculos singulares y democráticos a partir de la coexistencia de diferentes colectivos.

6. 3. 2. La Participación Activa

La participación activa del ciudadano implica una *expresión personal* de la ciudadanía, un proceso de individuación que afirma el valor de la persona, y que no la deja caer prisionera de la masificación de la sociedad de consumo o de ideologías colectivistas. La participación activa promueve el protagonismo de los sujetos sociales, fortalece la capacidad de producir acciones, de comenzar algo nuevo. Del mismo modo, la participación activa contribuye al pluralismo democrático por afirmar la importancia del discurso y del diálogo, de la palabra como mecanismo de expresión de las singularidades personales dentro de un mismo contexto humano (Arendt, 2001).

La participación activa, como experiencia clave para la educación en la ciudadanía, implica que los sujetos efectivamente sean convocados a actuar como ciudadanos en sus grupos de convivencia y en una determinada esfera social, como pueden ser los contextos del ocio-deporte. Por lo tanto, implica que las instituciones educativas ofrezcan experiencias de protagonismo y diálogo, ejercicios de ciudadanía donde los sujetos desarrollen relaciones políticas dentro de la comunidad que los reconoce como miembros de igual derecho.

Esas experiencias de ciudadanía se realizan en espacios sociales donde los sujetos encuentran oportunidades de ofrecer su contribución personal al desarrollo de la comunidad, y encuentran espacio para reclamar y luchar por los derechos suyos, o de su grupo de pertenencia. Contextos sociales donde el individuo sea convocado a ser protagonista de su existencia, a ser un Sujeto (y no objeto) de la historia de la comunidad (Freire, 1997; Touraine, 2000).

Como se ha comentado anteriormente, la participación activa puede expresarse a partir de dos actitudes, ambas afirmativas de la autonomía personal: una actitud de colaboración con lo que a uno parece justo y democrático, o una actitud de resistencia y no-participación ante lo que parece autoritario o injusto. La colaboración u oposición del ciudadano ante los hechos de su entorno social se basan en lo que Aranguren (1994) denominó *actitud ética*, que significa refutar el conformismo y asumir la responsabilidad de decidir sobre el quehacer de las cosas y de sí mismo.

En el proceso de análisis de los resultados del trabajo de campo realizado en esta tesis, se han podido derivar dos categorías de manifestación de la participación activa en el contexto de ocio-deporte investigado: a. Participación en el Proceso Grupal; b. Participación en el Ejercicio de Representación.

a. Participación en el Proceso Grupal:

Una expresión de la *Participación Activa* es la *participación en el proceso grupal*. Esta es una expresión muy visible de la participación activa en el caso Unisinos, por el valor que el modelo de ocio-deporte de esta institución atribuye a los procesos colectivos de participación e interacción. Es en los diferentes grupos deportivos donde los alumnos experimentan el protagonismo individual.

Un ejemplo de participación en el proceso grupal se puede observar en el hecho de que los grupos institucionalmente reconocidos sólo se constituyen bajo "una movilización inicial de los alumnos en la formación de los equipos deportivos" (Gestor 2, información personal, 14/4/2003). Siendo así, antes de existir un sujeto colectivo, un grupo, es la participación activa personal a favor de la construcción de un colectivo lo que asegura la formación de los equipos.

También se ha observado que se valora la participación de las personas en la definición de objetivos y desarrollo de actividades de los grupos, como se puede verificar en estas afirmaciones: “Los objetivos del equipo los decide el grupo” (Entrenador 1, información personal, 14/4/2003); “El diálogo está en la base de la organización de los eventos y actividades. Los alumnos, en los equipos, intentan solucionar los problemas (uniforme, materiales...)” (Entrenador 2, información personal, 14 de abril, 2003).

Se ha podido observar con los alumnos que también se valora la participación personal en favor del proceso grupal. La siguiente cita es un claro ejemplo: “Así como en el campo de juego cada cual tiene una función, fuera de campo también existen funciones para cada uno: determinación de partidos, búsqueda de patrocinios, recogida del material...” (Alumno 9, información personal, 28/10/2004).

Además del reconocimiento de la importancia de la participación individual en la formación de los equipos y en el mantenimiento de sus actividades, se ha podido observar una política de estímulo a esta participación individual a favor del colectivo. Según esta política, “el modelo [de ocio-deporte de Unisinos] distribuye más beneficios a los grupos donde los alumnos participan activamente y están movilizados” (Gestor 1, información personal, 14/4/2003). Un ejemplo de esa política en acción se dio en el proceso de elección de los equipos que participaron en una competición en São Paulo. Todos los equipos deseaban ir a la competición, pero sólo podían acudir tres. La coordinación con los entrenadores, por encima de un criterio que valorase solamente las posibilidades de victoria en la competición, seleccionó a tres equipos en los cuales la participación y la movilización interna eran más acentuadas.

Como expresión del poder político que se logra con la participación en el proceso grupal, se ha podido observar que "en la actualización de la estructura de ocio-deporte de Unisinos, fueron las reivindicaciones de los grupos más débiles las que impusieron la superación de las desigualdades" (Gestor 2, información personal, 14/4/2003). De este modo, se ha podido observar que la participación individual a favor del colectivo, la participación de los miembros del equipo en el proceso grupal, tiene impacto en la actualización del propio sector de deportes de la institución.

Dentro de los diferentes niveles de la estructura organizacional de Unisinos, la participación en el proceso grupal es una participación horizontal, que se realiza por la actuación de los alumnos al nivel de los equipos. Si analizamos la pirámide de participación de Chanan (1999)[65], esa acción equivale al protagonismo del individuo en la base de la pirámide, en los niveles más bajos de una organización, red social o estructura jerárquica.

Como ha observado Victoria Camps (1993), existe una *paradoja del individualismo* en temas de ciudadanía: al mismo tiempo que no se promueve la ciudadanía sin promover al individuo, no se puede promover al individuo sobre todo lo demás, la afirmación exclusiva del valor del individuo nos podría llevar al individualismo egoísta. En el caso de Unisinos la solución que se ha encontrado para superar la paradoja está en situar la actuación personal dentro de los grupos deportivos. De esta forma, la afirmación de la individualidad, que está en la base de la acción del sujeto, no se deja caer en el individualismo egoísta porque está mediada por el contexto y los intereses colectivos.

[65] Gráfico 1, página 122.

En resumen, a partir del caso estudiado, se puede derivar que una expresión de la experiencia de *Participación Activa* en el contexto de ocio-deporte se puede obtener por la *participación en el proceso grupal*. Esta categoría se manifiesta por la participación activa del individuo en el proceso grupal a favor del desarrollo y fortalecimiento del proyecto colectivo.

b. Participación en Ejercicio de Representación:

Además de la *participación en el proceso grupal*, otra categoría de expresión de la participación activa en los contextos de ocio-deporte, que se ha podido derivar desde el caso estudiado, es la *participación en el ejercicio de representación*. Este tipo de participación activa se relaciona con la participación vertical en una estructura jerárquica. Si contemplamos nuevamente la pirámide de participación de Chanan (1999) se relaciona con la participación en los niveles superiores de la pirámide.

En el caso de Unisinos, la relación de los grupos deportivos con las estructuras institucionales del contexto no es siempre una relación directa. Existe una apertura y libertad de expresión para los alumnos y grupos en todos los niveles, pero la organización establece diferentes espacios, instrumentos y procesos de participación que muchas veces se llevan a cabo a través de una representación. “El modelo de gestión acoge la reivindicación de los alumnos, pero orienta a los alumnos a que las reivindicaciones vayan por los cauces apropiados” (Gestor 1, información personal, 14/4/2003).

Dentro de la propia práctica deportiva la figura del capitán del equipo se observa como un espacio de representación. “El capitán es nuestro representante en un partido o una competición” (Alumno 7, información personal, 28/10/2004).

Por otro lado, en el caso de Unisinos se ha percibido una demanda de los alumnos de mayores canales de comunicación con otras esferas jerárquicas de la institución. Los alumnos acusan el hecho de que no se sienten representados en importantes espacios de poder. “La participación se restringe al nivel del grupo. Cuando la cuestión es superior y tiene que ver con dinero, nosotros no participamos. Los que deciden no conocen nuestra realidad” (Alumna 4, información personal, 28/10/2004). Esta cita tomada del grupo de gestores parece confirmar estas afirmaciones: “Hay un límite de participación. La participación de los alumnos es en el grupo (en este nivel), los técnicos representan al equipo en niveles superiores de la institución” (Gestor 2, información personal, 14/4/2003).

En términos de educación para la ciudadanía este es un aspecto muy deficitario del modelo de ocio-deporte de Unisinos. El hecho de que los alumnos, o una representación de los alumnos, no puedan participar en los niveles superiores de la institución es un límite importante para la vivencia de la democracia en esta realidad.

Por otro lado, en términos de un estudio instrumental de casos, a partir de esas observaciones y la manifestación de los alumnos se puede derivar que la participación activa en contextos de ocio-deporte también podría expresarse por ejercicios de representación. Para entonces, las instituciones deben ser capaces de crear los mecanismos y procesos democráticos que ofrezcan esas experiencias de ciudadanía.

En resumen, la *participación en el ejercicio de representación* es una categoría de expresión de la participación activa que se puede vivenciar en los espacios de ocio-deporte. Esta forma de expresión de la participación activa se puede ejercitar por la representación de un grupo o colectivo en una estructura organizacional.

6. 3. 3. La Acción Colectiva

Si la participación activa pone de manifiesto la dimensión individual de la experiencia ciudadana, la acción colectiva posibilita una *expresión colectiva* de la ciudadanía. La acción colectiva, de carácter democrático, es una de las más ejemplares expresiones de la ciudadanía activa, porque recupera el sentido colectivo de la existencia.

La acción colectiva democrática tiene su despliegue cuando un interés colectivo es capaz de superar los intereses individuales, ofreciendo a los grupos tanto un instrumento colectivo de acción política, como una dinámica social de desarrollo de vínculos sociales democráticos a favor de la constitución de sujetos colectivos. En el proceso de *actuar juntos* desarrollado en las acciones colectivas se establecen vínculos intersubjetivos tan importantes para la constitución de sujetos colectivos (Touraine, 200).

La acción colectiva tiene afinidad con la democracia porque promueve la politización y la movilización de los actores sociales. Es un instrumento de poder en la mano de los movimientos sociales que puede dinamizar y fortalecer la vida democrática. Más allá de la fuerza que pueda tener cada individuo aislado, es la reunión de las personas como sujetos políticos, en un cuerpo colectivo, lo que constituye una esfera de poder (Arendt, 2001). En este sentido, la acción colectiva es el dispositivo de poder que está al servicio de un grupo de personas capaces en conjunto de actuar políticamente.

En el proceso de análisis de los resultados de la investigación en el contexto de ocio-deporte de Unisinos, se han podido derivar tres categorías de expresión de la *acción colectiva*: a. Acción Colectiva Corporativa; b. Acción Colectiva de Articulación entre Colectivos; c. Acción Colectiva Solidaria.

a. Acción Colectiva Corporativa:

La realidad de ocio-deporte de Unisinos permite observar un determinado tipo de acción colectiva que se manifiesta en el interior de los grupos de deporte. En estos grupos, por ejemplo, "los atletas emprenden acciones frente a la coordinación, para reivindicar la participación en competiciones, conseguir uniformes, garantizar beneficios y oportunidades de interés para el equipo" (Entrenador 2, información personal, 14/4/2003).

Desde este punto de vista, "los atletas se movilizan para emprender acciones que busquen superar dificultades del equipo (haciendo rifas, por ejemplo)" (Entrenador 1, información personal, 14/4/2003). Existe toda una movilización y acción llevada a cabo *colectivamente*, por los sujetos en los equipos deportivos, para ejercer presión o alcanzar metas deseadas por el grupo.

Los alumnos identificaron la movilización existente para participar en excursiones deportivas como una forma de acción colectiva. Subrayaron la importancia del objetivo común, el viaje, como un factor fundamental a favor de la cohesión del grupo. Afirmaron que es el objetivo común lo que posibilita actuar como un cuerpo colectivo. Se demuestra la importancia de descubrir objetivos colectivos más fuertes que los intereses individuales, objetivos comunes capaces de introducir a los sujetos en una esfera colectiva de la existencia.

Al mismo tiempo, también se ha comprobado que "no existen acciones entre los grupos, las acciones son aisladas por cada equipo. El móvil de las acciones son los intereses internos de los grupos" (Gestor 2, información personal, 14/4/2003). Se podría decir que este tipo de acción colectiva tiene un cierto carácter corporativo, es un tipo de acción colectiva que tiene como objetivo y eje de articulación los intereses propios de un grupo.

Además, se puede decir que una de las categorías de la *Acción Colectiva* que se puede observar en el contexto estudiado es la *acción colectiva corporativa.* Esta categoría de acción colectiva se caracteriza por acciones puestas en marcha por un equipo con la finalidad de contemplar intereses que benefician propiamente al grupo[66].

b. Acción Colectiva de Articulación entre Colectivos:

Por otro lado, los profesores entrevistados afirman que "no existen intereses comunes que integren a los grupos" (Gestor 1, información personal, 14/4/2003). Los profesores perciben que el modelo de ocio-deporte de Unisinos ofrece pocas posibilidades de experimentar acciones colectivas que articulen a los diferentes colectivos. "Las acciones son mucho más dentro de los diferentes grupos, hacen falta acciones entre los grupos" (Gestor 2, información personal, 14/4/2003).

La percepción de los profesores de este contexto de ocio-deporte de que hacen falta acciones entre los grupos que favorezcan su acción conjunta permite intuir que un tipo de acción colectiva de este tipo sería posible en este contexto.

Los alumnos entrevistados no refirieron la existencia de acciones colectivas entre los grupos, pero apuntaron la importancia que tendrían acciones de ese tipo. Los alumnos indicaron la falta de objetivos comunes y espacios de encuentro entre los equipos como una de las causas de la no existencia de acciones entre los grupos. "Hacen falta espacios para una evaluación crítica del trabajo realizado aquí. Hace falta tener espacios para hablar" (Alumno 7, información personal, 04/10/2004).

---

[66] Lo que distingue la *acción colectiva corporativa* de la *participación en el proceso grupal* (6. 3. 2. a) es que en la *acción colectiva* el sujeto de la acción es un sujeto colectivo, y en la *participación activa* el sujeto es un individuo. Desde luego existe una interacción entre estos dos sujetos, no existe dicotomía entre individuo y colectivo; pero no se puede dejar de destacar que existe, y que debe existir, una *diferencia* entre la acción del individuo en el grupo y la acción del grupo mismo como sujeto colectivo. Sin destacar una diferenciación entre el comportamiento individual del colectivo se corre el riesgo de caer en el totalitarismo.

En opinión de los alumnos, la representación de los equipos por los entrenadores con la Coordinación del Complejo de Deporte y Ocio es otra de las causas de la no existencia de acciones colectivas entre los grupos deportivos. Para los alumnos, la posibilidad de encontrarse, aunque fuera por medio de representantes, crearía las condiciones para desarrollar acciones colectivas articuladas entre los diferentes equipos.

Aquí nuevamente se percibe un límite en el modelo de ocio-deporte de Unisinos en relación a la formación para la ciudadanía. La actuación de los alumnos se realiza dentro de un determinado grupo de ocio-deporte y no sobrepasa ese límite. Es decir, no se constituye una esfera mayor de poder, una esfera de poder que, por medio de la actuación conjunta de diferentes equipos, articule los grupos deportivos y ofrezca mayor poder de actuación política a los alumnos.

Por otro lado, en el ámbito de un estudio de caso de carácter instrumental, esas afirmaciones de profesores y alumnos permiten inferir que sería posible desarrollar en los contextos de ocio-deporte una acción colectiva de ese tipo, una *acción colectiva de articulación entre colectivos.* Aunque no se haya podido observar la existencia de ese tipo de acción colectiva, en el caso estudiado se ha podido percibir algo como *la realidad de su ausencia*. En otras palabras, se ha podido percibir cómo una acción colectiva con esas características se convertiría en una importante experiencia de ciudadanía y, a la vez, en un poderoso instrumento de acción política para los grupos del contexto.

En definitiva, el análisis instrumental de este caso permite concluir que una de las categorías de expresión de la *Acción Colectiva* es la *acción colectiva de articulación entre colectivos*. Esta categoría de acción colectiva se manifiesta por acciones puestas en marcha por más de un grupo, teniendo como finalidad principal el establecimiento o desarrollo de vínculos que articulen estos mismos grupos y los fortalezcan en la búsqueda de objetivos comunes.

c. Acción Colectiva Solidaria:

Un tercer tipo de acción colectiva que se ha podido apreciar en el contexto de este estudio de caso es la *acción colectiva solidaria.* Aquí el objetivo común supera no solamente los intereses propios de cada individuo, sino también los intereses corporativos de cada grupo. Se trata de una acción a favor de intereses ajenos, que movilizan a los colectivos por el ideal de justicia o vida buena que evocan.

Un ejemplo de acción colectiva solidaria se observa en el hecho de realizar "dentro de un evento deportivo, un recorrido por la paz" (Gestor 1, información personal, 14/4/2003). En este sentido, dentro del evento deportivo que va a congregar a centenares de personas, el equipo de profesionales del Complejo de Deporte y Ocio ha propuesto una acción que moviliza a todos los participantes, que tiene una expresión política[67], y que se realiza con un interés superior a los intereses privados de las personas y grupos involucrados en el evento.

Otro ejemplo de acción colectiva solidaria fue la distribución de alimentos a instituciones que trabajan con personas y comunidades menos favorecidas económicamente. Nuevamente, con ocasión de un evento deportivo se invitó a cada atleta inscrito a llevar un kilo de alimento no perecedero. Se buscó la articulación con una ONG que actúa en programas contra el hambre promovidos por el gobierno federal. Esta organización entró en contacto con una serie de instituciones para recibir los donativos. Se buscó movilizar y sensibilizar a los alumnos en la entrega de los alimentos recogidos. El equipo ganador de cada modalidad, en lugar de recibir trofeos, obtenía como galardón el derecho de hacer entrega de los donativos a un representante de la institución caritativa elegida.

---

[67] La dimensión política de la acción colectiva solidaria es un elemento imprescindible, sin el cual ese tipo de acción no puede desarrollar una verdadera formación en la ciudadanía activa.

Con estos ejemplos se puede afirmar que el ocio-deporte puede ofrecer un campo para importantes experiencias de solidaridad, donde se desarrollen acciones a favor de la vida y de la dignidad humana. La acción colectiva de carácter solidario puede promover la *responsabilidad social*, el *comportamiento sostenible* y el *respeto* entre los seres humanos, principalmente los más necesitados. Como dice Manuel Cuenca, el ocio vivido con dignidad no puede quedar excluido de la tarea de promover la solidaridad (Cuenca, 2005).

Por último, se puede concluir que una categoría de expresión de la *Acción Colectiva*, en el contexto de ocio-deporte estudiado, es la *acción colectiva solidaria*. Esta categoría de acción colectiva se manifiesta en forma de acciones puestas en marcha por uno o más grupos para contemplar intereses que están más allá de los intereses privados del grupo o grupos involucrados en la acción.

6. 3. 4. El Ambiente de Participación Democrática

Como se ha comentado, una de las claves en la formación de los ciudadanos se realiza a través de la convivencia en un ambiente que ofrezca ricas experiencias de participación democrática (Osler, 2001; Consejo de Europa, 2002, 2005a). Por supuesto, para tener experiencias de ciudadanía democrática hay que vivir en un ambiente democrático. Un ambiente que promueva la constitución de esferas públicas de participación política, donde la tolerancia esté en la base del diálogo respetuoso entre diferentes nociones de bien y proyectos de vida feliz (Ochsenius, 2001).

La democracia es el proceso político que promueve la ciudadanía participativa al mismo tiempo que depende de ella (Camps, 1993). La democracia es un proceso basado en la participación significativa de los actores sociales, una participación que se realiza por medio de la acción política y del diálogo como forma de resolver los conflictos.

Lógicamente, para tener experiencias de participación democrática hay que tomar los espacios institucionales formales e informales como espacios de relaciones políticas, de modo que los sujetos se sientan participantes activos en la gestión y en el desarrollo de la comunidad que les reconoce como ciudadanos. Desde la antigüedad clásica es la actuación en la esfera pública, por medio de la acción (*praxis*) y del discurso (*lexis*), lo que instituye a los seres humanos como sujetos políticos (Arendt, 2001).

En el proceso de análisis de los registros de la investigación desarrollada, se han obtenido tres categorías de manifestación del *Ambiente de Participación Democrática* a partir del contexto de ocio-deporte analizado: a. Ambiente que Fomenta el Diálogo; b. Ambiente de Participación Significativa; c. Ambiente que Promueve la Participación Vertical.

a. Ambiente que Fomenta el Diálogo:

Como se ha comentado, una de las principales formas de actuación política se ejerce por medio del diálogo, por la deliberación colectiva de cuestiones comunitarias. En el caso investigado se ha podido observar una efectiva expresión de participación democrática que se realiza por medio de la práctica del diálogo en el interior de los diferentes grupos y segmentos institucionales.

Según los profesores entrevistados, "el modelo [de ocio-deporte de Unisinos] crea una cultura donde la solución de los problemas es dialogada" (Entrenador 2, información personal, 14/4/2003). Los profesores afirman también que "el diálogo está en la base de la organización de los eventos y actividades" (Entrenador 2, información personal, 14/4/2003).

Además de la práctica del diálogo en las esferas administrativas, las observaciones directas a los diferentes grupos deportivos permitieron confirmar la existencia de momentos en los entrenamientos en los que los alumnos se reúnen en la cancha para debatir sus cuestiones y tomar decisiones en relación a sus actividades y metas. Es decir, en el propio espacio de entrenamiento de los equipos se instituye un ambiente de diálogo y deliberación tan importante para el desarrollo de la ciudadanía.

Esa forma de participación democrática se ha podido observar en los diferentes grupos de ocio-deporte investigados. En el modelo de ocio-deporte de Unisinos, hasta las cuestiones técnicas y tácticas, que suelen ser de competencia exclusiva de los entrenadores, parecen encontrar espacios para que sean debatidas entre los miembros de cada equipo: "Antes de cada partido el equipo se reúne y el grupo debate sobre la mejor forma de jugar. Después del debate el entrenador delibera" (Alumno 9, información personal, 28/10/2004).

En el cuadro 2 se pueden encontrar ejemplos de los momentos de diálogo y deliberación que se producen en los entrenamientos.

***Cuadro 2**: Observación Directa de entrenamiento de Balonmano Femenino, realizada el día 02/09/2004.*

Son las veinte horas, y en las afueras del gimnasio cae una lluvia silenciosa. Por el pasillo camina una alumna cargando un saco con camisetas y otro con balones. Es Priscila, la monitora del equipo de balonmano femenino. Me presento a ella y nos dirijimos juntos a la cancha de balonmano, dentro del gimnasio. Poco a poco las chicas empiezan a llegar. Luego están siete chicas calentando.

El entrenador llega y empieza a dirigir ejercicios técnicos. [.....]. El entrenador dirige los ejercicios corrigiendo los movimientos de cada alumna, una a una. El ambiente entre las chicas mientras se ejercitan es de colaboración y vibración con los aciertos en la ejecución de los ejercicios. La portera hace una difícil defensa, la atacante que había rematado a gol vibra mucho con la buena defensa y saluda con entusiasmo a la portera.

El entrenador modula la dificultad que imprime a los ejercicios de acuerdo con la capacidad de cada atleta. Tras una hora de entrenamiento el entrenador determina un intervalo para tomar agua.

Cuando vuelven del descanso las alumnas se sientan en la cancha en un círculo. Conversan a partir de la información que proporciona el entrenador sobre entrenamientos que tendrán lugar el fin de semana (parece que el entrenador no estará presente). Las alumnas hacen preguntas, exponen sugerencias y establecen proyectos.

Se cierra esta pequeña reunión y el entrenador anuncia el próximo ejercicio. Algunas alumnas sugieren adaptaciones en el ejercicio. Las sugerencias se aceptan.

Al final del entrenamiento las chicas se reúnen nuevamente. El entrenador comunica que habrá entrenamiento también en la próxima semana. Junto con el entrenador las chicas repasan las tácticas sobre el juego del próximo sábado. El entrenador piensa que podrá participar. Las chicas manifiestan alegría (se puede percibir que la ausencia del entrenador no impide la actividad del equipo). Las chicas confirman entre sí la táctica del sábado y se dispersan.

Muchas veces se considera el ambiente deportivo como un ambiente de normas estrictas con vistas a condicionar a los atletas para obtener el máximo rendimiento. Sin embargo, se puede percibir a partir del caso de Unisinos que el ambiente de ocio-deporte comporta relaciones que valoran la deliberación a través del diálogo[68].

[68] Aunque en todos los entrenamientos observados se hayan podido constatar los momentos de debate colectivo y toma de decisiones, también se puede percibir que en los grupos donde el entrenador tenía una postura más directiva en dichos momentos se debatía bajo su orientación (como se puede observar en el cuadro 1, p. 252). Aparentemente en esos casos el grupo parecía más dependiente del entrenador y menos fuerte como colectivo.

El fomento de la práctica del diálogo y la deliberación colectiva que se observa en el modelo de ocio-deporte de Unisinos posibilita a los miembros de los equipos la experiencia de vivir, dentro de cada esfera de práctica deportiva, en un *ambiente de participación democrática*.

En resumen, la categoría *ambiente que fomenta el diálogo* se manifiesta en el caso investigado en el reconocimiento y la promoción, por parte de la institución y de los grupos deportivos, del diálogo como método adecuado para la toma de decisiones colectivas y la resolución de los conflictos.

b. Ambiente de Participación Significativa:

Hay que decir a partir del caso estudiado que la participación de las personas no puede limitarse a la necesidad formal de ejercitar el diálogo. La invitación a las personas a debatir sobre la solución de los problemas de un equipo, por ejemplo, tiene que tener repercusiones prácticas. En este sentido, se puede decir que la participación de los alumnos en cada equipo es valorada por los mismos alumnos en la medida que la participación repercute efectivamente en el contexto del equipo.

La relación de dependencia entre la participación y los resultados efectivos se puede observar en la siguiente afirmación: “Lo que nos motiva a nosotros a participar en el equipo es la conquista de los objetivos” (Alumno 8, información personal, 28/10/2004). Por consiguiente, la participación se mantiene y se refuerza en la medida que es significativa, en otras palabras, siempre que por medio de la participación sean efectivamente alcanzados ciertos objetivos.

Desde el punto de vista de los profesores, el ambiente de participación significativa se experimenta porque el modelo de ocio-deporte de Unisinos permite que "las combinaciones estructuradas puedan cambiar por la reivindicación del grupo" (Entrenador 1, información personal, 14/4/2003). Así, las decisiones que toman los grupos pueden cambiar por evolución del proceso de participación, lo que significa que la participación que se intenta promover es una participación que tiene repercusiones concretas, que es significativa.

En este sentido, cuando el grupo de profesores manifiesta que "la elección de representantes de los alumnos es algo importante, pero sin un objetivo concreto resulta algo artificial" (Gestor 2, información personal, 14/4/2003), se puede entender que también se está diciendo que si la participación no tiene un impacto efectivo en el ambiente, si no es significativa, no tiene porqué ocurrir.

Asimismo, se sostiene que "una mayor deliberación sobre el presupuesto [en el sector de deporte] favorecería el ambiente democrático" (Gestor 1, información personal, 14/4/2003). Según esta afirmación, los profesores consideran que la participación en procesos concretos de la institución, como la decisión sobre el uso del presupuesto, se entiende como un elemento que podría fortalecer el ambiente de participación democrática.

En otras palabras, los alumnos y profesores del sector de ocio-deporte perciben que un ambiente democrático es dependiente de una participación significativa sobre cuestiones concretas del contexto donde se relacionan las personas y grupos. Por este motivo, promover la participación democrática, en un sentido profundo, significa promover la interferencia de las personas como sujetos políticos en el funcionamiento y organización del sistema social (Touraine, 2000).

En resumen, la experiencia de vivir en un *Ambiente de Participación Democrática* encuentra una categoría de expresión en el contexto de ocio-deporte investigado por un *ambiente de participación significativa*. Esta categoría se manifiesta por la influencia que tiene la participación de personas o grupos en la gestión del ambiente y en la deliberación de los temas de interés.

c. Ambiente que Promueve la Participación Vertical:

En el análisis del contexto de ocio-deporte, se ha podido percibir que una de las formas de vivenciar un ambiente democrático tiene relación con la representación que las personas encuentran para sus demandas en los diversos niveles jerárquicos de la institución.

Para los profesores del sector de ocio-deporte, son "los entrenadores quienes representan los intereses de los atletas y participan en la construcción y gestión de competiciones" (Gestor 2, información personal, 14 de abril, 2003). De esta forma, la participación de los alumnos en el ámbito horizontal de los equipos tendría repercusión vertical en las esferas administrativas del Complejo de Deporte y Ocio por la representación de los entrenadores.

Aunque los profesores tengan esa percepción, desde el enfoque de los alumnos, su participación se restringe al nivel horizontal. Para los alumnos, la participación significativa, que se ha analizado anteriormente, se realiza exclusivamente dentro de los grupos deportivos. Los alumnos sugieren que una mayor participación vertical sería positiva en la promoción de un ambiente de participación democrática, pero no perciben esa realidad en el contexto de ocio-deporte de Unisinos.

La demanda de los alumnos se puede observar en las citas de abajo:

> Un representante de los alumnos podría ayudar a la coordinación en la organización de los torneos y campeonatos internos (Alumno 9, información personal, 28/10/2004);
>
> Deberían existir reuniones entre la Coordinación, el entrenador y los atletas (Alumno 8, información personal, 28/10/2004);
>
> Lo que se solicita es que exista un sitio donde nosotras pudiésemos decir lo que pensamos (Alumno 2, información personal, 28/10/2004);

Por su parte, los profesores expresan el mismo sentimiento en relación a las estructuras de la Universidad superiores a su nivel jerárquico: "El ambiente de participación democrática se realiza en el entorno del complejo de Deporte y Ocio. En los niveles mayores de la institución la participación es más limitada" (Gestor 1, información personal, 14/4/2003).

Parece que tanto las manifestaciones de los alumnos como de los profesores apuntan la conclusión de que, en el contexto de ocio-deporte de Unisinos, una participación vertical más efectiva es una *asignatura pendiente*. De hecho, tanto el análisis de los documentos como las observaciones y entrevistas realizadas en el campo muestran la falta de espacios de participación vertical.

Ese es un aspecto criticable del modelo de ocio-deporte de Unisinos, no ofrecer espacios y procesos de participación vertical. La ausencia de ambos, además de no cooperar con la construcción de un ambiente de participación democrática, también perjudica la oferta de oportunidades de ejercitar la participación en el ejercicio de la representación (como se ha visto en las pp. 273 - 274).

Por otro lado, ante la orientación instrumental de este estudio de caso, lo importante ha sido poder observar cómo se puede valorizar el ambiente de ocio-deporte como *ambiente de participación democrática* cuando promueve experiencias de participación vertical. Según los actores sociales entrevistados, esas importantes experiencias de participación democrática podrían tener cita en el contexto de ocio-deporte en que actúan.

En resumen, una expresión del ambiente de participación democrática se puede experimentar en los contextos de ocio-deporte por un *ambiente que promueve la participación vertical*. Esa categoría se manifiesta por la efectiva representatividad que los miembros de una organización tienen con relación a las esferas superiores de deliberación de esta organización.

6. 3. 5. La Igualdad

La igualdad ciudadana implica el disfrute por parte de todos de los derechos civiles, políticos y los recursos sociales básicos necesarios para la igualación de todos los individuos bajo el status de ciudadanos (Marshall, 1998). Implica vivir en un estado de justicia donde cada persona tenga derecho al disfrute de un esquema de libertades básicas adecuadas e iguales para todos (Rawls, 1996).

Como experiencia clave para la educación en la ciudadanía, presupone tener la experiencia de vivir en un estado de justicia que posibilite a todos los individuos y grupos la misma oportunidad de poner en marcha los distintos proyectos de felicidad. La tarea de la ciudadanía es construir una ciudad justa, una base de igualdad desde donde cada cual pueda desarrollarse como persona humana.

Ahora bien, la igualdad ciudadana no presupone la homogeneización de la sociedad, sino la igualdad de oportunidades de desarrollar los distintos procesos de individuación y los singulares proyectos de desarrollo comunitario (Camps, 1993; Touraine, 2000). La ciudadanía promueve la igualdad humana como un derecho de cada persona de decirse humano singularmente.

En el proceso de análisis de los registros de la investigación se han podido derivar tres categorías de manifestación de esta experiencia clave en el contexto de ocio-deporte analizado: a. Derecho de Practicar Deporte; b. Igualdad de Oportunidad; c. Legitimidad del Estatuto Legal.

a. Derecho de Practicar Deporte:

Una de las categorías de manifestación de la igualdad en el caso estudiado se presenta por el hecho de que "las condiciones consideradas básicas (como horarios y materiales de entrenamiento, tener entrenador, y participar en competiciones) son iguales para todos los equipos" (Gestor 2, información personal, 11/4/2003). Así, la igualdad en el contexto del ocio-deporte se expresa por la igual posibilidad de practicar deporte que se ofrece a todos.

Cabe destacar que en Unisinos los equipos están abiertos para todos. No existe ninguna forma de selección para integrar un equipo. Los alumnos que quieren practicar deporte se dirigen a los entrenadores en el horario del entrenamiento y son siempre acogidos. Tampoco existe ninguna forma de exclusión de los equipos. La práctica deportiva se considera un derecho de cualquier alumno.

En el caso estudiado se reconoce que "la diferencia de desempeño, inherente al deporte, siempre es un reto a la igualdad. Las propuestas de igualdad siempre tienen un reto ante los diferentes logros deportivos" (Entrenador 1, información personal, 11/4/2003). Con esta afirmación se entiende que en este contexto las diferencias en los resultados se consideran como un reto para la igualación que se desea. En otras palabras, se busca superar la conducta tradicionalmente difundida en el deporte, que es ofrecer cada vez mejores condiciones a los que conquistan mejores resultados deportivos, muchas veces en detrimento del respeto a la necesidad de mantener la oferta de condiciones mínimas para todos los demás. En el caso estudiado, los profesionales afirman tener el cuidado suficiente para que las naturales diferencias de rendimiento no signifiquen la exclusión o la injusta distribución de los recursos.

Efectivamente, se ha podido observar en los entrenamientos la utilización por parte de los entrenadores de estrategias pedagógicas para que todos puedan participar, a pesar de las importantes diferencias de nivel técnico personal.

Vamos a exponer a continuación dos ejemplos de estrategias de inclusión. En un entrenamiento el técnico solicitó al monitor que trabajase por separado con tres chicas nuevas, que ciertamente no conseguirían participar en los ejercicios técnicos junto a las demás. Para un juego colectivo, al final del entrenamiento, las chicas volvieron al gran grupo. En otro entrenamiento, se observó al técnico modulando el nivel de dificultad de un ejercicio de acuerdo con la capacidad de cada alumna para ejecutarlo (esta práctica se puede observar en los cuadros 1 y 2).

Estas estrategias representan un esfuerzo de los entrenadores por crear condiciones de igualdad para alumnos naturalmente desiguales. En este sentido se introducen adaptaciones en las clases que posibiliten a todos el derecho de practicar deporte.

En resumen, la experiencia clave para la educación en la ciudadanía desde la *Igualdad* se puede expresar en un contexto de ocio-deporte por el *derecho de practicar deporte*. Esta categoría se manifiesta en la oferta, para todas las gentes o grupos interesados en la práctica deportiva, de las condiciones básicas para entrenar y jugar.

b. Derecho de Desarrollarse:

Por otro lado, el cuidado con la igualdad en las condiciones básicas de entrenar y jugar, expresadas en la categoría *derecho de practicar deporte*, no puede significar una igualación en el desarrollo de cada uno o de cada equipo (no se puede siquiera suponer que todos los atletas vengan a alcanzar los mismos resultados en el campo deportivo).

El deporte implica que los atletas y equipos no son iguales entre sí, esa desigualdad se pone de manifiesto en cualquier ámbito deportivo. Por ejemplo, la victoria, finalidad que buscan todos en el deporte, es el resultado de una desigualdad en la práctica. La manifestación de esa desigualdad es propia de la naturaleza misma de la práctica deportiva.

Por otro lado, la expresión tan común de diferencia en el campo deportivo, esa desigualdad de desempeño, no significa una desigualdad de estatus. Se explica porque esta diferencia sólo es legítima cuando está basada en una preliminar igualdad de oportunidades. En este sentido, más allá de no afrontar la igualdad de estatus, la diferenciación deportiva, cuando está fundada en la igualdad de oportunidades, puede ser una expresión de la democracia. Una expresión de procesos de individuación, de desarrollo y perfeccionamiento personal que no obstruyen la igualdad de oportunidades que se ofrece a todos. Desde esta perspectiva la diferenciación en los deportes no obstruye la democracia, porque la igualdad democrática no debe confundirse con propuestas de homogeneidad social (Camps, 1993; Arendt, 2001; Touraine, 2000).

El potencial de desarrollo personal que el ámbito deportivo promueve, considerado legítimo y positivo, se puede observar en algunas manifestaciones de los alumnos:

> En nuestro grupo todos tienen las mismas oportunidades, pero aún así van a existir diferencias (Alumna 5, información personal, 25/10/2005).

> En el deporte siempre están los que se destacan, y no solamente como atletas, sino también los que se destacan como amigos o como líderes (Alumna 1, información personal, 25/10/2005).

Siendo así, una expresión de la igualdad, como clave de la educación en la ciudadanía en los contextos de ocio-deporte, se realiza por las oportunidades que tienen todos los alumnos de buscar el perfeccionamiento personal o distinguirse en una competición. Se puede ejemplificar, en el caso estudiado, en la siguiente afirmación: "En los equipos no se discrimina a nadie por el nivel técnico, todos son iguales para participar. Las oportunidades son iguales y los que más destacan son elegidos por mérito, teniendo cuidado para que nadie quede sin entrenar o jugar" (Entrenador 2, información personal, 11/4/2003).

La categoría *derecho de desarrollarse*, como expresión de *Igualdad* en los contextos de ocio-deporte, se manifiesta en la oferta de iguales oportunidades a grupos y atletas de perfeccionarse, lograr méritos deportivos o la primacía en contextos de ocio-deporte.

c. Legitimidad del Estatuto Legal:

Una de las categorías de expresión de la igualdad, en el caso estudiado, se presenta por el dominio público de los criterios que regulan el funcionamiento del sector y que se utilizan para distribuir beneficios o para acceder a posiciones destacadas en el escenario deportivo de Unisinos. Se trata no solamente del conocimiento general de las reglas y criterios, sino también de la percepción de que esos criterios son legítimos, porque se fundamentan en un principio de justicia que es compartido por todos.

"Los criterios para que el equipo conquiste más beneficios son conocidos por todos" (Gestor 1, información personal, 11/4/2003). Se puede observar en las entrevistas que los profesores creen que esa transparencia en los criterios de distribución de beneficios les ayuda a promover la igualdad y les protege contra la concesión de privilegios.

Analizando el caso Unisinos, se ha podido percibir que el conocimiento que la gente tenga de *las reglas del juego* se constituye efectivamente en una de las expresiones de igualdad. Así, para que las condiciones y oportunidades sean realmente iguales para todos, los derechos de práctica y criterios de distribución de beneficios en el ámbito deportivo deben estar disponibles al conocimiento de todos los interesados. Este conocimiento parece ser fundamental para garantizar tanto la igualdad como la legitimidad del estatuto legal que busca establecer esa igualdad.

Además de hacer disponibles las informaciones que permitan el dominio público de las normas y criterios que establecen el funcionamiento del sector de deportes, la legitimidad del estatuto legal depende también del reconocimiento y aceptación por parte de todos de los valores que profesan las normas y criterios de funcionamiento.

En el caso estudiado, la afirmación de que "los grupos tienen conciencia de que todos deben tener las mismas oportunidades" (Entrenador 1, información personal, 11/4/2003), permite asumir que, más allá del simple conocimiento de una regla, el hecho de *tener conciencia* implica una aceptación del valor que sostiene la norma.

Se puede comprobar con los alumnos la existencia del reconocimiento con respecto al criterio de justicia que regula el funcionamiento del sector, como se puede observar en las citas de abajo:

> Existe una igualdad de oportunidades de participación en los espacios del Complejo de Deporte para todos los equipos (Alumno 8, información personal, 25/10/2004);
>
> Aquí todos tienen los mismos espacios, no existen privilegios (Alumno 9, información personal, 25/10/2004).

En este estudio de caso se puede entender que la *Igualdad*, como experiencia clave para la educación en la ciudadanía, se puede expresar en los contextos de ocio-deporte por medio de la *Legitimidad del Estatuto Legal*. Esta categoría se manifiesta en el dominio público de las normas y estatutos legales, que establecen los derechos y obligaciones de los practicantes, y el funcionamiento del sector de deporte; así como por el reconocimiento por parte de la comunidad de que estas normas y estatutos son justos y legítimos.

6. 3. 6. La Relación con la Estructura Social

La formación en la ciudadanía activa también debe ofrecer experiencias de relación con la estructura social, ejercicios de actuación en redes de ciudadanía que puedan fortalecer a los ciudadanos y al tejido social a la vez. En este sentido, la formación en la ciudadanía no estará completa si se realiza en un espacio aislado de la sociedad; las instituciones de educación comprometidas con el desarrollo de la democracia participativa no pueden trabajar como si fueran *islas de la fantasía*.

Para que los actores sociales de un determinado contexto puedan experimentar la actuación en redes de ciudadanía, hay que promover la articulación entre diferentes colectivos de la sociedad civil. También se deben desarrollar proyectos híbridos que establezcan relaciones entre la sociedad civil y el Estado, fortaleciendo de esa forma tanto a los colectivos de ciudadanos como al aparato estatal. Ciertamente, los proyectos de ciudadanía que consiguen establecer redes sociales, asentándose en el capital social existente, tienen mayor posibilidad de promover cambios sociales y de ofrecer resultados más duraderos (De la Maza, 2001).

Por otro lado, la participación en redes y la actuación junto a la estructura social efectivamente pueden ofrecer experiencias de ciudadanía si se desarrollan sobre la dimensión política de la vida en sociedad. Más allá de la oferta o consumo de beneficios sociales, las redes de relación social deben favorecer vivencias políticas que posibiliten el fortalecimiento de la acción y la voz de los diferentes colectivos de ciudadanos presentes en la esfera pública (Benedicto y Morán, 2002; Luque, 2003).

Al mismo tiempo que posibilitan el fortalecimiento de los diferentes colectivos, las experiencias de relación social promueven la ciudadanía democrática en la medida que se basan en el diálogo y en el respeto entre diferentes colectivos, promoviendo lazos democráticos de cooperación y reciprocidad (Putnam, 1994; Touraine, 2000).

A partir del contexto de ocio-deporte que se ha investigado en este estudio de caso, se han podido observar cuatro categorías de manifestación de la experiencia de ciudadanía en *relación con la estructura social*: a. Participación en la esfera estatal; b. Construcción de red social efímera; c. Construcción de red social institucionalizada; d. Constitución de polos de aproximación.

a. Participación en la esfera estatal:

Una de las categorías de expresión de la *Relación con la Estructura Social* observadas en el caso Unisinos se da por la relación que se establece en los espacios de deportivos con el aparato estatal. Esta relación se da por la participación de los equipos deportivos de Unisinos en las competiciones organizadas por los diferentes niveles del Estado brasileño, tanto competiciones nacionales como de la provincia y del ayuntamiento. “Se ha posibilitado la participación en diferentes competiciones bajo diferentes estructuras sociales, de la provincia, del ayuntamiento...” (Entrenador 1, información personal, 15/4/2003).

En el modelo de ocio-deporte de Unisinos, la participación en los espacios deportivos promovidos por el Estado parece que implica más que una participación pasiva. Analizando los discursos de los gestores de ocio-deporte del caso en estudio, se puede observar que existe una voluntad de mantener una amplia articulación con el Estado.

Los profesores afirman que esa articulación se podría hacer más efectiva si los órganos deportivos del Estado estuviesen mejor organizados: “La desorganización de la esfera gubernamental no favorece la articulación con el Estado” (Gestor 1, información personal, 15/4/2003). En las entrevistas se ha comprobado que el modelo de ocio-deporte de Unisinos valora y desearía ver más desarrollada la articulación entre el Complejo de Deporte y Ocio de la institución y el Estado.

Esta mejor articulación es una falta que perciben los profesores del Complejo de Deporte y Ocio entrevistados. Los profesores sienten que los contextos deportivos organizados por el Estado podrían utilizarse aún más como espacios de construcción de redes de relación social, con el fin de poder ofrecer a los alumnos experiencias más ricas de articulación entre los grupos deportivos y la estructura del Estado. Desde luego, una buena articulación entre instituciones de la sociedad civil y el Estado permite la construcción de diseños organizacionales que posibilitan un mayor protagonismo y participación en la esfera pública (Morán y Benedicto, 2000). Por otro lado, no se puede olvidar que para una articulación de este tipo es necesario desarrollar una voluntad política en la esfera pública capaz de aproximar Estado y sociedad civil (Consejo de Europa, 2002). Quizá sea esta voluntad política lo que hace falta desarrollar más en el contexto social donde se encuentra Unisinos.

En resumen, una de las categorías de *Relación con la Estructura Social* que se ha podido derivar de este estudio de caso es la *participación en la esfera estatal*, que se manifiesta en la articulación con el aparato estatal para desarrollar la participación de grupos de la sociedad civil en los espacios deportivos públicos organizados por el Estado.

b. Construcción de Red Social Efímera:

Otra forma de experimentar la *relación con la estructura social*, que se ha podido observar en el contexto de ocio-deporte de Unisinos, se manifiesta por la aproximación entre Universidades que comparten los mismos fines con relación al ocio-deporte.

A modo de ejemplo, se organizan "competiciones con otras Universidades que comparten los objetivos formativos y democráticos de Unisinos. Así, las propias instituciones participantes construyen conjuntamente el orden y reglamento de las competiciones" (Gestor 2, información personal, 15/4/2003). En estas competiciones son los propios grupos de ocio-deporte involucrados los que, a través de sus entrenadores, organizan la competición, con el apoyo de la coordinación del Complejo de Deporte y Ocio de Unisinos.

La articulación con otras instituciones tiene objetivos muy específicos, como organizar una competición de baloncesto y fútbol, por ejemplo. No se trata, por tanto, de institucionalizar *procesos* duraderos de articulación, sino de promover *momentos* de participación (Rebollo, 2003). En consecuencia, la construcción de una red social para alcanzar objetivos comunes es un tanto efímera, puesto que se mantiene solamente en el período de preparación y desarrollo de la actividad meta.

Aunque estas redes tengan una corta duración y los objetivos sean muy específicos y de corto plazo, pueden ofrecer importantes vivencias de relación y articulación entre diferentes grupos de ocio-deporte, posibilitando a los alumnos la experiencia de estar en contacto con otros grupos de alumnos deportistas.

Por otro lado, aquí nuevamente se puede criticar el modelo de ocio-deporte de Unisinos por el poco espacio de protagonismo que permite a sus alumnos fuera de los límites de los grupos deportivos. Hay que entender que los alumnos podrían tener un papel actuante también en la promoción y gestión de esas articulaciones.

Para los fines instrumentales del estudio de caso, interesa registrar la experiencia de que mantenerse en *Relación con la Estructura Social* puede vivirse en los contextos de ocio-deporte a través de la *construcción de red social efímera.* Esa vivencia se concreta en la organización de acciones, como competiciones o actividades, en unión con otras instituciones que comparten objetivos, valores y finalidades, en carácter efímero y puntual.

c. Construcción de Red Social Institucionalizada:

Una tercera categoría de *Relación con la Estructura Social* que se ha podido observar en el contexto de ocio-deporte analizado, se expresa por la construcción de redes de instituciones sociales, como en la categoría anterior, pero con un formato institucionalizado, que garantiza su mayor estabilidad y permanencia. Esta institucionalización se hace vía convenios o acuerdos de obligaciones mutuas establecidos entre las instituciones o sus respectivos sectores de deporte.

En este sentido, “se han organizado ligas deportivas entre Universidades con objetivos comunes” (Gestor 2, información personal, 15/4/2003). Estas ligas deportivas, muchas veces reconocidas incluso por las federaciones deportivas oficiales, realizan competiciones y actividades periódicas. Esta periodicidad de las actividades y la estabilidad que el formato institucionalizado permite fortalece la red social establecida y el desarrollo del deporte en cada institución que forma parte de la red.

Además de las ligas deportivas entre Universidades, otra expresión de la *construcción de redes sociales institucionalizadas* se manifiesta en los convenios interinstitucionales para desarrollar proyectos y programas de desarrollo del deporte. La cita de abajo presenta algunos ejemplos de redes institucionalizadas.

> También se establecen convenios entre instituciones para desarrollar proyectos comunes. Por ejemplo, para desarrollar el *PEI*[69], se ha establecido un convenio de cooperación con el *Instituto Ayrton Senna*. Para posibilitar la construcción de la pista de atletismo de la Universidad se ha firmado un convenio con el *Instituto Nacional de Desenvolvimento do Esporte - INDESP*...) (Gestor 1, información personal, 15/4/2003).

Como dice Rebollo (2003), existen prácticas de participación ciudadana que son *momentos,* y prácticas que son *procesos*. Para este autor, lo que diferencia a los *momentos* de los *procesos* es que los *procesos* necesitan que se establezcan formas organizativas más o menos estables, que le den continuidad. Pues bien, si la *construcción de red social efímera* se refería a los momentos, la *construcción de red social institucionalizada* se refiere a *procesos* de participación, necesitando la institucionalización de convenios y acuerdos de carácter más formal y duradero.

A modo de resumen, se ha podido observar que la *Relación con la Estructura Social* encuentra en el contexto de ocio-deporte analizado una categoría de expresión que se ha denominado *construcción de red social institucionalizada*. Esta categoría se manifiesta en la creación de redes institucionalizadas, formales y permanentes, entre organizaciones sociales que comparten objetivos, valores y finalidades, para poner en marcha proyectos y acciones que vengan a contemplar sus intereses comunes.

---

[69] El *PEI – Programa Escolinhas Integradas*: es un programa de apoyo a la infancia, desarrollado por Unisinos, que ofrece práctica deportiva, artística y cultural a aproximadamente 450 niños y jóvenes (entre 8 y 14 años), que viven en las comunidades de baja renta en las cercanías de la Universidad.

d. Constitución de Polos de Aproximación

Además de la relación social que experimentan los alumnos a través de la participación en eventos deportivos que se desarrollaron con otras estructuras y grupos de la sociedad civil y del aparato estatal, otra posibilidad de promover experiencias de relación con la estructura social se puede derivar, en el contexto de ocio-deporte de Unisinos, de la demanda existente entre los alumnos para que se constituya un grupo capaz de actuar como polo de aproximación entre los intereses de Unisinos y las demás estructuras de la sociedad.

Los alumnos manifestaron interés por participar ellos mismos en el proceso de contacto con otras estructuras sociales. Solicitaron participar en la planificación y organización de las redes que les permiten relacionarse con otras estructuras y grupos deportivos.

Para ello, en primer lugar, sugieren que formalmente se instituya en el Complejo de Deporte y Ocio un espacio y un grupo para estudiar mejor sus necesidades y objetivos comunes. “El conocimiento de nuestras necesidades comunes se realiza a partir de la amistad, no existe un espacio formal de reunión” (Alumno 7, información personal, 04/10/2004).

Ese grupo también tendría que conocer mejor las estructuras de poder de la propia Universidad para ser capaz de actuar como polo de aproximación entre la Universidad y otras estructuras sociales. “Es preciso conocer mejor la estructura [interna] para saber cómo relacionarse con la sociedad” (Alumno 9, información personal, 04/10/2004). “Podría haber una relación interna entre los propios grupos, como primer paso para una relación con la estructura social” (Alumno 7, información personal, 04/10/2004).

A partir de la organización interna, el grupo de representantes de los equipos podría participar en el trabajo de buscar una relación con otras estructuras y colectivos de la sociedad. “Representantes del grupo podrían buscar la integración entre la estructura interna y otras estructuras de la sociedad” (Alumno 8, información personal, 04/10/2004).

La demanda de los alumnos por constituir un espacio institucional donde ellos mismos puedan actuar en la articulación de redes sociales, podría ser un importante espacio de participación política de los alumnos dentro la estructura de Unisinos y en el entorno social donde se estableciesen las redes. Como señala Luque (2003), las asociaciones en la sociedad civil tienen la capacidad de hacer oír en la esfera pública a unas voces que sin ellas no se harían oír jamás.

En definitiva, la demanda de los alumnos sugiere que una de las formas de experimentar la *Relación con la Estructura Social* se puede realizar, en los contextos de ocio-deporte, por la constitución de *polos de aproximación*: grupos de deportistas de una determinada organización que facilitan la aproximación entre la organización deportiva y otras estructuras de la sociedad.

7. Conclusiones y perspectivas de futuro

Esta tesis ha tenido como objetivo general analizar cómo puede constituirse el ocio-deporte en un espacio de formación en la ciudadanía. Para alcanzar esta finalidad se desarrolló un largo proceso de investigación cualitativa en dos direcciones complementarias, de carácter deductivo e inductivo, una hacia la teoría y otra hacia un contexto real de ocio-deporte.

De un lado, se elaboró un estudio teórico buscando analizar cómo se sitúa la cuestión de la ciudadanía y la formación de los ciudadanos en la contemporaneidad. Para ello se han analizado los orígenes históricos y la actualidad del concepto de ciudadanía, la necesidad contemporánea de promover un concepto de ciudadanía activa, así como las características de los procesos educativos y las experiencias clave necesarias para el desarrollo de una educación para la ciudadanía democrática. También se ha planteado un primer análisis teórico sobre las posibilidades de aproximar el ocio y el deporte a la tarea de formar a los ciudadanos. Los resultados de este estudio constituyen el propio marco teórico de la tesis.

De otro lado, se desarrolló un *estudio de caso* con la finalidad de contrastar las claves de ciudadanía formuladas en el estudio teórico, con un contexto real de ocio-deporte, buscando extraer de esa comparativa categorías de expresión de esas claves en el contexto deportivo. Los resultados de dicha investigación hacia una realidad concreta se describen en el capítulo seis de la tesis.

En este último apartado, en un esfuerzo final de análisis en dirección al conjunto de los contenidos de la tesis, lo que se pretende es retomar tanto los planteamientos teóricos desarrollados en los primeros capítulos, como los resultados de la investigación de campo con la intención de ofrecer una visión de conjunto sobre las conclusiones a que se puede llegar una vez terminada la investigación.

Se completa esa visión de conjunto, a modo de conclusión final de la tesis, con un planteamiento concreto sobre los principios y pautas de orientación que pueden favorecer el aprovechamiento del ocio-deporte como espacio de formación en la ciudadanía, principal objetivo de este trabajo.

Como se ha explicado en la metodología, el estudio de caso que se presenta en la parte empírica de la tesis se concretó en un *estudio instrumental de caso*, lo que significa que los resultados obtenidos no pretenden ofrecer soluciones para el caso investigado, sino que buscan, con la ayuda de este caso concreto, entender mejor el tema de investigación en general: cómo puede constituirse el ocio-deporte en un espacio de formación en la ciudadanía.

Además de presentar las conclusiones de la tesis, al final del capítulo se proponen algunas posibles perspectivas de futuro que se pueden plantear a partir de los resultados obtenidos en esta investigación.

La ciudadanía es un patrimonio de la civilización y un valor para la humanidad

Una primera conclusión a que se puede llegar al final de la tesis es que la ciudadanía democrática es fruto de una serie de conquistas de la humanidad que vienen desde las experiencias de la antigüedad clásica, pasando por la consolidación de los derechos civiles, políticos y sociales en la modernidad, hasta llegar al planteamiento de los derechos de cuarta generación y las nuevas formas de hacer política en la contemporaneidad. Efectivamente, el proceso histórico de desarrollo de la ciudadanía democrática se mezcla con la propia historia de la civilización humana. En este sentido, todo el conjunto de experiencias, procedimientos, instituciones y leyes que se han desarrollado a lo largo del proceso de conquista de la ciudadanía constituyen un verdadero patrimonio de la civilización que merece ser conservado y llevado adelante.

Por un lado, la ciudadanía democrática se constituye en un patrimonio cultural integrado por la memoria de un amplio conjunto de experiencias sociales desarrolladas a lo largo de la historia. Dentro de estas, se suman la experiencia griega de una ciudadanía basada en la participación política, la experiencia romana de constituir una ciudadanía a partir de un marco legal de derechos y obligaciones, la apelación ético universalista del cristianismo, así como todos los movimientos revolucionarios y las luchas a favor de la promulgación de derechos y el reconocimiento de libertades humanas. En conjunto, esas experiencias representan una rica fuente de inspiración y fundamento para los planteamientos actuales a favor de la defensa y desarrollo de la democracia. Por consiguiente, toda la historia de experiencias y conquistas que dieron lugar a la consolidación de la ciudadanía democrática no puede ser olvidada, sino que debe ser introducida en nuestra memoria social y transmitida a las nuevas generaciones como un importante patrimonio cultural de la humanidad.

Por otro lado, además del patrimonio cultural constituido por la memoria de las experiencias pretéritas de ciudadanía, el conjunto de instituciones, marcos legales y procedimientos democráticos desarrollados a lo largo de la historia también deben considerarse como un patrimonio institucional de la humanidad. A partir de ese patrimonio de derechos, procedimientos e instituciones democráticas se podrá desarrollar y consolidar la ciudadanía en la contemporaneidad.

La construcción de instituciones y procedimientos democráticos y la conquista de los derechos de ciudadanía han significado, a lo largo del proceso de civilización, un tremendo esfuerzo de muchas generaciones y, en realidad, de toda la humanidad. Con todo, la historia humana no conoce solamente avances sino también retrocesos; no solamente conquistamos derechos, de la misma forma los podemos perder. El mantenimiento de la ciudadanía en la contemporaneidad implica un esfuerzo de las presentes generaciones en la protección, conservación y desarrollo de todo ese patrimonio cultural e institucional.

La conservación de la ciudadanía democrática se convierte hoy en día en un deber de las generaciones actuales, una cuestión de compromiso para con la historia de la humanidad. Además, la defensa de ese patrimonio de la civilización, así como su desarrollo, se constituye en una cuestión de respeto para con las generaciones futuras, para que puedan también ellas recibir en el futuro todos los recursos culturales e institucionales que fundamentan la vida democrática.

El compromiso histórico de conservar los estándares alcanzados y de desarrollar aún más la ciudadanía democrática frente a los nuevos desafíos de la actualidad, debe considerarse una tarea que implique a todo el conjunto de personas y colectividades que actúan a favor del engrandecimiento de la humanidad.

La ciudadanía democrática no puede tomarse como patrimonio exclusivo de una determinada cultura, que se quiera superior a las otras, ni siquiera de una agrupación política que se considere el único legítimo frente a los demás. Como señala Victoria Camps, "la democracia no es una doctrina; es un procedimiento para tomar decisiones justas sobre lo que debe ser hecho o evitado en el seno de una comunidad" (Camps, 1993, p. 76). Además, la democracia es un proceso de participación política comprometido con la promoción de las libertades y de la igualdad para todos, y no un instrumento para legitimar la supremacía de unos sobre otros.

Por consiguiente, la ciudadanía democrática nunca podrá constituirse en un bien privado de una determinada nación o grupo político, eso sería una paradoja frente a la propia historia de la democracia, que es fruto de un multicultural e intergeneracional esfuerzo realizado en diversas regiones del mundo. De esta forma, la ciudadanía democrática se constituye en un patrimonio para toda la civilización, que deben proteger y desarrollar todos los que se sienten a ella vinculados. La memoria social y las conquistas de la ciudadanía son un patrimonio de la civilización humana que debe constituirse en un importante recurso social disponible a todos los pueblos y comunidades que desean promover la vida democrática.

Además de un importante patrimonio de la civilización, la ciudadanía democrática también se ha desarrollado a partir de la promoción de una serie de valores como la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto activo y la disposición a resolver los problemas comunes a través del diálogo (Cortina, 2001). Los valores democráticos también se han afirmado, a lo largo de la historia como fundamentos de la propia dignidad humana. Efectivamente, a partir de estos valores compartidos, parece existir un consenso internacional sobre la relación existente entre la promoción de los derechos humanos y el desarrollo de la ciudadanía democrática (Osler y Starkey, 2004; Consejo de Europa, 2000).

En efecto, no pueden progresar sociedades verdaderamente democráticas sin el respeto a los valores que deben orientar la conducta ciudadana en la esfera pública. En este sentido, más allá de observar esos valores, como si fueran un marco legal que requiere el simple reconocimiento y obediencia, la participación ciudadana debe fomentar el ejercicio y el desarrollo humano a partir de los valores democráticos.

El análisis de las experiencias de ciudadanía en el período clásico nos ofrece un rico ejemplo de cómo la calidad de la ciudadanía se fundamenta en la virtud de ciudadanos que buscan desarrollarse en los valores que promueven la vida democrática. Tanto en la experiencia griega como en la romana el fundamento de la ciudadanía se encontraba en la excelencia de los ciudadanos que perseguían la virtud y el honor en la actuación política. Ese fundamento ético de la ciudadanía, basado en los valores y las costumbres de la comunidad, se puede encontrar tanto en Aristóteles (1999), que consideraba la propia felicidad como la actividad del alma de acuerdo con la virtud; como en Cicerón, que a ese respecto citaba el verso de Ennio: *La república romana se funda en la moralidad tradicional de sus hombres* (Cicerón, 1991, p.151).

Por consiguiente, más allá de las instituciones y del reconocimiento de derechos, la ciudadanía encuentra su fundamento activo en la actitud ética de mujeres y hombres dispuestos a asumir el compromiso de orientar su participación en la vida pública por los valores democráticos que sostienen la justicia y promueven la virtud y la dignidad humana.

Por otro lado, valores como la defensa de la libertad, la promoción de la justicia, la actuación solidaria, el respeto activo y la capacidad de deliberar a partir del diálogo, que son los fundamentos éticos de la ciudadanía, nuevamente no pueden considerarse un patrimonio exclusivo de determinada cultura, grupo político o corriente ideológica. Una actitud así no podrá promover el crecimiento y fortalecimiento de la cultura democrática.

Por ejemplo, no se podrá desarrollar una base común de justicia social en una comunidad si los justos fueran solamente los de izquierda, o los de derecha; tampoco se podrá promover el diálogo como fundamento de la vida pública si un único partido pretende tener el monopolio de la racionalidad. Los que se posicionan así, reivindicando el monopolio de los valores democráticos para una determinada corriente ideológica o agrupación política, en realidad no actúan a favor de la construcción de un fundamento moral para la vida pública en una comunidad.

Los valores democráticos no se fortalecerán ni se extenderán mediante actuaciones sectarias y no democráticas. El verdadero respeto y la sincera promoción de los valores de la ciudadanía exigen considerar como un marco de orientación ética común a todos los miembros de una comunidad política. A partir de esos valores, el desarrollo de las virtudes públicas es fruto de un esfuerzo colectivo, una construcción que no se promueve desde una visión sectaria.

En resumen, la ciudadanía, además de un patrimonio cultural e institucional de la civilización, representa para la humanidad un conjunto de valores que debe inspirar a todos en la búsqueda de la virtud y en la promoción de la dignidad humana.

La ciudadanía es un concepto complejo que pide un fundamento activo

Otra conclusión a que se puede llegar al final de esta tesis es que el concepto de ciudadanía en la contemporaneidad debe tomarse desde una perspectiva compleja, de modo que toda la riqueza del proceso histórico de construcción y desarrollo de este concepto, así como las aportaciones de las diferentes corrientes ideológicas, nos ayuden a promover los valores de la vida democrática y las virtudes de la ciudadanía activa.

La ciudadanía debe comprenderse a partir de sus diferentes dimensiones: como un *status legal* que garantiza derechos y deberes; como *identidad política*, la pertenencia a una determinada comunidad; como *participación*, la implicación directa en la vida de la comunidad; y como *cohesión social*, que corresponde a las estructuras, procesos y valores compartidos que organizan una comunidad política (Pedró, 2003).

Desde esta comprensión amplia, el énfasis que se va atribuir a cada una de las dimensiones es uno de los factores de distinción entre las diferentes corrientes de pensamiento político. Por un lado, algunas corrientes hacen hincapié en una *perspectiva formal* de la ciudadanía, que se fundamenta en el pacto formal que asegura derechos y deberes a los individuos en una comunidad. Por otro lado, otras corrientes promueven una *perspectiva sustancial* de la ciudadanía, que se fundamenta en el ejercicio de los derechos y en la participación política de los ciudadanos en la comunidad.

Aunque no se deba despreciar ninguna de las dimensiones o perspectivas, que nos ayudan a vislumbrar la amplitud y complejidad del concepto, el actual desafío de superar la pasividad de los actores sociales y promover la participación ciudadana en el ejercicio de la vida democrática hace necesario privilegiar una concepción activa y participativa de la ciudadanía. En este sentido, se debe radicar el fundamento de la ciudadanía en un ideal de humanismo cívico que se expresa por la capacidad de actuar políticamente en la esfera pública (Arendt, 2001). Es decir, más allá del status, que se configura como un fundamento pasivo, hay que comprender la ciudadanía como una práctica que requiere un ejercicio y una actitud (Benedicto y Morán, 2003).

Por otro lado, este planteamiento a favor de la perspectiva sustancial de la ciudadanía no significa el abandono de los fundamentos formales. La ciudadanía activa no se podrá ejercitar sin la garantía de derechos y deberes promulgados y reconocidos en un estado de justicia. Lo que se plantea aquí es que hasta estos fundamentos formales son dependientes del ejercicio que de ellos efectivamente hacen los ciudadanos, y de la actuación política de esos ciudadanos en su conquista y defensa. Por consiguiente, la perspectiva sustancial de la ciudadanía no se opone a los fundamentos formales del estado de justicia, sino que es exactamente el ejercicio y protagonismo de los ciudadanos lo que los puede garantizar y promover.

Por su parte, el desarrollo de la ciudadanía activa es dependiente de nuevas formas de organizar la sociedad que promuevan el fortalecimiento de la sociedad civil. Aquí no se trata de volver al debate sobre tener más o menos Estado. El planteamiento se dirige a favor del desarrollo de formas híbridas de organización social donde la estructura del Estado y la fuerza de los mercados se articulen a los nuevos actores de la sociedad civil (Programa Ciudadanía y Gestión Local, 2001; De la Maza, 2001).

En este sentido, se hace necesario promover la participación política de los ciudadanos en la esfera pública, desarrollando los lazos de cooperación, confianza y reciprocidad y fortaleciendo las instituciones democráticas de la sociedad civil. El capital social que se produce en ese proceso vuelve a favorecer la ciudadanía activa, reforzando así, en un círculo virtuoso, la cultura democrática y la participación ciudadana (Putnam, 1994, 1999; Durston, 1999; Coleman, 2000).

Asimismo, se debe considerar que el éxito del llamamiento a la participación en la esfera pública no puede basarse solamente en una concepción racional de justicia, sino que en los vínculos de identificación y responsabilidad, en una cierta emotividad, que solamente se pueden producir alrededor de los proyectos de felicidad que sostienen una comunidad cívica (Camps, 1993; Taylor, 1994; Touraine, 2000; Cortina, 2001).

La opción por el desarrollo de la ciudadanía activa corresponde a la promoción de procesos participativos que se vinculan al desarrollo de comunidades cívicas. Comunidades reunidas alrededor de distintos proyectos de felicidad que, en conjunto, promueven un contexto cultural plural, donde los ciudadanos puedan desarrollarse en los valores y prácticas que orientan las sociedades democráticas.

Como dice Victoria Camps, con respecto a la importancia de los procesos participativos que desarrollen comunidades cívicas: “Es un error pensar que la democratización de la vida política vendrá sola, sin democratizar antes otras cosas. Y sin entender que esa democratización, en la familia, en la escuela, en la universidad, en los partidos, en las instituciones, en el trabajo, ha de revisar también su idea de participación” (Camps, 1993, p. 103).

En resumen, los desafíos de la contemporaneidad parecen indicar la necesidad de fortalecer el protagonismo democrático de la sociedad civil, lo que no resulta posible sin tener como fundamento un concepto de ciudadanía activa que subraye la importancia de la participación política de los ciudadanos en diversos contextos de la vida en sociedad.

La ciudadanía activa no es una herencia genética, hay que formar a los ciudadanos

Otro elemento que se analiza en la tesis, y que determina el éxito de los procesos de participación democrática, es la capacitación de los ciudadanos para actuar en la vida pública. Así, la educación para la ciudadanía debe asumirse como un compromiso político por todas las comunidades, instituciones sociales y gobiernos que efectivamente desean desarrollar la implicación de las personas en la vida democrática.

Este compromiso político debe expresarse en proyectos sociales y educativos que promuevan concretamente las condiciones necesarias para la formación de los ciudadanos. En este caso, los proyectos de educación para la ciudadanía democrática deben ofrecer los recursos sociales y económicos, así como los procesos de participación y los diseños institucionales que promuevan la participación activa y la capacitación de los ciudadanos (Consejo de Europa, 2005a, 2002; Morán y Benedicto, 2000).

La capacitación para el ejercicio de la ciudadanía reviste especial importancia en la juventud, que es la época de la vida cuando, por excelencia, el ser humano elabora su individuación y se convierte en un actor social (Benedicto y Morán, 2003, 2002). Así, la juventud no puede verse como un simple período de transición entre la infancia y la vida adulta, sino como el período de la vida cuando los jóvenes logran su emancipación política. Una emancipación que se hace efectiva exactamente con el desarrollo de las competencias necesarias para ingresar en los procesos participativos de la esfera pública (Jiménez, 2003).

En las instituciones de enseñanza la educación para la ciudadanía debe promover las competencias necesarias para la integración de los jóvenes en los procesos de la vida democrática. Esto significa realizar un trabajo educativo sobre los conocimientos relativos a los conceptos clave y los derechos de la ciudadanía, también sobre las habilidades necesarias para actuar en procesos participativos, así como sobre los principios éticos de la democracia y los parámetros culturales que orientan la virtud pública. En suma, las instituciones de enseñanza deben promover la educación ciudadana a partir de todos esos conocimientos, habilidades, valores y marcos culturales que capacitan a los alumnos a actuar de forma competente en la esfera pública (Osler y Starkey, 2004; Osler, 2001; Crick, 1998).

Desde luego, como capacitación para la participación en la esfera pública, la educación para la ciudadanía democrática no debe limitarse a una asignatura escolar aislada de procesos concretos de participación de la sociedad. Además, la educación ciudadana no puede fundamentarse solamente en el conocimiento y comprensión de las normas sociales, sino también en la competencia política para actuar en el mundo. Aquí entra en juego un concepto importante en esta tesis, que es el término de praxis educativa, una articulación entre reflexión-acción que capacita a los educandos a actuar en el mundo, empezando por las esferas de relación humana que constituyen su propio mundo (Freire, 1997, 1994).

La educación para la ciudadanía se orienta a la apropiación crítica del propio mundo por parte de los educandos. Una apropiación que se realiza por la reflexión y por la acción de los educandos que, a medida que desarrollan sus capacidades de actuación política, se van apropiando de su propio mundo. La educación ciudadana basada en la praxis educativa promueve el empoderamiento de los educandos como sujetos políticos. Además de emanciparse como individuos, los educandos son estimulados a actuar en procesos colectivos que promuevan la democracia y la justicia social dentro del propio contexto donde viven.

La praxis educativa debe promover el ejercicio de una *actitud ética* de los educandos ante la vida (Aranguren, 1994). Una actitud que se orienta hacia el protagonismo político a partir de los valores fundamentales para la vida democrática, como la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto activo y la capacidad de solucionar los problemas por medio del diálogo (Cortina, 2001; Consejo de Europa, 2002).

La educación para la ciudadanía democrática, asumida como una praxis educativa, además de deber integrar a la escolarización formal, puede desarrollarse como un proceso de educación a lo largo de la vida, que se lleva a cabo en diversos contextos de participación social. La educación para la ciudadanía se entiende como proceso de educación no formal, que puede realizarse, por ejemplo, en los contextos de ocio-deporte (Consejo de Europa, 2004, 2005a). Desde esta perspectiva, la educación para la ciudadanía democrática promueve una praxis educativa que se realiza en amplios y diversos espacios de participación política, diferentes contextos humanos donde los sujetos vivencien la democracia y donde se desarrollen ciertas experiencias clave que promuevan una formación *en* la ciudadanía.

Como dice Luque (2003), la ciudadanía no viene impresa en los genes. Por consiguiente, la formación de los ciudadanos es una tarea fundamental para las sociedades que quieran desarrollarse en la democracia. Esto significa asumir un compromiso político con la formación de ciudadanos, un compromiso que incluye a toda la sociedad, en procesos de educación formal y no formal que se desarrollan a lo largo de la vida. Procesos de formación que deben fundamentarse en una praxis educativa orientada a la transformación de los individuos en ciudadanos activos, y las esferas sociales en comunidades políticas.

El ocio-deporte, como factor de educación, debe ser abordado desde un proyecto político-pedagógico

El esfuerzo de reflexión e investigación que se realiza en la tesis se desarrolla exactamente en esta dirección: comprender cómo puede constituirse el ocio-deporte en uno de estos contextos donde se vivencien experiencias de formación ciudadana. Efectivamente, el deporte y el ocio son fenómenos culturales que no pueden despreciarse en nuestras sociedades, porque instituyen espacios de intensa relación humana, una sociabilidad viva que ciertamente está actuando como dispositivo de formación de conductas y del imaginario social (Dumazedier, 1994; Cuenca, 2000; Eagleton, 2004).

El estudio de caso que se analiza en esta tesis parece corroborar la posibilidad de constituirse a los contextos de ocio-deporte en espacios de formación en la ciudadanía. De hecho, en las entrevistas y observaciones realizadas se pudo percibir el importante contexto humano que se instituye por la práctica deportiva, donde se expresan muy fuertemente las posibilidades de experimentar el protagonismo ciudadano y las relaciones sociales de poder.

Por otro lado, toda la fuerza e intensidad de relaciones humanas que muestra el contexto de ocio-deporte puede generar efectos contrarios al desarrollo humano. Si el deporte y ocio no se orientan por una direccionalidad positiva (Cuenca, 2000), todas esas posibilidades de experimentar la ciudadanía, el protagonismo y las relaciones democráticas pueden degenerar en comportamientos antidemocráticos y deshumanizados. El deporte y el ocio parecen ser espacios de expresión de todas nuestras posibilidades como sujetos sociales y políticos, para lo mejor y también para lo peor.

Para que el ocio y el deporte sean constituidos en espacios de educación y desarrollo humano, parece recomendable considerarlos a partir de unos principios de partida que ofrezcan la direccionalidad positiva a esos fenómenos socio-culturales. Esos principios deberían instituir un compromiso político-pedagógico, asumido por todos los sujetos del espacio social, que determinase el sentido y la finalidad del ocio-deporte como una praxis educativa orientada al desarrollo humano.

Volviendo a analizar los resultados del estudio de caso realizado se podría afirmar que serían dos los principios de partida, o precondiciones, para fundamentar un compromiso político-pedagógico de tomar al fenómeno deportivo como un cauce para la formación en la ciudadanía. De un lado, se debería actuar en el deporte desde una perspectiva pedagógica a partir de los valores humanistas y educativos constitutivos del binomio ocio-deporte. De otro lado, se debería tomar, intencionalmente, el espacio de ocio-deporte como un espacio de praxis educativa orientada a la vivencia democrática y al ejercicio de experiencias de ciudadanía activa.

Como primer principio, para tomarse al espacio de prácticas deportivas como espacio de formación en la ciudadanía hay que plantear una orientación educativa y humanística para la práctica del deporte. El espacio deportivo debe tomarse institucionalmente como un espacio destinado a ofrecer experiencias formativas, y no como un campo de prácticas recreativas con la finalidad de llenar el tiempo libre.

Tomar el contexto deportivo como espacio de formación significa actuar desde la perspectiva del deporte-educación (Gomes Tubito, 2001). Lo que implica que las instituciones interesadas en tomar el deporte como ámbito de formación en la ciudadanía deben efectivamente comprometerse con la dimensión educativa del deporte, subrayando esta dimensión por encima de las vanidades de los resultados deportivos y de las posibilidades consumistas del deporte como entretenimiento. El contexto deportivo debe constituirse en un espacio social donde los valores, conocimientos y habilidades relacionados con la ciudadanía democrática se pueden experimentar y desarrollar.

Por otro lado, esa actuación en el deporte desde la dimensión del deporte-educación no debe tomar la forma de clases obligatorias o actividades fuertemente dirigidas (como suele ocurrir cuando el deporte-educación se desarrolla dentro de contextos más institucionalizados, como las instituciones educativas). Las experiencias de ciudadanía activa son vivenciadas ejerciendo el protagonismo, la autonomía y la libertad, no pueden desarrollarse plenamente en contextos muy tutelados.

El concepto de ocio articulado al deporte-educación, en el binomio ocio-deporte, permite actuar sobre la dimensión educativa del deporte sin eliminar las experiencias de libertad, disfrute y autotelismo propios del ocio. Por este motivo, trabajar sobre el deporte a partir del binomio ocio-deporte parece especialmente aconsejable.

El ocio humanista, como un ámbito de desarrollo humano, imprime una direccionalidad positiva a las actividades deportivas. Los principios relacionados con el ocio, como vivencia, libertad, satisfacción y autotelismo (Cuenca, 2004), actúan como un antídoto contra los excesos competitivos de la dimensión rendimiento, siempre presentes en el hecho deportivo, y contra las posibilidades meramente consumistas o utilitarias del deporte como entretenimiento.

Proponer la práctica deportiva desde la perspectiva del ocio-deporte busca tomar el deporte como ámbito de libertad y realización de experiencias de desarrollo humano. Esas experiencias alcanzan una finalidad formativa por medio de una praxis educativa que alía vivencia práctica y reflexión. En este sentido, el binomio ocio-deporte articula la dimensión educativa del deporte-educativo con el ámbito de libertad y desarrollo humano propuesto por el ocio humanista.

La orientación educativa y humanista para la vivencia del ocio-deporte sólo podrá asegurarse si los actores sociales que promueven la práctica deportiva fundamentaran esa práctica en un proyecto político-pedagógico que asegure esa orientación.

Se puede observar que el caso Unisinos se demostró fructífero para el análisis de las posibilidades de la formación en la ciudadanía a partir del espacio de ocio-deporte. Quizá esto se deba en gran parte a la determinación de Unisinos de tomar el deporte como un motivo para la realización de la misión de la Universidad: la formación integral de la persona humana. Si la Universidad no hubiera considerado el deporte desde la perspectiva educativa y humanística, ¿se habrían podido obtener, en el contraste con esta realidad, tantas categorías de expresión para las claves para la formación en la ciudadanía? Creo que no.

En suma, para tomar al espacio de ocio-deporte como espacio de formación en la ciudadanía, en primer lugar, hay que tomarlo como espacio de formación. Como se ha dicho, en el caso estudiado el compromiso institucional de tomar el deporte como un ámbito de realización de la formación integral de la persona humana ha posibilitado verificar toda una potencialidad del espacio deportivo para la formación en la ciudadanía.

Ese compromiso político-pedagógico no se instituye fácilmente. En el caso de Unisinos significó un esfuerzo colectivo de muchos profesores, de diversos niveles de la organización, en la reflexión y búsqueda de los principios formativos de la institución que deberían integrar su concepción educativa del deporte.

Como se ha analizado, para tomar al ocio-deporte como un espacio de formación en la ciudadanía se hace necesario tener por principio promover un abordaje educativo y humanístico en la actividad deportiva. Este compromiso educativo y humanístico debe expresarse en un proyecto político-pedagógico claro, que se fundamente en el binomio ocio-deporte, y que oriente la práctica deportiva al ofrecimiento de experiencias educativas y de desarrollo humano.

Un segundo principio de partida para tomar el ocio-deporte como espacio de formación en la ciudadanía es orientar la praxis educativa desarrollada en el espacio deportivo hacia el ejercicio de la ciudadanía activa y la vivencia democrática. Para ello, los contextos de ocio y deporte deben promover experiencias de socialización y participación política donde los seres humanos sean estimulados a salir de sí mimos, actuando solidariamente a favor de la constitución de esferas públicas y del desarrollo comunitario (Consejo de Europa, 2003b; Cuenca, 2005).

Por un lado, esto implica una vivencia de los valores de la ciudadanía como elementos orientadores de las conductas humanas en esta esfera social. Del mismo modo, implica que los espacios de ocio-deporte se estructuren para promover esos valores y ofrecer experiencias democráticas, puesto que la ciudadanía no se experimenta ni se desarrolla en ambientes estructurados y administrados de forma no democrática (Hemingway, 1996, 1999; Glover, 2002).

Por otro lado, este segundo principio se fundamenta en la idea de que es la práctica cotidiana lo que nos educa en la participación social (Pedró, 2003; Rebollo, 2003). A ser ciudadano se aprende actuando como ciudadano. Por consiguiente, una educación para la ciudadanía se hace mediante una formación *en* la ciudadanía.

La formación *en* la ciudadanía supone reconocer que a ser ciudadano no se aprende por la memorización de códigos o por el goce de derechos. Un ciudadano se forma en el ejercicio de derechos y, principalmente, en la participación activa de un sujeto social que se transforma a sí mismo en un sujeto político. En este sentido, los actores sociales no deben actuar como clientes o consumidores, sino como sujetos políticos que participan en la construcción y desarrollo de una esfera pública.

Según Rebollo (2003), para el despliegue de procesos de participación ciudadana, como los que aquí se proponen para los contextos de ocio-deporte, hay que responder primeramente a una pregunta de carácter político: ¿participar para qué? Para este autor existen dos respuestas: participar para legitimar o participar para transformar.

La vivencia de verdaderas experiencias de ciudadanía activa debe basarse en una disposición política de desarrollar procesos de participación significativa orientados hacia la transformación de la realidad. En otras palabras, la acción de las personas, invitadas a actuar como sujetos políticos en los espacios de ocio-deporte, buscará provocar cambios efectivos que se orienten a la promoción de la justicia en el contexto deportivo donde se desarrolla la acción.

Como se ha analizado, un segundo principio de partida para tomar el ocio-deporte como espacio de formación en la ciudadanía es asumir el compromiso político-pedagógico de transformar ese espacio social en una verdadera esfera pública de acción política y vivencia democrática, un espacio destinado a la promoción de experiencias y ejercicios de ciudadanía activa.

En resumen, una de las conclusiones a que se puede llegar al final de esta tesis es que para constituir el ocio-deporte en un espacio de formación en la ciudadanía es necesario instituir un proyecto político-pedagógico a partir de dos principios de partida: tomar el fenómeno deportivo como un ámbito de educación y desarrollo humano, a partir del binomio ocio-deporte; y orientar los contextos deportivos hacia la promoción de experiencias de ciudadanía activa.

La afirmación de un compromiso político y pedagógico de este tipo es un paso importante para tomar al ocio-deporte como un espacio de formación en la ciudadanía, porque es ese compromiso lo que ofrecerá claridad en cuanto a la finalidad y el sentido de las acciones que se vayan a emprender.

El ocio-deporte debe ser un ámbito de experiencias de ciudadanía.

Además de instituir un proyecto político-pedagógico, otro aspecto importante a considerar en la toma del ocio-deporte como espacio de formación en la ciudadanía se refiere a la calidad de las experiencias vivenciadas en el contexto deportivo. En efecto, hay que promover experiencias calidad, experiencias de ciudadanía a partir de las cuales se pueda desarrollar una praxis educativa orientada a la formación ciudadana.

Al final de las conclusiones, a partir de los resultados de la investigación realizada en la tesis, se presentará un último análisis y algunas pautas de orientación acerca de las experiencias clave que, en el terreno deportivo, pueden promover la formación en la ciudadanía.

Así, hay que advertir para comenzar que las claves para la formación en la ciudadanía formuladas en el marco teórico de la tesis, se mostraron fértiles al manifestar las potencialidades del contexto de ocio-deporte de Unisinos como espacio de experiencias de ciudadanía. Por consiguiente, parece ser oportuno proponer el mantenimiento de esas claves como experiencias alrededor de las cuales se debe desarrollar la formación ciudadana en contextos de ocio-deporte.

Una formulación que aquí se añadiría a lo que se ha dicho respecto a esas experiencias clave es la proposición de agruparlas en tres grandes categorías, de acuerdo con el elemento que es el foco y objetivo de cada experiencia. Así tendríamos las experiencias que tienen el *enfoque en los sujetos colectivos*, que buscan fortalecer a las comunidades y grupos; las experiencias que tienen el *enfoque en la persona*, que buscan proteger al individuo y promover a cada persona como el sujeto de la ciudadanía; y las experiencias que tienen el *enfoque en la esfera pública*, que buscan fortalecer el ambiente democrático y las redes sociales.

De este modo, a partir del análisis de los resultados de la investigación desarrollada y como conclusión final de la tesis, se presentan a continuación tres enfoques y algunas pautas de orientación que pueden favorecer al aprovechamiento del ocio-deporte como espacio de formación en la ciudadanía.

Como en realidad todos estos elementos son un resultado intrínseco de la propia investigación, un producto que se ha desarrollado a lo largo de toda la tesis, no se pretende reescribir lo que ya se ha escrito, sino retomar sintéticamente estos elementos a modo de conclusión final a partir de los enfoques indicados.

Ofrecer experiencias formativas con el enfoque en el sujeto colectivo

Como se ha analizado a lo largo de este trabajo, las identificaciones colectivas y la acción colectiva se constituyen en importantes experiencias para una formación en la ciudadanía. Estas experiencias tienen como elemento común *el enfoque en el sujeto colectivo*. Este enfoque valoriza las vivencias con los grupos y comunidades que habitan un espacio social, y promueve experiencias de creación de vínculos que permitan a los individuos salir de sí mismos y actuar a favor de la constitución y el fortalecimiento de sujetos colectivos.

Por un lado, el enfoque en el sujeto colectivo fomenta las identificaciones colectivas que se realizan alrededor de un proyecto de felicidad. Como se ha comentado, la virtud cívica no puede basarse en la coerción legal, sino en el deseo de uno de colaborar con el desarrollo de un proyecto de felicidad alrededor del cual un colectivo se congrega. En este sentido, el fomento de identificaciones colectivas en el contexto de ocio-deporte puede estimular la creación de vínculos grupales, con el objeto de favorecer, en los diferentes grupos, la constitución de diferentes sujetos colectivos y proyectos de felicidad capaces de congregar y animar a las personas.

El fomento de identificaciones colectivas podrá viabilizar la existencia de una esfera pública que se constituya en escenario de la pluralidad, diversidad y riqueza cultural del entorno social. Y el ambiente de pluralidad deberá estimular la libre expresión de las singularidades y la constitución de diferentes grupos alrededor de distintas culturas deportivas.

Por otro lado, la acción colectiva es también un importante dispositivo de constitución de sujetos colectivos. En este sentido, favorecer la acción colectiva implica estimular a los grupos a desplegar acciones encontrando un interés común, un objetivo que esté por encima de los intereses individuales y que pueda ofrecer un sentido colectivo a la existencia.

Las instituciones preocupadas por la formación en la ciudadanía podrían ofrecer oportunidades de encuentro y canales de comunicación para que los diferentes sujetos sociales pudiesen descubrir esos objetivos comunes que favoreciesen el desarrollo de acciones colectivas. En la búsqueda de esos objetivos comunes hay que considerar que la acción colectiva, una de las más vivas expresiones de la ciudadanía activa, se constituye en una poderosa herramienta de actuación política.

En resumen, a partir del enfoque en el sujeto colectivo se debería fomentar, en el espacio de ocio-deporte, la construcción de identificaciones colectivas y el despliegue de acciones colectivas como experiencias clave en la formación de ciudadanos.

A continuación se presentan algunas pautas de orientación que pueden favorecer el desarrollo de este tipo de experiencias en el espacio de ocio-deporte:

- Crear espacios de visibilidad para los grupos deportivos, como ceremonias de entrega de medallas y fiestas, donde los colectivos puedan encontrar un espacio de libre expresión de sus singularidades y reconocimiento por sus valores y méritos deportivos;

- Fomentar la creación de grupos deportivos a partir del interés genuino en el goce y disfrute que ofrece la actividad deportiva que identifica al grupo. En este sentido, promover un eje autotélico de identificación que no se fundamente en un interés utilitario, sino en un proyecto colectivo de felicidad que oriente la virtud y la responsabilidad de cada persona para con el grupo.

- Mantener una apertura a la creación de nuevos grupos deportivos, de modo que se pueda convivir en medio de una pluralidad de expresiones de la cultura deportiva, favoreciendo la formación de vínculos singulares y democráticos a partir de la coexistencia de diferentes colectivos.

- Fomentar, en cada grupo deportivo, la acción colectiva como estrategia para alcanzar los intereses del grupo y cumplir sus objetivos.

- Fomentar el despliegue de acciones colectivas que articulan a diferentes grupos deportivos bajo el interés de alcanzar un objetivo común.

- Estimular a los grupos deportivos a poner en marcha acciones colectivas de carácter solidario, contemplando nociones de bien que estén más allá de los intereses privados del grupo o grupos involucrados en la acción.

Ofrecer experiencias formativas con el enfoque en la persona

Si bien, por un lado, hay que afirmar la importancia de la vida colectiva y las relaciones interpersonales para nuestra formación como ciudadanos; por otro lado, también es verdad que necesitamos de relaciones para realizarnos, no para definirnos (Taylor, 1998). Hay que valorar al ciudadano como persona. Por consiguiente, para la formación de ciudadanos son también importantes las experiencias de vivir en igualdad y de participación activa del ciudadano, experiencias que tienen como elemento común *el enfoque en la persona*.

Adoptar este enfoque significa tomar al ciudadano como el sujeto de la ciudadanía, como un actor social que necesita poder ejercitar su autonomía personal y sus derechos como un ciudadano igual a los demás.

La formulación de experiencias y pautas de actuación planteadas a partir de este enfoque tiene como objetivo fortalecer el papel que el ciudadano autónomo juega como sujeto de la ciudadanía, como portador de derechos y protagonista del proceso democrático. A partir de este enfoque en el sujeto personal el espacio de ocio-deporte debe ofrecer experiencias de vivir en igualdad y de participación activa del ciudadano.

La igualdad implica la proposición de derechos comunes a todas las personas, estableciendo un estado de justicia que posibilite a todas las personas una igualdad de derechos y oportunidades, una igualdad de estatus de ciudadanía. En el ambiente deportivo se experimenta la igualdad cuando la práctica deportiva es un derecho extendido a todos. Por otro lado, la condición de igualdad no debe significar homogeneidad, sino un criterio de justicia que posibilite a todos el acceso a las condiciones básicas para desarrollar sus potencialidades a través del deporte.

La experiencia de participación activa del ciudadano implica la oferta de oportunidades para que las personas vivan desde una actitud protagonista la vida política. Implica convocar a los sujetos para asumir responsablemente sus papeles como ciudadanos activos, actuando dentro de la esfera social a favor del desarrollo de la comunidad. Al mismo tiempo, las experiencias de participación activa deben promover procesos de individuación que desarrollen la singularidad humana, ayudando a los sujetos a no caer en la tentación de los colectivismos que suprimen el valor intrínseco de cada persona.

Desde esta perspectiva, los espacios de ocio-deporte deben ofrecer oportunidades de participación activa, de protagonismo político, de modo que cada persona sea capaz de pronunciarse autónomamente a favor o contra las circunstancias que delimitan y determinan el desarrollar de su experiencia humana.

En resumen, ofrecer experiencias de ciudadanía con el enfoque en la persona significa fomentar, en el espacio de ocio-deporte, la vivencia de la igualdad y la participación activa como experiencias clave en la formación de ciudadanos.

A partir del análisis de los resultados del estudio de caso realizado, se proponen a continuación algunas pautas de orientación para que en los contextos de ocio-deporte se puedan vivenciar este tipo de experiencias:

- Crear un ambiente de igualdad donde todas las personas tengan acceso a las condiciones básicas para practicar deporte y entrenarse;

- Ofrecer oportunidades iguales a grupos y atletas para que cada cual pueda desarrollar singularmente su talento deportivo, teniendo todos iguales oportunidades de alcanzar la excelencia y la primacía en los deportes.

- Registrar ese status de igualdad en un conjunto de normas, de dominio público y reconocidas como legítimas, que establezcan los derechos y obligaciones de cada individuo y que reglamenten el funcionamiento del ambiente deportivo;

- Fomentar la participación activa de las personas en los procesos grupales y en la construcción de los proyectos colectivos, incentivando los proyectos donde los individuos estén más implicados;

- Promover el ejercicio de representación en los grupos deportivos y fomentar el protagonismo de los representantes en la estructura organizacional.

Ofrecer experiencias con el enfoque en la esfera pública

Además de ofrecerse experiencias con el enfoque en los sujetos colectivos y en la persona, para promover la formación de ciudadanos en los espacios de ocio-deporte se deberían también ofrecer experiencias de ciudadanía con *el enfoque en la esfera pública*. Desde esta orientación se buscaría fortalecer la esfera pública, promoviendo la convivencia en un ambiente de participación democrática, donde también se experimente actuar en redes que establezcan relaciones con la estructura social.

Como se ha afirmado, para formarse en la ciudadanía hay que vivir la democracia. Un ambiente de participación democrática puede ofrecer importantes experiencias y ejercicios de ciudadanía activa. Por eso, en los contextos de ocio-deporte se deben ofrecer efectivas oportunidades de participación política en esferas públicas de diálogo y deliberación. En definitiva, deben fomentarse procesos participativos que favorezcan la actuación de individuos y colectivos como sujetos políticos.

Por otro lado, los contextos de ocio-deporte que buscan crear ambientes de participación democrática no pueden quedarse como espacios aislados de la sociedad, no pueden tornarse en *islas de la fantasía*. Hay que intentar combatir el aislamiento tratando de ampliar el ambiente democrático por medio de relaciones con la estructura social.

Posibilitar experiencias de relación con la estructura social implica actuar en redes con otras instituciones de la sociedad civil, fortaleciendo así el tejido social. De la misma forma, implica proponer articulaciones entre la sociedad civil, a través de sus diferentes instituciones y colectivos, y el aparato estatal. La actuación protagonista de los sujetos que integran a los grupos deportivos en la constitución de esas redes sociales no puede olvidarse.

En resumen, a partir del enfoque en la esfera pública se debería fomentar, en el espacio de ocio-deporte, la vivencia en un ambiente de participación democrática y de relaciones con la estructura social como experiencias clave en la formación de ciudadanos.

En base a los resultados del estudio de caso, se presentan seguidamente algunas pautas de orientación que pueden favorecer el desarrollo de este tipo de vivencias y experiencias en el espacio de ocio-deporte:

- Utilizar el diálogo como método adecuado para la resolución de conflictos y toma de decisiones colectivas, tanto dentro de los grupos deportivos como en el contexto mayor de organización del espacio de ocio-deporte;

- Implementar los resultados de los procesos colectivos de deliberación, promoviendo un ambiente de participación significativa;

- Crear espacios de participación vertical dentro de la estructura organizacional del ambiente de ocio-deporte;

- Buscar una articulación con el aparato estatal para desarrollar la participación de grupos de la sociedad civil en los espacios públicos organizados por el Estado;

- Crear redes sociales con otras instituciones deportivas de la sociedad civil para la realización de competiciones u otras actividades de carácter efímero y puntual;

- Crear redes institucionalizadas, formales y permanentes, entre organizaciones sociales que comparten objetivos, valores y finalidades, para poner en marcha proyectos y acciones que vengan a contemplar los intereses comunes;

- Constituir 'polos de aproximación': grupos de deportistas que desarrollen la aproximación entre su organización deportiva y otras estructuras de la sociedad.

El esquema que sigue (cuadro 3) presenta sintéticamente, a partir de los resultados de la investigación analizados en las conclusiones, algunos fundamentos para tomar al ocio-deporte como espacio de formación en la ciudadanía. Un cuadro con el resumen de todas las pautas de orientación que se sugieren en este capítulo se encuentra en el anexo 4, al final de la tesis.

Cuadro 3: Elementos para tomar al ocio-deporte como espacio de formación en la ciudadanía.

Instituir un compromiso político- pedagógico que:	*Actuar con el enfoque:*	*Promover experiencias clave de ciudadanía a partir de:*
1. oriente la práctica deportiva a partir de los objetivos formativos del deporte-educación y del ocio humanista, articulados en el binomio ocio-deporte. 2. tome el contexto de ocio-deporte como espacio de desarrollo de experiencias democráticas y ejercicios de participación ciudadanía.	En el sujeto colectivo *Fortalecer comunidades y grupos*	Las identificaciones colectivas
		La acción colectiva
	En el sujeto personal *Fortalecer al ciudadano como sujeto de la ciudadanía*	La igualdad
		La participación activa
	En la esfera pública *Fortalecer al ambiente democrático y las redes sociales*	El ambiente de participación democrática
		La relación con la estructura social

Consideraciones finales y perspectivas de futuro

Un trabajo de la amplitud de una tesis doctoral siempre sugiere otros temas de investigación e incluso deja algunas cuestiones en abierto. En estas consideraciones finales se pretende abordar de modo breve dos de esas cuestiones que, quizá, se puedan contemplar más adelante en nuevos proyectos de investigación.

Una primera cuestión se relaciona directamente con el tema objeto de estudio, el ocio-deporte como espacio de formación en la ciudadanía. De hecho, los resultados de la investigación estimulan a que se prosigan estudiando las posibilidades de aprovechar los contextos de ocio como espacios de experiencias formativas en la ciudadanía.

En nuestras sociedades contemporáneas existen muchos espacios y prácticas sociales que se desarrollan alrededor de las actividades de ocio, como el teatro y las fiestas populares; el deporte espectáculo, con sus clubes, hinchas y el fenómeno del espectadorismo; los campeonatos deportivos escolares, que reúnen a centenares de estudiantes de diversos centros educativos; las cofradías gastronómicas y los grupos de actividad de ocio de fin de semana…

Efectivamente, existe un amplio abanico de expresiones culturales y toda una esfera de relaciones humanas que se generan alrededor de esas actividades. En este sentido, se podría plantear la pregunta: ¿en qué medida y de qué formas la ciudadanía y los valores democráticos se vivencian en ámbitos de sociabilidad?

Por ejemplo, una de las posibilidades sería estudiar cómo los servicios públicos de ocio-deporte en un ayuntamiento pueden actuar a favor del desarrollo de la esfera pública y del fortalecimiento de los vínculos democráticos. Desde el punto de vista de las ciudades educadoras, los espacios de ocio y deporte en plazas y polideportivos públicos, ¿podrían orientarse por proyectos político-pedagógicos a favor del fortalecimiento de la ciudadanía?

Así, se podría aplicar el tipo de investigación de estudio de caso desarrollado en esta tesis en otros contextos, para obtener nuevos principios y pautas de orientación que posibiliten ofrecer experiencias de ciudadanía en nuevos contextos de ocio y deporte.

Una segunda cuestión de investigación que se podría proponer a partir de esta tesis sería determinar cuál es el significado y la importancia de las actividades de ocio-deporte en la vida de los practicantes. La pregunta fundamental sería: cuál es el valor de esas actividades y las experiencias relacionadas con ellas en relación a otros ámbitos de la vida, como el trabajo, por ejemplo.

En este caso, lo que se estaría intentando averiguar es: si los que practican el ocio-deporte se relacionan con esa práctica de ocio desde la perspectiva del tiempo libre como compensación al trabajo; ¿o será que el ocio-deporte ya constituye para los aficionados un tiempo de experiencia humana que vale por sí mismo?

En el fondo lo que se estaría intentando descubrir es si dentro de la valorización de las prácticas de ocio, ante el declive del *ethos* del trabajo en la sociedad postindustrial, no estaría surgiendo un nuevo *ethos* que ofrece un nuevo sentido a la experiencia humana.

Otra cuestión que se impone es: si verdaderamente estamos caminando hacia una civilización del ocio, ¿los valores culturales que nos ayudaron a ofrecer un semblante humano a la era industrial estarán condenados al olvido?

Quizá el objetivo principal de esta tesis haya sido analizar cómo los productos más dignos de la experiencia humana, como son la ciudadanía y la democracia, pueden tener cita en los ámbitos lúdicos de la existencia, como en los espacios de ocio-deporte. Quizá propuestas como esta, justificando que lo más digno de lo humano se puede producir en los espacios de ocio, sirva como herramienta para abrir las puertas desde la visión humana hacia una civilización del ocio. Una nueva era en la que los seres humanos, más allá de productores y fabricadores de cosas, se consideren sujetos de la historia que buscan como camino y fin último la felicidad y sus virtudes.

8. BIBLIOGRAFIA

Adorno, T. (1973). *Consignas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Adorno, T. (1986). *A industria cultural* [La industria cultural]. En G. Cohn (coord.). *Theodor W. Adorno* (pp. 92 - 99). São Paulo: Editora Ática.

Adorno, T. (1995). *Educação após Auschwitz* [La educación tras Auschwitz]. En T. Adorno: Educação e emancipação. (pp. 119 - 138). Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

Amigo Fernández de Arroyabe, M. L. (2000). *El arte como vivencia de ocio*. Documentos de estudio de ocio, n.º 12. Bilbao: Universidad de Deusto.

Arai, S. M. y Pedlar, A. M. (1997). Building communities through leisure: Citizen participation in a healthy communities initiative. *Journal of leisure research*, 29 (2), pp. 167 – 182.

Aranguren (1994). *Propuestas Morales*. Madrid: Tecnos.

Aranguren (1989). *Ética de la felicidad y otros lenguajes*. Madrid: Tecnos.

Arendt, H. (2001). *A condição humana* [La condición humana]. Rio de Janeiro: Forense Universitaria.

Aristóteles (1999). *Política*. Coleção Os pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural.

Aristóteles (s/f). *Ética*. Obras Selectas. Madrid: Edimat Libros.

Asenjo, F. y Maiztegui, C. (2000). La interrelación entre los distintos agentes implicados en el deporte escolar. Un análisis de sus demandas desde el punto de vista de los educadores deportivos. En Maiztegui, C. y Pereda, V. (coord). *Ocio y deporte escolar* (pp. 41 - 63). Documentos de estudios de ocio, n.º 12. Bilbao: Universidad de Deusto.

Azevedo, J. C. (2005). *Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias* [Escuela ciudadana: Desafíos, diálogos y travesías]. Petrópolis: Vozes.

Baquero, R. y Baquero, M. (2005). Educação, capital social e democracia – buscando pontos de convergência [Educación, capital social y democracia – buscando puntos de convergencia]. *Educação Unisinos*, v. 9 (2), pp. 77 – 83.

Bauman, Z. (2003). *Comunidad: En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society*. New York: Basic Books.

Benedicto, J. y Morán, M. L. (2003). Los jóvenes: ¿ciudadanos en proyecto? En J. Benedicto y M. L. Morán (Eds), *Aprendiendo a ser ciudadanos: experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes* (pp. 39 – 64). Madrid: Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la juventud - INJUVE.

Benedicto, J. y Morán, M. L. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la juventud - INJUVE.

Berlin, I. (1981). *Quatro ensaios sobre a liberdade* [Cuatro ensayos sobre la libertad]. Brasília: Universidade de Brasília.

Bischof, H. (2006). A utopia política de Paulo [La utopia política de Pablo]. *IHU On-Line, Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, ano 6, n.º 175, pp. 17 – 19.

Bourdieu, P. (1977). Os Jogos Olímpicos [Los juegos Olímpicos]. En Bourdieu, P. *Sobre a televisão* (pp. 121 – 128). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Bourdieu, P. (1983). *Questões de sociologia* [Questiones de sociologia]. Rio de Janeiro: Marco Zero.

Bracht, V. (2000). Esporte na escola e esporte de rendimento [deporte en la escuela y deporte de rendimiento]. *Movimento*, n.º 12, pp. 14 – 24.

Brague, R. (2006). A crise do cristianismo e da modernidade [La crisis del cristianismo y de la modernidad]. *IHU On-Line, Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, ano 6, n.º 175, pp. 11 – 16.

Brandão, C. R. (1985). Participar-Pesquisar [Participar-Investigar]. En C. R. Brandão (ed), *Repensando a pesquisa participante* (pp. 7 – 14). São Paulo: Ed. Brasiliense.

Brandão, C. R. (1990). *Pesquisar-Participar* [Investigar-Participar]. En C. R. Brandão (ed.), *Pesquisa Participante* (pp. 09 – 16), São Paulo: Brasiliense.

Bruhns, H. T. (2004). Explorando o lazer contemporâneo: entre a razão e a emoção [Explotando el ocio contemporáneo: Entre la razón y la emoción]. *Movimento* – Revista de la Escola de Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul (pp. 93 – 104), v. 10, n.º 2.

Cabrera, F. (2002). Qué educación para qué ciudadanía. En: Soriano, E. (coord). *Interculturalidad: Fundamentos, programas y educación*. Madrid: La Muralla.

Cagigal, J. M. (1981). *¡Oh deporte! Anatomía de un gigante*. Valladolid: Miñón.

Camps, V. (1993). *Paradojas del individualismo*. Barcelona: Crítica.

Carvalho, J. M. (2002). *Cidadania no Brasil, o longo caminho* [Ciudadanía en Brasil, el largo camino]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Chanan, G. (1999). *La participation de la collectivité locale: Guide de bonne pratique* [La participación de la colectividad local: guía de buenas prácticas]. Luxembourg: Fondation Européenne pour l´amélioration des conditions de vie et de travail.

Cicerón (1991). *Sobre la República*. Madrid: Editorial Gredos.

Cicerón (1997). *Lelio, ou a amizade* [Lelio, o la amistad]. Porto Alegre: L&PM.

Cobo Suero, J. M. (2003). Formación universitaria y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 359 – 375.

Coca, S. (1993). *El hombre deportivo: Una teoría sobre el deporte*. Madrid: Alianza Editorial.

Colás Bravo, P. (1987). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía. En: L. Buendía, P. Colás Bravo y F. Hernández, *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 252 – 287). Madrid: McGraw Hill.

Coleman, J. S. (2000). *Foundations of social theory*. Cambridge: Belknap.

Consejo de Europa (1993). *Carta Europea del Deporte*. Madrid: Consejo Superior de Deportes. [también disponible en red, en: http://www.wcd.coe.int].

Consejo de Europa (2002). *Recommendation Rec (2002) 12 of the Committee of Ministers to member states on education for democratic citizenship*. European Community, 16 de October (adopted at the 812th meeting of the Ministers Deputies).

Consejo de Europa (2003). *Declaration by the European Ministers of Education on intercultural education in the new European context*. Athens (10-12/11/2003, MED21-7).

Consejo de Europa (2003b). *El valor social del deporte para la juventud*. (C 134/3) Declaración del Consejo y los representantes de los gobiernos de los estados miembros. Diario de la Unión Europea, C 134/5.

Consejo de Europa (2003c). *2004 – Año Europeo de la educación a través del deporte* (en red). Recuperado el 16 de noviembre de 2004 del: http://www.eyes-2004.info/2396.0.html

Consejo de Europa (2004a). *Lifelong learning for democratic citizenship in Europe*. Brussels: COE - Directorate-General for Education and Culture/ working group G active citizenship, equal opportunities and social cohesion (MO D, 24/08/04).

Consejo de Europa (2004b). *Education and citizenship; report on the broader role of education and its cultural aspects*, Brussels, 19 de October (12871/04 EDUC 167 CULT 75).

Consejo de Europa (2004c). *2005 - European year of citizenship through education – Learning and living democracy* (en red). Recuperado el 05 de abril de 2005 del: http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/E.D.C/Documents_and_publications/ By_ subject/Year_2005/EYCE_Information_Doc.PDF

Consejo de Europa (2005a). *Education for democratic citizenship: The EDC Project* (En red). Recuperado el 05 de abril de 2005 del: www.coe.int/T/E/cultural_co-operation/education/E.D.C

Consejo de Europa (2005b). *2005 – European year of citizenship through education – EYCE* (En red). Recuperado el 11 de abril de 2005 del: http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/E.D.C/

Consejo de Europa (2005c). *2005 – European year of citizenship through education – EYCE* (En red). Recuperado el 20 de abril de 2005 del: http://www.coe.int/T/E/Com/Files/Themes/ECD/

Consejo de Europa (2005d). *Proposal for a decision of the European Parliament an of the Council establishing for the period 2007-2013 the programme "Citizens for Europe" to promote active European citizenship*. Brussels: Commission of the European Communities (COM – 2005, 116 final, 06.04.2005/0041-cod). Recuperado el 19 de abril de 2005 del: http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/activecitizenship/new_programme_en.htm.

Corbin, A. (2004). Do ócio dos antigos ao gozo dos modernos [Del ocio de los antiguos al goce de los modernos]. *IHU on-line*, (en red), n.º 98, 26 de abril, pp. 12 – 15. [disponible en: www.ihu.unisinos.br].

Cortina, A. (2000). *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Grupo Anaya.

Cortina, A. (2001). *Ciudadanos y ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.

Crick, B. (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: final Report of the Advisory Group on Citizenship*. London: QCA.

Cruz, R. (2000). El derecho a reclamar derechos. Acción colectiva y la ciudadanía democrática. En M. Pérez Ledesma (Ed.). *Ciudadanía y democracia* (pp. 263 – 303). Madrid: Pablo Iglesias.

Csikszentmihalyi, M. (2001). Ocio y creatividad en el desarrollo humano. En M. Csikszentmihalyi, M. Cuenca, C. Buarque et al. *Ocio y desarrollo: Potencialidades del ocio para el desarrollo humano* (pp. 17 – 32). Bilbao: Universidad de Deusto, Documentos de Estudios de Ocio, n.º 18.

Cuenca Cabeza, M. (2000). *Ocio humanista*. Documentos de estudio de ocio, n.º 16. Bilbao: Universidad de Deusto.

Cuenca Cabeza, M. (2002). La educación del ocio: el modelo de intervención UD. En C. De la Cruz Ayuso, *Educación del ocio: propuestas internacionales*. Documentos de estudios de ocio, n.º 23. Bilbao: Universidad de Deusto.

Cuenca Cabeza, M. (2002b). La educación del ocio y sus funciones. *Boletín del centro de documentación en ocio*, n.º 23,. Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 11 – 15.

Cuenca Cabeza, M. (2004). *Pedagogía del ocio: Modelos y propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Cuenca Cabeza, M. (2005). *Ocio solidario: La experiencia en grupos de jóvenes y jubilados*. Documentos de Estudio de Ocio, n.º 29. Bilbao: Universidad de Deusto.

De la Maza, G. (2001). *Sociedad civil en América Latina, dos apuntes para reflexión* (En red). Disponible en: http://www.cuidadania.uchile.cl/programa/index.html

De Masi, D. (2001). *O futuro do trabalho: fadiga e ócio na sociedade pós-industrial* [El futuro del trabajo: Fadiga y ocio en la sociedad postindustrial]. 6 ed. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio.

Demo, P. (1995). *Metodologia científica em ciências sociais* [Metodología científica en ciencias sociales]. São Paulo, ed. Atlas.

Demo, P. (1987). *Avaliação Qualitativa* [Evaluación cualitativa]. São Paulo: ed. Cortez.

Dewey, J. (1948). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education.* New York: Macmillan

Díaz Rebolledo, M. F. (2001). Ocupación del espacio público, identidad colectiva y humanización de las relaciones en la ciudad. En: Programa Ciudadanía y Gestión Local. *Espacios locales y desarrollo de la ciudadanía*. Santiago: CAPP – Universidad de Chile.

Domingo, A. (2000). Felicidad. En: Adela Cortina (Coord.), *10 palabras claves en ética* (pp. 101 – 153). Navarra: Editorial Verbo Divino.

Donnelly, P. (1993). Democratization revisited: seven theses on the democratization of sport and active leisure. *Society and Leisure*, vol.16, n.º 2, pp. 413 – 434.

Duarte Quapper, K. (2001). Construyendo el puente hacia el territorio de los sueños. En: Programa Ciudadanía y Gestión Local. *Espacios locales y desarrollo de la ciudadanía*. Santiago: CAPP – Universidad de Chile.

Dubet, F. (2003). Mutaciones cruzadas: La ciudadanía y la escuela. En J. Benedicto y M. L. Morán (Eds), *Aprendiendo a ser ciudadanos: experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes* (pp. 219 - 234). Madrid: Instituto de la juventud – INJUVE.

Dumazedier, J. (1973). *Lazer e cultura popular* [Hacia una civilización del ocio]. São Paulo: Ed. Perspectiva.

Dumazedier, J. (1994). *A revolução cultural do tempo livre* [La revolución cultural del tiempo libre]. São Paulo: Studio Nobel/SESC.

Durán González, J. (1997). Espectáculos deportivos, sociedades democráticas y economía de mercado. En Sánchez Martín, R. *La actividad física y el deporte en un contexto democrático (1976 – 1996)*, pp. 27 – 39.

Durston, J. (1999). Construyendo capital social comunitario. *Revista de la CEPAL*, n.º 69, diciembre, pp. 103 – 118.

Elias, N. (1992). La génesis del deporte como problema sociológico. En N. Elias y E. Dunning, *Deporte y ocio en el proceso de la civilización* (pp. 157 – 184). Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Eagleton, T. (2004). Balzac encontra Beckham [Balzac encuentra Beckham]. *Folha de São Paulo*, Caderno Mais, São Paulo, 10 de dezembro, p. 10.

Faure, E. et al. (1987). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Universidad – UNESCO.

Fernández Gómez, J. M. (2001). Deporte, ocio y democracia: hacia una verdadera participación activa de los jóvenes. En *Cuadernos de educación para APAS y Centros de Enseñanza*, n.º 33, pp. 68 – 74.

Freire, P. (1990). Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação [Creando métodos de investigación alternativa: aprendiendo a hacerla mejor por medio de la acción]. En C. R. Brandão (Ed.), *Pesquisa Participante* (pp. 34 – 41). São Paulo: Brasiliense.

Freire, P. (1994). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* [Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido]. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* [Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios a la práctica educativa]. São Paulo: Paz e Terra.

Gajardo, M. (1985). Pesquisa participante: propostas e projetos [Investigación participante: propuestas y proyectos]. En C. R. Brandão (ed), *Repensando a pesquisa participante* (pp pp 15 - 50). São Paulo: Ed. Brasiliense.

García Domínguez, F. (2001). *Guía de elaboración y presentación de trabajos* (4ª ed). Bilbao: Universidad de Deusto, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Psicología.

Gastaldo, E. L. (1995). A forja do homem de ferro: a corporalidade nos esportes de combate [La forja del hombre de hierro: La corporalidad en los deportes de combate]. En O. F. Leal, *Corpo e significado: Ensaios de antropologia social* (pp. 207 – 226). Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS.

Ghiraldelli Júnior, P. (1988). *Educação física progresista: a pedagogía crítico-social dos conteúdos e a educação física* [Educación física progresista: la pedagogía crítico-social de los contenidos y la educación física]. São Paulo: Loyola.

Giménez, L. (2003). Las políticas de juventud: Hacía unas políticas emancipatorias. En J. Benedicto y M. L. Morán (Eds), *Aprendiendo a ser ciudadanos: experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes* (pp. 159 - 180). Madrid: Instituto de la juventud – INJUVE.

Glover, T. D. (2002). Citizenship and the production of public recreation: Is there an empirical relationship? *Journal of leisure research*, 34 (n.º 2), pp. 204 -232.

Gomes Tubino, M. J. (1999). *O que é esporte* [Qué es deporte]. São Paulo: Ed. Brasiliense.

Gomes Tubino, M. J. (2001). *Dimensões sociais do esporte* [Dimensiones sociales del deporte]. São Paulo. Ed. Cortez.

Gorz, A. (2005). A crise y o êxodo da sociedade salarial [la crisis y el éxodo de la sociedad salarial]. *Cadernos IHU em formação*, n.º 5, pp. 22 – 33.

Gross, A. (1993). Active citizens as the actors of social change. Some implications for the future of democracy. En E.L.R.A. *Actas del VIII Congreso ELRA: Ocio y Nueva Ciudadanía*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 195 –199.

Gutierrez, C. (2001). *Formação de professores na Escola Cidadã* [Formación de profesores en la Escuela Ciudadana]. São Leopoldo: Editora Unisinos.

Habermas, J. (1990). *O discurso filosófico da modernidade* [El discurso filosófico de la modernidad]. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Hemingway, J. L. (1996). Emancipating leisure: The recovery of freedom in leisure. *Journal of leisure research*, 28 (1), pp. 27 – 43.

Hemingway, J. L. (1999). Leisure, social capital, and democratic citizenship. *Journal of leisure research*, 31 (02), pp. 150 – 165.

Holanda, S. B. (1995). *Raízes do Brasil* [Raíces de Brasil]. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras.

Huizinga, J. (2001). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial.

Izquierdo Martín, J. (2000). Comentario. En: Pérez Ledesma, M. (comp.). *Ciudadanía y democracia* (67 – 73). Madrid: Pablo Iglesias.

Jaeger. W. (1987). *Paidea*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

Jiménez Ramos, G. (1996). Deporte actividad física y sociabilidad. En Federación Española de Municipios y Provincias – FEMP. *Las políticas deportivas locales: evolución y futuro*, pp. 23 – 40.

Kurtz, R. (2004). A globalização deve se adaptar às necessidades das pessoas, e não o contrário [La globalización es que se debe adaptar a las necesidades de las personas, y no el revés]. *IHU on-line*, (en red), n.º 98, 26 de abril, pp. 12 – 15. [disponible en: www.ihu.unisinos.br].

Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía Multicultural*. Barcelona: Ed. Paidós.

Lafargue, P. (2000). *O direito à preguiça* [El derecho a pereza]. São Paulo: Editora Hucitec.

Lalive D´Epinay, C. (1992). Beyond the antinomy: work versus leisure? The process of Cultural Mutation in Industrial Societies during the Twentieth Century. *International Sociology*, vol. 7, nº. 4, pp 397-412.

Le Boterf, G. (1985). Pesquisa participante: proposta e reflexões metodológicas [Investigación Participante: propuestas y reflexiones metodológicas]. En Brandão, C. R. (ed), *Repensando a pesquisa participante* (pp. 15 – 50). São Paulo: Ed. Brasiliense.

Luque, E. (2003). Cómo se forman ciudadanos: De la confianza a los saberes. En J. Benedicto y M. L. Morán (Eds), *Aprendiendo a ser ciudadanos: experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes* (pp. 159 - 180). Madrid: Instituto de la juventud – INJUVE.

Machado, A. (2001). Proverbios y cantares - XXIX. En Lupiáñez, J. *Antología poética: Antonio Machado y Juan Jamón Jiménez*. Madrid: Grupo Anaya

Maiztegui, C. y Pereda, V. (2000). Relación ocio, educación y deporte: un modelo de deporte escolar. En Maiztegui, C. y Pereda, V. (coord). *Ocio y deporte escolar* (pp. 19 – 39). Documentos de estudios de ocio, n.º 12. Bilbao: Universidad de Deusto.

Maffesoli, M. (1998). *O tempo das tribos: O declínio do individualismo nas sociedades de massa* [El tiempo de las tribus: El declino del individualismo en las sociedades de masa]. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.

Marcellino, N. C. (1996). *Estudos do lazer: uma introdução* [Estudios del ocio: Una introducción]. Campinas: Autores Associados.

Marshall, T. H. y Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza Editorial.

Marx, K y Engels, F. (1998). O manifesto comunista. En Daniel Arão Reis Filho (org) et all. *O manifesto comunista 150 anos depois*, São Paulo, Fundação Perseu Abramo.

Marx, K. (2001). A maquinaria e a industria moderna. En P. S. Oliveira (org), *O lúdico na cultura solidária* (pp. 45 – 83). São Paulo: Hucitec.

Matta, R. da (1994). *O que faz do brasil, brasil* [Qué hace del Brasil, Brasil]. Rio de Janeiro: Ed.Rocco.

Mauss, M. (1974). *Sociologia e antropologia*. 2 v. São Paulo: EPU/EDUSP.

Mascarenhas, F. (2004). Lazerania também é conquista: tendências e desafios na era do mercado. *Movimento*, v. 10, n.º 2, pp. 73 – 90.

Melo, M. P. (2004). Lazer esporte e cidadania: Debatendo a nova moda do momento [Ocio, deporte y ciudadanía: debatiendo la nueva moda del momento]. *Movimento,* V. 10, n.º 2, pp. 105 – 122.

Misiejuk, D., Raubik, R. y Tutiaux-Guillon, N. (2004). *Professional Guidance: Citizenship education and identity in courses for those who will work with secondary-aged pupils – Identity and citizenship as educational stakes and as professional resources*. London: London Metropolitan University – Institute for policy studies in education.

Molina, R. M. K. (1999). O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória [El enfoque teórico metodológico cualitativo y el estudio de casos: Una reflexión introductoria]. En: Molina Neto, V. y Triviños, A. N. S. *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas* (95 – 105). Porto Alegre, Ed. da Universidade & Sulina.

Monod, J. (2006). Paulo e a fé como loucura, ruptura e escândalo [Pablo y la fe como locura, ruptura y escándalo]. *IHU On-Line, Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, ano 6, n.º 175, pp. 04 – 10.

Monteagudo Sánchez, M. J. (1997). El deporte como experiencia de ocio: nuevas perspectivas y dimensiones. En Sánchez Martín, R. *La actividad física y el deporte en un contexto democrático (1976 – 1996)*, pp. 73 – 85.

Morán, M. L. y Benedicto, J. (2000). *Jóvenes y ciudadanos*. Madrid: Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la juventud - INJUVE.

Morin, E. (2002). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* [Los siete saberes necesarios a la educación del futuro]. São Paulo: Editora Cortez/Unesco.

Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Síntesis.

Müller, A. (2002). Lazer e desenvolvimento regional: como pode nascer e se desenvolver uma idéia [Ocio y desarrollo regional: Cómo puede nacer y se desarrollar una Idea]. En A. Muller y L. P. DaCosta (Eds), *Lazer e desenvolvimento regional* (pp. 09 – 40). Santa Cruz do Sul: Editora da UNISC – Edunisc.

Nedel, J. (2003). A teoria da justiça em John Rawls. *Cadernos IHU idéias*, ano 1, n.º 1. São Leopoldo: Unisinos, Instituto Humanitas.

Ochsenius R., C. (2001). La pobla al escenario, desde Pudahuel hasta Australia. En: *Programa Ciudadanía y Gestión Local. Espacios locales y desarrollo de la ciudadanía*. Santiago: CAPP – Universidad de Chile.

Olabuénaga, J. et al. (1998). *Cómo elaborar un proyecto de investigación social*. Cuadernos monográficos del ICE, n.º 7. Bilbao: Universidad de Deusto,.

Oliveira, R. D. y Oliveira, M. D. (1990). Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la [Investigación social y acción educativa: conocer la realidad para poder cambiarla]. En C. R. Brandão (ed.), *Pesquisa Participante* (pp. 17 – 33). São Paulo: Brasiliense.

Osler, A. (2001). Learning for active citizenship in Europe: rights, identities and inclusion. En: O. Korsgaard, S. Walter y R. Andersen (eds). *Learning for democratic citizenship* (pp. 97-112). Copenhagen: Danish University of Education.

Osler, A. y Starkey, H. (2004). *Study on the advances in civic education in education systems: good practices in industrialized countries.* (en red). Disponible en: http://www.education.leeds.ac.uk/research/cchre/study_on_the_advances.pdf

Pedró, F. (2003). ¿Dónde están las llaves? Investigación politológica y cambio pedagógico en la educación cívica. En J. Benedicto y M. L. Morán (Eds), *Aprendiendo a ser ciudadanos: experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes* (pp. 235 - 257). Madrid: Instituto de la juventud – INJUVE.

Pereda, V. (2000). El deporte escolar y su implicación en el centro educativo. En Maiztegui, C. y Pereda, V. (coord). *Ocio y deporte escolar* (pp. 65 - 90). Documentos de estudios de ocio, n.º 12. Bilbao: Universidad de Deusto.

Pérez Ledesma, M. (2000). Ciudadanos y ciudadanía: un análisis introductorio. En Pérez Ledesma, M. (comp). *Ciudadanía y democracia* (pp. 1 – 35). Madrid: Pablo Iglesias.

Pérez Ledesma, M. (2000b). La conquista de la ciudadanía política: El continente Europeo. En Pérez Ledesma, M. (comp). *Ciudadanía y democracia* (pp. 1 – 35). Madrid: Pablo Iglesias.

Pilcher, N. A. (2004). *A felicidade na ética de Aristóteles* [La felicidad en la ética de Aristóteles]. Passo Fundo: UPF Editora.

Pieper, J. (1970). *El ocio y la vida intelectual*. Madrid: Ediciones Rialp.

Platón (1999). *Críton*. Coleção Os pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural.

Proudhon, P. J. (1998). *A propriedade é um roubo* [La propiedad es un robo]. Porto Alegre: Editora LP&M.

Programa Ciudadanía y Gestión Local. *Espacios locales y desarrollo de la ciudadanía*. Santiago: CAPP – Universidad de Chile, 2001.

Puig, J. M. y Trilla, J. (2000). *La pedagogía del ocio*. Barcelona: Alertes.

Putnam, R. (1994). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.

Putnam, R. (2002). *Sólo en la bolera: Colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*. Barcelona: Galaxia Gutemberg.

Putnam, R. (2003 - diciembre). Tener buenos contactos vale más que títulos académicos. *Muy Interensante Digital*, n.º 271. Recuperado el 06 de octubre de 2005 del: http://www.muyinteresante.es/canales/muy_act/entrevi/entrevis47/entrevis.htm

Racionero, L. (1998). *Del paro al ocio*. Barcelona: Ed. Anagrama.

Rawls, J. (1995). *Teoría de la justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

Rawls, J. (1996). *Liberalismo Político*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rebollo, O. (2003). Bases político-metodológicos para la participación. *Boletín CF+S, 24 – Ecología y ciudad: Raíces de nuestros males y modos de tratarlos*. Recuperado del http://habitat.aq.upm.es/boletin/n24/aoreb.html

Rodríguez Díaz, A. (1998). Notas sobre la construcción social del espacio deportivo. En Castillo, J. M. (comp.). Deporte y cualidad de vida. *Investigación social y deporte*, n.º 4, pp. 133 – 143.

Rone, S., Freitas, L., Kratsborn, W. y Sinnige, A. (2004). *Professional guidance: Citizenship education and identity in courses for those who will work with primary-aged children*. London: London Metropolitan University – Institute for policy studies in education.

Russell, B. (2002). *O elogio ao ócio* [Elogio al ocio]. Rio de Janeiro: Editora Sextante.

San Pablo (1978). Epístola de Paulo aos Gálatas. Em: *A Bíblia Sagrada*. (Traducción al português, João Ferreira de Almeida). Rio de Janeiro: Sociedade Bíblica do Brasil.

San Pablo (1978). Primeira Epístola de Paulo aos Coríntios. Em: *A Bíblia Sagrada*. (Traducción al português, João Ferreira de Almeida). Rio de Janeiro: Sociedade Bíblica do Brasil.

Santin, S. (2001). *Educação física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento* [Educación física: De la alegria del lúdico a la opresión del rendimiento]. Porto Alegre: Edições EST

Sánchez León, P. La ciudadanía que hemos perdido: el zóon politikón en perspectiva histórica. En: Pérez Ledesma, M. (comp.). *Ciudadanía y democracia*. Madrid: Pablo Iglesias, 2000.

Savater, F. (2005, 01 de marzo). Educación cívica: ¿transversal o atravesada? *El País*, p. A 11.

Séneca (2001). *Sobre a tranqüilidade da alma; Sobre o ócio*. São Paulo: Nova Alexandria.

Schiller, F. (1989). *A educação estética do homem*.[La educación estética del hombre] São Paulo: Iluminuras.

SMED (1996a, Junio). *Princípios da Escola Cidadã* [Principios de la Escuela Ciudadana]. Porto Alegre: Secretaría Municipal de Educación.

SMED (1996b, diciembre). Proposta político-educacional para a organização do ensino e dos espaços-tempos na escola municipal [Propuesta político-educativa para la organización de la enseñanza y de los espacios-tiempos en la escuela municipal]. *Cadernos Pedagógicos*, Porto Alegre, n.º 9, pp. 07 – 32.

SMED (1996c, diciembre). Regimento escolar: documento referência para a escola cidadã [Régimen escolar: documento referencia para la escuela ciudadana]. *Cadernos Pedagógicos*, Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, n.º 9, pp. 35 – 55.

Solar Cubillas, L. V. (2002, marzo). *Claves prácticas de la gestión deportiva municipal*. (Manuscrito ofrecido junto a la asignatura *Tratamiento actual del binomio Ocio-Deporte,* disponible en Instituto de Estudios de Ocio, Universidad de Deusto, Bilbao).

Sojo, C. (2002, abril). La noción de ciudadanía en el debate latinoamericano. *Revista de la CEPAL*, nº 76, pp. 25 - 38. En http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd

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

Stebbins, R. A. (2000). Un estilo de vida óptimo de ocio: combinar ocio serio y casual en la búsqueda del bienestar personal. En: M. Cuenca Cabeza (ed.), *Ocio y desarrollo humano* (pp. 109 – 116), Bilbao: Universidad de Deusto/World Leisure.

Stigger, M. P. y Silveira, R. (2004). A prática da *bocha* na Soreal: entre o jogo e o esporte [La práctica de la *bocha* en la Soreal: Entre el juego y el deporte]. *Movimento*, v. 10, n.º 2, pp. 39 – 55.

Streck, D. R. (2002). Ética do gênero humano: Sujeito e democracia. *Educação Unisinos*, v. 6, n.º 11, pp. 89 – 102.

Taylor, C. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Taylor, C. (1998). *Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget.

Taylor, C. (2000). *Argumentos filosóficos*. São Paulo: Edições Loyola.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Piados.

Térren, E. (2003). Educación democrática y ciudadanía multicultural: El reaprendizaje de la convivencia. En J. Benedicto y M. L. Morán (Eds), *Aprendiendo a ser ciudadanos: experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes* (pp. 159 - 180). Madrid: Instituto de la juventud – INJUVE.

Thiollent, M. (1998). *Metodologia da pesquisa-ação* [Metodología de la investigación-acción]. 8ª ed. São Paulo: Ed. Cortez.

Thiollent, M. (1985). Notas para o debate sobre pesquisa-ação [Notas para el debate sobre investigación-acción]. En C. R. Brandão (ed), *Repensando a pesquisa participante* (pp 82 – 103). São Paulo: Ed. Brasiliense.

Touraine, A. (2000). *Igualdad y diversidad, las nuevas tareas de la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Unisinos (1999). *Missão e Perspectiva: Plano Estratégico 1999 – 2004* [Misión y perspectiva: Plan estratégico 1999 – 2004]. São Leopoldo: Editora Unisinos.

Unisinos (2002a). *Complexo de Desporto e Lazer: princípios de referência* [Complejo de Deporte y Ocio: principios de referencia]. São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Coordenação do Complexo de Desporto e Lazer.

Unisinos (2002b). *Relatório anual de atividades – 2002* [Informe anual de actividades – 2002]. São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Coordenação do Complexo de Desporto e Lazer.

Unisinos (2002c). *Relatório de atividades – 2001* [Informe anual de actividades – 2001]. São Leopoldo: Editora Unisinos.

Unisinos (2003). *Relatório de Atividades – 2003* [Informe de actividades – 2003]. São Leopoldo: Editora Unisinos.

Unisinos (s.f.). *Complexo Desportivo* [Complejo Deportivo]. São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Coordenaçao do Complexo de Desporto e Lazer.

Weber, M. (2001). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Martin Claret.

WLRA (2004). Carta internacional para educación del ocio. En M. Cuenca Cabeza. *Pedagogía del ocio: Modelos y propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Xenofonte (1999). Ditos e feitos memoráveis de Sócrates [Dichos y hechos memorables de Sócrates]. Coleção Os pensadores. São Paulo: Edições Nova Cultural.

Yin, R. k. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* [Estudio de caso: planeamiento y métodos]. 2ª ed. Porto Alegre: Ed. Bookman.

Zitkoski, J. (2004, octubre). Educação para a cidadania [Educación para la ciudadanía]. *Informativo Adunisinos*, Associação dos docentes da Unisinos, n.º 34, pp.14 -15.

ANEXOS

ANEXO 1

Idéias-Chave para a formação na cidadania[70]

Esse trabalho parte da idéia de que para realizarmos a formação na cidadania é preciso tomar os espaços sociais como espaços onde as pessoas exercitem a cidadania, atuando efetivamente como cidadãos. Mas, o que significa atuar como cidadãos? Se temos de tomar os espaços sociais como espaços de produção de uma cultura democrática, mediante o desencadear de processos que exercitem a cidadania ativa, há que se perguntar, quais são as *idéias-chave* que devem orientar esses processos para que gerem experiências de cidadania ativa?

O presente trabalho apresenta seis *idéias-chave*, ou diretrizes de orientação, para os processos de educação na cidadania: o fomento de identidades coletivas, a igualdade, a participação ativa do cidadão, a ação coletiva, o ambiente participativo de cultura democrática, e a relação com a estrutura social. A seguir, apresentamos uma síntese dessas idéias-chave.

[70] Texto de apoyo a las entrevistas de grupo. Este texto es una síntesis del capítulo 3.3 de esta tesis, *claves para formación en la ciudadanía*.

1. Fomento de identidades coletivas

A identidade é um dos importantes componentes da cidadania. O ser humano não é apenas um sujeito de direitos das primeiras gerações dos direitos humanos (cidadania política e social), e tampouco é apenas um produtor de riqueza (cidadania econômica), antes de tudo, o ser humano é membro de uma sociedade civil. Há que se buscar uma teoria de cidadania onde haja lugar tanto para as exigências liberais de justiça quanto para as exigências comunitárias de identidade e pertencimento (Cortina, 2001).

Neste sentido, se pode observar como os grupos aos quais pertencemos, na sociedade civil, são um dos principais âmbitos onde aprendemos e exercitamos as virtudes das obrigações e das responsabilidades mútuas. Nestes grupos, onde participamos voluntariamente pelo interesse pessoal em participar de um projeto comum, as más ações não se castigam com um a lei impessoal, senão com o desagrado dos colegas e companheiros de grupo.

Assim, para que se possa passar de uma cidadania passiva a uma cidadania ativa teríamos de descobrir e desenvolver vínculos de união, fatores de identificação capazes de gerar lealdade em relação a um patrimônio comum. Teríamos de conseguir promover a vontade dos cidadãos de assumir responsabilidades. Uns mínimos de justiça não bastam para desenvolver a virtude cívica. E os cidadãos não participarão virtuosamente da vida pública por uma obrigação legal. São os projetos de vida feliz que geram a adesão voluntária dos cidadãos. A democracia participativa e a cidadania ativa parecem depender de éticas de máximos, de diferentes projetos de vida feliz, capazes de reunir as pessoas, gerando vínculos de lealdade e responsabilidade.

Nesta perspectiva, a cidadania também se concebe como um vínculo de identidade que permite a convivência em comunidade, uma comunidade fundada não pelo espaço físico, por vínculos econômicos ou de classe, mas pelo reconhecimento de um patrimônio comum que nos identifica como membros de um mesmo grupo.

O que está se apresentando é que uma das idéias-chave para fomentar a cidadania ativa está em articular as concepções racionais de direitos e deveres do cidadão com uma identidade pela qual uma pessoa se sente pertencente a um grupo ou sociedade. É em nome do projeto de vida feliz que essa identidade pressupõe que as pessoas seriam capazes de deixar seus interesses mesquinhos ou egoístas para participar da vida social.

Portanto uma das idéias-chave para a formação na cidadania estaria em fomentar a formação de grupos a partir do desejo das pessoas de desenvolverem projetos de felicidade, tomando esse desejo, e não uma norma coercitiva, como fundamento de uma atitude participativa.

Claro que esses diferentes grupos, formados a partir de diferentes projetos, devem ter o diálogo como a forma de solucionar seus conflitos. A solidariedade em favor das diferentes singularidades é o que garante o direito a defesa dos diferentes projetos coletivos. Também é importante que a formação desses grupos se dê a partir de um processo democrático, para que a democracia seja um fundamento intersubjetivamente incorporado à formação e desenvolvimento desses grupos e seus diferentes projetos.

2. A igualdade

A igualdade é uma das chaves para a formação na cidadania na medida em que afirma um princípio de justiça: que entre seres humanos tão diferentes, como somos todos, se pode construir uma estrutura social que oportunize o acesso universal aos padrões básicos de desenvolvimento da civilização.

É verdade que a alma da cidadania é a participação política. Sem participação política não se conquistam nem se garantem direitos. Mas a cidadania não se reduz a participação. A igualdade da condição de cidadão deve estar garantida por uma série de direitos. A cidadania pressupõe a aquisição e o exercício de direitos civis, políticos e sociais. E esses direitos, construídos a partir de mínimo de justiça devem ser construídos e reconhecidos por todos.

Essa de igualdade de direitos de cidadania não significa uma igualação de todas as pessoas em suas expressões de vida. Nem mesmo significa uma igualação de poder ou renda, não é uma igualação totalitário dos sujeitos. A igualdade da cidadania é uma igualdade de estatus, que se expressa na forma de uma igualdade de oportunidades.

Essa igualdade de oportunidades se realiza a partir de um estado de justiça baseado em uma *ética de mínimos*, onde todos os cidadãos tenham garantido o direito de acesso aos padrões básicos de uma vida digna da civilização humana. Mas a riqueza produzida pelos humanos não se realizou a partir de uma ética de mínimos, e sim desenvolvendo projetos que produzissem máximos de felicidade, de uma vida boa. Assim os mínimos de justiça também significam abrir espaço para que cada pessoa procure desenvolver seu singular projeto de humanidade. Como todos os humanos somos singulares, a igualdade de oportunidades deve

também significar uma possibilidade igual para que cada pessoa ou grupo construa e desenvolva sua diferença.

Assim, a igualdade como uma das idéias-chaves da cidadania não significa o fim das diferenças. Não significa a homogeneização geral. Pelo contrário, é a igualdade que democratiza as oportunidades de produção de singularidades. Se caracteriza por um estado de justiça onde não só não se destruem as diferenças como se protegem os diferentes, as minorias e os mais fracos. É uma condição de igualdade na oferta de condições básicas de desenvolver a vida humana, aberta para a produção de projetos e soluções singulares para sujeitos sempre diferentes, como são os seres humanos.

3. A participação ativa do cidadão

O conceito clássico de cidadania, estabelecido pelo sociólogo inglês T. Marshall, considera a cidadania é um estatus de igualdade em direitos e deveres pelo qual se reconhecem os membros de um grupo social. Esse conceito desenvolvido por Marshall considera a cidadania o produto de uma construção histórica em favor dos direitos civis, políticos e sociais. Para Marshall, essa construção histórica se dá mais por acordos e normas, estabelecidos ao longo do processo de desenvolvimento das sociedades humanas, que por força das lutas e da participação dos cidadãos.

Esse é o aspecto mais criticado na teoria de cidadania de Marshall. Seus críticos identificam na propagação de sua teoria o fundamento da posição passiva que apresentam hoje os cidadãos: um sujeito que não tem compromissos com a conquista ou manutenção de direitos, mas se sente apenas um consumidor de direitos.

Não há dúvidas que a cidadania pressupõe o reconhecimento e o exercício de direitos. No entanto, também não há dúvidas que o motor da conquista e manutenção desses direitos é a capacidade viva da cidadania em atuar em seu favor.

Essa deve ser uma idéia-chave da educação na cidadania: Mais que basear-se na identificação, ensino e desenvolvimento formal dos direitos promulgados e reconhecidos, deve capacitar os cidadãos a atuarem em favor desses direitos, promovendo uma cultura participativa.

Essas experiências de participação ativa podem expressar-se de duas maneiras. Por uma lado, pode-se desenvolver uma experiência de participação atuando em favor de determinados processos do mundo social onde se está inserido. Pode-se assumir o compromisso de

participar de um grupo, pode-se assumir um papel mobilizador nesse grupo, pode-se ajudar um grupo ou organização a interagir com outros grupos, pode-se ajudar grupos ou organizações a criar redes, e pode-se ainda representar uma rede ou um fórum junto a um programa oficial. Assim pode-se educar na cidadania oferecendo-se experiências de participação ativa dos sujeitos nos processos de organização e desenvolvimento dos grupos sociais onde estão inseridos.

Uma segunda maneira de exercitar a cidadania ativa é, diante de leis ou processos que parecem injustos, atuar pelo oferecimento de resistência e da não participação. O exercício da autonomia pessoal diante do que parece injusto é expressão genuína de participação social. Adorno em seu clássico artigo, *a educação após Aushwietz*, lembra que a educação dificilmente poderá fazer algo contra o surgimento de assassinos de escritório, que de modo burocrático organizam verdadeiras máquinas de extermínio, mas pode sim a educação elevar o nível de consciência de autonomia de cada sujeito, fazendo-o refletir sobre as ações que ele considera justas ou injustas.

A formação na cidadania ativa depende da produção de experiências de participação. Experiências que exijam dos sujeitos envolvidos assumirem responsabilidades e exercitarem sua autonomia em favor ou contra processos e produtos do entorno social onde estão inseridos.

4. O ambiente participativo de cultura democrática

Quando falamos de cultura democrática, talvez a primeira coisa a deixar claro é nosso conceito de democracia. Neste texto se entende democracia como processo político. O processo político que promove e é dependente da cidadania participativa. Por sua vez, por processo político compreende-se o espaço público de atuação próprio do ser humano, onde ele forma a si mesmo e atua sobre as circunstâncias que o rodeiam. Ao contrário de apenas sofrer passivamente os efeitos das circunstâncias externas, é no interior do processo político que o ser humano tenta ser protagonista da história, assumida como sua historia. A democracia é assim esse processo político que institui o ser humano como cidadão, que institui a própria cidadania, sendo fortalecida por ela. Nas palavras de Rafael Cruz:

> A democracia é um processo político que canaliza os conflitos sociais mediante a garantia e exercício de amplos e extensos direitos de cidadania, baseados sobre tudo nos diferentes mecanismos para a participação política dos cidadãos e a proteção frente a arbitrariedade (Cruz, 2000, p. 266).

Os processos de eleição periódica das lideranças, mediante concurso público, assim como a legitimidade dos processos legais que estabelecem o funcionamento das instituições comunitárias são características do estado democrático de direito. Esse exercício de participação de processos eleitorais e de organização da vida comunitária a partir de normas e procedimentos legais que são reconhecidos como justos constituem-se em elementos fundamentais para um ambiente participativo de cultura democrática.

Mas a democracia não se restringe a seu aspecto formal. Todos os espaços de relacionamento social são âmbitos de produção de subjetividade onde se pode vivenciar e fortalecer a

democracia. Assim, para se formar um cidadão ativo é importante tomar os espaços sociais como âmbitos de vivência de relações políticas onde se promove a cidadania, onde processos de participação, amparados por normas que se consideram justas, podem ser experimentados por todos os sujeitos envolvidos em uma esfera social.

Esses espaços sociais de participação não são apenas os formais e institucionais. Em verdade os espaços de cultura são fundamentais para formar o imaginário do cidadão. Assim, deve-se estar atento aos procedimentos que se realizam nos espaços de cultura, como os espaços de esporte e lazer, para ver se esses procedimentos colaboram com a produção de um ambiente participativo de cultura democrática.

O reconhecimento e exercício de direitos, a ampliação dos espaços de participação das pessoas envolvidas em uma atividade ou processo, a configuração dos espaços públicos a partir das necessidades da comunidade e o fortalecimento da competência dos atores para participar desses processos com responsabilidade e autonomia são alguns exemplos de fatores que favorecem a constituição de ambientes participativos de cultura democrática.

ANEXO 2

Protocolo de Análisis de Entrevista

Tema: *¿Cómo pueden expresarse las experiencias clave de ciudadanía formuladas si contrastadas con la realidad del ocio-deporte en Unisinos? (Objetivo 2)*	*Sub-Tema:* *Las identificaciones colectivas*
Local y Fecha: Unisinos, Complejo de Deporte y Ocio, sala 01; en 25/10/2004	
Fuente: Grupo de alumnos.	
Categoría Provisoria	*Unidades de Significado (entrevista)*
Eje autotélico de identificación	El grupo se identifica por la unión y por el apoyo mutuo durante las actuaciones del equipo (alumna 5).
Espacios de libre expresión y reconocimiento.	El grupo favorece la expresión de las singularidades (alumna 5).
Espacios de libre expresión y reconocimiento.	El deporte proporciona conocer personas, la amistad mantiene la unión en nuestros grupos (alumno 7).
Eje autotélico de identificación	Es el objetivo común que hace el grupo (alumno 7).
Espacios de libre expresión y reconocimiento.	[sobre una competición] La falta de una ceremonia de entrega de medallas no favoreció la unión del grupo (alumno 6).
Espacios de libre expresión y reconocimiento.	La valorización es importante para mantener al grupo. El reconocimiento de las [buenas] acciones y los incentivos son importantes (alumna 5).
Espacios de libre expresión y reconocimiento.	Todos intentan mejorar para equipararse unos a los otros (alumno 8).
Pluralidad cultural	Es positiva la tolerancia de todos, unos grupos con los otros, a favor de un objetivo común (alumno 8).
Espacios de libre expresión y reconocimiento.	La amistad y el ambiente que se creyó favorece el mantenimiento del grupo (alumno 9).
Espacios de libre expresión y reconocimiento.	La amistad y la capacidad de volver atrás en los conflictos de opinión y peleas mantienen al grupo unido (alumna 1).
Espacios de libre expresión y reconocimiento.	Las personas están en los grupos por la amistad. Todos preguntan al nombre a alguien nuevo que llega en un equipo (alumna 1).
Eje autotélico de identificación	Yo no gaño nada para estar aquí, por el contrario, tengo que asumir ciertos costes para mantenerme en el grupo (alumno 9).
Espacios de libre expresión y reconocimiento.	La falta de valorización perjudica la unión (alumno 9).

Categoría Provisoria	*Unidades de Significado (a partir de las memorias)*
Eje autotélico de identificación	Cuando ingresamos en un grupo, por iniciativa propia, nos identificamos con el objetivo común a ser alcanzado (alumno 9).
Eje autotélico de identificación	Muchos necesitan de un estímulo para mantenerse en el grupo, y son esos que difícilmente mantienen los lazos de amistad tras cierto tiempo de convivencia. Ellos participan muchas veces sin se preocupar con el objetivo final, sino que para garantizar otras cosas (alumno 7).
Espacios de libre expresión y reconocimiento.	Dentro del grupo que voluntariamente participo [balonmano] todos tienen características propias, que resultan en diferentes identidades. Defectos y calidades hacen parte de esas diferentes identidades. En esos grupos [de ocio-deporte de Unisinos] nuestros defectos no son punidos o castigados, sino que son considerados tan solamente como más un rasgo de nuestras identidades. En esos grupos nuestras calidades o habilidades son subrayadas y destacadas, y así nos tonamos únicos dentro de un grupo (alumna 5).

OBSERVACIÓN:

ANEXO 3

Cuadro síntesis de las categorías de expresión de las claves de ciudadanía

Experiencia Clave	*Categoría*	*Definición*
Identificaciones colectivas	Espacios de Libre Expresión y Reconocimiento	Se expresa por la posibilidad que los grupos e individuos encuentran para manifestar su identidad y obtener el reconocimiento de su valor y singularidad.
	Eje autotélico de identificación	Se expresa en el hecho de que el vínculo grupal se establece bajo el interés en el goce y disfrute ofrecido por la actividad deportiva que identifica al grupo. La identificación se da no bajo un interés utilitario, sino que en un proyecto de felicidad.
	Pluralidad cultural	Se expresa en la oferta de diferentes modalidades deportivas, y la apertura institucional al surgimiento de nuevas posibilidades, de modo que se pueda convivir en medio de una pluralidad de expresiones de la cultura deportiva, favoreciendo la formación de vínculos singulares y democráticos a partir de la coexistencia de diferentes colectivos.
Participación activa	Participación en el proceso grupal	Se expresa por la participación activa del individuo en el proceso grupal a favor del desarrollo y fortalecimiento del cuerpo colectivo
	Participación en ejercicio de representación	Se expresa por la representación de un grupo o colectivo en una estructura organizacional.
Acción colectiva	Acción colectiva corporativa	Se expresa por acciones puestas en marcha por un equipo con la finalidad de contemplar intereses que benefician propiamente al grupo
	Acción colectiva de articulación entre colectivos	Se expresa por acciones puestas en marcha por más de un grupo, teniendo por finalidad principal el establecimiento o desarrollo de vínculos que articulen estos mismos grupos y los fortalezcan en la búsqueda de objetivos comunes.
	Acción colectiva solidaria	Se expresa por acciones puestas en marcha por un o más grupos para contemplar intereses que están más allá de los intereses privados del grupo o grupos involucrados en la acción.
Ambiente de participación democrática	Ambiente que fomenta el diálogo	Se expresa por el reconocimiento y la promoción del diálogo como método adecuado para la toma de decisiones colectivas y resolución de los conflictos.
	Ambiente de participación significativa	Se expresa por la influencia que tiene la participación de personas o grupos en la gestión del ambiente y en la deliberación de los temas de interés.
	Ambiente que promueve la participación vertical	Se expresa por la efectiva representatividad que los miembros de una organización tienen con relación a las esferas superiores de deliberación de esta organización.
Igualdad	Derecho de practicar deporte	Se expresa por la oferta, para todas las gentes o grupos interesados en la práctica deportiva, de las condiciones básicas para entrenar y jugar.
	Derecho de desarrollarse	Se expresa por la oferta de iguales oportunidades a grupos y atletas de perfeccionarse, lograr méritos deportivos o la primacía en contextos de ocio-deporte.
	Legitimidad del estatuto legal	Se expresa por el dominio público de las normas y estatutos legales que, establecen los derechos y obligaciones de los practicantes, y el funcionamiento del sector de deporte; así como por el reconocimiento por parte de la comunidad de que estas normas y estatutos son justos y legítimos.
Relación con la estructura social	Participación en la esfera estatal	Se expresa por la articulación con el aparato estatal para desarrollar la participación de grupos de la sociedad civil en los espacios deportivos públicos organizados por el Estado.
	Construcción de red social efímera	Se expresa por la organización de acciones, como competiciones o actividades, en unión con otras instituciones que comparten objetivos, valores y finalidades, en carácter efímero y puntual.
	Construcción de red social institucionalizada	Se expresa por la creación de redes institucionalizadas, formales y permanentes, entre organizaciones sociales que comparten objetivos, valores y finalidades, para poner en marcha proyectos y acciones que vengan a contemplar sus intereses comunes.
	Constitución de polos de aproximación	Se expresa por la constitución, por parte de los deportistas, de grupos que facilitan la aproximación entre la organización deportiva y otras estructuras de la sociedad.

ANEXO 4

Cuadro síntesis de las pautas de orientación

Enfoque	Experiencia clave	Pauta de Orientación
Enfoque en el sujeto colectivo. *Fortalecer comunidades y grupos*	Identificaciones colectivas	Crear espacios de visibilidad para los grupos deportivos, como ceremonias de entrega de medallas y fiestas, donde los colectivos puedan encontrar un espacio de libre expresión de sus singularidades y reconocimiento por sus valores y méritos deportivos;
		Fomentar la creación de grupos deportivos a partir del interés genuino en el goce y disfrute que ofrece la actividad deportiva que identifica al grupo. En este sentido, promover un eje autotélico de identificación que no se fundamente en un interés utilitario, sino en un proyecto colectivo de felicidad que oriente la virtud y la responsabilidad de cada persona para con el grupo.
		Mantener una apertura a la creación de nuevos grupos deportivos, de modo que se pueda convivir en medio de una pluralidad de expresiones de la cultura deportiva, favoreciendo la formación de vínculos singulares y democráticos a partir de la coexistencia de diferentes colectivos.
	Acción colectiva	Fomentar, en cada grupo deportivo, la acción colectiva como estrategia para alcanzar los intereses del grupo y cumplir sus objetivos.
		Fomentar el despliegue de acciones colectivas que articulan a diferentes grupos deportivos bajo el interés de alcanzar un objetivo común.
		Estimular a los grupos deportivos a poner en marcha acciones colectivas de carácter solidario, contemplando nociones de bien que estén más allá de los intereses privados del grupo o grupos involucrados en la acción.
Enfoque en la persona. *Fortalecer al ciudadano como sujeto de la ciudadanía.*	Igualdad	Crear un ambiente de igualdad donde todas las personas tengan acceso a las condiciones básicas para practicar deporte y entrenarse;
		Ofrecer oportunidades iguales a grupos y atletas para que cada cual pueda desarrollar singularmente su talento deportivo, teniendo todos iguales oportunidades de alcanzar la excelencia y la primacía en los deportes.
		Registrar ese status de igualdad en un conjunto de normas, de dominio público y reconocidas como legítimas, que establezcan los derechos y obligaciones de cada individuo y que reglamenten el funcionamiento del ambiente deportivo;
	Participación Activa	Fomentar la participación activa de las personas en los procesos grupales y en la construcción de los proyectos colectivos, incentivando los proyectos donde los individuos estén más implicados;
		Promover el ejercicio de representación en los grupos deportivos y fomentar el protagonismo de los representantes en la estructura organizacional;
Enfoque en la esfera pública *Fortalecer al ambiente democrático y las redes sociales*	Ambiente participativo de cultura democrática	Utilizar el diálogo como método adecuado para la resolución de conflictos y toma de decisiones colectivas, tanto dentro de los grupos deportivos como en el contexto mayor de organización del espacio de ocio-deporte;
		Implementar los resultados de los procesos colectivos de deliberación, promoviendo un ambiente de participación significativa;
		Crear espacios de participación vertical dentro de la estructura organizacional del ambiente de ocio-deporte;
	Relación con la estructura social	Buscar una articulación con el aparato estatal para desarrollar la participación de grupos de la sociedad civil en los espacios públicos organizados por el Estado;
		Crear redes sociales con otras instituciones deportivas de la sociedad civil para la realización de competiciones u otras actividades de carácter efímero y puntual;
		Crear redes institucionalizadas, formales y permanentes, entre organizaciones sociales que comparten objetivos, valores y finalidades, para poner en marcha proyectos y acciones que vengan a contemplar los intereses comunes;
		Constituir 'polos de aproximación': grupos de deportistas que desarrollen la aproximación entre su organización deportiva y otras estructuras de la sociedad.