

Els manuals escolars com a representacions culturals de la ciutadania democràtica

Isabel Carrillo*

Resum

El contingut del present article és fruit de la reflexió sobre els resultats de recerques al voltant de la dimensió política i ètica de l'educació en relació als models de ciutadania i els valors de la democràcia expressats en la legislació i els manuals escolars d'Educació per a la Ciutadania. Es parteix del supòsit que els manuals no expressen únicament la traducció de la normativa educativa, sinó que alhora són instruments conformadors d'una cultura política i ètica que es visibilitza a través del text i de les pràctiques escolars que es proposen. Transversalment la seva narrativa va definint la dimensió axiològica de l'educació que projecten. De forma específica les unitats temàtiques elaboren discursos bel·ligerants, exemplificacions de pedagogies ètiques que mostren interpretacions i visions del món i de l'educació diferents. Contrastar els seus continguts amb altres reflexions que signifiquen la ciutadania permet situar els manuals com aportacions significatives en la conformació de la història cultural de la pedagogia.

Paraules clau

educació, manuals escolars, ciutadania, democràcia, valors

Recepció de l'original: 6 de juny de 2012

Acceptació de l'article: 20 de març de 2013

Els manuals escolars: traduccions de polítiques educatives

Ninguna historia es como un vehículo de ruedas cuyo contacto con la carretera es continuo. Las historias caminan, como los animales o los hombres. Y sus pasos no se hallan sólo entre los sucesos narrados, sino entre cada frase, algunas veces cada palabra. Cada paso es una zancada sobre algo no dicho.

J. Berger i J. Mohr (2007)

El contingut del present article s'ha anat gestant en el marc de projectes de recerca que posen en relació la reflexió ètica i el patrimoni educatiu, en concret l'anàlisi de l'impacte polític i pedagògic dels manuals escolars¹. Les significacions dels valors i dels models de ciutadania han estat una de les constants en aquests estudis. Els resultats de la mostra estudiada posen de manifest les representacions respecte les concepcions de la socie-

(*) Doctora en Filosofia i Ciències de l'Educació. Professora Titular del Departament de Pedagogia de la Universitat de Vic en les àrees de Sociologia de l'Educació i Pedagogia Social. Investigadora del Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic. Col·labora amb el Grup d'Estudis de Gènere de la mateixa Universitat. Els seus projectes i publicacions es centren en l'ètica i l'educació en valors en relació a les línies de Ciutadania i Polítiques Educatives, Educació i Gènere, Memòria Educativa. Adreça electrònica: isabel.carrillo@uvic.cat

(1) S'han tingut en compte els resultats dels següents projectes en els que s'ha participat com a investigadora: «Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares 1978-2006» (2008-2010, I+D MEC); «Polítiques educatives i ciutadania: impacte de gènere de la legislació i dels manuals» (2010-2011, ICD).

tat i de l'educació que contenen els manuals escolars d'Educació per a la Ciutadania, així com els seus plantejaments a l'entorn de la formació política i ètica dels infants i joves.

En aquest primer apartat situem breument l'emergència de la matèria d'Educació per a la Ciutadania en un panorama històric de canvis; es reflexiona sobre la conceptualització i els sentits dels manuals escolars; i es contextualitzen les tensions dels manuals escolars com a instruments que vehiculen els continguts del currículum que estableix la normativa com a concreció de les polítiques educatives, front l'orientació dels grups editorials.

Una constant de canvis en la normativa educativa

En la trajectòria històrica els manuals sobre continguts vinculats a la filosofia moral i als valors han adoptat diferents denominacions d'acord al context i a les polítiques educatives que s'han anat proposat. La revisió de la història recent d'Espanya mostra una trajectòria de canvis constants en la legislació. La instauració de la democràcia a finals dels anys setanta ha possibilitat l'alternança en el govern, ha posat de manifest la diversitat i alhora també les discrepàncies ideològiques que, en ocasions, dificulten arribar a pactes socials i educatius consensuats. Les conseqüències s'observen en les constants modificacions de la normativa educativa. Lleis que s'aproven, es deroguen, es paralitzen o es modifiquen².

Aquests canvis han transcendit la cultura pedagògica mostrant les dificultats i també els conflictes que les diferents propostes han generat en la nostra societat, no únicament quant als discursos teòrics, sinó també en la pràctica educativa. Una de les grans polèmiques s'ha situat en el debat i concreció de les propostes sobre una educació orientada a la formació ètica dels infants i joves. Una educació que, en moltes ocasions, ha quedat formulada molt híbridament, ha generat confusions i grans tensions.

Conflictes i posicions enfrontades respecte una educació moral pública o privada, confessional o laica, centrada en valors universals o individuals. Una educació que ha adoptat formats i denominacions diverses: educació moral, educació cívica, educació per a la convivència, educació per a la ciutadania... Una educació que ha quedat plantejada transversalment o com assignatura amb un espai curricular i un temps específic. Una educació concretada en una matèria obligatòria del currículum o com a matèria optativa. Una educació que s'estructura en els objectius i continguts formatius per a totes les etapes educatives o únicament en unes etapes i cursos. Una educació poc o gens visible en els plans de formació de mestres.

Aquest breu índex panoràmic és l'expressió dels successius canvis legislatius, mostres de la posició de cada govern, dels seus marcs conceptuals i d'unes intencionalitats

(2) Puelles (2005) indica que durant dos segles únicament s'havien aprovat tres grans lleis educatives: Reglament General d'Instrucció Pública de 1821, la Llei Moyano de 1857 i la Llei General d'Educació de 1970. És a partir de la instauració de la democràcia, en 25 anys, que els canvis se succeeixen amb vuit lleis orgàniques diferents: Estatut de Centres Escolars 1980 i Reforma Universitària 1983, ambdues derogades; Llei Reguladora del Dret a l'Educació de 1985, Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu 1990 i Llei de Participació, Avaluació i Govern dels Centres Docents 1995, lleis que han estat modificades; Llei de Qualitat de l'Educació 2002, paralitzada; Llei d'Educació 2006, vigent en el moment de redacció d'aquest article.

polítiques diferents respecte l'articulació de la dimensió ètica en el currículum. És el reflex de la concreció de propostes legislatives no neutrals que busquen una formació moral, en uns valors determinats, d'acord al model de societat i de ciutadania que es vol conformar.

L'emergència de l'educació per a la ciutadania

La dinàmica d'alternança de reformes i contrareformes, de mobilitzacions de canvis però també de paralització de projectes d'innovació, esdevé en un context europeu que alerta d'un alt dèficit democràtic. Les diagnosi realitzades parlen d'un dèficit que s'expressa en la debilitació de l'interès polític i del compromís cívic; la disminució del voluntariat i una menor participació en les activitats comunitàries. Aquests fets, entre altres, porten a fer recomanacions respecte la formació d'una ciutadania europea activa a fi de reforçar el sentit de ciutadania i d'identitat europea.

En aquest entorn amb l'aprovació de la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (LOE) es regula l'àrea de coneixement Educació per a la Ciutadania, expressió que es concreta en matèries amb denominacions diferents: en el cicle superior de primària la matèria es denomina Educació per a la Ciutadania i els Drets Humans; a l'educació secundària obligatòria, Educació per a la Ciutadania i els Drets Humans al 3r curs, i Educació Ètico-Cívica al 4rt curs; i a batxillerat, Filosofia i Ciutadania. La normativa estableix que aquesta matèria ha de tenir la finalitat d'oferir informació sobre el sistema legal i l'estatus jurídic de la ciutadania; formar en virtuts i pràctiques cíviqes; desenvolupar competències de reflexió i comprensió dels problemes de les societats, de la construcció de les democràcies i de l'expressió dels drets humans; i vetllar de forma especial per la igualtat entre dones i homes.

Davant d'aquests canvis curriculars les editorials es van ocupant d'elaborar materials que actuin com a instruments que ofereixen una resposta immediata als plantejaments de les normatives. D'aquesta manera els manuals escolars es presenten com a recursos de ràpid i fàcil accés i aplicabilitat per estructurar les pràctiques educatives d'acord a les noves exigències. Nous llibres per l'alumnat i noves guies didàctiques per als docents apareixen i desapareixen de les aules al ritme dels canvis. Són materials d'ús habitual a les aules, i sense negar la seva bondat i utilitat, no són la vareta màgica, l'única, per encaminar els processos de canvi. Amb tot, tampoc es pot ignorar que tenen un impacte polític i pedagògic ja que a través dels seus continguts s'interpreta la pròpia normativa. Explicitar aquest impacte és necessari a fi de determinar quines són les constants i aportacions en la conformació de la història cultural de la pedagogia.

Sentits dels manuals escolars

En relació als manuals d'Educació per a la Ciutadania interessa observar com traslladen les disposicions normatives, quines traduccions en fan, quina és la seva literalitat, què obliden, què afegixen i què reinterpreten. Què mostren explícitament i com ho fan, però també quin és el seu currículum ocult. Es tracta de desvetllar i revelar la seva bel·ligerància respecte als sabers culturals ètics i polítics que volen transmetre.

En aquest sentit la mostra de manuals objecte d'anàlisi³ ja expressa variacions en les seves presentacions de portada respecte a la denominació de l'assignatura establerta en la normativa. Si bé això pot semblar una petitesa, cal tenir present que la portada del manual és el primer text visual que es projecta en la mirada docent i de l'alumnat. Es podria dir que és l'anunci que avança el contingut, que invita a entrar i endinsar-se en el trajecte educatiu que es proposa.

S'observa que respecte la matèria d'Educació per a la Ciutadania i els Drets Humans del cicle superior de primària i tercer curs d'educació secundària, hi ha manuals que únicament recullen el terme de «Ciutadania» acompanyant el d'educació, desapareixent en aquesta primera porta d'entrada als continguts la referència als drets humans. Altres adopten l'expressió «ciutadania i desenvolupament personal» posant l'accent en la finalitat educativa. A quart de l'educació secundària, quant a la matèria d'Educació Ètico-Cívica, hi ha manuals que únicament utilitzen el terme «Ètica», descartant les mencions al civisme. I pel que fa a batxillerat, en relació a la matèria Filosofia i Ciutadania, s'afegeixen expressions com «Aprendre a pensar» i «Pensament», incidint en els processos d'aprenentatge que es volen promoure. Eliminar conceptes o afegir-los suposa la interpretació de la pròpia editorial, indica els elements que es volen emfatitzar, i és una mostra de bel·ligerància, d'una política i d'un posicionament ètic concret.

D'igual forma, si s'observen les imatges de les portades, les diferències són encara més evidents ja que traslladen concepcions de ciutadania i democràcia diverses ja sigui de forma explícita o amb elements simbòlics. En el cas de l'editorial Enciclopèdia Catalana⁴ les portades dels tres manuals analitzats mostren persones en l'espai públic, formant part del barri i de la ciutat. Són unes imatges que reflecteixen accions –festa d'un barri; circulant amb bicicleta pel carrer, caminant. Es podria interpretar que el seu missatge és que la ciutadania s'aprèn vivint en la comunitat. Si es relaciona la portada amb els seus continguts ens podríem aventurar a dir que es vol transmetre la idea de pertinença comunitària i participació d'una ciutadania activa.

En els manuals de l'editorial Barcanova que s'han revisat la diversitat d'imatges de portada és explícita⁵. El de primària i tercer curs de secundària utilitzen el recurs de les mans. En el primer cas, les mans conflueixen en un punt central i pot fer pensar en unió en la diferència, en col·laboració, en una ciutadania amb uns objectius i projectes comuns. En el de tercer curs, les mans alçades poden tenir un missatge de ciutadania participativa, però s'ha de plantejar si limitada al vot, remetent d'aquesta forma a una

(3) En aquest article s'han tingut en compte una mostra de tretze de manuals d'ús en els centres educatius de Catalunya. Els manuals són de diferents etapes (primària, secundària obligatòria i batxillerat) i editorials (Enciclopèdia Catalana, Barcanova, Grup Promotor Santillana i Cruïlla del grup SM).

(4) Manuals escolars d'Enciclopèdia Catalana analitzats: Puig, J.M.; Martín, X.; Batlle, R.; Carbonell, P. (2009) *Educació per a la ciutadania. Cicle Superior*. Barcelona, Enciclopèdia Catalana/Text-La Galera. Puig, J.; Martín, X.; Batlle, R.; Beltran, J. (2007) *ESO Educació per a la ciutadania*. Barcelona, Enciclopèdia Catalana/Text-La Galera. Puig, J.M.; Martín, X.; Batlle, R.; Beltran, J. (2008) *ESO Ètica 4*. Barcelona, Enciclopèdia Catalana/Text La Galera.

(5) Manuals escolars de Barcanova analitzats: Cano, A.; Giralt, R.; Medina, X. (2009) *Ciutadania. Educació per al desenvolupament personal i la ciutadania*. Barcelona, Barcanova. Cano, A.; Cananovas, L.; Cuscó, M.A.; Giralt, R.; Medina, X. (2008) *3r ESO Educació per al desenvolupament personal i la ciutadania*. Barcelona, Barcanova. Cano, A.; Giralt, R.; Soler, A. (2008) *4rt ESO Ètica*. Barcelona, Barcanova. De Puig, I. (2008) *Filosofia i Ciutadania. Aprendre a pensar. Matèria comuna Batxillerat*. Barcelona, Barcanova. Vidal, J. (2008) *Filosofia. Pensament i Ciutadania. Matèria comuna 1r Batxillerat*. Barcelona, Barcanova.

democràcia representativa. La imatge de l'escultura d'Eduardo Chillida. «Elogio del Horizonte», que es troba emplaçada a Gijón, del llibre de quart curs pot fer pensar en una ciutadania com a construcció i projecció pública, sense tancaments, amb espais marcats però oberta, no limitada. I en el cas dels dos manuals de batxillerat, un mostra les imatges de personatges remetent a les idees que s'han anat construint al llarg de la història, al llegat filosòfic, i l'altre, la imatge d'un passadís amb portes obertes consecutives amb una llum al fons, pot qüestionar els enigmes que es van obrint i que permeten anar traçant els fonaments de la ciutadania.

Per la seva part, els tres manuals del Grup Promotor Santillana⁶ utilitzen, en el cas de secundària, el mateix recurs, el del símbol d'un globus de veu ple de persones diverses que viuen (o conviuen) en el marc d'uns mínims (el que acota el cercle del globus). En el llibre de batxillerat el contingut del globus mostra les branques d'un arbre sense fulles que podria portar a pensar en un tronc comú (no visible) que delimita els mínims ètics que permeten créixer i projectar les diferències –les branques– vivint/convivint en un espai comunitari compartit. Cal tenir present que en els continguts dels manuals de secundària es vehiculen els plantejaments a l'entorn de les ètiques de mínims –justícia per a tothom– i màxims –projecte de felicitat personal.

Per últim, els dos manuals de Cruïlla del grup SM⁷ utilitzen objectes com a elements simbòlics. El de secundària, un cabdell que conforma un entramat de fils de llana de colors diferents poden suggerir la visibilitat d'un món divers i d'una ciutadania planetària que ha d'estar fortament delimitada. Cal dir que el contingut del manual parla del projecte comú humà. El de secundària, amb una cadira buida i un conjunt de globus buits, pot suggerir interpretacions diverses. Pot remetre a la necessitat del pensar ètic individual; la buidor pot portar a pensar en una educació transmissora de codis morals.

Aquesta és una mirada ràpida dels manuals, que invita a interrogar-se sobre quina educació es vol promoure i quins processos es volen limitar. Recollint el pensament de Foucault (1999), que si bé en la nostra societat l'educació és un instrument gràcies al qual tota persona pot accedir a qualsevol tipus de discurs, la seva distribució ho permet o impedeix en funció de les línies marcades per les distàncies, les oposicions i les lluites socials. En aquest sentit cal preguntar-se com mediatitzen els manuals, quines són les seves accions de canalització, quina distribució fan dels discursos, què possibiliten i què inhibeixen.

Sembla així que tot sistema educatiu, i en extensió també els recursos que utilitza, com ara els manuals escolars, es constitueixen en una forma política per mantenir o modificar l'educació dels discursos, dels sabers i dels poders que impliquen. En aquest sistema els manuals no vehiculen únicament el que s'estableix en una llei concreta, sinó

-
- (6) Manuals escolars de Santillana analitzats: Pellicer, C.; Ortega, M. (2007) *Educació per a la ciutadania 3r ESO*. Madrid, Santillana Grup Promotor. Cortina, A.; Domené, M.B.; García, D.; Martínez, E.; Ros, J.M.; Smilg, N.; Domènech, A. (2008) *Educació èticocívica 4 ESO*. Madrid, Santillana Grup Promotor. Cortina, A.; Conill, J.; Domené, M.B.; Domingo, A.; García, D.; Martínez, E.; Muñoz, A.; Nicolás, J.A.; Salazar, A.; Smilg, N. (2008) *Filosofia i Ciutadania 1 Batxillerat*. Madrid, Santillana Grup Promotor.
- (7) Manuals de Cruïlla analitzats: Marina, J.A. (2007) *Educació per a la ciutadania i drets humans 3r*. Barcelona, Cruïlla. Marina, J.A.; Mateos, A. (2008) *Filosofia i Ciutadania 1 Batxillerat*. Barcelona, Cruïlla.

també l'ideari del grup editorial i els plantejaments teòrics i pedagògics de les autores i autors dels llibres.

Les consideracions anteriors necessiten d'un parèntesi per clarificar l'ús del terme manual escolar que s'està utilitzant en aquest escrit. El terme manual escolar que s'adopta no fa referència a tots els llibres que poden utilitzar-se en els centres educatius, sinó a aquella obra que té la finalitat de ser utilitzada en el procés d'ensenyament-aprenentatge d'una assignatura concreta i per a una etapa educativa i/o curs. L'estructuració didàctica dels continguts segueix una seqüència sistematitzada de programació de l'assignatura que mostra una intencionalitat política i ètica en el tractament dels temes generadors a partir del text escrit, de les il·lustracions i de les activitats que es proposen.

Atenent aquest significat, els manuals escolars adquireixen un sentit d'instruments narratius no neutrals que esdevenen vehicle en la conformació de models de ciutadania concrets que poden incorporar o allunyar-se dels valors de la democràcia. Els manuals vehiculen cultures pedagògiques que es visibilitzen a través de les pràctiques escolars que generen. Transversalment la seva narrativa va definint la dimensió axiològica de l'educació que projecten. Els seus discursos poden llegir-se com a relats de pedagogies ètiques que mostren interpretacions i visions del món i de l'educació diverses.

Els manuals escolars diuen explícitament i silencien. És per això que també s'ha de fer una lectura entre línies a fi de delimitar quina composició fan de la realitat, com estructuren històries intencionalment discontinues. L'acte de la seva lectura exigeix decodificar. Com si ens trobéssim davant d'un pentagrama, d'una banda, aquesta decodificació comporta desfer el pentagrama i aïllar les notes, distingir-les per esbrinar el seu significat, i de l'altra, llegir el pentagrama exigeix una interpretació de la música composada. Aquest és un procés que porta, en certa forma, a fer ús del mètode hermèutic, que en expressió de Vilanou (2008) és art que desxifra el sentit de la creació cultural humana.

En els sentits apuntats, aquesta tipologia de llibres no únicament són expressió del currículum prescrit, sinó com ja s'ha mencionat, d'intencionalitats de les editorials i de les seves autores i autors. Compleixen una finalitat formativa i ideològica. Actuen com a instruments de poder cultural i transmeten valors concrets amb l'objectiu d'influenciar i orientar la conformació de models de societat i de ciutadania. En la seva globalitat presenten estructures didàctiques que responen a teories pedagògiques i principis metodològics amb una orientació concreta que pot transitar de models més autoritaris, uniformadors, selectius i excloents, a models més democràtics que contempen la diversitat, la igualtat i la inclusió. La seva orientació pot tenir un caràcter més cognitiu o pel contrari més afectiu; es poden centrar en els sabers conceptuals, o en sabers en plural que interrelacionen el saber amb el saber fer i el saber conviure per aprendre a aprendre i aprendre ser.

Aquestes orientacions queden explicitades a través de les diferents unitats o temes que formen part dels continguts del manual, però també a l'inici de cada manual en la presentació de la seva finalitat i la seva estructura. Com a exemple, convé indicar que en

el manual del cicle superior de primària de l'editorial Enciclopèdia Catalana⁸ es diu que el llibre té 30 sessions, i cada sessió forma part d'un dels sis blocs en què s'estructuren els continguts: qui sóc?; amics i amigues; conviure; formar part; ciutadania; habitar el món. Aquesta forma d'organitzar els continguts no és lineal, sinó transversal i cíclica procurant que en cada sessió es realitzin aprenentatges diversos i globals a través d'aprendre a mirar el que passa en els entorns de vida; aprendre a dialogar amb persones que pensen diferent; aprendre a pensar amb autonomia i treballar en grup, i aprendre a formar part de la societat.

Cal llegir, per tant, els missatges no únicament dels continguts dels manuals, sinó també les seves estructures i organització didàctica. En conjunt transmeten concepcions pedagògiques i finalitats formatives diverses.

Tensions en els manuals escolars: entre la producció i la reproducció cultural

Com a recurs educatiu, els manuals escolars haurien de partir de la consideració que, en si mateixos, són textos culturals que mostren pedagogies que miren al passat i projecten el futur definint un perfil de societat i de persona. De totes formes s'ha de tenir present la seva heterogeneïtat ja que són expressió de projectes editorials concrets que busquen respondre a la recuperació o conservació de models i valors anteriors o, al contrari, busquen idear models i valors diferents tenint en compte el dinamisme de les societats i de les cultures.

No es pot deixar de considerar que són textos que poden adoptar posicions més o menys bel·ligerants davant els valors presents en les nostres societats, els valors reactius dels que parla Cortina (2010), valors que si bé estan presents en excés no són desitjables. Al mateix temps també els manuals poden fer apostes més o menys intenses respecte els valors proactius que segons l'autora caldria potenciar⁹.

En aquesta perspectiva, compartim la definició de Viñao (2003), que assenyala que els manuals són un producte cultural, acadèmic, comercial i ideològic. El seu llenguatge verbal i icònic –el que diuen i el que silencien, el que es mostra i el que no– transmet una forma de percebre la realitat amb intenció de reproduir-la o canviar-la. És així que els manuals, a través dels seus llenguatges, esdevenen recursos de producció i reproducció cultural. En el cas dels manuals d'Educació per a la Ciutadania, són transmissors productius i reproductius de cultures ètiques i polítiques, de valors que defineixen models de ciutadania.

Significats d'aquesta forma, els manuals escolars també formen part de la història cultural pedagògica. Són textos descriptius i interpretatius; són veus que expliciten missatges conceptuals i pedagògics que conceptualitzen i alhora donen claus per des-

(8) Puig, J.M.; Martín, X.; Batlle, R.; Carbonell, P. (2009) *Educació per a la ciutadania. Cicle Superior*. Barcelona, Enciclopèdia Catalana.

(9) Per Cortina (2010, p. 101-108) exemples de valors reactius i proactius són: «cortoplacismo/meso y la goplacismo»; «individualismo/la libertad se dice de muchas maneras»; «la era del consumo/la ciudadanía del consumidor»; «ética indolora/no se debe exigir ningún derecho sin estar dispuesto a exigirlo para los demás»; «cambios que el individualismo introduce en las familias»; «la exterioridad/recuperar la interioridad»; «la competitividad/la autoestima»; «gregarismo/sociabilidad»; «la falta de compasión/reforzar el vínculo que nos une».

xifrar el món. No es limiten a ser una translació de la normativa, sinó que són projectes ideològics que conformen velles i noves codificacions culturals en relació a una educació que pot tenir o no una orientació democràtica, ciutadana i en drets humans.

Com s'ha dit, els manuals escolars tenen la missió de concretar i transmetre els ensenyaments mínims que estableix la legislació educativa per a les diferents etapes i cursos respecte la matèria d'Educació per a la Ciutadania. En la seva narrativa textual i paratextual el neutre és inexistent, però la seva bel·ligerància pot ser explícita o encoberta. És a dir, els manuals mostren de forma particular el currículum establert però també vehiculen un currículum ocult.

Seguint les aportacions de Giroux (2004), es pot considerar que els manuals responen a construccions socials fonamentades en supòsits normatius i polítics específics que vehiculen normes, creences, valors. Actuen com a recursos al servei de les escoles, sabent que aquestes també són espais polítics involucrats en la construcció i control dels discursos, dels seus significats i subjectivitats. Els manuals defineixen, per tant, representacions del món i alhora són expressions d'un capital cultural i instruments dels sistemes de poder¹⁰.

Els significats de la ciutadania en els manuals escolars

Sin la experiencia del sentir –y no sólo del dolor, sino también del gozo– es improbable que se produzca el flogonazo del saber. Los libros, las fantasías, los sueños, los ideales, el amor, la pasión intelectual se convierten en conocimiento sólo cuando les acompaña la expresión física de la vida.

B. Rovira (2006)

En l'apartat anterior s'han fet algunes observacions sobre els sentits i les tensions dels manuals escolars en la seva consideració de narracions que conformen la història cultural de la pedagogia. Com aportacions culturals, els manuals sobre una matèria que entra en vigor amb la LOE no poden pensar-se únicament com la mostra d'una època, d'una societat i una cultura en concret, la del present. Els manuals escolars d'Educació per a la Ciutadania han de significar-se i projectar-se com a expressió d'horitzons on s'entrellacen el passat, el present i el futur dels sentits de la ciutadania, de la seva dinàmica evolutiva, dels imaginaris construïts i de les seves noves ideacions.

En aquesta perspectiva, els textos no s'haurien d'entendre ni utilitzar com a recursos tancats i determinants, sinó com a instruments que ajuden a traçar els camins i els vincles entre memòries que es deixen sentir, omplint els silencis i l'oblit. Memòries plurals de l'ahir que, en diàleg amb les vivències pensades i sentides de l'avui, obren els

(10) Diferents investigacions sobre manuals escolars ho posen de manifest, com ara la de Blanco (2000), que en el seu estudi sobre el sexisme en els materials educatius de l'educació secundària obligatòria conclou que les autores i els autors dels llibres de text també participen i reproduïxen un sistema simbòlic hegemònic –el patriarcat– que és origen de les discriminacions. Altres recerques com la de Jares (2008), centrada específicament en els manuals d'Educació per a la Ciutadania, constaten que aquests manuals no són homogenis i no traslladen mimèticament el que estableix la legislació. En els resultats d'aquesta investigació s'afirma que s'observa una gran disparitat en els continguts que presenten els llibres de text en funció de l'orientació ideològica de l'editorial, i en alguns casos se n'altera substancialment els continguts i els valors de l'assignatura.

espais per comprendre una societat del present viva que avança i es projecta en noves creacions democràtiques i ciutadanes.

En la perspectiva apuntada, és d'interès observar la traducció que els manuals d'Educació per a la Ciutadania fan dels sentits de la pròpia ciutadania en societats on les democràcies s'han anat construint i expressant. És a través dels seus continguts, però també a través dels seus plantejaments metodològics, que s'expressen discursos pedagògics i teories ètiques que responen a models de ciutadania diverses.

Traçar els significats de la ciutadania que formen part dels continguts dels manuals escolars és el que ocupa el contingut d'aquest apartat.

Els drets humans com a fonaments de valor de la ciutadania

En relació als significats de ciutadania que s'expressen en els manuals, s'observa la presència de continguts relatius a la Declaració Universal dels Drets Humans de 1948, que estableix les bases mínimes per emmarcar l'ideal de ciutadania a partir del que es delimita en els articles 1 i 7 que declaren la dignitat de tot ésser humà, la seva llibertat i la seva igualtat¹¹.

Aquesta declaració va resultar innovadora perquè va enriquir l'esfera dels drets i va fer-los extensius a totes les persones sense distinció. Indicar, però, que en les seves concrecions, els principis es difuminen i reinterpreten, i la pròpia universalitat queda limitada, en moltes ocasions, a una declaració de bones voluntats i intencions que coarten i desdibuixen la ciutadania.

Aquesta realitat és representada en el manual de quart curs de l'educació secundària obligatòria de l'editorial Barcanova on els continguts fan referència als drets humans com a condicions per a la plena justícia global i la llibertat de totes les persones¹². En la unitat 5, sobre «Un món global i desigual», s'aborden els reptes i criteris que han de regir la globalització, entenent que no ha de limitar-se a la concepció econòmica financera, sinó que s'ha de plantejar el fenomen globalitzador com la generalització de drets en termes reals per a tota la població mundial.

Els drets humans es presenten com a garantia i condició de desenvolupament de la ciutadania global. Una ciutadania lliure, com s'expressa en el mateix manual en la unitat 1, sobre «Jo i els altres. Consciència ètica». El contingut aborda el tema de decidir amb llibertat, tenir protagonisme, perquè són les persones lliures les que poden canviar el món, les que poden construir un món lliure i just.

Aquestes declaracions s'acompanyen dels continguts que es desenvolupen en la unitat 3, també del mateix llibre, dedicada a «La conquesta dels drets individuals i col·lectius». Aquí es posa de manifest el fet que els drets humans no estan donats, sinó que són fruit d'un procés constant orientat a la conquesta dels drets individuals i

(11) Article 1: Tots els éssers humans neixen lliures i iguals en dignitat i en drets. Són dotats de raó i de consciència, i han de comportar-se fraternalment els uns amb els altres. Article 7: Tots són iguals davant la llei i tenen dret, sense cap distinció, a igual protecció per la llei. Tots tenen dret a igual protecció contra qualsevol discriminació que violi aquesta Declaració i contra qualsevol incitació a una tal discriminació.

(12) Cano, A.; Giralt, R.; Soler, A. (2008) *Ètica 4 ESO*. Barcelona, Editorial Barcanova.

col·lectius. El contingut d'aquesta unitat explicita la vulnerabilitat dels drets i la necessitat d'organismes internacionals que, vinculats a l'Organització de les Nacions Unides (es menciona per exemple el Tribunal Penal Internacional i el Tribunal Europeu de Drets Humans), vetllin pel seu manteniment en una permanent vigília de justícia. També es demana als estats i a les institucions internacionals l'aprovació de pactes, convenis i convencions que concretin i exigeixen l'aplicació pràctica del contingut de la Declaració de 1948.

Els continguts del manual referenciat no es limiten a mostrar els drets humans com una ètica mínima, en abstracte, de la ciutadania. També mostren la necessitat de garantir la seva definició en la realitat pràctica, buscant els mecanismes per superar les dificultats de concreció en un món globalitzat que prima els beneficis econòmics i ignora el benestar quotidià de dones i homes.

Si com afirma Gómez (2007), la ciutadania és un terme polisèmic, cal vetllar per la concreció no interessada ni desvirtuada dels seus veritables significats vinculats amb els drets universals. El que posa de manifest el manual referenciat és que la ciutadania fa esment a la condició de la que gaudeixen totes les ciutadanes i tots els ciutadans d'una societat que reconeix éssers humans lliures; una societat que defineix un conjunt de drets i deures estipulats per la llei i que han de ser garantits per les institucions.

No es pot ignorar que l'establiment normatiu de drets i deures no és suficient si, al mateix temps, l'educació no contempla el desenvolupament de la «consciència cívica» definida en el manual de tercer curs d'educació secundària de l'editorial Cruïlla¹³, en la Unitat 5 relativa a «Com ha de ser el bon ciutadà?». S'expressa que és la consciència cívica la que indica a cada persona com s'ha de comportar com a ciutadana per ser justa, responsable i solidària. La consciència cívica s'aprèn, i aquest aprenentatge consisteix a conèixer «el gran projecte ètic» de la humanitat, que es basa en la Declaració Universal dels Drets Humans. Però també cal aprendre que els drets i deures exigeixen una reciprocitat que necessita de «valentia» per reclamar els drets, aquesta és la «consciència de la pròpia dignitat»; «valentia» també per complir els deures, que és la «consciència del deure»; sensibilitat al dolor aliè que porta a la «compassió»; i «remordiment» quan no es té valentia ni compassió.

En aquest cas, encara que el contingut del manual parla d'una «consciència cívica» que demana responsabilitat de tothom, emfatitza la idea d'una consciència moral que permet distingir entre «el que és bo i el que és dolent». Si bé es comparteix el principi que la ciutadania necessita d'una consciència ètica individual i col·lectiva en relació als drets humans com a fonaments de valor de la ciutadania, és del tot necessari diferenciar-la de les consciències imposades o aquelles únicament sostingudes pel «remordiment».

La consciència ha de néixer de l'autonomia del jo moral, un jo lliure i responsable que desplega la curiositat, la interrogació i la problematització de la realitat i del món on es desenvolupa com a ésser individual i social. En aquesta perspectiva la consciència requereix d'una actitud cognoscitiva crítica que es gesta en l'acció-reflexió. S'adquireix

(13) Marina, J.A. (2007) *Educació per a la ciutadania i drets humans 3r*. Barcelona, Cruïlla.

mitjançant la praxi, no únicament com activitat intel·lectual deslligada de l'acció concreta, i implica desterrar l'individualisme per assumir el compromís en el procés de transformació de les realitats en entorns més humans.

La democràcia com a context de vivència de la ciutadania

Els plantejaments anteriors porten a considerar una ciutadania no reduïda a un estatus legal, sinó que es comparteix amb Bolívar (2007) els sentits d'una ciutadania pràctica, expressió d'una activitat moralment desitjable per a la revitalització de la democràcia. La ciutadania és sentit de pertinença i de participació en l'espai públic; i pertànyer i participar obren les possibilitats vivencials dels valors democràtics. És per això que si bé es considera que els drets humans constitueixen els fonaments de valor de la ciutadania, aquests mínims no poden ser definits únicament com a principis teòrics, sinó que han de projectar-se en vivències que necessiten de contextos de democràcia, sabent que drets humans i democràcia es retroalimenten mútuament.

La complexitat de la democràcia requereix pensar en la democràcia política com a requisit necessari, però no suficient. Limitar-la suposaria negar la multidimensionalitat de la pròpia ciutadania. Cortina (1999) indica que la ciutadania contemporània és política, social, econòmica, civil i cosmopolita. Aquestes dimensions conformen una ciutadania que ha de basar-se en la constant recerca activa de l'equitat a través de la responsabilitat solidària i respectuosa.

Aquesta multidimensionalitat de la ciutadania que es gesta i es viu en contextos democràtics locals i globals queda recollida en el manual de quart curs de secundària de Santillana¹⁴ que, en la seva Unitat 11 dedicada a «Ciudadans del món», aborda les dimensions i implicacions de la ciutadania des d'una mirada ètica. Dels seus continguts es desprenen dues nocions bàsiques que són les que articulen la ciutadania. D'una banda, la pertinença, a la que ja s'ha fet referència i que en aquest manual es destaca pel fet que no es viu de forma aïllada, sinó que pertànyer a una comunitat suposa compartir amb altres persones un territori, un llenguatge, una cultura, unes creences, una forma de vida. D'altra banda, la noció de justícia, a la qual també s'ha fet menció, perquè la justícia regula les relacions mútues dels membres de la comunitat sobre la base del conjunt de drets i deures reconeguts a tothom sense distinció.

En el manual també s'afirma que només quan les persones són ciutadanes es pot donar un sistema autènticament democràtic, perquè la ciutadania és responsabilitat envers els deures cívics, és participar en els assumptes de tothom, és procurar la justícia i la solidaritat. Únicament d'aquesta forma es possibilita la veritable democràcia, la qual al mateix temps és necessària per conformar una ciutadania que participa de ple, no quedant «reduïda a l'acte de dipositar el vot en una urna periòdicament».

La relació d'interdependència entre democràcia com a context de la ciutadania, i ciutadania com a experiència activa i viva de la democràcia suposa, al mateix temps, la interrelació de justícia i felicitat i, alhora, la creació de vincles de reconeixement i de reciprocitat del jo i el nosaltres. Es així com la democràcia política es projecta com a

(14) Cortina, A.; Domené, M.B.; García, D.; Martínez, E.; Ros, J.M.; Smilg, N.; Domènech, A. (2008) *Educació èticocívica 4 ESO*. Barcelona, Grup Promotor Santillana.

democràcia moral, expressió de Guisán (2000) per distingir la democràcia que es preocupa pel desenvolupament de tothom sense exclusions, procurant que cada persona sigui feliç i tingui la capacitat de fer feliç a les altres persones. Des d'una perspectiva complementària, Cortina (2007) considera que la ciutadania autèntica d'una democràcia serà aquella en què les persones estiguin disposades a actuar bé, a pensar bé i a compartir amb altres éssers humans accions i pensaments èticament desitjables perquè aporten benestar i desenvolupament per a totes i tots sense exclusions.

En el manual de quart curs d'educació secundària de l'editorial Barcanova¹⁵ es fa referència als valors de la democràcia, principis necessaris per garantir el benestar i la felicitat de la ciutadania mencionades. En la unitat 4 relativa a «Una societat democràtica», els continguts indiquen que la democràcia es basa en valors que actuen com a principis que regulen la convivència. També es diu que aquests principis han d'estar reconeguts en la normativa de cada país. Concretament es fa esment a la Constitució Espanyola de 1978 –que contenen els valors de primera i segona generació, els relatius a la llibertat i la igualtat– i a l'Estatut de Catalunya de 2006 –que incorpora els valors de tercera generació relatius a la pau i la solidaritat. Es parla de la intervenció de l'estat en la vida social i econòmica per garantir que la ciutadania gaudeixi d'unes condicions de vida dignes i justes en una societat diversa i cohesionada socialment.

El projecte editorial de Santillana també recull en els seus manuals discursos que incorporen els mínims morals comuns en la diversitat, en el sentit de valors acceptats per tothom que permetin la veritable convivència en una societat democràtica plural. Es proposen ètiques normatives en interacció amb ètiques aplicades on la raó dialògica és el camí per a la reflexió a l'entorn de les vides personals i col·lectives. La capacitat de raonar sobre les accions i d'estar en disposició de comprendre les raons dels altres es presenten com a requisits d'una democràcia autèntica. Una democràcia que ha d'impulsar l'ideal d'una ciutadania cosmopolita en què cada persona, des de les seves condicions concretes de vida, es solidaritza amb els problemes de la humanitat.

Entre altres, aquests aspectes queden explicitats en el manual de batxillerat¹⁶, en la unitat 15 sobre «Models de democràcia i ciutadania cosmopolita», que presenta diferents models de democràcia: democràcia com a protecció, democràcia com a desenvolupament, democràcia elitista, democràcia participativa, i democràcia deliberativa. És la democràcia deliberativa la que es proposa com a model que pot aportar millores a les democràcies contemporànies. La deliberació és el procés pel qual es va formant la voluntat comuna en una societat democràtica, i això és diferent a la imposició autoritària i a una democràcia agregativa. Qui delibera exposa davant les altres persones les raons a favor i en contra de cada possibilitat, és a dir, analitza cadascuna abans de prendre decisions.

La vinculació entre democràcia i ciutadania esdevé una relació de complicitats ètiques. La democràcia justa ha d'adoptar el principi de la deliberació i alhora ha de ser expressió dels continguts de valor de les diferents generacions de drets humans. És

(15) Cano, A.; Giralt, R.; Soler, A. (2008) *Ètica 4rt ESO*. Barcelona, Barcanova.

(16) Cortina, A.; Conill, J.; Domené, B.M.; Domingo, A.; Martínez, E.; Muñoz, A.; Nicolas, J.A.; Salazar, A.; Smilg, N. (2008) *Filosofia i ciutadania 1 Batxillerat*. Barcelona, Grup Promotor Santillana.

aquesta la democràcia necessària per la ideació i la vivència de les ciutadanes plenes. I és la ciutadania que, des de la seva multidimensionalitat i plenitud, dota de contingut polític i moral a la democràcia.

La justícia com a projecció d'una ciutadania no excloent

Drets humans i democràcia s'articulen com a marcs contextuais que permeten projectar una ciutadania plena per a totes les persones, perquè totes les dones i els homes, sense exclusions, han de gaudir de l'estatus i el vincle de ciutadania. Aquesta és una ciutadania justa, en el sentit d'una justícia que es projecta en la praxi dels drets, en el reconeixement de la igualtat en la diferència, i en la plena pertinença i participació de tothom.

És la justícia valor de reconeixement de la pluralitat que ha de caracteritzar la democràcia ciutadana de les societats. Però aquest reconeixement no sempre es dóna, negant d'aquesta forma la ciutadania, o establint ciutadanes distintives, falses ciutadanes, segons el grup social i econòmic, l'ètnia, el sexe... El classisme, el racisme i el sexisme també travessen i manipulen els sentits de la ciutadania i la limiten. En aquesta línia, de Lucas (2004), al parlar de les persones migrants, utilitza l'expressió de ciutadania intercultural per referir-se a la condició de pertinença o qualitat d'un membre de la comunitat política que suposa la titularitat de sobirania, així com l'atribució no únicament de drets polítics, sinó també de drets econòmics, socials i culturals, tenint present que la ciutadania no pot quedar reduïda a la nacionalitat.

En alguns manuals aquesta ciutadania intercultural no està totalment reconeguda al vincular la ciutadania a la nacionalitat. Això queda expressat en el manual de tercer de secundària de l'editorial Cruïlla, en la Unitat 1 «Què és la ciutadania?»¹⁷, on es fa referència al fet que totes les persones neixen en una ciutat o en un poble i són membres d'una nació. Aquest fet defineix «la ciutadania nacional», és a dir, dones i homes tenen una nacionalitat i són ciutadanes i ciutadans d'un estat que forma part d'Europa i és per això que també es té la ciutadania europea. Aquesta ciutadania nacional i europea s'acompanya d'altres graus de ciutadania, com la ciutadania local definida per ser veïnes i veïns d'una ciutat o poble; i la ciutadania del món definida pel fet de pertànyer a l'espècie humana, pertinença que suposa uns lligams de proximitat i de responsabilitat mútua. És la ciutadania del món la que està protegida pels drets humans que afecten a tota la humanitat sencera.

Aquest enfocament del manual si bé planteja la consideració dels drets humans com a universals, la delimitació dels diferents graus de ciutadania pot derivar en interpretacions que comportin la negació d'aquests drets i, conseqüentment, derivar en situacions d'inequitat per aquelles persones que no gaudeixen de la ciutadania nacional. Els drets humans, com a fonaments de valor conformadors de la ciutadania, poden ser considerats com a referents normatius que obliguen políticament a no restringir la ciutadania, eliminant totes les formes de discriminació. D'aquesta manera es busca que els drets de ciutadania puguin ser viscuts per totes les dones i els homes en base al principi de justícia universal, evitant l'establiment de diferents graus de ciutadania.

(17) Marina, J.A. (2007) *Educació per a la ciutadania i drets humans 3r*. Barcelona, Cruïlla.

Com afirma Vidal-Beneyto (2006), els drets humans són un atribut consubstancial a la persona humana, acompanyen totes les persones allà on es trobin i siguin quines siguin les seves condicions i circumstàncies. És en aquest fet que rau la irrenunciable universalitat. No es tracta d'una generalització de caràcter geogràfic i sociocultural, sinó ontològica, basada en la naturalesa humana i en la dignitat comuna. És per això que les comunitats polítiques no poden negar ni els drets ni la ciutadania. No poden establir ciutadanes de primera i segona classe, ni ciutadanes plenes i ciutadanes defectives. Es comparteix amb l'autor la necessitat de situar-se en el terreny de la «universalitat dialògica» que permet la convivència entre allò que és idèntic i allò que és diferent.

La significació d'una justícia ciutadana que es manifesta en una ciutadania inclusiva, en el sentit de no exclouent ni negadora de les diferències, queda caracteritzada en el manual de batxillerat de l'editorial Barcanova¹⁸ on es parla de les societats contemporànies com a culturalment complexes i d'una ciutadania que contempla identitats diverses i que es defineix com a «ciutadania diferenciada». En la unitat 10 dedicada a «La construcció filosòfica de la ciutadania», i la 13 sobre «Democràcia mediàtica i ciutadania global», es desenvolupen continguts sobre una ciutadania no limitada als que posseeixen una nacionalitat que depèn del naixement o de la residència i del compliment d'un conjunt de requisits que són variables en cada país. Una ciutadania limitada no dóna resposta als drets dels residents que no posseeixen la nacionalitat, com per exemple el cas de la població immigrant, ni tampoc s'ajusta a aquelles persones –«les minories nacionals»– que tenen la nacionalitat però la seva identitat no es correspon amb la general de l'estat.

Els continguts del manual posen de manifest que la ciutadania no pot vulnerar el fet diferencial identitari. Es dóna valor a les identitats plurals i es proposa una ciutadania diferenciada que es fonamenti en un conjunt de drets bàsics i una justa correspondència d'obligacions per a tothom que conviu en un territori, amb independència de la seva diferència i/o la nacionalitat.

També les aportacions de Miyares (2003) contempnen aquest model de ciutadania diferenciada o, en les seves paraules, ciutadania plena, en relació als principis de llibertat i igualtat que, segons l'autora, en els models democràtics reconeguts es troben restringits per a les dones. Llibertat i igualtat són necessàries per a una ciutadania plena, expressió de pertinença, participació i equitat. Per l'autora, la llibertat suposa la capacitat d'elecció i de participació en el govern de l'estat, i la igualtat fa referència a la distribució de la riquesa i al reconeixement de l'altre jo com a igual. És la justícia com a projecció d'equitat, del dret als drets de totes les persones.

El posicionament davant una ciutadania que no ha de ser exclouent per a les dones s'observa en el manual del quart curs de l'educació secundària¹⁹ de l'editorial Enciclopèdia Catalana, en la unitat 2 dedicada al «Gènere i Convivència». El contingut fa un reconeixement que una de les situacions de desigualtat més persistents al llarg de la història, i en la majoria de civilitzacions, és la que existeix entre homes i dones, fet que ha portat que en l'actualitat les dones encara es trobin amb moltes dificultats per exer-

(18) Vidal, J. (2008) *Filosofia Pensament i Ciutadania 1r Batxillerat*. Barcelona, Barcanova.

(19) Puig, J.M.; Martín, X.; Batlle, R.; Beltran, J. (2008) ESO Ètica 4. Barcelona, Enciclopèdia Catalana, 2008.

cir plenament la seva ciutadania. Es reconeix, a més, que el problema no són les diferències biològiques, sinó com aquestes s'utilitzen per justificar les desigualtats. I això passa perquè totes les societats comparteixen trets del patriarcat que perpetua un sistema basat en el poder d'un sexe sobre l'altre.

Posicionar-se davant la negació de la llibertat i la igualtat en base a sistemes de poder que controlen la vida de les persones i limiten el seu desenvolupament, és una bona pràctica democràtica de ciutadania activa. El principi de justícia ciutadana no pot ser restrictiu, però adquireix un significat ple quan s'acompanya dels principis d'autonomia i responsabilitat en base als quals és possible la conciliació del jo i el nosaltres, del benestar individual i el benestar col·lectiu en els diferents àmbits de vida compartits.

Autonomia i responsabilitat per a una ciutadania compartida

El model de ciutadania que s'ha anat caracteritzant trenca amb les reproduccions que discriminen i exclouen, i es defineix des dels valors de la diferència i la igualtat. La diferència s'expressa com a reconeixement del jo autònom, de formes de ser i de viure diverses. Lluny de l'individualisme, és expressió de pluralisme. La diferència és el valor que reconeix que totes les persones tenen una identitat única, però són iguals en dignitat, perquè aquesta és inherent a tot ésser humà.

La igualtat com a pràctica de ciutadania és expressió de la universalitat del dret als drets de totes les dones i tots els homes. Però també és un saber fer compromès que busca el benestar individual i grupal, i que obliga responsablement a conformar entorns de vida més lliures, més equitatius, més solidaris. És, d'aquesta forma, un exercici de democràcia activa, de ciutadania compartida que vol evitar imposicions, coaccions i violències. Com diu Martínez (2010), significa un aprendre a viure de manera sostenible a nivell comunitari, amb criteri propi, prenent opcions responsables i construint principis de valor compartits que garanteixin la convivència en societats plurals.

Específicament en el manual d'Ètica de 4rt de secundària de l'editorial Enciclopèdia Catalana²⁰, es dedica la Unitat 1 a parlar de l'autonomia i la responsabilitat com a requisits necessaris per a una participació lliure i compromesa en la comunitat. L'autonomia es defineix com una capacitat que s'adquireix: «No és neix autònom, s'hi arriba a poc a poc». L'autonomia remet a un jo capaç de pensar i fer per si mateix, és a dir, permet a les persones prendre les decisions que afecten la seva vida per si mateixes –amb llibertat–; fer-ho de manera reflexiva –sense precipitar-se–; i amb responsabilitat –sense perjudicar ningú–. En aquest sentit, l'autonomia converteix a cada persona en autora i protagonista de la seva vida.

L'autonomia ens fa lliures, una llibertat per actuar, per implicar-se activament en la construcció de la pròpia vida i alhora en la construcció de la vida col·lectiva amb una finalitat no reproductora, sinó projectant la transformació de les realitats injustes. L'autonomia responsable es desplega a través de la participació en la comunitat, sabent que en les democràcies contemporànies la participació, com diu Santos Guerra (2003), no pot quedar reduïda a tenir un caràcter merament instrumental, ha de ser valor de la

(20) Puig, J.M.; Martín, X.; Batlle, R.; Beltran, J. (2008) *Ètica ESO 4*. Barcelona, Enciclopèdia Catalana.

democràcia. La participació és considerada un exercici de responsabilitat democràtica i, en aquest sentit, de ciutadania activa.

La participació a través d'implicar-se en un projecte de servei a la comunitat està present en els continguts i propostes d'activitats del manual del cicle superior de primària de l'editorial Enciclopèdia Catalana²¹. En la unitat 2, titulada «Participar és cosa de tots», s'expressa que la participació és una de les formes més autèntiques d'exercir la ciutadania, perquè totes les aportacions són necessàries i importants, i perquè tothom ha d'implicar-se i col·laborar. Es participa a la família, a l'escola, en el grup d'amics i amigues, i també es participa a la comunitat. La participació és expressió de responsabilitat ètica amb la societat. És desig posat en pràctica de cooperació personal en la construcció de societats més humanes. Aquest desig no neix de l'obligació imposada, sinó de la presa de consciència i de l'autonomia del jo que vol comprometre's amb els altres «pel bé de tots», amb la voluntat de contribuir a «millorar la societat».

El que es proposa en el manual no és una ciutadania en abstracte, un ideal de participació allunyat de les persones, dels infants i dels joves. La creació d'una cultura ciutadania és viure-la directament; és participar en el context de vida, en la comunitat pròxima, a través d'experiències d'aprenentatge servei. El manual recull les aportacions de Puig, Batlle, Bosch i Palos (2007) que defineixen l'aprenentatge servei com una proposta educativa que «compagina processos d'aprenentatge i servei a la comunitat en un projecte articulat en què les persones participants es formen treballant sobre necessitats reals de l'entorn amb la finalitat de millora». Per a Martínez (2010), és aprendre ciutadania fent ciutadania col·laborativa i participativa.

Es podria dir que és un aprenentatge que neix de la pràctica, d'un fer ètic que permet anar descobrint els valors de la democràcia a través d'un procés on s'aprèn de les vivències de participació real en el context de vida. En aquesta perspectiva, l'educació per a la ciutadania s'impregna plenament d'una dimensió ètica que permet articular camins per aprendre a viure en la comunitat en un procés que requereix aprendre a mirar, sentir, pensar i idear el món per aprendre a actuar en el món, aprenentatges que obren a la projecció creativa dels valors de ciutadanes democràtiques²².

Una anotació final

Fent una recapitulació del que s'ha anat exposant en aquest escrit, convé dir que els manuals escolars d'Educació per a la Ciutadania constitueixen significatives aportacions a la història cultural de la pedagogia, com a mínim per tres raons.

La primera és el fet de ser instruments que vehiculen bel·ligeràncies concretes més o menys coincidents amb la normativa educativa. Les variacions que introdueixen tenen una funció formativa clara en relació als models de ciutadania i als valors que es

(21) Puig, J.M.; Martín, X.; Batlle, R.; Carbonell, P. (2009) *Educació per a la ciutadania. Cicle superior*. Barcelona, Enciclopèdia Catalana.

(22) En altres treballs s'ha reflexionat sobre l'educació en valors i sobre els valors de la democràcia en els manuals de ciutadania: Carrillo (2006), Carrillo (2007) i Carrillo (2011).

volen fomentar. Això s'ha posat de manifest a través de la mostra del que expressen alguns dels seus continguts. Són, per tant, un bon exemple de com actuen els mecanismes de control ideològic d'interès per a la pedagogia.

La segona és perquè a través seu es visibilitzen models educatius fonamentats en cosmovisions polítiques diverses que possibiliten o limiten els dinàmiques de pertinença i participació de la ciutadania. També perquè fomenten amb més o menys intensitat els drets humans i els seus principis de valor; teoritzen sobre la justícia i proposen pràctiques de vivència justes, encara que no sempre des de models que prioritzen l'autonomia responsable; és a dir, les formes educatives de vegades poden aproximar-se a enfocaments més heterònoms. Es constitueixen, per tant, com articuladors i vehiculadors de cultures educatives i ciutadanes que transiten amb més o menys convenciment pels camins de la pedagogia democràtica.

I la tercera, que travessa les dues anteriors, és la incorporació del pensament ètic que s'ha anat construint, un llegat de coneixements que es posa a disposició de l'alumnat per conformar la seva cultura i la seva vida moral. Són, en aquest punt, exemples de síntesi i de selecció de la teoria ètica i política construïda. En aquest sentit el saber pedagògic obté un panorama del que intencionalment és memòria i el que és oblit.

Referències

- Berger, J.; Mohr, J. (2007) *Otra manera de contar*. Barcelona, Gustavo Gili.
- Blanco, N. (2000) *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer.
- Bolívar, A. (2007) *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona, Graó.
- Carrillo, I. (2006) «El sentir de la reflexió ètica. Imaginar i viure els valors». *Revista Catalana de Pedagogia*. Vol. 5, p. 141-161.
- (2007) *És possible educar en valors en família?* Barcelona, Graó.
- (2011) «La educación en valores democráticos en los manuales de la asignatura Educación para la Ciudadanía». *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2011, p. 137-159.
- Cortina, A. (1999) *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, Alianza.
- (2007) *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo, Ediciones Nobel.
- (2010) «Los valores de una ciudadanía activa», a Tor, B.; Tallone, A. [coord.] *Educación, valores y ciudadanía*. Madrid, Fundación SM/OEI, p. 95-107.
- De Lucas, J. (2004) «Ciudadanía: la jaula de hierro en la integración de los inmigrantes», a Aubarell, G.; Zapata, R. [eds.] *Inmigración y procesos de cambio*. Barcelona, Icària, p. 215-236.
- Foucault, M. (1999) *El orden del discurso*. Barcelona, Tusquets.
- Giroux, H. (2004) *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Gómez, L. (2007). «El concepto de ciudadanía». *Cuadernos de Pedagogía*, 366, p. 58-61.

- Guisán, E. (2000) *Más allá de la democracia*. Madrid, Tecnos.
- Jares, X. (2008) «Los libros de texto». *Cuadernos de Pedagogía*, 380, p. 54-69.
- Martínez, M. (2010) «Educación y ciudadanía en sociedades democráticas: hacia una ciudadanía colaborativa», a Tor, B.; Tallone, A. [coord.] *Educación, valores y ciudadanía*. Madrid, Fundación SM/OEI, p. 59-72.
- Miyares, A. (2003) *Democracia feminista*. Madrid, Cátedra.
- Puelles, M. (2005) «Ocho leyes orgánicas de educación en 25 años». *Cuadernos de Pedagogía*, 348, p. 12-14.
- Puig, J.M.; Batlle, R.; Bosch, C.; Palos, J. (2007) *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona-Madrid, Octaedro-MEC.
- Rovira, B. (2006). *Áfricas. Cosas que no pasan tan lejos*. Barcelona, RBA.
- Santos Guerra, M. A. (2003) «Participar es aprender a convivir», a Santos Guerra, M.A. [coord.] *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid, Akal, p. 107-121.
- Vidal-Beneyto, J. (2006) «Globalización de culturas y derechos humanos», a Vidal-Beneyto, J. (ed.) *Derechos humanos y diversidad cultural*. Barcelona, Icaria, p.13-90.
- Vilanou, C. (2008) «Humanismo, formación y hermenéutica: la memoria "a priori" pedagógico», a Esteban, J. [ed.] *Cultura, hermenéutica y educación*. Valladolid, Servicio de Publicaciones Europea Miguel de Cervantes-CEINCE, p. 73-87.
- Viñao, A. (2003) «La educación en valores y los libros de texto», a CEAPA, 76, p. 20-22.

Los manuales escolares como representaciones culturales de la ciudadanía democrática

Resumen: El contenido del presente artículo es fruto de la reflexión en torno a los resultados de investigaciones sobre la dimensión política y ética de la educación en relación a los modelos de ciudadanía y los valores de la democracia expresados en la legislación y los manuales escolares de Educación para la Ciudadanía. Se parte del supuesto de que los manuales no expresan únicamente la traducción de la normativa educativa, sino que al mismo tiempo son instrumentos conformadores de una cultura política y ética que se visibiliza a través del texto y de las prácticas escolares que se proponen. Transversalmente su narrativa va definiendo la dimensión axiológica de la educación que proyectan. De forma específica las unidades temáticas elaboran discursos beligerantes, ejemplificaciones de pedagogías éticas que muestran interpretaciones y visiones del mundo y de la educación diferentes. Contrastar sus contenidos con otras reflexiones que significan la ciudadanía permite situar los manuales como aportaciones significativas en la conformación de la historia cultural de la pedagogía.

Palabras clave: educación, manuales escolares, ciudadanía, democracia, valores

Les manuels scolaires comme représentations culturelles de la citoyenneté démocratique

Résumé: Le contenu du présent article est le fruit de la réflexion autour des résultats de recherches sur la dimension politique et éthique de l'éducation par rapport aux modèles de citoyenneté et aux valeurs de la démocratie exprimés dans la législation et les manuels scolaires d'Éducation pour la Citoyenneté. Nous sommes partis du présupposé que les manuels n'expriment pas uniquement la traduction de la réglementation éducative sinon qu'ils sont en même temps les instruments conformateurs d'une culture politique et éthique que l'on peut voir au travers du texte et des pratiques scolaires qui sont proposés. Transversalement, leur narration définit petit à petit la dimension axiologique de l'éducation qu'ils projettent. De manière spécifique, les unités thématiques élaborent des discours belligérants, des exemplifications de pédagogies éthiques qui montrent des interprétations et des visions du monde et de l'éducation différentes. Contraster leurs contenus avec d'autres réflexions qui expriment la citoyenneté permet de situer les manuels comme des contributions significatives à la conformation de l'histoire culturelle de la pédagogie.

Mots clés: éducation, manuels scolaires, citoyenneté, démocratie, valeurs

Textbooks as cultural representations of democratic citizenship

Abstract: This paper is based on reflection on the results of research into the ethical and political dimensions of education, in relation to the models of citizenship and democratic values expressed in legislation and in education for citizenship textbooks. We start by assuming that textbooks not only translate educational regulations, but also serve as instruments that shape political and ethical culture, as revealed through the text and the school practices proposed within. In addition, their narrative defines the axiological dimension of the education that they transmit. Specifically, the thematic units develop discourses on war; examples of the teaching of ethics that describe different views and interpretations of the world and of education. If we compare their contents with other reflections on the meaning of citizenship, we can define textbooks as contributions that play an important role in forming the cultural history of education.

Key words: education, textbooks, citizenship, democracy, values