

Condición Adolescente y Ciudadanía Escolar

Danilo Martuccelli¹

¹Université Paris Descartes, Paris – France

RESUMEN – Condición Adolescente y Ciudadanía Escolar. El artículo propone una reflexión crítica sobre la experiencia adolescente y la ciudadanía escolar a través de tres grandes ejes del tema de la ciudadanía. En primer lugar, se aborda la cuestión ciudadana desde los derechos y las formas sociales efectivas de inserción que en la sociedad poseen los adolescentes. En segundo lugar, el tema de la ciudadanía es abordado desde las capacidades efectivas que tienen los adolescentes a la hora de ser actores de la sociedad y suscitar transformaciones en ella. Por último, y desde una perspectiva más normativa, se abordan consideraciones sobre el posible ejercicio y formación de la ciudadanía adolescente en la escuela.

Palabras-clave: Adolescencia. Escuela. Ciudadanía. Derechos. Civismo.

ABSTRACT – Youth Condition and School Citizenship. This paper proposes a critical reflection on the experience of the youth condition and the school citizenship by means of three major axes concerning citizenship. First, it addresses the citizenship issue from the rights and the effective social insertion forms that the have adolescents in the society. Second, the citizenship theme is approached from the effective skills that the youth have in order to be actors in the society and to generate transformations in it. Lastly, based on a more normative perspective, considerations on the possible exercise and formation of the adolescent citizenship in the school are discussed.

Keywords: Adolescence. School. Citizenship. Rights. Civism.

En las últimas décadas, América Latina ha vivido una verdadera revolución educativa que se ha traducido en varios países en una reducción masiva del analfabetismo, la extensión casi universal de la escolaridad, la feminización del contingente escolar a todos los niveles, el importante ingreso de muchos jóvenes en los ciclos superiores de estudio. Esta revolución educativa ha tenido – y tiene – consecuencias plurales y contradictorias, y es desde este marco que el presente artículo propone una reflexión crítica sobre la ciudadanía escolar. Basándonos en la experiencia adquirida en investigaciones empíricas efectuadas sobre todo en Francia y en Chile, pero también de un balance crítico de la literatura especializada, el texto se presenta como una reflexión crítica sobre los retos sociales y normativos que la formación de los ciudadanos plantea hoy en la escuela.

Procederemos en cuatro etapas. Una vez precisados los tres grandes ejes de la noción de ciudadanía, abordaremos, en los tres párrafos siguientes, cada una de estas dimensiones a partir de la condición adolescente escolar.

¿Qué es la Ciudadanía?

Para empezar nuestra reflexión no está de más presentar, aun cuando de manera esquemática, tres grandes dimensiones de la ciudadanía.

[1.] *El ciudadano es un miembro reconocido y con derechos de una colectividad* – La ciudadanía implica criterios de pertenencia a un colectivo político. Condición indispensable que traza una línea de demarcación entre los que están dentro y los que están fuera. División tanto más importante cuanto que ella ha dado históricamente lugar a un sentimiento de empatía entre los ciudadanos de una misma comunidad en mucho gracias a la creación de políticas públicas de índole nacional. La inclusión ciudadana reposa sobre la existencia de un conjunto de derechos (y de deberes). La historia social de la ciudadanía en los tiempos modernos, ha sido, así, muchas veces descrita por medio de la expansión progresiva de los derechos (en el caso inglés, indebidamente usado como modelo universal: derechos civiles, luego políticos, por fin sociales) (Marshall, 1965). Una progresión histórica cuya acumulación no debe hacer olvidar hasta qué punto este proceso fue acompañado por múltiples restricciones (para América Latina: Escalante Gonzalbo, 1992; López Jiménez, 1997; Carvalho, 2001). Notémoslo: en las últimas décadas se asiste a la emergencia de una cuarta generación, los denominados derechos culturales (el reconocimiento institucional del derecho a la diversidad cultural).

[2.] *El ciudadano es un actor social* – La ciudadanía es inseparable de la capacidad real que disponen los individuos para participar – y pesar – en la cosa pública. Una facultad que exige una competencia

práctica y no solamente discursiva de la política y, sobre todo, la capacidad para influir verdaderamente sobre las decisiones tomadas. Esta dimensión se concretiza muchas veces a través de acciones colectivas gracias a las cuales los ciudadanos son capaces de modificar las políticas en función de sus intereses. Pero esta dimensión reenvía también a la existencia de un espacio público en el cual, gracias a la discusión, los ciudadanos logran establecer consensos políticos (Habermas, 1986). En breve, la ciudadanía supone derechos y la facultad efectiva de hacerlos valer y de participar en el debate público, lo que, vale la pena subrayar, cíclicamente a lo largo de la historia lleva a una politización de temas que hasta ese momento habían sido dejados de lado: sea la cuestión social, la cuestión femenina o la cuestión ecológica.

[3.] *El ciudadano debe tener un sentido cívico* – La ciudadanía supone, por último, y es un punto respecto del cual la tradición republicana fue siempre particularmente sensible, que los individuos-ciudadanos posean ciertos valores – generalmente reunidos alrededor del término civismo o virtud (Skinner, 1998). Entre estos se encuentran los conocimientos necesarios para ejercer la ciudadanía pero, también, y tal vez sobre todo, un conjunto de virtudes propiamente morales: la probidad, el patriotismo, el sacrificio al bien común, el cumplimiento de las normas, el respeto a las autoridades legítimas. De una u otra manera, el individuo debe reconocer la justicia de los deberes que el colectivo al cual pertenece está en derecho de exigirle (como lo testimonia aún hoy en día el impuesto de sangre en caso de conflicto bélico).

A la luz de esta caracterización, ¿cuál es hoy en día la situación de la ciudadanía escolar entre los adolescentes? Como lo veremos sobre cada una de las dimensiones mencionadas, y sin desconocer las evidentes diferencias nacionales, es posible afirmar que la ciudadanía de los adolescentes presenta múltiples líneas de tensión que impiden una visión unilateral o simplista. Los progresos cohabitan con los retrocesos. En verdad, desde la condición adolescente, las diferentes facetas de la ciudadanía aparecen como muy disímiles entre sí. En las sociedades actuales, los adolescentes tienen la obligación de convertirse en adultos pero al mismo tiempo padecen de una serie de obstáculos para lograrlo; viven en el seno de un proceso de asignación estatutaria, obligados a combinar una lógica de competencia social, dificultades sociales para insertarse económicamente y aspiraciones culturales etarias específicas. En breve, están sometidos a la tensión entre la identificación con una cultura juvenil, las pruebas del mundo escolar y el desafío de la inserción profesional. Toda reflexión sobre la experiencia y la ciudadanía escolar de los adolescentes debe partir desde este triángulo: desde los adolescentes realmente existentes (Dayrell; Carrano, 2014) sin por ello descuidar empero, como lo muestran los trabajos pioneros de Durkheim (1992 y 1993), los aspectos propiamente normativos de la educación y de la formación de los ciudadanos.

Los Escolares como Miembros de la Sociedad

[1.] En principio, el adolescente, como el joven, es un miembro de la sociedad. Sin embargo, en lo que respecta a la experiencia ciudadana, la situación está lejos de ser evidente. Si la situación de los jóvenes de más de 18 años se inscribe en una igualdad jurídica (excepción hecha de ciertos cargos públicos para los cuales en ciertos países aún existe una edad mínima exigida), en lo que concierne a los adolescentes la situación es mucho más problemática. Incluso si se deja de lado la discusión sobre el interés de preservar o no el estatuto de menor (y las contradicciones observables a nivel de la edad en que se los juzga como mayores y que varía en función de los ámbitos sociales – penal, sexual o política, e incluso para tener un permiso de conducir) (Delphy, 2001), la reflexión sobre la ciudadanía escolar no puede obviar el hecho que en su seno se produce el encuentro de profesores-mayores-ciudadanos y de alumnos-menores-excluidos legalmente de la ciudadanía.

Resulta imposible no subrayar esta especificidad – casi única en las democracias modernas – y, por ello, es importante detenerse en las razones más frecuentemente avanzadas para negarles derechos políticos a los adolescentes. Lo que se les niega son derechos políticos puesto que, en muchos países, desde los 12 años asumen la responsabilidad jurídica de sus actos (como lo muestra el número importante de menores que son detenidos o encarcelados). La negación de derechos políticos a los adolescentes se explica en general porque (1) no tienen conocimiento suficiente; (2) sus intereses están representados y defendidos por sus padres; (3) no pagan impuestos; (4) no tienen aún la madurez necesaria para ejercer sus responsabilidades ciudadanas. ¿Es necesario decirlo? Son las mismas objeciones que ayer se usaron para negar derechos políticos a las mujeres, a los obreros y, en parte, a los extranjeros.

De todos estos factores, uno pareciera ser particularmente eficaz a la hora de restarle a los adolescentes derechos políticos: a saber su falta de madurez (Renaut, 2004). Desde el punto de vista de la historia de las ideas, el tema es tanto más importante que en su célebre definición de lo que es la Ilustración, pero también en su caracterización del paternalismo en general, Kant hizo referencia a la minoría de edad como elemento de justificación del tutelaje de los individuos por parte de un gobierno paternalista (sujetos que serían como niños menores incapaces de decidir lo que les es verdaderamente útil o perjudicable); una situación que la Ilustración habría justamente deshecho permitiendo a los hombres salir de este estadio.

Dejemos de lado, porque no es lo más importante, la arbitrariedad con la cual en diferentes períodos históricos se ha definido el umbral de la madurez (25, 21, 18 ó 16 años, e incluso la diferencia de edad entre géneros al respecto), y en el carácter mágico de este umbral: pasado un cierto límite etario, un adolescente-menor-políticamente sin derechos se convierte – sin ningún ritual particular de iniciación señalarían

los antropólogos – en un ciudadano con pleno derechos. Lo esencial es comprender que la descalificación ciudadana de los adolescentes se basa en una representación cultural particular – como ayer fue el caso con los obreros y las mujeres.

La pregunta por la ciudadanía-derechos de los adolescentes se precisa y se socializa. ¿No han cambiado los adolescentes en los últimos 50 años? ¿No se han convertido en actores culturales importantes de las sociedades modernas? ¿No tienen muchos de ellos, y no solamente entre los sectores populares, experiencias laborales? ¿No son acaso actores importantes del consumo familiar decidiendo, según ciertos estudios, hasta casi un cuarto del presupuesto familiar a discreción de las familias? ¿No invita esto a reconsiderar el ejercicio del derecho de voto desde la escuela secundaria?

No es un asunto menor, y no es sobre todo un tema para demagogia. Darles la mayoría de edad a los adolescentes tiene – tendría – consecuencias importantes en muchos ámbitos: desde la compra-venta de alcohol hasta la sexualidad, pasando por las relaciones de autoridad dentro de la escuela y la cuestión de su sustentación económica. En cada uno de estos puntos, sin embargo, soluciones son posibles de imaginar (piénsese en lo que respecta al aspecto fiscal en la situación de jóvenes mayores que siguen a cargo de sus padres), pero son desafíos reales. Pero es una inconsecuencia, desde el punto de vista de la ciudadanía, el hecho que jurídicamente los adolescentes se vean privados de derechos políticos. Aún reconociendo que no existen, hoy por hoy, verdaderas demandas de ciudadanía política por parte de los adolescentes en prácticamente ninguna sociedad contemporánea, ello no debe impedir a un colectivo reflexionar sobre la pertinencia de otorgarlos.

Terminemos este punto evocando tres razones que avalan la pertinencia de esta reflexión. En primer lugar, en un mundo en donde se discute – legítimamente – sobre el derecho de los animales o, aún más, y por indispensables razones ecológicas, sobre el derecho de generaciones futuras que aún no existen, es extraño que la ciudadanía adolescente sea aún un tabú. En segundo lugar, es más que probable que los adolescentes no votarán masivamente y que, en todo caso, su peso electoral, no transformará en profundidad los equilibrios electorales, pero obligará a que los responsables políticos se dirijan *también* a este grupo potencial de electores y que sus intereses específicos *futuros* (sistema de pensiones, cuestiones ecológicas...) sean explícitamente tomados en cuenta. En tercer y último lugar, hay una razón demográfica para defender el derecho político de los adolescentes: si el problema es aún, en parte, menos acuciante en América Latina, la transición demográfica en curso hace que también en la región se asista progresivamente al envejecimiento de la población. Y bien, las personas mayores, ya sean electores de derecha o de izquierda, tienden a ser conversadoras; es importante que este voto sea contrabalanceado estructuralmente por un voto, no necesariamente progresista, pero que asume e incluye explícitamente los intereses del futuro.

[2.] La pertenencia de los adolescentes en la sociedad no está pues dada por sus derechos políticos. Ciertamente, su común humanidad no es jamás puesta en cuestión, gozan de un conjunto de protecciones (incluido el estatus de menor), y todos los colectivos dedican una parte significativa de la riqueza socialmente producida a su formación y bienestar. Sin embargo, incluso teniendo en cuenta estos elementos, la inserción social (y ya no solamente política) de los adolescentes está lejos de ser evidente.

A la ausencia de derechos políticos se le suma, en efecto, lo que sin duda es el rasgo central de la adolescencia en nuestras sociedades: a saber, que los jóvenes no heredan más su estatus social. Al contrario, deben adquirirlo en mucho a través de la formación escolar y profesional (Galland, 2007). La adolescencia es, así, el período de la vida en el cual se concentra de manera importante la distribución de los estatus sociales a través de una serie de pruebas escolares y profesionales. En todo caso, el alargamiento de los años de estudio y el rol creciente de la escuela en términos de posicionamiento social subrayan con fuerza este aspecto. Por supuesto, ello no niega las posibilidades ulteriores de movilidad a lo largo de la vida, y, sobre todo, no cuestiona para el caso de América Latina la importancia, siempre clave, del origen familiar y de las herencias. Pero esto no contradice lo esencial: el adolescente es un miembro pleno de la sociedad... pero sin derechos políticos y en una situación de moratoria puesto que debe adquirir su futura posición social.

Insistamos: a pesar de la importancia siempre decisiva del rol de las familias de origen, el nivel del diploma obtenido al egreso del sistema escolar se ha convertido en un factor importante de las trayectorias sociales. En breve: ayer, los jóvenes adquirían un lugar social esencialmente por *herencia*; hoy, sin que esto haya desaparecido, adquieren una posición social a través de sus *méritos* escolares. En verdad, en esta competencia generalizada por las posiciones sociales, los resultados escolares y las redes familiares se convierten en recursos indispensables. Y a pesar de que las herencias siguen siendo determinantes, y a pesar incluso de la masificación de los diplomas escolares en ciertos países de la región, la certificación escolar continúa siendo una firme creencia colectiva de un futuro mejor (Araujo; Martuccelli, 2012). La importancia creciente de los debates sobre el fracaso o el abandono escolar son directamente tributarios de esta situación.

Por supuesto, esta descripción general varía según el sexo, la posición social familiar, o entre zonas urbanas y rurales. La situación de los jóvenes de clases altas o medias altas les permite transitar este período con relativa calma en instituciones que estructuran sus experiencias de vida y ello tanto más cuanto que pueden privilegiar muchas veces de manera exclusiva sus estudios sobre cualquier otra actividad. Esta situación contrasta fuertemente con la experiencia de jóvenes de sectores populares, los que conocen trayectorias escolares más accidentadas e inserciones precoces y temporarias en el mercado de trabajo. Los ado-

lescentes de extracción popular se sienten, de este modo, muchas veces *pequeños* en la escuela y *grandes* en el mundo del trabajo o de la calle (Dubet; Martuccelli, 1998).

En resumen: los adolescentes son considerados, no sin cierta razón, miembros plenos de la sociedad. Sin embargo, están excluidos de los derechos políticos y socialmente viven en medio de una situación estatutariamente indefinida, percibida como un período de transición, una moratoria, que debe llevarlos hacia una posición social definida. La naturaleza real de la condición adolescente, y su indudable fragilidad estatutaria, en términos políticos y sociales, no puede no tener incidencias mayores sobre su hipotético ejercicio de la ciudadanía. La presión escolar y la omnipresencia de la lógica de la competición estatutaria en sus vidas hace que para muchos de ellos, antes que muchas otras cosas, la *sociedad* sea una carrera de la cual hay que salir airoso. Contra los otros.

Por supuesto, no se trata de minimizar la fuerza del estatus que la experiencia escolar transmite a la condición adolescente, en términos de inclusión en la sociedad, a través de la legitimidad que colectivamente se otorga a este período de la vida como una fase institucionalizada de formación. Pero, la asignación escolar de la adolescencia, por importante que sea – y lo es –, es insuficiente para definir la naturaleza de su inclusión ciudadana.

[3.] Regresaremos en detalle sobre este punto en el próximo párrafo, pero completemos esta primera visión de la condición adolescente. La integración social de los adolescentes es hoy específica no solamente porque no tienen derechos políticos o poseen una inserción social problemática sino, también, porque viven en medio de un proceso activo de *secesión cultural*. Este término define mejor que el de conflicto de las generaciones (valores) o que la lucha económica entre generaciones, la naturaleza de los adolescentes realmente existentes.

Desde los años 1950 y 1960, la juventud ha sido el teatro de sucesivas revoluciones culturales, un fenómeno asociado con la música, luego con el video clip, incluso con ciertos estilos de vida. Pero todo ello, durante décadas, se produjo dentro de una indudable continuidad: no solamente las nuevas generaciones jugaban con juguetes similares a los de las generaciones precedentes sino que el contenido del *mainstream* de las industrias culturales reflejaba en mucho las orientaciones normativas de los adultos y del orden social instituido. Es aquí que una inflexión se ha producido: se ha constituido una cultura etaria fuertemente autónoma, que si no siempre vehicula valores distintos a aquellos propios de otros grupos, produce una fuerte segmentación lingüística, simbólica, técnica entre las generaciones. En las generaciones precedentes, la música fue el epicentro y a veces casi exclusivamente el lugar de la brecha generacional. Sin dejar de serlo, este proceso se ha generalizado a otros ámbitos. La literatura infantil y los relatos para adolescentes se han renovado radicalmente a tal punto que lo esencial de esta literatura es hoy

extraña e ignorada por los adultos; las series televisivas han reinventado la televisión dándole a la representación de la vida cotidiana una dramatización y un realismo que no tenía hace algunas décadas; se asiste a una asombrosa e inquietante re-inención de los antiguos cómics en la que los personajes de paladines simples del Bien y del Mal (Batman, Spiderman...) se convierten en oscuros personajes morales; en fin, y sin asignarles a los adolescentes destrezas técnicas que muchos no poseen, es indudable que muchos de ellos viven en un universo de usos tecnológicos disímiles a los de los adultos (Donnat, 2009; Barrère, 2013).

La brecha cultural entre generaciones tiende, así, a convertirse en una división generacional que rompe la continuidad cultural entre ellas. Se trata de una versión sui géneris del conflicto de generaciones que no se limita como en los años 1960 al problema de los valores o a la simple aparición de un nuevo estilo de vida – el de la juventud –, sino que pasa por una verdadera secesión cultural y, tal vez, cognitiva entre generaciones.

Ahora bien, y a diferencia de otros grupos sociales que exigen un reconocimiento de sus especificidades culturales (pensemos a las minorías étnicas, sexuales o religiosas), los adolescentes, a pesar de la importancia de sus dimensiones identitarias, no reivindicán, a través de acciones colectivas en el sentido preciso del término, derechos culturales (Martuccelli, 1996). La fuerte participación de los adolescentes en modelos culturales que les son propios, muchas veces vividos en ruptura o a distancia de la cultura adulta, no los mueve a constituirse en actores sociales y menos aún a defender políticamente sus intereses. No sienten que lo necesitan. La demanda implícita de los adolescentes es a lo más la de una libertad de experimentación cultural, hoy en día ampliamente reconocida (Galland, 2007).

Ello no quiere decir, empero, que no sean actores de la sociedad, al contrario. Pero lo son de una manera particular.

Los Adolescentes como Actores

[1.] Desprovistos de derechos políticos, definidos por un proceso de búsqueda estatutaria, los adolescentes no son, a diferencia notoria de la juventud, un actor social colectivo organizado. Se trata de un aspecto muy importante a la hora de reflexionar sobre la ciudadanía adolescente. Hace ya casi un siglo, si tomamos como hito la Reforma Universitaria de Córdoba en 1918, que los estudiantes son un actor social y político importante en América Latina. Desde entonces, cíclicamente, la región ha sido no sólo el teatro de muchos movimientos estudiantiles, y muchos jóvenes han sido actores centrales en muchos otros movimientos sociales incluso cuando sus temas no eran directamente ligados a temáticas juveniles (trabajo, feminismo, DD.HH, ecología...). Notémoslo: en América Latina la juventud estudiantil – durante mucho tiempo socialmente privilegiada – fue la principal expresión política de

este grupo etario; y en la militancia política propiamente dicha un rol importante le corresponde a la socialización familiar (Brenner, 2014). La acción grupal de los jóvenes de sectores populares, a pesar de su participación en acciones sindicales o en movimientos de pobladores, tendió esencialmente a darse alrededor de grupos organizados por el trabajo social, asociaciones deportivas, y, por supuesto, barras deportivas o bandas.

Los adolescentes, a diferencia de los estudiantes, no son actores políticos propiamente dichos. Y, en el fondo, pocas personas desean que lo devengan: el temor de todos los Ministros del Interior de asistir a la constitución de movimientos de protesta adolescentes es ampliamente compartido por la ciudadanía. Sin embargo, esto no debe llevar a concluir acerca de la apatía de los adolescentes. Lo que hay que comprender es que las principales manifestaciones colectivas de la adolescencia no son de naturaleza política, sino propiamente culturales o deportivas (y en parte religiosas). Los fenómenos de masa que les son propios, se dan claramente por fuera del sistema político. Evitemos malentendidos. Si es posible encontrar algunas movilizaciones de alumnos secundarios en tanto que franja etaria es preciso reconocer que los adolescentes no han tendido empero a movilizarse como grupo de interés en el sentido fuerte del término.

Nada lo muestra mejor que la noción de generación o sea la capacidad de un grupo etario a construir una identidad en torno a un evento significativo (Mannheim, 2011). En América Latina ¿cuál ha sido la última generación del continente? Difícil decirlo en términos estrictamente políticos. ¿La de las movilizaciones de 1960 y 1970? ¿La de las dictaduras? ¿La del restablecimiento de la democracia? Mucho más fácil es definir las generaciones en términos culturales en donde existe un amplio abanico de posibilidades desde diferentes grupos culturales o estilos musicales hasta los recientes nativos digitales. Comprendámoslo bien: si la ciudadanía supone una capacidad efectiva de transformación social, en el caso de los adolescentes esta es de índole cultural.

En verdad, en lo que concierne su participación cultural, los adolescentes son a la vez objetos y sujetos: objetos/destinatarios de las industrias culturales (con las que se encuentran en verdad en co-construcción subordinada) y sujetos/productores de códigos culturales (humor, vestimenta, lenguaje...). Al amparo de estas formas culturales, y de los conflictos que estos generan con respecto a los códigos de civilidad adulta, los adolescentes plantean cuestiones de convivencia en muchos ámbitos de la vida social. ¿Por qué los docentes tienen *derechos* (por ejemplo, durante mucho tiempo fumar, o de hacer comentarios personales –ropa, cabello...) de los que ellos adolecen? ¿Por qué los docentes se permiten revisar sus mochilas u otros objetos personales? Actitudes que también se expresan en el ámbito familiar en dirección de los padres. De ahí, el carácter políticamente ambiguo de los adolescentes: si por un lado solicitan – y cada vez más – un tratamiento sino

necesariamente igualitario por lo menos basado en ciertos criterios de reciprocidad, por el otro, viven su autenticidad cultural como reticente a toda institucionalización (Dubet; Martuccelli, 1998; Lepoutre, 1997). Puesto que sienten que gozan, en el marco de las industrias culturales, de una verdadera libertad cultural no ven la necesidad de demandar, en todo caso con la fuerza que lo hizo la generación precedente, espacios autónomos de expresión cultural. En este punto, es imperioso reconocer la transformación de las relaciones de poder entre adolescentes y adultos. Los primeros, sin lugar a dudas, han ganado poder sobre los segundos a causa de la fuerte legitimidad de su universo cultural, incluso si no han ganado poder en términos políticos o económicos (Martuccelli, 2006; 2009).

[2.] Esta situación explica la denuncia recurrente a propósito de la falta de civismo de los adolescentes – *los adolescentes no respetan nada*. Regresaremos y explicitaremos este punto en el párrafo siguiente, pero ¿cómo entender el sentido contemporáneo de este término? ¿Se trata solamente del avatar contemporáneo de la sempiterna crítica cruzada entre las generaciones? En parte sí, pero sólo en parte. Muchas de las críticas dirigidas a la falta de civismo de los jóvenes (a pesar de la existencia de factores que desmienten o matizan estas críticas), radican en las tensiones observables en torno al problema de la autoridad (Martuccelli, 2009).

En honor a la verdad, la situación, aquí también, es paradójica. La autoridad no es un asunto de todo o nada – en todas las sociedades existen procesos a la vez de fortalecimiento y de debilitamiento de la autoridad que ningún diagnóstico simplista o unilateral permite comprender, y ello tanto más que la autoridad se ejerce, de una u otra manera, pero se ejerce siempre en toda sociedad. Lo importante es pues distinguir entre diferentes formas de la autoridad en función de los diferentes dominios sociales o actores en presencia. Por ejemplo, en el mundo de hoy, es globalmente respetada en el ámbito del trabajo – lo que fue menos el caso hace apenas unas décadas – y tiende a ser puesta en cuestión en el ámbito de las generaciones (pero de otra manera que en los años sesenta) o en las relaciones de género. Es esta transformación en el locus de la crisis de la autoridad que explica en buena parte el temor de muchos docentes, y sus resistencias a acoger ciudadanos y permitir el ejercicio de la ciudadanía.

En todo caso, es imposible no reconocer detrás del tema de la crisis de la autoridad entre generaciones la transformación en curso en las relaciones de poder entre adolescentes y adultos – un proceso de empoderamiento de los adolescentes y, al menos implícitamente, la existencia de una dinámica de democratización tendencial de las relaciones sociales entre las generaciones. Una tendencia que, hoy por hoy, no encuentra formas de expresión institucionalizadas dentro de las escuelas.

En efecto, desde esta segunda dimensión de la ciudadanía, o sea, la capacidad efectiva de un actor a transformar las relaciones sociales,

¿qué se está dispuesto a aceptar en el ámbito de la escuela? Por lo general, se asume – a lo más – que puede y debe reducirse a la expresión, como es el caso en la enseñanza superior en muchos países, de una evaluación del docente por los alumnos (pedagogía empleada, soportes técnicos, claridad de la exposición, incluso juicios sobre la pertinencia de las bibliografías...). Esta vía, sin embargo, no se practica en los colegios secundarios, como tampoco se practica la discusión con los alumnos sobre las técnicas pedagógicas utilizadas por los docentes, los contenidos curriculares, el menú de las cantinas escolares, el código de disciplina y, menos aún, el orden de sucesión de los cursos día tras día... (Barrère; Martuccelli, 1998). Ciertamente, existe en muchos países de la región el rol del delegado de clase, pero por lo general esta función es asumida por los mejores alumnos (que duplican así sus competencias, aprendiendo a hablar en público) y, sobre todo, el espectro de lo que es legítimamente aceptable de la parte del delegado de clase es, generalmente, muy modesto.

En términos simples: el ciudadano que se forma en la escuela es siempre para después y en otro lugar. La escuela puede ser un lugar de formación, pero no puede en verdad, o muy difícilmente (salvo en ciertos colegios experimentales), ser pensada como un lugar de ejercicio activo de la ciudadanía.

[3.] En verdad, la capacidad de los adolescentes para ser actores sociales es particularmente visible desde los desafíos personales que cada vez más enfrentan. Para comprenderlo, hay que partir desde la condición adolescente y el hecho que en esta etapa etaria los eventos biográficos y culturales priman sobre los eventos colectivos y políticos a la hora de definir las experiencias sociales y personales. Lo que es percibido como particularmente difícil y significativo por los adolescentes, sobre todo de sectores populares, son los retos de la existencia. Son estos desafíos, cualesquiera que sean las dificultades que anticipan – o empiezan a vivir – en otros planos, lo que más trabaja a los adolescentes; para ellos, lo esencial se expresa en términos existenciales (Di Leo; Camarotti, 2013).

Sin que desconozcan la importancia de los problemas sociales, lo esencial parece jugarse a sus ojos a otro nivel – en las familias, en las emociones, en las relaciones, en los amores. La vida, descrita y percibida a través de las experiencias adolescentes, se presenta bajo la forma de una sucesión de escollos (familiares, escolares, barriales) que cada cual, a través de recursos personales, está obligado a enfrentar. El objetivo parece claro (la famosa asignación estatutaria: formarse para insertarse en la sociedad) pero el camino se percibe como particularmente sinuoso. La vida adolescente es una aventura abierta; un conjunto de instantáneas en medio de una historia en curso, en la cual, todos sueñan con un destino pero muy pocos avizoran un final estable. Para decirlo simplemente: la narrativa tradicional de la *bildungsroman*, aquella de la formación paulatina a través de pruebas estandarizadas y con un final

claramente establecido, propio del tránsito de la adolescencia hacia el mundo adulto, aparece como muy alejada de la experiencia adolescente actual. Ni el final o el abandono de los estudios ni el ingreso, más o menos precario, al mundo del trabajo como tampoco la constitución de una familia o la parentalidad parecen ser hitos suficientes para marcar el ingreso a otro periodo – la vida adulta. Los tiempos y las experiencias se superponen sin solución de continuidad.

Muchos adolescentes perciben sus vidas como viviendo ya – aquí y ahora – cosas difíciles. Es esencialmente en sus vidas personales, dados los desafíos con los que tienen que lidiar, pero también los empoderamientos colectivos y culturales que han obtenido, que son actores sociales. Es a este nivel que debe buscarse la explicación complementaria de la reticencia ciudadana (que no es lo mismo que la resistencia) de los adolescentes. En sus vidas los problemas sociales e institucionales, sin desaparecer, pasan, no obstante, a un segundo plano, detrás, a veces muy detrás, de problemas personales y familiares. A ojos de los adolescentes la cuestión de la propia formación personal prima sobre la cuestión de la formación escolar y ciudadana (Barrère, 2011). Todo acontece como si lo verdaderamente importante en la vida se jugase en otra escena: más existencial y más cotidiana. Como si la vida estuviera en otro lado: en la dialéctica entre el barrio, las calles, la ciudad, los amigos. Tras ella, la cuestión de la vida abierta y del mundo cerrado; en los amigos y las traiciones, en la familia y sus usuras y sus apoyos; pero, también, en las drogas, claro, en la pluralidad de sus sentidos y sus usos, desde el agujero negro hasta el recurso festivo y episódico, pasando por el consumo problemático; en los amores, por cierto, y, tal vez, por sobre todo.

La condición adolescente los define antes que nada como actores que enfrentan dilemas y dificultades existenciales. Ningún romanticismo en esta actitud. Para los adolescentes, privados de derechos políticos y asignados estatutariamente a la escuela, *la* sociedad está lejos, y *la* existencia es central. Es desde aquí como debe entenderse la reticencia adolescente una en la cual, de manera incluso inquietante, los aspectos experienciales e existenciales tienden a separarse por momentos de los contextos estructurales que los producen. El sentido central de la vida se construye, así, para muchos adolescentes desde la metáfora de la lucha. El combate cotidiano contra los embates de la existencia. El mundo es asombrosamente representado como un mar de peligros, de acechos y de tentaciones, de abusos y de atropellos. Lo importante es buscar lugares de contención, e incluso de refugio – como el barrio, los amigos, la música y a veces la familia –, pero es central, sobre todo, encontrar soportes desde los cuales dar consistencia a proyectos personales en medio de una sociedad percibida como particularmente hostil e indiferente. Consecuencia mayor: lo que en verdad interesa a los adolescentes, lo que los mueve y conmueve, se juega en una esfera autónoma a distancia de la escuela y, por supuesto, de toda implicación ciudadana en el sen-

tido estricto del término. En este registro, la condición adolescente se expresa menos en términos de *voice* y más en función de *exit*.

En resumen, los adolescentes son actores sociales duales: por un lado, son actores que transforman las relaciones sociales desde la cultura y, por el otro, son actores que lidian, por lo general individualmente, con un conjunto de desafíos existenciales.

El Civismo de los Adolescentes

[1.] Existe hoy en día, como lo hemos avanzado, una visión crítica muy expandida a propósito de la falta de civilidad de los adolescentes. Se increpa su desinterés por o su ignorancia respecto a los asuntos públicos, su egoísmo generacional, su incapacidad para respetar la autoridad, antes de proponer, como remedio universal, el restablecimiento de las virtudes republicanas tradicionales. Sin embargo, si uno deja de lado estas críticas, por lo general basadas en representaciones nostálgicas (e inventadas) del pasado o en afirmaciones discutibles (por ejemplo en cuanto al declive de la densidad moral de los adolescentes...), la imagen actual es más compleja.

Notemos que en lo esencial, es aquí desde donde se piensa, cuando se piensa, la ciudadanía escolar. La premisa básica siempre es la misma: se trata de formar ciudadanos para mañana y en otro lugar. Y en este proceso, lo que tiende a ser privilegiado son cursos más o menos específicos de educación cívica (por lo general el estudio de ciertos textos constitucionales o leyes); los cursos de historia nacional e incluso de literatura que, sin reducirse a este aspecto, son considerados como formando parte del acervo común que todo adolescente debe tener de su país; la participación, muchas veces, en homología con la disciplina militar (filas y desfiles) a actos cívicos conmemorativos... Por supuesto, en el espíritu de muchos docentes, la formación del ciudadano no se limita a estos factores, y tienden a considerar que esta formación sólo es cabal cuando coincide con el trabajo más amplio que efectúa la escuela.

Antes de avanzar en la reflexión subrayemos un punto particular. Si la situación ha cambiado mucho en los últimos años, y algunos países han introducido la enseñanza de principios democráticos y la valorización de los Derechos humanos, uno de los elementos centrales de la educación cívica durante muchas décadas fue una mezcla de educación moral y de educación patriótica. En el fondo, eran las dos caras de una misma medalla: el buen ciudadano era un patriota y el patriota era un honesto ciudadano. En muchos países de América Latina esta fusión fue asegurada a través del culto de los Grandes Padres y de los Grandes Héroes de la Patria – cada uno ellos presentados como una articulación de virtudes morales y de deber patriótico.

Detengámonos un momento en este punto. Una de las grandes especificidades de América Latina ha sido, históricamente, desde la Colonia, y luego desde el siglo XIX y la independencia, la relativa poca

importancia de las guerras inter-estatales. Obviamente esto no supone minimizar el impacto de la Guerra de la Triple Alianza, la Guerra del Pacífico o la Guerra del Chaco, sin desmedro de otros conflictos fronterizos, pero, globalmente, y sobre todo en referencia a la historia europea del mismo período (que sirvió empero como modelo implícito a esta modalidad de educación cívica), la guerra ha estado mucho menos presente en la historia latinoamericana. Sin embargo, esto no impidió, sobre todo en Hispanoamérica, la *santificación* de los héroes militares como la vía central que empleó la instrucción cívica para crear un sentimiento nacional, al igual que la exaltación de la literatura nacional en cada país de la región, la cual sólo se comprende como una función mimética de la manera como en el siglo XIX los países europeos, y sobre todo Francia, concibió la educación y el patriotismo.

La escuela de la III República francesa (1875-1940) fue la escuela de la revancha contra la derrota militar en la guerra franco-prusiana de 1870 – una escuela cuya función primera era la educación moral (Durkheim, 1992). Sin sorpresas, en un país como el Perú, que sufrió una importante derrota militar en la Guerra del Pacífico (1879-1883), un pensador como González Prada invocó explícitamente una función de este tipo para la escuela. Pero, también es cierto que en muchos otros países sin que la experiencia de la guerra haya tenido una importancia similar, la fabricación del patriota fue el objetivo educativo central de la escuela. De más está subrayar la fuerte carga viril y masculina que esta concepción de la educación patriótica movilizó.

La educación patriótica era, pues, la escuela de la obligación, del deber, del sacrificio, de la exaltación de lo propio sobre lo ajeno, del culto de la frontera, un conjunto de valores que, en el caso de América Latina, fue por lo general disociado de toda implicación propiamente política. La división, el conflicto, el disenso, la desobediencia no fueron necesariamente negadas, pero fueron presentados, cuando se lo hizo, con un hálito de desconfianza. Por supuesto, la enseñanza de la historia no ocultó necesariamente las divisiones sociales, pero lo hizo dentro de una narración que transmitía, etapa tras etapa, la imagen de una integración nacional creciente de todos los grupos sociales.

Esto fue el corazón de la educación cívica, o mejor dicho, de la educación patriótica y moral. Es esta asociación implícita que explica por qué, confundiendo a veces con ella, la educación patriótica fue prolongada naturalmente por una educación moral. Durante mucho tiempo en efecto, esta fue transmitida en asociación con la entronización de los héroes, pero también en ciertas lecturas juzgadas particularmente edificantes y moralizantes por su contenido o en sus moralejas. Pero también fue asegurada, y hoy lo es casi de manera exclusiva, de una manera más informal, día tras día, por las digresiones de los docentes en sus comentarios sobre lo justo o lo injusto, o el bien y el mal; por medio de las sanciones del comportamiento y de la indisciplina; pero, también, por las evaluaciones propiamente escolares que supuesta-

mente recompensan con justicia el esfuerzo, el talento y el trabajo. Una educación moral en ósmosis con las normas del bien y del mal activas en la sociedad, en donde rige, por lo general, la articulación entre una concepción cultural cristiana y las necesidades funcionales del orden social.

En breve: en la educación patriótica, y sus corolarios de enseñanza moral, lo esencial de la instrucción cívica se redujo a la obediencia de la ley y al sacrificio por la Patria.

[2.] Pensar la formación de los ciudadanos, incluso desde la perspectiva limitada de la educación de los ciudadanos, supone tomar una distancia con esta tradición. ¿Por qué? Por dos razones. Por un lado, porque el siglo XX, también en América Latina, como en otros lares, ha sido el siglo de las catástrofes, un siglo en el cual tanto el respeto de la ley como la violación de la ley condujeron a los peores crímenes. Y, por el otro lado, porque la escuela debe repensar la instrucción cívica en sociedades en donde la condición adolescente ha conocido profundas transformaciones, y en donde se han consolidado demandas nuevas y crecientes de horizontalización en los lazos sociales intergeneracionales (Sorj; Martuccelli, 2008). En todo caso, la formación del ciudadano no puede seguir más concibiéndose exclusivamente desde la fabricación del patriota. Lo que denominaremos de ahora en más como la *educación ciudadana* para evitar toda confusión con la antigua educación cívica, se disocia de la educación moral y de la educación patriótica.

¿Sobre qué y cómo podría discutirse con los adolescentes en el marco de una educación ciudadana? De todo o de casi todo, puesto que en una democracia las reglas colectivas pueden, al menos en principio, ser sometidas constantemente a la evaluación pública y crítica de los ciudadanos. La educación ciudadana se inscribe, así, como una pieza central del objetivo de la escuela: formar individuos capaces de ejercer, gracias al aprendizaje permanente, los conocimientos escolares y sus competencias culturales diversas, un derecho permanente de inventario sobre la tradición, debates políticos, cuestiones científicas e incluso asuntos morales o existenciales. Este ideal no se disocia ni del trabajo, ni del modelo del sujeto moral, pero subordina a uno y otro a lo que es/debe ser el objetivo central de la escuela – la transmisión de conocimientos y saberes específicos en una sociedad de información y de competencias culturales generalizadas.

Por supuesto, el objetivo no es – no puede ser – que cada uno se convierta en un experto en todas las áreas, disciplinas, materias. El objetivo debe ser que cada alumno aprenda a obtener conocimientos y competencias para poder sostener una opinión ilustrada y argumentada sobre diferentes temas. Lo anterior implica que *luego* de una transmisión de conocimientos, la forma-pedagógica se oriente a su utilización crítica por los alumnos en ejercicios en donde la forma-debate puede tener un rol importante. Esta vía parece tanto más prometedora

cuanto que está en consonancia con la curiosidad que tienen los adolescentes por el mundo y con la manera como se expresan en el marco de las NTIC (Martuccelli, 2015). Los adolescentes quieren comprender el mundo en el que viven y ante esta *curiosidad* todas las disciplinas tienen elementos para ofrecerles. La curiosidad de los alumnos es el mejor aliado potencial de una escuela que repiensa el sentido de la educación ciudadana. Pero ¿cómo y sobre qué discutir?

Empecemos por el *cómo*. Tanto o más importante que los contenidos y las opiniones, es el aprendizaje del debate y de la racionalidad del debate. No hay ciudadanía, incluso en su formulación más pasiva, sin la capacidad para juzgar y evaluar proposiciones. O sea, sin eso que desde la Grecia antigua se asocia con la retórica y con el arte de la argumentación. Es la primera pista de respuesta: los adolescentes deben aprender, en tanto que ciudadanos a debatir. Lo importante es la construcción de la argumentación y esta se aprende, como toda experiencia militante lo atestigua, en la discusión. Y puesto que el objetivo es aprender a argumentar (y no necesariamente a expresar opiniones políticas personales), se puede utilizar el principio simple – y tantas veces movilizado – de dividir arbitrariamente un salón en dos grupos cada uno de ellos debiendo defender y fundamentar un punto de vista diferente sobre un tema específico. Pero también es preciso que los adolescentes entiendan – en verdad que experimenten – lo que implica sostener una convicción personal frente a un grupo. Para ello es indispensable asociar los dos tipos de ejercicio: por un lado, la asignación arbitraria de alumnos a la defensa de una posición (para que se ejerciten en el arte del derecho de inventario) y, por el otro lado, hacer que cada uno de ellos, a partir de una convicción personal, y de forma solitaria, asuma la discrepancia con el grupo (una manera de recordar que las opiniones son convicciones y suponen un compromiso con la vida en común).

Continuemos sobre el *qué*. La educación ciudadana supone desarrollar un espíritu crítico y personal. Y para ello es preciso que los adolescentes comprendan el carácter político (es decir fruto de una decisión) de los más diversos aspectos de la vida social. Sin ninguna exhaustividad, pensemos en una lista de debates contradictorios entre tantos otros posibles: ¿es legítimo que los Estados obliguen a usar el casco cuando se circula en moto o en bicicleta? ¿Es justo que los más ricos paguen más impuestos que los pobres? ¿O es más justo que todos los ciudadanos paguen una misma proporción de sus ingresos al Estado? ¿Se debe enseñar a jugar a la Bolsa de valores en las escuelas secundarias? ¿Se debe enseñar la religión en las escuelas públicas? ¿Es bueno separar a los alumnos en los colegios por sexo? ¿Es bueno separar a los alumnos en aulas distintas en función de sus méritos académicos? En una democracia pluralista, ¿todas las opiniones se valen? ¿Cuál es la diferencia – si la hay – entre un conocimiento científico y una opinión política? ¿Es justo que los adolescentes no tengan derechos políticos? ¿Es justa o necesaria la cárcel? ¿Las becas deben darse por criterios sociales

o de mérito académico? ¿Tenemos derecho a una vida privada, y a su protección, en la era de internet y de Facebook? ¿La propiedad privada es un principio fundamental de la libertad moderna? ¿Es siempre necesario respetar la ley? ¿Existe un recalentamiento climático? ¿Por qué, y cómo, Pasteur impuso el universo de los microbios contra el sentido común? ¿Por qué la naturaleza está escrita en caracteres matemáticos? ¿Qué supone la generalización del recurso a los algoritmos en la sociedad actual? Inútil continuar con la enumeración. Cada docente, en el marco de objetivos curriculares, tendrá, sin lugar a dudas, si el principio es aceptado, imaginación suficiente para ello.

Lo importante es comprender que en este punto, la educación ciudadana debe tener como objetivo explícito el desarrollo de facultades de argumentación crítica que están en las antípodas de muchas de las técnicas actuales de comunicación política. O sea:

- permitir comprender la complejidad de los temas en cuestión (en vez de escoger mensajes sencillos o *slogans*), lo que implica no abandonar un debate o una cuestión porque es muy compleja, sino, al contrario, y a pesar de todas las incertidumbres, esforzarse por lograr formular una opinión argumentada;
- no desconocer, en un debate, la importancia de las emociones (y por ende, el buen manejo de las figuras retóricas) pero no disociarlas de la necesidad de apelar al razonamiento;
- aprender a construir los debates políticos, sobre las más diversas cuestiones científicas o morales en su carácter, por lo general, ambivalente, buscando suplementos de información y no limitándose a una sola versión simplista de los hechos;
- reconocer la diferencia entre los conocimientos disponibles y legítimos en una comunidad y los errores, las mentiras o las falencias, pero reconocer, también, la incerteza de muchas situaciones y la propia ignorancia;
- admitir en un debate contradictorio, sin desmedro de la convicción en la superioridad de la propia toma de posición, la posible plausibilidad de otras posiciones.

[3.] O sea, el modelo pedagógico para la formación del civismo de los ciudadanos no debe ser más el curso de historia, sino cursos prácticos, interactivos, basados en ejercicios que se apoyen en la medida de lo posible en las experiencias vividas por los adolescentes. La formación a la controversia argumentada debe ser el nódulo de esta educación ciudadana. En el fondo, de lo que se trata es de recuperar el sentido educativo de los ejercicios escolares y romper con su progresiva degradación en rituales sin sentido en el cotidiano de las aulas o en un mero mecanismo de clasificación y selección de alumnos. En lo ideal, y en último término, todos los ejercicios escolares deberían estar atravesados por esta filosofía pedagógica: aprender a argumentar y a efectuar inventarios críticos basados en conocimientos.

No escatimemos empero el principal problema que este tipo de enseñanza suscita. En los debates evocados, y en muchos otros que podrían ser legítimamente propuestos por los propios alumnos, el docente tiene que desempeñar una función particular. Tiene que aprender, en un solo y mismo movimiento, a (1) hacer comprender a los alumnos la necesidad y la importancia del conocimiento disponible en todos y cada uno de estos temas (esto es, los resultados que, en el marco de una sociedad racional se aceptan como hechos) y cuya función es indispensable para producir argumentos sólidos, y (2) comprender que en torno a hechos mutuamente reconocidos existe – siempre – un espacio de interpretación y por ende político.

Allí donde la escuela es esencialmente un ente de mensaje unidireccional del profesor hacia el alumno, la formación práctica del ciudadano supone, sin abandonar las diferencias de información de unos y otros, el reconocimiento de un espacio de debate en donde la argumentación es central y en donde las disensiones son de rigor. Esto es, en donde las disensiones, muchas veces, no logran superarse, pero en donde, gracias al debate, se descubre la frontera entre el desacuerdo legítimo, porque basado en verdades mutuamente reconocidas, y las disensiones solamente basadas en informaciones parciales o erradas. Comprendámoslo bien: el objetivo de la formación de la ciudadanía no es sólo transmitir conocimientos, ni necesariamente dudar de todos ellos, sino aprender a diferenciar entre verdades que pueden ser plurales y errores que pueden parecer monolíticos, comprender la legitimidad irreductible de ciertos desacuerdos (a propósito de cuestiones morales, religiosas, económicas...), y la necesidad de formas de acuerdo – incluso temporarias – para resolverlos con el fin de permitir la vida en común.

En este proceso, la función del docente cambia. No es más solamente quien trasmite el conocimiento o quien suscita la duda (y menos aún evalúa). Se convierte, por unos momentos, en un ciudadano más, dentro de una arena democrática, cierto con conocimientos y en algunos temas con experticia más amplia, pero con opiniones más o menos propias, y obligado, desde ellas, a argumentar lo bien fundado de su posición, y, sobre todo, a aceptar la legitimidad de otros puntos de vista. El objetivo final no es, por supuesto, transmitir el sentimiento que todo vale, que todas las opiniones tienen el mismo valor; sino, exactamente lo contrario, enseñar, gracias al debate, la necesidad de aceptar las verdades reconocidas como tales en una comunidad, sobre todo aquellas basadas en conocimientos científicos, y, desde ellas, comprender la legitimidad de los distintos puntos de vista posibles (Bronner, 2013; Cazeux, 2014). Un ejercicio indispensable en sociedades donde los temas científicos y técnicos se han convertido en ítems políticos mayores. Una manera, por lo demás, de transmitir la legitimidad del libre derecho de inventario y, al mismo tiempo, de recordar que todo examen crítico se inserta dentro de una tradición y de un legado.

La formación a la ciudadanía abre a un espectro infinito de problemas y de promesas. En todo caso, y es indispensable recordarlo, desestabilizará ciertas formas de autoridad y dará paso a nuevas modalidades. Inútil decirlo: esto obliga a pensar en profundidad la gestión en la sala de clase, y la autoridad del docente. Un tema que es, nunca hay que olvidarlo, la principal – a veces incluso la única – preocupación cotidiana de muchos docentes.

* * *

Las tres formas de exploración y de ejercicio de la ciudadanía adolescente evocadas (su membrecía social, su capacidad a ser un actor de la sociedad, su civismo) subrayan dificultades distintas. En honor a la verdad, es muy posible que en el fondo muchos docentes – y responsables políticos – no estén dispuestos a correr los riesgos (y promesas) a los que abre la ciudadanía escolar adolescente. Para muchos de ellos, la educación a la ciudadanía no es sino una vía suplementaria para aumentar la autoridad de los docentes, reforzar la adhesión de los alumnos a las reglas y a la disciplina de la institución, a lo más, transmitir ciertas modalidades de la educación patriótica y eventualmente moral. Todo ello es tal vez legítimo desde un punto de vista organizacional, pero tiene poco que ver con la ciudadanía. Esa dimensión política específica de los individuos indisolubles de su inserción con derechos en un colectivo, de sus capacidades de acción y de su sentido de la virtud republicana.

Recibido en 30 de mayo de 2015
Aprobado en 16 de noviembre de 2015

Referencias

- ARAUJO, Kathya; MARTUCCELLI, Danilo. **Desafios Comune**: retrato de la sociedad chilena y sus individuos. Santiago: LOM, 2012. (tomo 2).
- BARRERE, Anne. **L'Éducation Buissonnière**. Paris: Armand Colin, 2011.
- BARRERE, Anne. **Ecole et Adolescence**. Bruxelles: De Boeck Education, 2013.
- BARRERE, Anne; MARTUCCELLI, Danilo. La citoyenneté à l'école: vers la définition d'une problématique sociologique. **Revue Française de Sociologie**, v. XXXI, n. 4, p. 651-671, 1998.
- BRENNER, Ana Karina. Socialização Política nos Percursos de Jovens Militantes de Partidos Políticos. In: CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar (Org.). **Narrativas Juvenis e Espaços Públicos**: olhares de pesquisas em educação mídia e ciências sociais. Rio de Janeiro: Editora da UFF, 2014. P. 31-54.
- BRONNER, Gerald. **La Démocratie des Crédules**. Paris: P.U.F., 2013.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- CAZEUX, Guillaume. **Odysée 2.0**: la démocratie dans la civilisation numérique. Paris: Armand Colin, 2014.
- DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Car-

- la Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. P. 101-133.
- DELPHY, Christine. **L'Ennemi Principal**: penser le genre. Paris: Syllepsie, 2001. (tomo 2).
- DI LEO, Pablo Francisco; CAMAROTTI, Ana (Org.). **Quiero Escribir Mi Historia**: vida de jóvenes en barrios populares. Buenos Aires: Biblos, 2013.
- DONNAT, Olivier. **Les Pratiques Culturelles des Français à L'Ère du Numérique**. Paris: La Découverte/Ministère de la Culture et de la communication, 2009.
- DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. **En la Escuela**: sociología de la experiencia escolar (1996), Buenos Aires: Losada, 1998.
- DURKHEIM, Emile. **L'Éducation Morale**. Paris: P.U.F., 1992.
- DURKHEIM, Emile. **Education et Sociologie**. Paris: P.U.F., 1993.
- GONZALBO, Fernando Escalante. **Ciudadanos Imaginarios**. México: El Colegio de México, 1992.
- GALLAND, Olivier. **Sociologie de La Jeunesse**. Paris: Armand Colin, 2007.
- HABERMAS, Jürgen. **L'Espace Public**. Paris: Payot, 1986.
- LEPOUTRE, David. **Cœur de Banlieue**. Paris: Odile Jacob, 1997.
- JIMENEZ, Sinesio Lopez. **Ciudadanos Reales e Imaginarios**. Lima: Instituto de Diálogo y Propuestas, 1997.
- MANNHEIM, Karl. **Le Problème des Générations**. Paris: Armand Colin, 2011.
- MARSHALL, Thomas Humphrey. **Class, Citizenship and Social Development**. New York: Anchor Books, 1965.
- MARTUCCELLI, Danilo. Les Contradictions Politiques du Multiculturalisme. In: WIEVIORKA, Michel (Org.). **Une Société Fragmentée?** Paris: La Découverte, 1996. P. 61-82.
- MARTUCCELLI, Danilo. **Forgé Par L'Épreuve**. Paris: Armand Colin, 2006.
- MARTUCCELLI, Danilo. La Autoridad en Las Salas de Clase - problemas estructurales y márgenes de acción. **Diversia, Educación y Sociedad**, n. 1, p. 99-128, abr. 2009.
- MARTUCCELLI, Danilo. Esfera Pública, Movimentos Sociais e Juventude. In: SORJ, Bernardo; FAUSTO, Sergio (Org.). **Internet e Mobilizações Sociais**: transformações do espaço público e da sociedade civil. Sao Paulo: Edições Plataforma Democrática, 2015. P. 61-101.
- RENAUT, Alain. **La Fin de L'Autorité**. Paris: Flammarion, 2004.
- SKINNER, Quentin. **Liberty Before Liberalism**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- SORJ, Bernardo; MARTUCCELLI, Danilo. **O Desafio Latinoamericano**: coesão social e democracia. Sao Paulo: Civilização Brasileira, 2008.

Danilo Martuccelli es profesor de sociología, Universidad Paris Descartes (USPC), miembro del Institut Universitaire de France (IUF) y del laboratorio CERLIS.

E-mail: danilo.martuccelli@parisdescartes.fr