

Concha Maiztegui  
Marlen Eizaguirre

# Ciudadanía y educación: de la teoría a la práctica

Universidad de  
Deusto

• • • • •

**Instituto de  
Derechos Humanos**

# Derechos Humanos



# **Cuadernos Deusto de Derechos Humanos**



# **Cuadernos Deusto de Derechos Humanos**

**Núm. 50**

Ciudadanía y educación:  
de la teoría a la práctica

**Concha Maiztegui  
Marlen Eizaguirre**

Bilbao  
Universidad de Deusto  
2008

**Consejo de Dirección:**

Jaime Oraá  
Xabier Etxeberria  
Felipe Gómez  
Eduardo Ruiz Vieytez  
Trinidad L. Vicente  
Joana Abrisketa

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la cubierta, puede ser reproducida, almacenada o transmitida en manera alguna ni por ningún medio, ya sea eléctrico, químico, mecánico, óptico, de grabación, o de fotocopia, sin el permiso previo del editor.

© Publicaciones de la Universidad de Deusto  
Apartado 1 - 48080 Bilbao  
e-mail: publicaciones@deusto.es  
ISBN: 978-84-9830-775 -7

## Índice

---

INTRODUCCIÓN .....	9
1. DESDE LA TEORÍA: REFLEXIONES SOBRE LA CIUDADANÍA Y LA EDUCACIÓN CIUDADANA .....	13
1.1. La evolución del concepto de ciudadanía .....	13
1.2. Nuevas tendencias de ciudadanía y requisitos ciudadanos .....	20
1.3. Las competencias ciudadanas .....	25
1.4. Evolución de los distintos modelos de educación ciudadana .....	28
1.5. Hacia una definición de educación ciudadana .....	32
1.5.1. Objetivos de la educación ciudadana .....	38
1.6. El currículo de educación ciudadana .....	40
1.6.1. El currículo de educación ciudadana .....	41
1.6.2. Apuntes organizativos .....	47
2. DESDE LA PRÁCTICA: ANÁLISIS DE ALGUNAS EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN CIUDADANA .....	55
2.1. Aspectos metodológicos: estudios de casos de buenas prácticas .....	55
2.2. Principales resultados .....	62
3. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	101
4. REFERENCIAS .....	105
ANEXO: Guión para entrevistas a las personas responsables de las experiencias de ciudadanía .....	117



# Introducción<sup>1</sup>

Desde los años 80, paralelamente a un intenso debate político y social sobre el concepto de ciudadanía, organismos internacionales, instituciones públicas, universidades, centros escolares y medios de comunicación han prestado una atención creciente al tema de la educación ciudadana, como se refleja en el aumento considerable de investigaciones, propuestas y artículos publicados. La propia evolución interna del pensamiento político y de las disciplinas sociales junto a motivos de índole política (diferentes según las zonas geográficas: crisis del socialismo, resurgir de los nacionalismos, desmantelamiento del Estado del Bienestar), explican este fenómeno (Pérez Ledesma, 2000). Las dificultades y los tiempos de crisis tampoco son ajenos al mismo. Así, se pueden mencionar ciertos factores sociales, como el incremento de la violencia en los centros escolares, los brotes de racismo y xenofobia en diferentes países europeos, la falta de interés y participación de la ciudadanía en la vida pública, el crecimiento de las desigualdades, la brecha tecnológica, la mayor complejidad social que rompe la estabilidad social y familiar, etc. Todos ellos, y seguramente muchos más, generan la ruptura de viejos esquemas acompañada de una sensación de incertidumbre y de pérdida de estabilidad en los procesos identitarios (Giddens, 1993). Podría afirmarse que se trata de una tendencia común en personas de distintas sociedades y países que comparten una cierta distanciamiento respecto de las instituciones políticas, así como la falta de confianza en la

---

<sup>1</sup> El equipo de trabajo, coordinado por Marlen Eizaguirre (Alboan) y Concha Maiztegui, estaba integrado por María Lezaún y Raquel Rodríguez. Los profesores Cristina de la Cruz (Ética), Felipe Gómez Isa (Derechos Humanos), Rosa Santibáñez (Pedagogía) y María Silvestre (Sociología) constituían el comité asesor.

actividad política-institucional (Bartolomé y Silvestre, 2004; Subirats, 2005).

Ante esta situación, se hace patente la necesidad de impulsar, entre la ciudadanía, una conciencia de responsabilidad en la marcha de los asuntos públicos que favorezca la superación del escepticismo y la adquisición de competencias necesarias para participar en una sociedad compleja (Council of the European Union, 2004). En este sentido, los distintos foros de expertos y los documentos de trabajo elaborados por instituciones internacionales recomiendan que las políticas educativas promuevan, lo antes posible y del modo apropiado, la educación ciudadana en todas las etapas del ciclo vital, en el gobierno democrático de la educación y en los distintos trámites con las instituciones (cuerpos representativos de estudiantes, etc.; Council of Europe, 2004; EAEA, 2004; Foro Europeo de la Juventud, 2002; UNESCO, 2005). Algunos organismos ya llevan tiempo trabajando en este campo. Uno de los ejemplos más representativos es el Consejo de Europa, que desde el año 1997 ha alentado distintos proyectos de educación ciudadana y declaró el año 2005 como *Año europeo de la ciudadanía a través de la educación*.

De esta forma, la educación ciudadana se ha convertido en una de las *"grandes narrativas modernas de la "educación imaginada" que señala un camino a la utopía de querer educar al individuo para una sociedad y una vida más dignas"* (Gimeno, 2003:25). En este caso, la educación se considera una estrategia para impulsar el sentido de pertenencia, la convivencia y el interés por la participación. Su objetivo principal pretende conseguir los conocimientos, valores y habilidades necesarios para participar en la vida pública y colaborar en la transformación de la sociedad (Council of Europe, 2002; Banks, 1997; Birzúa, 2000; Boggs, 1991; European Commission, 2001; Le Gal, 2005; Osler, 2002; Osler y Starkey, 2005; Touraine, 1997; UNESCO, 2005). En muchos países europeos se ha asistido a un debate sobre el tema, aunque no se ha producido una homogeneización ni en los contenidos ni en la manera de incorporarla al currículo escolar. Por ejemplo, en contextos multiculturales emergentes como en Finlandia y en España, el debate se centra en temas de educación en valores y equidad. En Francia se imparte un curso titulado *Education civique, juridique et sociale* (ECJS) que enfatiza el debate sobre temas políticos actuales. En el Reino Unido, la educación ciudadana es una materia obligatoria desde septiembre de 2002 en secundaria y recomendada en educación primaria. La necesidad de este tipo de materias también se ha debatido e implementado en otros países como Australia, Canadá y los Estados Unidos (Berg, Graeffe y Holden, 2003; Eurydice, 2004; Kerr, 1994).

La literatura sobre la relación entre educación y democracia está dominada por los estudios e investigaciones que se centran en el sistema educativo formal y en los países altamente industrializados (Medel-Añonuevo y Mitchell, 2003). Aunque, poco a poco, los debates sobre este tema han incluido el ámbito de la educación no formal y la educación de adultos como escenarios deseables de la educación ciudadana. Para comprender esta evolución, se pueden señalar dos motivos fundamentales. En primer lugar, incorporar la educación no formal permite completar los proyectos educativos fuera del centro escolar (*life wide learning*) y en otros escenarios de la vida cotidiana (Council of Europe, 2002). En segundo lugar, la ciudadanía es un proceso que requiere un aprendizaje a lo largo del ciclo vital (*life long learning*) y, en realidad, muchos proyectos educativos están destinados a las personas adultas (Boggs, 1991; Bîrzéa, 2000; Council of Europe, 1999; 2002; EAEA, 2004; Medel-Añonuevo y Mitchell, 2003; Osler, 2001). Al mismo tiempo, la ampliación de las perspectivas de educación ciudadana supone una transformación del propio concepto. Desde esta perspectiva, se contempla una evolución desde de una *educación para la ciudadanía* a una *educación en la ciudadanía*. Es decir, un proceso que amplía la visión de la educación centrada en la infancia y juventud, y destinada a su preparación del futuro ejercicio ciudadano, a una propuesta más amplia que engloba tanto la formación como la educación desde el propio proceso. Es decir, incorpora el ejercicio ciudadano como un proceso educativo (Rebollo, 2002).

Esta publicación recoge los resultados de una investigación, Ciudadanía global y local y educación, llevada a cabo por un equipo interdisciplinar de la Universidad de Deusto y la ONG Alboan, con una subvención del Gobierno Vasco. Su objetivo fundamental era analizar propuestas interesantes de trabajo en torno a la educación y la ciudadanía, a partir de las cuales se generase un proceso de reflexión y diálogo con los actores implicados en este campo. Obviamente la elección de esta temática para el desarrollo de la investigación no es casual. El compromiso de analizar la educación ciudadana, desde el punto de vista de las experiencias, obedece en nuestro caso a una inquietud por conciliar la teoría con la práctica profesional. La investigación da continuidad a una tradición de trabajo con otras asociaciones, centros educativos e instituciones públicas. Además, en el caso de Alboan la elaboración de materiales y documentación sobre estos temas ha sido uno de los pilares de su actuación<sup>2</sup>.

Por todos estos motivos nuestra intención era introducirnos en la complejidad de la práctica de la educación ciudadana, en un esfuerzo

---

<sup>2</sup> Para más información se puede consultar la página web de Alboan: [www.alboan.org](http://www.alboan.org).

por reconocer interrogantes, pautas, retos y tendencias en este campo y definir líneas de trabajo para futuras ocasiones. En la elaboración de la investigación se han integrado el conocimiento y la acción de dos maneras: a) deductiva, a través del análisis de conceptos y teorías desarrollados por expertos en la materia; b) inductiva, desde las experiencias reales de ciudadanía. La publicación se ha organizado en tres partes. En el primer capítulo, titulado *Desde la teoría: reflexiones en torno a la ciudadanía y la educación ciudadana*, se analiza el concepto de ciudadanía, sus requisitos y competencias necesarias. El capítulo se completa con un apartado en el que se presentan los principales modelos de educación ciudadana y algunos comentarios sobre su aplicación práctica, principalmente, a partir de los resultados de distintos estudios de investigación comparada (Council of Europe, 2001b, 2002; Bîrzéa, 2000; Eurydice, 2004; Kerr, 1994; Osler, 2001; Osler y Starkey, 2005; Torney-Purta, 2001). En la segunda parte, *Desde la práctica: experiencias de educación ciudadana*, se examina la práctica de la educación ciudadana a partir del análisis de varios casos del País Vasco. No hay duda de que este análisis y la diseminación de distintos aspectos de las prácticas actuales pueden contribuir a la aparición de proyectos más creativos en el futuro. Por esta razón, y a la luz de los dos capítulos mencionados, el tercero y último presenta unas propuestas que esperamos sean de interés para futuras investigaciones.

# 1. Desde la teoría: reflexiones sobre la ciudadanía y la educación ciudadana

Este primer capítulo conforma la aproximación teórica de la investigación. A lo largo de los diversos apartados se estudian los aspectos constitutivos e instrumentales de la ciudadanía y la educación ciudadana. Así, los primeros apartados examinan la evolución histórica y las tendencias actuales del término ciudadanía, para continuar con las competencias ciudadanas. Los apartados cuatro, cinco y seis se inscriben en el contexto de la educación, desde el que se comentan los modelos, objetivos y el currículo de la educación ciudadana. Es decir, se ha optado por una estructura de círculos concéntricos que organiza la numerosa producción bibliográfica en esta área, desde los niveles más amplios de generalidad (ciudadanía, competencias ciudadanas), a los más concretos desde el punto de vista educativo (modelos educativos, objetivos, currículo y aspectos organizativos).

## 1.1. La evolución del concepto de ciudadanía

La ciudadanía es un concepto histórico inscrito en circunstancias concretas –sociales, económicas, políticas y culturales–. Por tanto, su significado varía de acuerdo con la reinterpretación de las necesidades humanas y el reconocimiento formal de los derechos humanos (Gimeno, 2003). Al revisar la literatura sobre la evolución del término, se tropieza con el hecho de que, si bien nuestra ciudadanía no es, evidentemente, la de los antiguos helenos, tanto este concepto como los de persona y democracia hunden sus raíces en la concepción antropológica y social de la Grecia clásica (Sánchez León, 2000). En la sociedad griega, el gobierno era ejercido por la población adscrita a los *deme*, o células básicas de participación política, cuya *“pertenencia era hereditaria independientemente del lugar de residencia y no existían discriminaciones*

*por la riqueza, la propiedad, el prestigio o la sangre*" (Sánchez León, 2000:39). Pero el ideal de democracia participativa e igualitaria de los antiguos griegos no se corresponde con el nuestro, ya que aquel sólo incluía a los varones libres –los ciudadanos, propiamente hablando, que sumaban entre un diez y un quince por ciento del total de la población ateniense–, mientras que excluía a todos los demás individuos: metecos o extranjeros, mujeres, niños y esclavos.

Desde este modelo clásico y en los desarrollados con posterioridad, la ciudadanía se concibe, principalmente, como un estatus (un conjunto de derechos y deberes basados en un contrato entre el individuo y el Estado) y un rol social (relacionado con la identidad personal) (Birzúa, 2000). Su realización histórica es el resultado de los conflictos sociales y las luchas por el poder que se producen en coyunturas concretas (García y Lukes, 1999). Así, las ciudades medievales, especialmente en el Mediterráneo, funcionaban como señoríos colectivos que no servían para la integración del campo y la ciudad. Por otra parte, en el interior de comunidades urbanas el privilegio jurídico dividía a la sociedad en dos mitades con una base de desigualdad (Sánchez León, 2000:57). En épocas posteriores, durante el desarrollo industrial, las raíces de los movimientos democráticos de masas se remontan al hecho de que, en estas comunidades, las relaciones de trabajo eran el canal predominante de la expresión de la ciudadanía (Somers, 1999). También los movimientos de la clase obrera y los partidos socialdemócratas han sido decisivos en su desarrollo, principalmente en las sociedades nórdicas y, posteriormente, en el resto de Europa (García y Lukes, 1999). De hecho, en la práctica, las políticas de redistribución del estado de bienestar ponen de relieve la igualdad de estatus de la ciudadanía asociada a la provisión de derechos sociales y económicos. En años recientes, los proyectos neoliberales han insistido en la disminución de los costes sociales y la modificación del escenario de las relaciones entre distintos colectivos. Lo que significa un retroceso en los derechos políticos y sociales justificado por un énfasis en las responsabilidades cívicas y familiares (Gamarnikow y Green, 1999). De esta historia por la lucha de los derechos, se desprende que *"lo verdaderamente relevante no parece haber sido tanto el consenso acerca de la justicia del reconocimiento de los mismos cuanto el disenso ante la injusticia por su falta de reconocimiento, disenso protagonizado en cada caso por los individuos y los grupos de individuos"* (Muguerza, 2005:16).

Con el fondo de esta larga trayectoria histórica, toda reflexión sobre la ciudadanía moderna parte, inevitablemente, del estudio publicado por Marshall, en 1950, *Ciudadanía y clase social* (Pérez Ledesma, 2000). Desde ese momento, su visión de la ciudadanía entendida como un

estatus asociado a un conjunto de derechos y obligaciones, en un determinado ámbito territorial, se convirtió en un clásico: *“la ciudadanía es aquel estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad. Sus beneficiarios son iguales en cuanto a los derechos y obligaciones que implica”* (Marshall y Bottomore, 2000:37). Marshall reconoce una base de igualdad entre todas las personas de una comunidad, principalmente, en relación con tres componentes: civil, político y social. El autor señala la pertenencia al Estado como condición previa a la ciudadanía como dotación de derechos y éstos como antídoto contra las dificultades y desigualdades generadas por el capitalismo (Zincone, 2004). En resumen, ambos rasgos, la ciudadanía como adjudicataria de un conjunto de derechos y el contexto de la igualdad, han sido elementos centrales de este planteamiento, donde los deberes ocupaban un lugar secundario.

En su análisis, Marshall (2000) narra la historia de la lucha por la ciudadanía a partir de un primer estadio centrado en la conquista de derechos civiles, un segundo paso dedicado a los temas políticos y un tercer momento asociado a los estándares adecuados de vida (educación y salud). El proceso mencionado se relaciona con el desarrollo de derechos humanos de primera y segunda generación, mientras que la evolución actual va más allá y se centra en los derechos de tercera generación: el principio de solidaridad, el derecho a la paz, el derecho al medio ambiente, el derecho a la asistencia humanitaria y los derechos de los consumidores (García Roca, 2004). Aunque los datos muestren una relación imperfecta entre el desarrollo económico y los tres elementos constitutivos de la ciudadanía, en conjunto supone una expansión de los derechos humanos en dos sentidos: a) abarcando cada vez a más individuos, al superar las diferentes barreras de género, origen, propiedad, etc.; b) ampliando la gama de derechos (civiles, políticos, económicos, sociales) que confiere (Arango, 2003). En cualquier caso, hay que recordar que la práctica democrática no sigue un proceso lineal ni ininterrumpido sino que se han dado casos distintos: pérdida y retroceso en ciertos derechos, reconocimiento legal pero no real de algunos derechos, o inconsistencia entre el reconocimiento de un tipo de ciudadanía y no de otra (Urzúa, 2000). Tampoco el reconocimiento de la ciudadanía ha sido paralelo en los distintos países.

Esta cuestión permite contemplar cómo, a pesar de que los Derechos Humanos suponen un marco global, diversas sociedades y diferentes concepciones políticas han desarrollado modelos propios de ciudadanía. En general, el debate se centra en torno a tres modelos de ciudadanía, correspondientes a tres corrientes ideológicas: liberalismo, comunitarismo y republicanismo moderno (Beiner, 1995; Pérez Ledes-

ma, 2000; Thiebaut, 1998). El modelo liberal enfatiza la importancia de los derechos y libertades personales, defendiendo al individuo o ciudadano como un ser soberano y autónomo (Heater, 1999). Se basa en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en la idea de persona ciudadana como detentadora de derechos que decide libremente sus obligaciones sociales. Frente a este discurso, el enfoque comunitario pone el acento en la solidaridad y los lazos que ligan al individuo con una colectividad, organizada en torno a valores morales compartidos y una idea conjunta de bien común. Al defender los beneficios de la identidad asociada a un grupo de referencia cultural o étnica y el compromiso como una condición esencial del ciudadano, este modelo de ciudadanía defiende la participación y las virtudes cívicas. No obstante, contradice algunos rasgos esenciales de la modernidad, tanto en el terreno personal (autonomía) como en el político (pluralismo; Pérez Ledesma, 2000:21).

La tercera propuesta, el republicanismo moderno, señala la comunidad política como marco institucional capaz de solucionar los conflictos que surgen en la sociedad. Enraizado en las tesis de Hanna Arendt sobre las virtudes de la vida pública y la defensa de la democracia participativa, defiende la ciudadanía como práctica y considera que el incumplimiento de los deberes de la comunidad convierte al sujeto en un ser inacabado. Pero tampoco este modelo resulta directamente aplicable al mundo contemporáneo, ya que la ciudadanía actual, además de la política, tiene muchas esferas de acción e identidades que no pueden ser consideradas como secundarias<sup>3</sup>. Como afirma el Consejo de Europa

---

<sup>3</sup> Philip Petit es uno de los representantes más significativos de esta tradición. El republicanismo defiende la tesis de que una de las finalidades éticas de y para la convivencia justa es la ausencia de dominación. La libertad consiste en la ausencia de interferencias arbitrarias, es decir, en la ausencia de interferencias voluntarias en las elecciones de los demás sin tener en cuenta los intereses y deseos de las personas que padecen esas interferencias. Esto es lo que el republicanismo llama "dominación". Una sociedad justa será una sociedad libre de dominación. Para lograrlo, la fórmula que plantea el republicanismo es el igualitarismo de la ciudadanía: que cada individuo cuente por uno y ninguno por más de uno. Para el republicanismo esta suerte de igualdad política significa que ningún ciudadano, sea cual sea su estatus social y económico, debería estar en disposición de dominar o de ser dominado por otro (Petit, 1999). La cuestión que se nos plantea aquí, más allá de las críticas sobre el necesario intervencionismo del estado para la defensa de la dominación y la dependencia, es que efectivamente, es que efectivamente no logra precisar el contenido exacto de la igualdad, es decir, no precisa qué es lo que hay que igualar y qué hay que hacer para lograr la ausencia de dominación. Se necesitan ciertamente teorías de la independencia personal más elaboradas para superar las limitaciones de estas propuestas fundamentalmente contextuales y con poca fuerza para su universalización (Puyol, 2001).

(2002:85), la vieja concepción de la ciudadanía formulada a partir de la relación entre individuo y Estado ha sido sustituida por nuevos tipos de ciudadanía emergentes que son más individuales, fluidas y creadas en contextos de aprendizaje no formal.

En consecuencia, parece claro que es necesario sintetizar elementos procedentes de las tres tradiciones para elaborar un programa de educación ciudadana en un mundo caracterizado por la interdependencia y la globalización (Osler y Starkey, 2005). La ciudadanía actual, que participa en distintos niveles del proceso, desde lo local hasta lo global, ha puesto en cuestión al Estado nacional como único centro de la democracia. Situación que muestra cómo se ha trascendido la tradición de la ciudadanía de una relación bilateral entre el Estado y el individuo a otro modelo formado por múltiples ciudadanía que se corresponde con una visión de una comunidad mundial donde los procesos híbridos están en aumento (Heater, 1999). De ahí que se perciba la necesidad de *“unos principios comunes para establecer unas reglas de juego aceptadas en un contexto global, donde el apoyo a la democracia y a los derechos humanos constituyen condiciones necesarias para el desarrollo sostenible, el progreso social y la paz”* (Osler y Starkey, 2005:37).

Cuando se analizan las profundas transformaciones de los fundamentos productivos, sociales y familiares que asentaban los poderes públicos, se constata cómo esos fundamentos se han socavado produciéndose una fragmentación institucional, donde el Estado pierde influencia por arriba (instituciones supranacionales), por abajo (procesos de descentralización) y por los lados (gestión privada de servicios públicos, presencia de ONGs en el escenario público; Subirats, 2005). Es en este contexto donde se llevan a cabo las redefiniciones en el ejercicio de la ciudadanía que afectan al sentimiento de identidad personal (Bartolomé, 2005; CEPAL, 2000; Cice, 2001, Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, 2005; Giddens, 1993):

1. La transformación de la sociedad del bienestar: con fuertes procesos de segmentación social.
2. Los movimientos de población en una escala inimaginable (turismo, migraciones, refugiados, etc.).
3. La incorporación de la mujer al mercado laboral con el consiguiente cambio en los roles asociados al género y los estereotipos menos definidos.
4. La profundización de las diferencias Norte-Sur que consolidan brechas históricas.
5. El proceso de globalización y mundialización que reducen el papel del Estado nacional y revaloriza el papel del mercado.

6. La cultura del consumo que potencia los aspectos individualistas.
7. La redefinición de la persona consumidora y sus derechos.
8. La diversidad de referencias culturales que permite la personalización de las preferencias individuales.
9. La fluidez de circulación del dinero, de las imágenes y los símbolos diluye las fronteras nacionales.
10. Mayor igualdad en el manejo de la información y el acceso a los espacios públicos, aunque con grandes diferencias entre distintos colectivos.
11. Las barreras que impiden el acceso universal, ubicuo, equitativo y accesible a la información.
12. El papel de los medios de comunicación provoca modificaciones en la imagen de lo público.
13. Menor influencia de la tradición como fuente principal en la organización de la vida cotidiana y la construcción de la identidad personal.

Este conjunto de transformaciones ha contribuido a oscurecer el significado actual de la democracia. Los grandes organismos internacionales, las potencias mundiales, los Estados, la clase política o los movimientos sociales usan el término y lo esgrimen para justificar o criticar distintas acciones. Mientras, la ciudadanía aumenta su escepticismo y desinterés por la participación civil y la vida pública así como la falta de confianza en los responsables políticos, situación considerada como déficit democrático (Subirats, 2005). En la tabla 1 se aprecia la escasa importancia que los habitantes de la Unión Europea conceden a la política, sólo el 36% considera que es bastante o muy importante. En el País Vasco este porcentaje desciende al 22%, mientras que la media estatal se sitúa en el 19%. En comparación, los ciudadanos de Suecia mantienen mayor interés en la esfera pública (55%) (Bartolomé y Silvestre, 2003). Sin embargo, la mayor parte de las personas no suelen mostrarse contrarias a los valores o al sistema democrático. Por tanto, no se trata de una actitud de oposición al sistema político sino de la constatación de que estas cuestiones tienen poco que ver con los intereses reales de la población, que, por otro lado, desconfía también de sus propias capacidades para actuar. Factor que, en último término, acentúa el desinterés, la apatía sobre la vida pública y la pasividad (Benedicto y Morán, 2003; Giddens, 2000).

En resumen, se observa la adquisición del estatuto legal como un requisito de ciudadanía necesario pero que no puede considerarse como elemento suficiente (Bartolomé, 2005). De manera que, hoy en día, las

## Importancia De La Política. Porcentajes Horizontales

Dígame, por favor, qué grado de importancia tiene en su vida cada uno de los siguientes aspectos: política

	Muy importante	Bastante importante	No muy importante	Nada importante	N
Pais Vasco	3,8	18,7	39	38,5	1189
España	4,4	14,9	39,1	41,6	1184
Austria	9,8	31,6	43,1	15,5	1392
Bélgica	9,6	23,5	33,7	33,2	1895
Dinamarca	8,1	33,5	44,6	13,9	1018
Finlandia	3,7	16,1	54,7	25,5	1031
Francia	8,3	27,1	35,1	29,5	1598
Gran Bretaña	5,3	29	36,5	29,3	987
Grecia	8,8	26,1	37,5	27,6	1135
Holanda	9,8	47,9	35,8	6,6	1002
Irlanda	6	26,1	42,3	25,6	991
Italia	8	25,8	42,3	23,9	1978
Luxemburgo	7,6	33,6	37,1	21,7	1195
Portugal	4,6	22,5	36,9	36	987
Suecia	11,5	43,5	37,3	7,8	1012
Rusia	8	30,2	40,7	21	2456
Media UE	7,54	28,66	39,71	24,12	
Media total	7,3	28,1	39,7	24,8	21050

Tabla 1. Euskadi y Europa. Valores políticos de los europeos.  
Fuente: Bartolomé y Silvestre (2004).

nuevas concepciones de ciudadanía tienden a subrayar el proceso social e insisten en incorporar un elemento esencial, y complementario a los anteriores, aunque no siempre presente, como es el sentimiento de pertenencia a la comunidad. El propio ejercicio ciudadano no será posible si las personas no se sienten parte de su comunidad (con todas sus dudas y controversias), es decir, si no se sienten incluidas (Haydon, 1999). En el aprendizaje y desarrollo de la ciudadanía también se incide en estos temas, puesto que se ha comprobado que los proyectos educativos orientados a la transmisión de información de derechos y deberes resultan inadecuados cuando se ignoran los aspectos afectivos (Audigier, 2000; Bartolomé, 2005; Osler, 2002; Osler y Starkey, 1998; 2005).

Como ya se ha dicho, la reciente aparición del término ciudadanía está relacionada con ciertas cuestiones de convivencia que hasta ahora no se habían tenido en cuenta. La exclusión de ciertos sectores de población y el incremento del racismo y la xenofobia han puesto en cuestión la dimensión social del Estado del Bienestar con el consiguiente riesgo de fragmentación (Audigier, 2000). Por consiguiente, se ha pasado de un concepto de ciudadanía que enfatizaba los sentimientos de pertenencia nacional y una educación centrada en la obediencia de

las normas colectivas, a una concepción más individualista que proporciona un nuevo orgullo y unos nuevos derechos al individuo, reconociéndole así otras facetas de la identidad expresada en nuevos contextos sociales (Audigier, 2000). Es preciso recordar que, incluso cuando los individuos tienen el mismo estatus legal, pueden tener distintos sentimientos e identidades, en muchas ocasiones relacionados con la facilidad o dificultad para acceder a ciertos servicios comunes como, por ejemplo, la educación, la vivienda o la salud. De tal forma, que se puede decir que el acceso a la ciudadanía requiere algo más que un primer estadio legal, ya que las actitudes y conductas de los grupos mayoritarios pueden determinar los sentimientos de inclusión de las minorías (Banks, 2004). En definitiva, la definición de ciudadanía con relación a la autoridad política empieza a dejar sitio a otro modelo de ciudadanía que desarrolla el aspecto social, de convivencia de unos individuos con otros, en multiplicidad de circunstancias y situaciones (Audigier, 2000:9).

Junto a los sentimientos y las identificaciones personales, la participación y el ejercicio de los derechos están asociados a la redefinición del ejercicio de ciudadanía. Su fortalecimiento como participación efectiva de los actores sociales en los asuntos públicos es esencial para enfrentar el deterioro de la cohesión social (CEPAL, 2000). En este sentido, los modelos de ciudadanía activa apoyan la integración de diferentes comunidades y grupos en una nueva realidad política, y en procesos que se intenta llevar a cabo desde la cooperación, la voluntariedad y una cultura de la paz (CEPAL, 2000; Bartolomé, 2005; Consejo de Europa, 2002; Siruala, 2005). De ahí el énfasis en el desarrollo de la participación y la responsabilidad, así como de las condiciones que las promueven y facilitan. Puesto que desde una perspectiva integral la ciudadanía implica un compromiso recíproco entre el poder público y las personas, en el siguiente apartado se comentan con detalle estas tendencias así como los requisitos necesarios para su desarrollo.

## 1.2. Nuevas tendencias de ciudadanía y requisitos ciudadanos

Como se ha comentado en el apartado anterior, la evolución actual del término ciudadanía enfatiza la dimensión práctica de dicho concepto, sin dejar de reconocer la importancia de la dimensión legal. Consolida el vínculo político derivado de la puesta en práctica de derechos y deberes, así como la participación activa en la construcción social. En efecto, se basa en el reconocimiento ligado a la pertenencia de una persona a una comunidad activa y la dignidad derivada del mismo (Barto-

lomé, 2005). Desde esta perspectiva, el ejercicio de la ciudadanía en la esfera pública matiza el concepto, y le adjudica adjetivos que señalan la presencia y el protagonismo en el desarrollo de procesos sociales y políticos: ciudadano democrático (Council of Europe, 2004); ciudadanía activa (Benedicto y Morán, 2002; Siruala, 2005); ciudadano responsable (Eurydice, 2004); ciudadano reflexivo (Eder, 2002), o simplemente sólo se denomina como auténticos ciudadanos y ciudadanas a aquellas personas convencidas que pueden hacer algo por su propia vida y por su país (PNUD, 2000).

Denominaciones diversas que enfatizan la experiencia y la práctica, han evolucionado desde los sentimientos de pertenencia y obediencia a unas normas colectivas a una ciudadanía más individualizada centrada en el ejercicio de derechos y deberes (Medel-Añonuevo y Mitchell, 2003). A continuación se presentan algunas definiciones claves. Para el Consejo de Europa, un **ciudadano democrático** es aquella persona que *“coexiste en una sociedad de un modo determinado.”* La ciudadanía conlleva *“un conjunto de acciones ejercidas por una persona que inciden en la vida de la comunidad (local, nacional, regional e internacional) y, como tal, requiere un espacio público en el que las personas puedan actuar juntas”* (Council of Europe, 2003:2). Hace referencia a la combinación de un estatus comunitario social, político y legal, con una serie de derechos y responsabilidades cuyo ejercicio debe estar garantizado por el Estado (Foro Europeo de la Juventud, 2002:2). Este aspecto está íntimamente relacionado con la construcción del concepto de *ciudadanía activa* definido por tres cualidades básicas (Benedicto y Morán, 2002):

1. **Inclusión:** La integración social es otra de las finalidades mencionadas (Osler, 2001). Se trata de una meta general relacionada con la idea de cohesión social (Crick, 1998). Como condición previa, las personas deben conocer la realidad, sus derechos y oportunidades, desarrollar sus capacidades y tener *oportunidades* para participar en diferentes esferas de la ciudadanía.
2. **Participación:** derivada del sentimiento de pertenencia, la implicación y responsabilidad personal, así como de ciertas condiciones externas.
3. **Influencia:** significa la relación directa entre participar y lograr resultados. Para ello se requiere el apoyo de las políticas públicas y a otros agentes educativos.

El denominado **ciudadano responsable** incorpora distintas temáticas relacionadas con el conocimiento de derechos y deberes. Se trata de

un concepto cercano a ciertos valores cívicos como democracia, derechos humanos, participación, cohesión social, solidaridad o tolerancia a la diversidad (Eurydice, 2004:9). Los términos anteriores comparten una visión de la persona ciudadana que elabora su identidad personal y social, comparte ciertas tradiciones y está obligada a participar en el discurso público del “bien común” (Habermas, 1994).

Por otro lado, tanto desde la perspectiva teórica del ejercicio práctico de la ciudadanía como de las temáticas y ámbitos de aplicación, se puede comprobar una gran dispersión de temas relacionados con la ciudadanía: desde los conceptos de democracia y globalización, a los aspectos políticos, valores y habilidades para la resolución de conflictos. Esta situación dificulta la comprensión de las necesidades ciudadanas en el siglo XXI, en el que los ciudadanos deben tener una preparación amplia para hacer frente a una variedad de responsabilidades en distintos campos (derechos humanos, medio ambiente, etc.). Una de las investigaciones más esclarecedoras a este respecto fue la dirigida por Cogan y Derricott (1998). Estos autores coordinaron un equipo interdisciplinario de 26 investigadores (educación, estudios sociales, ciencias de la educación, metodología) que, con el método Delphi, recogieron la opinión de 110 expertos de nueve países: Japón, Tailandia, Reino Unido, Alemania, Grecia, Hungría, Holanda, Canadá y Estados Unidos. De esta forma consensuaron ocho características que debe tener la ciudadanía en las primeras décadas del siglo XXI:

1. “Habilidad para observar y resolver problemas como miembro de una sociedad global.
2. Habilidad para trabajar con otros de modo cooperativo y para tomar responsabilidades de los propios roles y preocupaciones dentro de la sociedad.
3. Habilidad para entender, aceptar, apreciar y tolerar las diferencias culturales.
4. Capacidad de pensamiento crítico de un modo sistémico.
5. La buena voluntad para resolver conflictos de manera no violenta.
6. La buena voluntad para cambiar el propio estilo de vida y los hábitos de consumo para proteger el medio ambiente.
7. La capacidad de sensibilización y de defensa de los derechos humanos (por ejemplo, derechos de las mujeres, minorías étnicas, etc.).
8. La buena voluntad y habilidad para participar en políticas a nivel local, nacional e internacional” (Kubow, Grossman y Ninomiya, 1998:116).

Como se puede observar, entre las características mencionadas se ofrece un completa visión de los requisitos ciudadanos desde una perspectiva que trasciende el plano de los conocimientos y enfatiza tanto los valores (responsabilidad, buena voluntad, sensibilización, tolerancia) como las habilidades para la acción (resolver problemas, defensa de los derechos humanos, pensamiento crítico). A partir de los datos de esta investigación, Kubow, Grossman y Ninomiya (1998:115) presentan un modelo que incluye cuatro dimensiones de la ciudadanía e incorpora las características mencionadas anteriormente (gráfico 1). Se denomina *ciudadanía multidimensional* y prioriza la implicación de todas las personas en la vida social y en las actividades públicas de sus comunidades.

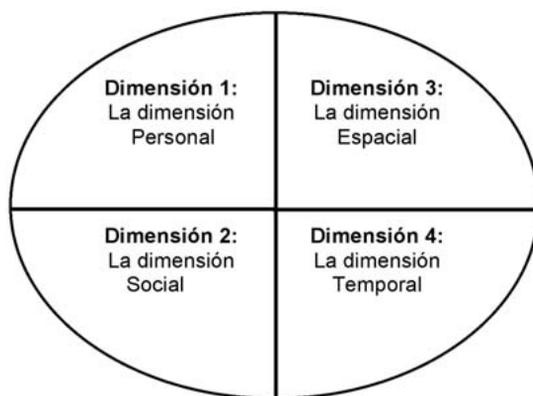


Gráfico 1. Modelo de ciudadanía multidimensional.

Fuente: Kubow, Grossman y Ninomiya (1998:115).

La *dimensión personal* se refiere al desarrollo de la capacidad personal para alcanzar un compromiso cívico y ético caracterizado por la individualidad y la responsabilidad social. Para lograrlo se debe aumentar la capacidad para pensar crítica y sistemáticamente, la comprensión y sensibilización sobre culturas diferentes, el reparto de responsabilidades y la resolución no violenta de conflictos, así como la buena voluntad para proteger el entorno. Otro aspecto de interés de esta dimensión personal de la ciudadanía es que la educación debe desarrollar y fortalecer en el alumnado la determinación de compartir sus propias vidas de modo que les capacite para alcanzar las ocho características mencionadas anteriormente (Cogan y Derricott, 1998). Este proceso se basa en el reconocimiento personal de pertenencia, y por tanto implica trabajar en torno a la propia identidad y la afirmación personal.

Debido a que toda persona se desarrolla en sociedad, no es posible entender la ciudadanía sin el componente social. La *dimensión social* de la ciudadanía reconoce que, a pesar de que las cualidades personales son esenciales, no son suficientes por sí mismas para desarrollar una ciudadanía multidimensional. La ciudadanía, en su esencia más pura, es una actividad social, incluye la vida y el trabajo en un mismo conjunto como propósitos cívicos. Las personas deben ser capaces de trabajar e interactuar con otra gente en una amplia variedad de situaciones y contextos. Deben ser capaces de desenvolverse en un debate público o discusión, de participar en la vida pública, etc. Desde una perspectiva multidimensional, la ciudadanía no puede ser confiada a la especulación y la contemplación; por el contrario, todo el mundo debe ser partícipe si queremos lograr cambios en el siglo XXI. La esfera social supone colaborar con los demás y participar de forma conjunta. Para alcanzarlo se requiere sintonizar dos sentimientos en la misma comunidad: la pertenencia y la justicia (Cortina, 1999:19).

La *dimensión espacial* se refiere a que los ciudadanos se ven a sí mismos como miembros de diversas comunidades, locales, regionales, nacionales y multinacionales. La ciudadanía multidimensional requiere ser capaz de vivir y trabajar a distintos niveles, desde el local hasta el multinacional, que se encuentran interconectados. También se encuentra relacionada con el concepto de ciudadanía cosmopolita (Cortina, 1999) o global (Intermonoxfam, 2005). Esta dimensión requiere la posibilidad de realizar experiencias prácticas para entender los múltiples roles, las habilidades y capacidades de participar en las diferentes esferas y desarrollar identificaciones complementarias.

Mediante la *dimensión temporal* se logra una visión global del concepto de tiempo. La perspectiva temporal da gran importancia a la memoria del pasado, puesto que constituye la base para la construcción de un presente interconectado con las dimensiones personal y espacial. Así, es interesante incluir el concepto de conciencia histórica, que entiende el pasado como una clave para la comprensión del presente y la creación de expectativas de futuro (Somers, 1994). En este caso, se basa en explorar e innovar el conocimiento y los valores que conforman nuestra herencia, comprender las conductas presentes en relación a los condicionantes pasados y las perspectivas venideras.

En resumen, en este apartado se ha completado la visión de ciudadanía como titularidad de derechos, con el compromiso de los sujetos en los asuntos públicos, locales, nacionales o globales, y en el fortalecimiento de las redes sociales que integra. Esta visión global enfoca el fortalecimiento de la ciudadanía desde distintos escenarios (ambientales, sociales, multiculturales) y reconoce que la democracia, el desarrollo

sostenible y el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, así como el buen gobierno a todos los niveles, son interdependientes y se refuerzan entre sí (Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, 2005). No obstante, su logro requiere una preparación amplia de todas las personas para facilitar los procesos participativos. Por este motivo, el siguiente apartado se dedica a las denominadas competencias ciudadanas.

### 1.3. Las competencias ciudadanas

Desde el punto de vista individual, las características mencionadas deben ser entendidas en términos de competencias para la participación o habilidades efectivas para actuar en contextos locales y globales (gráfico 2). Audigier (2000) distingue entre un núcleo de competencias centrales (*core competencies*) y aquellas orientadas a la construcción de una persona autónoma, consciente de sus derechos y deberes en la sociedad donde el poder establece las normas y leyes, pero donde el control de las personas poderosas se encuentra bajo la supervisión de toda la ciudadanía (Audigier, 2000:17). En el gráfico 2, se observa el cubo de las competencias ciudadanas donde Crick (1998) recoge los principales aspectos mencionados en otros modelos ciudadanos (Bartolomé, 2002a; Crick, 1998; Lastrucci, 2002, 2003; Remy, 1998; Osler, 2000):

- 1. Competencias cognitivas.** En primer lugar, se necesita conocer los derechos y deberes desde una perspectiva amplia. Por tanto, este apartado incorpora temáticas muy distintas como son el sistema político o los aspectos culturales. También se incluye la familiaridad con aspectos legales, puesto que dichos aspectos constituyen las herramientas con las que los ciudadanos pueden defenderse y protegerse unos de otros<sup>4</sup> (Council of Europe,

---

<sup>4</sup> Según el Consejo de Europa (2000), las dimensiones que abarca la educación para la ciudadanía son las siguientes:

1. "Dimensión política: participación en el proceso de decisión y ejercicio del poder político.
2. Dimensión legal: la ley de la norma, toma de conciencia de los derechos y las responsabilidades que implica ser ciudadano.
3. Dimensión cultural: el respeto por la diversidad, los valores democráticos fundamentales, la necesidad de compartir una herencia histórica y la contribución a las relaciones pacíficas interculturales.
4. Dimensión social y económica: en particular luchar contra la pobreza y la exclusión, considerando nuevas formas de trabajo y de desarrollo comunitario, y una responsabilidad social corporativa.

2000). También requiere informarse tanto acerca de las normas legales como de las normas de convivencia para participar en la vida colectiva. Otros conocimientos necesarios en un mundo globalizado son aspectos de la dimensión económica (producción, consumo, etc.), medio ambiente, así como información acerca de otras culturas que viven en nuestra sociedad (Ross, 2001; Banks, 1997). Por tanto, la ciudadanía supone todos aquellos aspectos que afectan a las relaciones entre individuos y culturas distintas, desde una perspectiva de los derechos humanos.

**2. Dimensión ética y axiológica.** En segundo lugar, implica también una dimensión afectiva, relacionada con sentimientos de pertenencia. Tiene que ver con temas políticos y geográficos, no sólo con la identidad local sino con la creación de la identidad en relación con otros grupos, locales y globales (Intermonoxfam, 2005; Roland-Levy & Ross, 2003). Algunos valores de la ética cívica son la libertad, la igualdad, la solidaridad, la tolerancia, la responsabilidad, el respeto activo, el diálogo y la no violencia (Camps, 1993; Cortina, 1999).

**3. Capacidades para actuar.** Esta dimensión acentúa la participación activa en el proceso social, lo cual va más allá del conocimiento teórico puesto que implica defender los derechos humanos y actuar. Se trata de vivir y cooperar con otras personas y de resolver conflictos de acuerdo con los principios de la convivencia democrática. Para ello hay que practicar otras habilidades, como saber pensar de manera sistemática y crítica (Cogan y Derricott, 1998).

---

5. Dimensión europea: adquirir conciencia de la unidad y la diversidad de la cultura europea, aprender a vivir en el contexto europeo, conociendo las instituciones europeas y los derechos europeos.

6. Dimensión global: reconocimiento y promoción global interdependiente y solidaria.”



Gráfico 2. Cubo de la educación ciudadana.

Fuente: Crick (1998)

Junto a ciertas competencias personales se requieren ciertas condiciones sociales que completen las características personales, puesto que, en la práctica, esta ciudadanía debe construirse en distintas esferas: personal, social y organizacional e institucional (Alboan, 2004). En primer lugar, se necesita el reconocimiento de otros grupos sociales y, en segundo, poner en práctica las condiciones para que la participación sea efectiva. Amartya Sen (1999) realiza una propuesta de diversas esferas como recursos para la construcción del desarrollo humano que puede tener una relación estrecha con los requisitos de la ciudadanía. A pesar de que no explicita las capacidades concretas, desde la propuesta de Sen la construcción de ciudadanía requiere trabajar cada una de las esferas en particular para lograr desarrollar el concepto de ciudadanía global<sup>5</sup>. Se habla de capacidades puesto que si el objetivo de la educa-

<sup>5</sup> Sin olvidar, por supuesto, que este enfoque de las capacidades no está exento de críticas. Algunas de ellas apuntan a que se pueden prestar a una lectura utilitarista e identificar las capacidades con la satisfacción de los deseos, con lo cual no habría una distinción entre el criterio de las capacidades y los deseos racionales de las personas (se desea aquello que se percibe como más posible de obtener). En este sentido resulta interesante la obra de Nussbaum, y Sen (1996).

ción ciudadana es dotar de recursos para la participación en el espacio público, precisa "*dotar a las personas de conocimientos, competencias, valores y sentimientos que les lleve a implicarse activamente en la sociedad, independientemente de cuáles sean los resultados finales de dicha implicación*" (Benedicto y Morán, 2002:42).

#### 1.4. Evolución de los distintos modelos de educación ciudadana

Simultáneamente a la evolución del concepto de ciudadanía, la educación ciudadana ha sufrido una gran transformación. En este apartado se comentan las principales líneas de trabajo desarrolladas en esta área. Supone una visión complementaria de los procesos anteriormente mencionados, pero desde la perspectiva educativa.

Los motivos del resurgimiento de la educación ciudadana son similares a los anteriormente expuestos respecto a la ciudadanía<sup>6</sup>, si bien se puede añadir que la educación permite incorporar al debate el tema de la función social: en este caso, su desarrollo educativo como antídoto contra el individualismo o los movimientos xenófobos. Se da una amplia coincidencia en el reconocimiento de que este campo está configurando una nueva visión de la educación que representa un profundo cambio en la cultura política (Gómez Rodríguez, 2005). Hay que comprender que en un mundo que cambia rápidamente, la sociedad se ha hecho más compleja y diversificada. En consecuencia, las respuestas educativas deben adaptarse a nuevos retos y ayudar a responder a las inquietudes del alumnado. Así, poco a poco, en el marco de algunos organismos internacionales como la UNESCO o el Consejo de Europa, la combinación de la educación, los derechos humanos y la ciudadanía se han constituido en elementos imprescindibles de un sistema diseñado para promover la paz a través de la justicia y de las libertades fundamentales (Osler y Starkey, 2005). Al mismo tiempo, se aprecia un declive en la utilización de términos como educación cívica y educación política mientras que aparecen otros como *educación para la ciudadanía democrática* (Ross, 2003).

Las nociones de cultura cívica y educación cívica, desarrolladas durante el periodo de la guerra fría, se asocian a una educación asimilacionista destinada a la transmisión de conocimientos, habilidades y valores de la sociedad gobernante (Banks, 1997). Este modelo tuvo problemas puesto que no reflejaba las experiencias de grupos minoritarios

---

<sup>6</sup> Véanse los apartados 1.1. *La evolución del concepto de ciudadanía* y 1.2. *Nuevas tendencias ciudadanas*.

y perpetuaba ciertos problemas sociales (conflictos raciales, conflictos de género, xenofobia) sin favorecer la incorporación en el mundo laboral y social de jóvenes procedentes de medios desfavorecidos (Banks, 1997). Paralelamente, en esa época los países del Este de Europa desarrollaban un modelo de educación política destinado al adoctrinamiento que, poco a poco, ha sido eliminado.

En relación a los distintos conceptos de ciudadanía desarrollados desde el siglo XVIII, Misiejuk, Raubik y Tutiaux-Guillon (2004) han comparado los proyectos de educación ciudadana. Frente a los modelos liberales, ejemplificados en el Reino Unido, presentan otro modelo, denominado "universal", cercano al universalista francés, que se basa en el Estado nacional como referencia común (Miller, 1995). El modelo liberal (Kymlicka, 1996) asegura que los grupos son capaces de vivir vidas autónomas y su identidad se basa en la elección reflexiva de las personas. En este caso, el principal objetivo de la educación ciudadana es preparar a los individuos para participar en la vida cultural de su comunidad; para ello la educación pretende hacerles conscientes de sus propios intereses como miembros de grupos específicos y de los intereses de los demás, así como desarrollar habilidades de debate y negociación (Tamir, 1992). Como reconoce Kymlicka (1996:67) los derechos de grupo deben estar limitados por los derechos individuales de sus miembros, puesto que *"es erróneo o injusto que un grupo etnocultural preserve su pureza o su autenticidad mediante la restricción de las libertades básicas de sus propios miembros"*. Por ese motivo, propone que los grupos minoritarios acaten las normas de la mayoría para la protección de la dignidad humana individual. Por el contrario, el modelo universalista se plantea el objetivo de desarrollar la identidad compartida como miembros de una comunidad más amplia, que trasciende singularidades para reconocer y actuar por el interés común.

Más allá de estos dos modelos, Parekh (2000) replantea el modelo de ciudadanía y el papel de la educación en una sociedad global y plural. Al igual que Remy (1980), recuerda que la educación para una ciudadanía activa es de naturaleza política, puesto que capacita a las personas y a los grupos para influir en los procesos de toma de decisiones políticas. Por tanto, en una sociedad plural, no cree que sea posible reconstruir una cultura común con un centro bien definido de autoridad. Por otro lado, considera que las políticas son culturales y los debates entre culturas se inscriben en un marco de relaciones de poder entre diferentes comunidades. Además, las propias comunidades culturales no tienen un desarrollo independiente de las instituciones políticas y económicas, sino que influyen en ellas y al mismo tiempo son influenciadas. De manera que, desde este punto de vista, la cultura se conside-

ra un poder institucionalizado y profundamente enraizado en otros sistemas de poder. En consecuencia, Parekh aboga por una educación ciudadana que facilite acuerdos y consensos en condiciones de igualdad.

El debate actual se enmarca en la polémica sobre las funciones del proceso educativo. Desde el punto de vista del sujeto, la educación debe ser capaz de proporcionar elementos para alcanzar una mayor independencia de juicio, de deliberación y de diálogo (Inbermón, 2002). Su misión no puede reducirse a una mera transmisión de conocimientos sino que debe contribuir a la comprensión del medio, orientar a las personas ante los sentimientos de crisis e inseguridad y dotarlas de autonomía personal y responsabilidad (UNESCO, 2005). En definitiva, ayudarle a encontrar el control y el sentido de su propia vida. Por ello, se constituyen como objetivos principales del proceso educativo tanto la identificación de los roles que puede desempeñar como el desarrollo de las capacidades necesarias para llevarlos a cabo. En esta línea, se ha criticado la visión asimilacionista y se ha impulsado una educación ciudadana más proactiva, que favorezca la convivencia entre distintos grupos y ayude a la desaparición de estereotipos y prejuicios (Kincheloe y Steinberg, 1999; Steinberg, 2000).

Por ejemplo, algunos países no europeos, como Australia o Canadá, han apostado por esta asignatura apremiados por dar una respuesta al fenómeno multicultural (Gómez Rodríguez, 2005). En Europa, la educación ciudadana asume también un objetivo identitario supranacional que favorezca la cohesión de una sociedad compleja con orígenes en distintos Estados, con una historia de valores compartidos pero también basada en enfrentamientos. La Unión Europea propone una ciudadanía activa basada tanto en la conciencia europea como en la diversidad cultural y social (Council of the European Union, 2004); pero la tarea no es fácil, puesto que, en general, se constatan escasos niveles de identificación cosmopolita, al tiempo que aumenta la identificación local (Villanueva y Maiztegui, 2005). Un reciente informe de la agencia Eurydice señala que si bien solamente se ofrecen cursos específicos de educación ciudadana en la etapa de primaria en Suecia, Estonia y Rumania, más de 13 países incluyen cursos en educación secundaria<sup>7</sup>. En muchas ocasiones coexisten con otras materias transversales o integradas en una amplia gama de materias: historia, estudios sociales, geografía, religión y educación moral, ética, filosofía, idiomas extranjeros o medio ambiente, literatura antigua, educación para la salud, etc.

---

<sup>7</sup> Estonia, Polonia, Eslovenia, Rumania, República Checa, Austria, Letonia, Lituania, Eslovaquia, Suecia, Francia, Luxemburgo y Noruega (Eurydice, 2004).

Distintas instituciones<sup>8</sup> dedicadas a la educación de adultos y a la educación no formal, llevan a cabo proyectos educativos en este campo, a veces bajo el epígrafe de educación ciudadana, y en otras ocasiones dirigidos al desarrollo de las diversas competencias necesarias para la participación en la vida social. Esta idea se relaciona con un modelo de educación de adultos que incorpora los conceptos de progreso y desarrollo social, donde los profesionales tienen una función de facilitación y apoyo en el desarrollo de ciertas habilidades que, más tarde, el alumnado implementará en su propia comunidad (Boggs, 1991). Vista de este modo, la educación no es un tema sectorial sino una estrategia de trabajo e intervención con una fuerte inspiración en las teorías de Freire<sup>9</sup>. Muchos de estos proyectos están dirigidos a aquellos segmentos de la población con mayores posibilidades de quedar socialmente excluidos: mujeres, colectivos desfavorecidos e inmigrantes o minorías étnicas (Babiano, 2000). En Europa, se han implementado recientemente programas específicos dirigidos a mejorar la integración de las personas inmigrantes (idioma del país de acogida, cursos de introducción a las costumbres locales, apoyo profesional) que se presentan como una posible solución a la crisis de integración (International Center for Migration Policy Development, 2005). Algunos son de naturaleza obligada para las personas recién llegadas, y otros constituyen recursos voluntarios a disposición de los usuarios. A pesar de la diversidad de estrategias y destinatarios, el debate actual refleja la importancia política que los países miembros de la Unión Europea otorgan a este tema (Santibáñez, Maiztegui, Chahrokh, Michalowski, Strasser y Wolf, 2005). De tal forma que se ha producido un desplazamiento de la visión culturalista de la integración hacia un modelo cívico, que sin excluir el reconocimiento de los aspectos culturales, considera la integración como la medida en que las personas adquieren la práctica de la ciudadanía en la sociedad de acogida (Pajares, 2005). En este contexto aparece el concepto de ciudadanía cívica como garantía de derechos a las personas

---

<sup>8</sup> Por ejemplo, redes internacionales como Democracy and Human Rights Education Network (DARE: [www.dare-network.org](http://www.dare-network.org)), o la European Association for the Education of Adult (EAEA: [www.eaea.org](http://www.eaea.org)).

<sup>9</sup> Freire sigue siendo un referente indispensable para entender la educación como un elemento de cambio y transformación social. Su modelo educativo permite el encuentro con el otro, desde donde puede llevarse a cabo la reflexión sobre nuestras condiciones de vida por medio del diálogo entre voces heterogéneas. Su pensamiento supone un referente ético para desarrollar una educación basada en la comprensión crítica de la realidad, con un proceso de conscientización que permita a las personas enfrentarse a su realidad e ir transformándola.

residentes de larga duración para que sean tratadas de forma semejante a la población autóctona (Geddes y Niessen, 2005).

### 1.5. **Hacia una definición de educación ciudadana**

En este apartado se analiza el concepto de educación ciudadana, los objetivos de la misma, así como el currículo de esta educación. Tal y como ocurre en el caso de la ciudadanía, se puede afirmar que no hay una visión exclusiva de las funciones y organización de la educación ciudadana, a pesar de ciertas convergencias. De hecho, Audigier (2000:10) señala tres limitaciones propias de los estudios en estos temas:

1. La complejidad del propio término ciudadanía, cuyos proyectos educativos requieren una visión de conjunto.
2. Tanto la ciudadanía como la educación ciudadana son campos que están sometidos a un profundo cambio que afecta a todos los aspectos de la vida social. Por tanto, son áreas imposibles de delimitar, donde la subjetividad de los autores corre el riesgo de olvidar ciertos aspectos.
3. Se corre el riesgo de presentar una visión idílica de este campo y hacer referencia constante al mismo sin establecer de forma clara los requisitos de acceso. En otras palabras, se constata una distancia entre la visión teórica y la dimensión pragmática derivada de la aplicación de los proyectos educativos en escenarios concretos. En ocasiones el aspecto práctico, fundamental para prestar atención a la realidad de la gente implicada, es contradictorio con el primero.

En consecuencia, resulta difícil presentar un único modelo de educación ciudadana. Kerr (1999:11) propone un modelo de análisis para estos proyectos educativos donde es posible comparar las diferentes propuestas. Está basado en una línea o continuo entre dos puntos, un máximo y un mínimo, cada uno de ellos relacionado con un concepto de ciudadanía. El punto mínimo se caracteriza por una interpretación estrecha y formal, cercana al término tradicional de educación cívica, y se suele basar en proyectos de educación formal basados, principalmente, en la transmisión de contenidos, con pocas oportunidades para desarrollar la iniciativa y la interacción del alumnado. Por el contrario, el punto máximo se corresponde con una interpretación amplia, desde la que se suelen desarrollar programas formales y no formales, animar la investigación y las interpretaciones de los distintos componentes desde diferentes puntos de vista (incluyendo los derechos y responsabilidades).

En este caso, el proceso toma un papel predominante y los resultados son diversos puesto que incorporan objetivos centrados tanto en la adquisición de conocimientos como en el desarrollo de valores, habilidades y actitudes. Por tanto, es más difícil de evaluar los resultados de este tipo de proyectos.

Uno de los organismos internacionales, en este caso europeo, que ha impulsado el desarrollo de este tema es el Consejo de Europa, desde su División para Ciudadanía y los Derechos Humanos. Su definición de la educación ciudadana democrática supone un importante punto de referencia para posteriores investigaciones y modelos de otros organismos (UNESCO, 2005). El Consejo de Europa considera que esta educación ciudadana *"constituye una experiencia de aprendizaje durante toda la vida y un proceso de participación que se desarrolla en diferentes contextos: en la familia, en las instituciones educativas, en el lugar de trabajo, a través de las organizaciones profesionales, políticas y no gubernamentales, en comunidades locales y a través del ocio, de las actividades culturales, de los medios de comunicación, así como por medio de actividades de protección y mejora del medio ambiente natural o configurado por la persona"* (Council of Europe, 2001). En otras palabras, se trata de una propuesta que propone el cambio social y el desarrollo individual a lo largo de la vida, en diferentes espacios educativos. Proceso que ocurre, principalmente, cuando la persona se implica en los problemas de su comunidad y aporta sus habilidades para solucionarlos en un contexto local y global.

Como ya se ha dicho, las circunstancias políticas y económicas han dado lugar a un intenso debate sobre la ciudadanía activa, global y cosmopolita (CEPAL, 2000; Benedicto y Morán, 2002; Cortina, 1999; Hopenhayn, 2001). La definición del Consejo de Europa recoge esta idea cuando afirma que la educación para la ciudadana democrática *"capacita para jugar un papel activo en la vida pública y para compartir de forma responsable su propio destino y el de su sociedad, anima a establecer una cultura de los derechos humanos que garantice el pleno respeto de estos derechos y la comprensión de las responsabilidades que de ellos se deducen; prepara a las personas para vivir en una sociedad multicultural y para actuar frente a la diferencia con conocimientos, sensibilidad, tolerancia y moral"* (Council of Europe, 1999). Varios conceptos aparecen reflejados en este párrafo. Por un lado, el concepto de participación, que se convierte en un medio y en una finalidad del propio proceso. Por otro lado, el de los derechos humanos, que, como queda dicho, constituye un marco de referencia para la ciudadanía actual. Además, se mencionan diferentes elementos de las competencias ciudadanas, como son los conocimientos, la sensibilidad y los valores de tole-

rancia y responsabilidad. Y, por último, también se hace referencia al marco de la sociedad global, donde la convivencia entre culturas supone un nuevo reto cotidiano.

Otras instituciones, como la Unión Europea o la UNESCO, han seguido procesos similares al Consejo de Europa. Así, la UNESCO (2005) considera que la educación ciudadana es un conjunto de prácticas y actividades dirigidas a equipar a la ciudadanía joven y adulta, con las herramientas necesarias para participar activamente en la vida democrática y asumir y ejercer sus derechos y responsabilidades sociales. También el Consejo de Ministros de Educación del Consejo de Europa, reunido en Cracovia en octubre del año 2000, afirma que la educación ciudadana es un proceso educativo a lo largo de la vida que da la misma importancia a los conocimientos, las actitudes, los valores y las capacidades para la acción en la sociedad democrática. Es un reto importante ya que requiere un desarrollo de la autonomía, la creatividad, el pensamiento crítico, la conciencia de los derechos y responsabilidades y la capacidad de participar en equipos de trabajo, negociaciones y diálogos.

Los elementos más importantes de esta definición habían aparecido ya en la investigación dirigida por Cogan y Derricott (1998). En última instancia, el concepto actual tiene una larga tradición histórica: se remonta al concepto clásico del ciudadano como aquella persona que puede participar en el gobierno de la ciudad. Desde entonces y a pesar de la diversidad del término, esta faceta se mantiene y se hace explícita (CEPAL, 2000; Cogan y Derricott, 1998). En este sentido, Remy (1980) define la educación ciudadana como un proceso de educación política. Con este término hace referencia a la *“formación de la gente en el conocimiento, capacidades y actitudes que son requisitos para lograr una participación en la vida cívica activa y participativa”* (Remy, 1980:1). Con ella se pretende contribuir a la formación de las personas, para que piensen y actúen como ciudadanos activos, dispuestos a intervenir e influir en la vida pública (Gómez Rodríguez, 2005).

El principio rector de este enfoque es el principio de la participación, compuesto por dos vertientes, la personal y la social, que se puede definir como *“un proceso interactivo a través del cual la gente experimenta un cambio personal y social, les capacita a tomar parte en acciones para lograr cierta influencia sobre las organizaciones e instituciones que afectarán sus vidas y la de la comunidad en la que viven”* (Gyamarti, 1992). Supone un elemento crucial para conseguir experiencias educativas ciudadanas y una meta de la propia educación ciudadana (Council of Europe, 2005). Sus principales efectos son dos. Por un lado, la modificación de las estructuras y los procesos de las propias instituciones con miras a adecuarlos mejor a los intereses de la totalidad de sus miembros. Por

otro, un efecto puramente pedagógico, ya que durante el proceso los resultados que de ella surgen y la retroalimentación a que dan lugar constituyen una escuela que ningún aprendizaje meramente intelectual puede sustituir (Gyamarti, 1992). Se trata de un aprendizaje emancipador, en la medida en que sus adquisiciones son transferibles a otros contextos fuera del control del enseñante (Meirieu, 1998).

De esta manera, desde el punto de vista personal la participación contribuye a hacer más fuertes las estructuras de la personalidad, a desarrollar personas más autónomas, y seguras de sí mismas, capaces de enfrentarse a las nuevas circunstancias sin excesivo temor y mejor preparadas psicológicamente para asumir responsabilidades. En este sentido, la participación en la comunidad contribuye significativamente al proceso del denominado *empoderamiento*, concepto de difícil traducción, que refleja el proceso facilitador para obtener mayor control sobre la vida personal y social (Oxaal y Baden, 1997).

El empoderamiento constituye una estrategia educativa cuya meta es la maximización del desarrollo personal, la confianza, la conciencia crítica y el sentido de la eficacia. Es decir: la toma de conciencia de las potencialidades y los términos de reconocimiento de la propia identidad social y cultural, forma parte de este proceso educativo. Dicha toma de conciencia *“es crucial para el empoderamiento de uno mismo, para actuar de manera independiente al interactuar con otros”* (Lestinen, Petrucijová y Spinthourakis, 2004:6). En cualquier caso, hay que tener cuidado a la hora de utilizar este sustantivo, puesto que *“el empoderamiento es quizá un término que puede ser entendido como una forma de denominar cualquier actividad destinada a que la gente se sienta mejor”* (Carey y Forrester, 2000:20).

La participación está unida a procesos políticos y decisiones de naturaleza pública que implican un poder compartido y un impacto en un grupo, como mínimo local (Carey y Forrester, 2000:2). Una participación propuesta para promover cambios requiere la complicidad de las administraciones y asociaciones, junto con la capacidad de incidir en los aspectos que conciernen a la vida de la ciudadanía (Alboan, 2005). Y tiene además otros requisitos, como son el asegurar que cada persona pueda asumir un papel en su comunidad, el desarrollo de habilidades y la reducción de los obstáculos que se interponen en su desenvolvimiento. Entender el proceso participativo como proceso educativo llama la atención sobre aspectos que, muchas veces, no son tenidos en cuenta, como por ejemplo el trabajo en equipo. En lo fundamental, exige nuevas formas de hacer y de relacionarse que permitan trabajar de forma conjunta a la clase política, la clase técnica y la ciudadanía (Rebollo, 2002).

Se pueden distinguir muchas modalidades y distintos grados de participación y no todas tienen los mismos efectos en el individuo y el entorno. La más reducida es el voto y la más compleja es, quizá, la carrera política profesional (Lapierre, 2003). Entre ambas se establecen niveles de participación en función de la responsabilidad que asumen los participantes (Díaz Bordenave, 1998; Fundación Kaleidos, 2003):

1. **Formar parte:** alude a la permanencia de un individuo en un grupo. La inclusión en un grupo implica estar conectado a un sistema de comunicación donde cada persona es a la vez receptora y emisora.
2. **Sentirse parte:** el sentimiento es imprescindible para la autonomía e implica un acceso directo a las relaciones sociales.
3. **Tomar parte:** implica la posibilidad de tener una función dentro de un grupo o comunidad en forma duradera y con cierto grado de responsabilidad y compromiso.
4. **Tener parte:** supone un desempeño directo de una gama de acciones posibles, constantes y coherentes, que conllevan una responsabilidad en el grupo. En este sentido, se daría una cierta redistribución de poder.

Desde el movimiento asociativo, Chanan (1999:40) organiza los diferentes niveles de representación en forma de una pirámide (gráfico 3). El primer y más amplio nivel, ser miembro de una organización, sería paralelo al de formar parte. Sentirse parte constituye el factor emotivo, de identificación, que permite a las personas escalar los diferentes peldaños. Chanan desglosa con más detalle los niveles más altos de participación: tener parte y tomar parte (asumir un rol movilizador, cooperar



Gráfico 3. Pirámide de participación. Fuente: Chanan (1999:40)

con otros grupos, ayudar a crear redes y representar al grupo en una red). En conjunto, este sistema conforma un proceso educativo, principalmente en el campo de la educación no formal e informal, donde las personas aplican las capacidades desarrolladas logrando consolidar sus competencias ciudadanas.

La educación ciudadana también recoge los principios educativos mencionados en el informe Delors: conocimiento de derechos y deberes, convivencia de la diversidad e interculturalidad, desarrollo de virtudes cívicas y acción-participación en la comunidad (tabla 2). Tres de estos pilares (aprender a ser, aprender a conocer y aprender a hacer) pertenecen al ámbito personal. En cambio, el cuarto pilar (aprender a convivir) hace referencia al ámbito social. Todos juntos proporcionan la base del denominado desarrollo sociopersonal (Yus, 2002). Como se aprecia en la tabla 2, todos ellos apuntan a una vertiente activa que se desarrolla en el compromiso con la comunidad. Hay un amplio consenso en asumir los cuatro pilares de la educación del nuevo milenio, pero el debate suele ser planteado en términos amplios y poco precisos, por lo que resulta difícil operativizar los contenidos (Birzúa, 2000). De hecho, gran parte de la actual discusión sobre la educación de la ciudadanía y la educación en valores supone, en gran medida, hacer explícitos contenidos y valores que en los centros escolares quedaban a menudo relegados al currículo oculto.

	<b>Conocer</b>	<b>Hacer</b>	<b>Convivir</b>	<b>Ser</b>
<b>Educación Ciudadana</b>	Derechos y deberes	Participación en la comunidad	Diversidad	Ciudadanía activa (Virtudes cívicas: respeto, compromiso)

Tabla 2. Relación entre la educación ciudadana y los pilares educativos de Delors.

(Fuente: elaboración propia a partir de Carneiro, 2003).

En resumen, en este apartado se han repasado las definiciones más utilizadas de la educación ciudadana y se han analizado sus principales elementos constitutivos (participación, empoderamiento, pilares educativos). En el siguiente punto se estudian con más detalle los objetivos de estos proyectos educativos.

### 1.5.1. *Objetivos de la educación ciudadana*

Los distintos modelos de educación ciudadana presentan también diferentes objetivos. El Consejo de Europa (2001) expresa su deseo de desarrollar la educación para la democracia ciudadana basada en los derechos y responsabilidades de los ciudadanos y la participación de los jóvenes en la sociedad desde dos niveles: operacional y político. Desde estas premisas, el Consejo de Europa (2001:34) declara que la educación para la ciudadanía democrática:

1. Forma a hombres y mujeres para tomar parte activa en la vida pública y para que se hagan cargo de manera responsable de su propio destino individual y social.
2. Pretende asegurar la cultura de los derechos humanos mediante la observación y el respeto de los mismos.
3. Prepara a los ciudadanos para vivir en una sociedad multicultural con diferentes sensibilidades y conocimientos, con moralidad y tolerancia.
4. Fortalece la cohesión social, el mutuo entendimiento y la solidaridad.
5. Busca la inclusión de todos los grupos sociales.

Desde un punto de vista social, el objetivo a largo plazo de la educación ciudadana es el fortalecimiento de las sociedades democráticas y la construcción de una sociedad más justa, tolerante y libre (Consejo de Europa, 2005). Es una creación colectiva basada en el sentido de pertenencia, el compromiso individual con la sociedad democrática y la conciencia de ciertos valores compartidos (Consejo de Europa, 2004). A fin de cuentas, pretende superar el concepto de democracia de baja intensidad y ampliar la consideración de la ciudadanía como estatus legal, consustancial al concepto clásico de Marshall (1999). Por este motivo, el Consejo de Europa incluye entre sus objetivos el fomento de la equidad y la mejora de la cohesión social, insistiendo en la condición de vida de todos y en la desaparición de las barreras que contribuyen a la división social. No se puede olvidar que, en el caso europeo, la diversidad cultural es uno de los obstáculos para la construcción de la identidad común. En ocasiones, la propia construcción de un proyecto homogeneizador se percibe como una amenaza para las identidades, nacionales o regionales, a las que están apegados ciertos sectores de población.

En consecuencia, resulta imprescindible coordinar los objetivos personales y sociales de los proyectos de educación ciudadana, como queda recogido en la propuesta elaborada por Flor Cabrera (2002) para el

desarrollo individual y social desde la educación ciudadana (gráfico 4). A partir de cuatro características de la ciudadanía activa, responsable, crítica y multicultural, la autora agrupa una serie de objetivos personales y sociales que permitan fortalecer la democracia, luchar contra la exclusión, favorecer la integración y promover el diálogo intercultural. Otra serie de objetivos previos, aunque mencionados en el mismo nivel, serían la responsabilidad social, el sentido crítico y el aprecio de la diversidad.

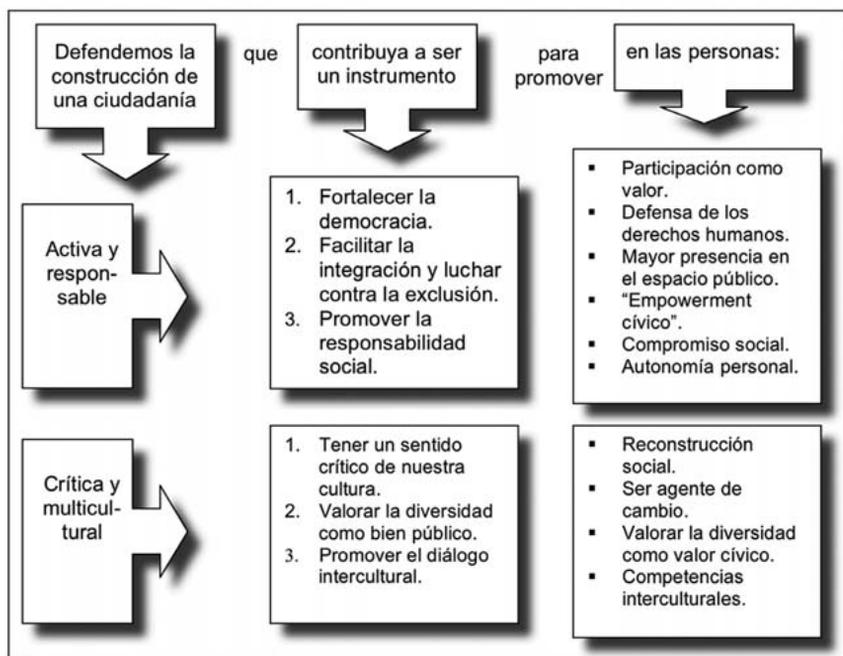


Gráfico 4. Propuesta de ciudadanía. (Fuente: Cabrera, 2002:98).

Es un proyecto ambicioso que pretende crear actores, según la terminología de Alain Touraine (1997). Según Touraine, el actor no es aquel que actúa conforme al lugar que ocupa en la organización social, sino el que modifica el entorno material y, sobre todo, el social. Desde este punto de vista, *sujeto* y *actor* son nociones inseparables. Juntos resisten a un individualismo que vuelve a dar ventaja a la lógica del sistema sobre el actor, reduciendo a este último a la búsqueda racional de su interés

(Camps, 1995, 1999; Touraine, 1998). Para Touraine el individuo sólo se constituye como sujeto autónomo a través del reconocimiento del otro. La educación en la escuela, y en otros contextos, constituye una agencia de socialización que busca *“potenciar las capacidades de cada alumno para conjugar las pertenencias culturales y las necesidades personales con el aprendizaje de herramientas intelectuales y técnicas”* (Touraine, 1998:72). Las recomendaciones del Grupo G de expertos en educación de adultos de la Unión Europea inciden también en que la educación para la ciudadanía democrática es fundamental para promover *“los valores humanos universales de dignidad, libertad, igualdad y solidaridad y los principios de democracia y el derecho a la norma”*. Fortalece la protección de los derechos fundamentales a la luz del progreso y los cambios sociales y el desarrollo tecnológico y científico (EAEA, 2004). Aunque el reconocimiento ciudadano no está limitado a la relación interpersonal, sino que también requiere ciertas condiciones institucionales (Benedicto y Morán, 2002).

Como se aprecia en los párrafos anteriores, la teoría sobre la educación ciudadana enfatiza la importancia de la conciencia social crítica. Es decir, la importancia de posicionarse en un mundo complejo y desarrollar el sentido de la responsabilidad social. Para ello, la educación constituye un referente cultural que ayuda a dar sentido y ordenar la realidad compleja (Morin, 2001). La mayor parte de los discursos mencionados reconocen a la educación como una iniciación en el conocimiento público compartido, así como en los valores, actitudes y conocimientos aceptados como valiosos y significativos que faciliten la incorporación social desde una óptica reflexiva y crítica. Para lograrlo, la educación debe ser capaz de proporcionar elementos para alcanzar una mayor independencia de juicio, deliberación y diálogo constructivo, con nuevas sensibilidades (intercultural, medioambiental, solidaria, igualitaria...) que impregnan la sociedad actual (Cogan y Derricott, 1998; Imbernón, 2002; Lastrucci, 2003).

## 1.6. El currículo de educación ciudadana

Se ha dicho ya que la educación ciudadana es un proceso sin fin que abarca todas las etapas del ciclo vital, desde la educación infantil a las aulas de tercera edad. En este apartado se analizan diversos elementos curriculares, desde los contenidos hasta los valores y las habilidades que se han mencionado en el apartado dedicado a las competencias ciudadanas. En la segunda parte se presenta un análisis de distintos elementos organizativos, desde las metodologías a los agentes sociales implicados.

### 1.6.1. *El currículo de educación ciudadana*

El currículo de educación ciudadana varía en función del tipo de proyecto, bien sea de educación formal, no formal o informal. En algunos casos predominan los contenidos teóricos, mientras que en otros predominan la adquisición de valores o la práctica de ciertas habilidades sociales.

Los derechos humanos constituyen un horizonte de posibilidades relacionado con la evolución del ejercicio de la ciudadanía. Hay unanimidad en esta afirmación; por ejemplo, Osler y Starkey (2005:79) recomiendan que, en un primer momento, la educación ciudadana se centre en la difusión y comprensión de estos derechos como el fundamento que sostiene a la democracia y proporciona las bases para la promoción de la justicia y la paz en el mundo. De esta manera, constituyen un conjunto de principios que pueden ser aplicados por distintos profesionales en diferentes contextos de trabajo con una garantía de pluralismo y equidad (Osler y Starkey, 1996). Los derechos humanos de primera generación se fundamentan en la libertad. Su referente es el ser humano autónomo e independiente, pero la autonomía y la independencia sólo se alcanzan acotando las distintas esferas de poder. Los derechos civiles y políticos proclamaban la igualdad entre los hombres, pero dejaban intactas las divisiones de género, clase o raza (García Roca, 2004).

Los derechos de segunda generación, hacen referencia a aquellos aspectos de la ciudadanía social. Estos añaden un nuevo componente comunitario, puesto que para que la autonomía sea real y efectiva, hay que generar las condiciones de posibilidad, igualando algunas circunstancias básicas comunes (como por ejemplo la educación y el trabajo). En este caso, *“el Estado no es sólo garante de la libertad liberal, sino que debe garantizar, con políticas de intervención, que todos los ciudadanos disfruten de los derechos sociales”* (García Roca, 2004:117).

La tercera generación de derechos incluye el principio de solidaridad: el derecho a la paz, al medio ambiente, a la asistencia humanitaria, los derechos de los consumidores, etc. Su principal inductor es el proceso de mundialización y la responsabilidad planetaria (García Roca, 2004:119). Implica la valoración de la solidaridad y el nacimiento de una ciudadanía cosmopolita acompañada por tres adquisiciones: la universalización de los derechos humanos, el debilitamiento de los Estados nacionales y la interdependencia global respecto de problemas y soluciones comunes (García Roca, 2004). En conjunto constituyen un marco mínimo para compartir y desde el que tomar decisiones conjuntas. Así, la característica más importante de los derechos humanos, como su

propia legitimidad, emana de una serie de principios universales que van más allá de un grupo concreto, al tiempo que respetan y promueven la libertad individual y la expresión cultural colectiva dentro de un marco de normas y valores básicos.

En primer lugar, para el currículo de la Educación de la ciudadanía, la Convención de Derechos Humanos y la Convención de Derechos del Niño suponen un ámbito de referencia imprescindible en los **contenidos**, así como de inspiración en los valores y actitudes. De tal forma que la educación en derechos humanos debería ser incluida en los currículos escolares de los sistemas educativos (Gómez Isa, 2000) y ser una parte importante en el proceso de educación ciudadana. En muchas ocasiones, la legislación respetuosa con los mismos no es suficiente para las personas que no son conscientes de sus derechos o no están en situación de poder reclamarlos o ejercerlos (Osler y Starkey, 1998). En consecuencia, si se quieren asegurar los derechos humanos y el derecho al desarrollo de los colectivos más desfavorecidos es necesario proporcionar este tipo de educación no sólo en los colegios sino en un contexto más amplio.

En segundo lugar, las **actitudes y los valores** constituyen un marco de referencia para la participación en la sociedad. Suponen un área poco neutral y son difíciles de evaluar (Eurydice, 2004). Hacerlos explícitos es un primer paso, ya que facilita organizar los objetivos, la práctica y los resultados. No obstante, no se puede olvidar que la claridad de las metas no siempre garantiza resultados satisfactorios (Kerr, 1999). Algunos países hacen referencias mínimas o muy generales a los valores en su legislación educativa (Canadá, Inglaterra, Hungría, Holanda y Estados Unidos); otros (Australia, Nueva Zelanda, Italia y España) los expresan en términos generales, pero consideran que son otras instancias las que deben desarrollarlos; y, por último, otro grupo de países (Japón, Suecia, Corea y Singapur) mencionan con detalle los valores deseables (Kerr, 1999). Alemania, Hungría, Finlandia y el Reino Unido enfatizan la protección del medio ambiente y el desarrollo sostenible. En los documentos de algunos países centroeuropeos (Chequia, Polonia, Eslovaquia y Rumania) aparecen de forma explícita valores patrióticos que deben ser adoptados por los ciudadanos responsables, mientras que otros países inciden en aspectos relacionados con el desarrollo personal, como por ejemplo en "ser personas independientes" (Eurydice, 2004:23).

Las diferencias en los niveles educativos se aprecian también en este ámbito. En las primeras edades se busca crear una conciencia inicial de los valores cívicos y preparar desde la infancia para otras etapas posteriores. Con esta idea, la mayor parte de los currículos europeos se inician a edades tempranas (Eurydice, 2004:20). En primaria se da especial

importancia al desarrollo de habilidades para iniciar y mantener relaciones respetuosas con los iguales y las personas adultas. También se hacen referencias explícitas a los derechos humanos, la diversidad cultural, la tolerancia y el compromiso.

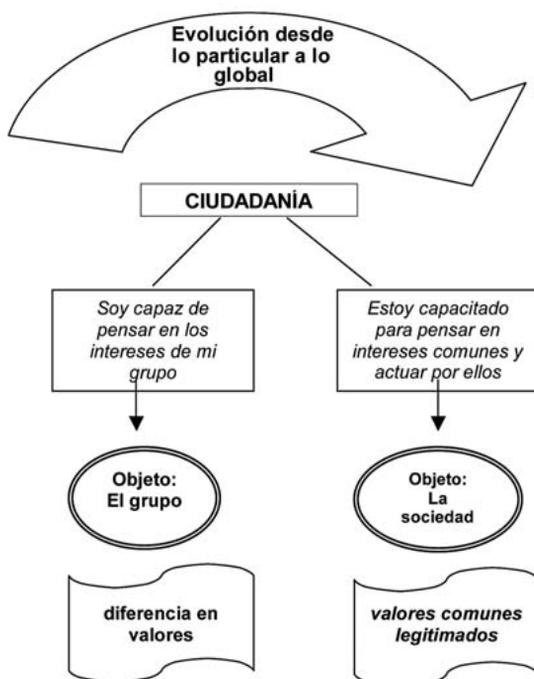


Gráfico 5. Adaptación de Misiejuk, Raubik and Tutiaux-Guillon (2004:1).

El gráfico 5 ilustra el proceso evolutivo desde el punto de vista planteado, que se inicia con una visión egocéntrica de los beneficios de la participación hasta alcanzar otra más altruista, similar a la “universalista” pero con una dimensión real de ciudadano global o cosmopolita, interesado e identificado con la realidad global. Desde la Pedagogía, parece evidente que un modelo educativo debe partir de la identificación con el grupo cercano de referencia, para desde allí iniciar un proceso de identificación con otros grupos y de desarrollo de una ciudadanía múltiple y cosmopolita (Osler y Starkey, 2005). Desde la perspectiva del

razonamiento moral, cada individuo construye estructuras personalizadas en un constante proceso de maduración, moral y cognitiva, e interacción con el medio. Kohlberg (1982), autor central en esta corriente, establece una secuencia invariable y jerárquica de desarrollo moral, donde se pueden alcanzar cotas más o menos elevadas. El autor señala seis estadios que pueden ser sintetizados en tres niveles: nivel pre-conventional (estadios 1 y 2), nivel convencional (estadios 3 y 4) y nivel post-conventional (estadios 5 y 6). El primer nivel, basado en los intereses personales, enfatiza recompensas y castigos externos; en el segundo nivel aparece ya una cierta abstracción intelectual: la persona es capaz de tomar cierta perspectiva social e incorporar las de los otros, aceptando roles, expectativas y acuerdos sociales. Por último, en el tercer nivel el bien llega a identificarse con los derechos fundamentales. En caso de conflicto, la persona opta por su propia jerarquía de valores que coincide con los derechos fundamentales.

El actual debate sobre la educación en valores se lleva a cabo en un contexto donde aparece la preocupación por la preservación de la identidad nacional. Los grupos minoritarios, cuya lengua, religión o cultura no coincide con el estándar aceptado, corren el riesgo de ser considerados como una amenaza a la mayoría y al bienestar de la sociedad y, por tanto, de obtener una respuesta de tipo excluyente. Osler y Starkey (1998) consideran que muchos argumentos en este campo están mal planteados puesto se basan en dos premisas erróneas. El primer supuesto es considerar que la cultura es monolítica y estática, sin evolución ni adaptación a las nuevas circunstancias sociales. La segunda asunción falsa es que los individuos tienen una única identidad que necesitan madurar en el proceso de escolarización. En realidad, la educación debería apoyar el proceso de creación de identidades múltiples, a menudo híbridas, características del ciudadano actual.

Por último, y en tercer lugar, siguiendo el cubo de competencias ciudadanas de Crick (1998), analizamos las habilidades ciudadanas incluidas en los procesos educativos. Como ya ha quedado establecido, la educación ciudadana debe proporcionar oportunidades para desarrollar el compromiso cívico, dentro o fuera de los centros escolares. En este caso, la labor educativa tiene como función ayudar a comprender el sentido y mejorar las capacidades personales. De tal forma que se suele plantear la educación para la ciudadanía desde una perspectiva dirigida a crear ciudadanía activa, competente, preocupada por la marcha de los asuntos colectivos y que reclama su protagonismo en el desarrollo de los procesos sociales y políticos (Benedicto y Morán, 2002:118). Otro aspecto remarcable es la adaptación de los programas a los diferentes contextos como uno de los requisitos de éxito (Kerr, 1999). Tras

un análisis de proyectos de educación secundaria en 16 países (Alemania, Australia, Canadá, Corea, España, Estados Unidos, Francia, Holanda, Hungría, Inglaterra, Italia, Japón, Nueva Zelanda, Singapur, Suecia y Suiza), Kerr (1999) descubrió que los principales factores contextuales son los siguientes: la tradición histórica, la situación geográfica, la estructura sociopolítica, el sistema económico y las tendencias globales.

La Dirección de Juventud del Consejo de Europa considera que, para que la juventud se convierta en ciudadanía activa en las áreas culturales, políticas, económicas y sociales (arenas de ciudadanía) se requiere una educación que combine el aprendizaje formal y no formal así como medidas políticas que permitan superar los obstáculos de la vida cotidiana. Junto al estatus de ciudadano, sus recomendaciones enfatizan un estadio superior, el ejercicio del estatus o, dicho de otra forma, el rol que desempeñan. Por estas razones, la Dirección de Juventud entiende que los procesos educativos deben superar el mero aspecto cognitivo y motivar para adquirir las calificaciones y competencias para reflexionar y actuar en situaciones reales (Consejo de Europa, 2002).

La educación no formal, referida a los aprendizajes llevados a cabo en contextos sociales, tiene un potencial relevante en este campo. El Consejo de Europa subraya el papel del participante, cuya actividad en el propio proceso de aprendizaje le capacita para el futuro ejercicio de las competencias y conocimientos desarrollados en escenarios reales de negociación (Consejo de Europa, 2002). Por tanto, desde este punto de vista, el aprendizaje no formal no puede ser separado de los conceptos de participación y ciudadanía activa, ya que desde diferentes ámbitos se pueden encontrar iniciativas destinadas a la integración y la educación ciudadana: deporte, educación intercultural, nuevas tecnologías, expresión artística, actividades culturales (Council of European Union, 2004).

Esta perspectiva aporta una visión de ciudadanía unida al concepto de participación real, más allá de la mera retórica. El modelo desarrollado por Rogert Hart (2000) constituye un ejemplo útil para analizar este aspecto. A pesar de su denominación, la escalera no sólo es válida para la infancia, sino que los requisitos de cada una de sus fases son similares en otras etapas. La propuesta es superar los niveles más bajos de participación (los tres primeros son considerados como inaceptables) y, poco a poco, ir alcanzando un mayor nivel de responsabilidad en el proceso, según su interés y su capacidad. Subir los peldaños de la participación implica haber alcanzado un cierto nivel de competencias ciudadanas, como ser capaz de hacer explícitas las demandas, asumir las responsabilidades derivadas de dichas demandas, así como un cierto estatus social en su barrio o lugar de residencia, donde se le ofrece una oportunidad de controlar su propio desarrollo (Consejo de Europa,

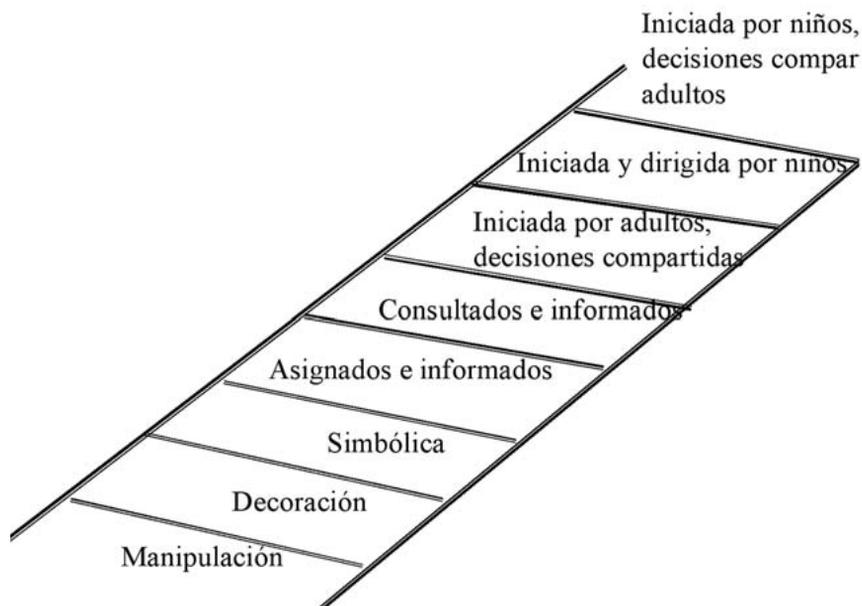


Gráfico 5. La escalera de participación infantil. Fuente: Hart (2000:41).

1999). En este sentido, la práctica de la participación supone una experiencia de entrenamiento en la democracia y ésta se convierte en un juego de responsabilidades compartidas (Camps, 1993). El proceso precisa de ciudadanos dotados de conciencia cívica, capaces de sentir como propios los problemas locales y globales, dispuestos a asumir la cultura democrática y, por tanto, la exigencia de responsabilidad, compromiso e identidades claras (Camps, 1993). Otros requisitos previos son la motivación, el desarrollo de habilidades sociales, algunas destrezas personales (hablar en público, espíritu crítico) y confianza en el trabajo en equipo. En otras palabras, ejercer tanto los conocimientos como los valores y las habilidades ciudadanas.

Por último, conviene señalar que el desarrollo de este tipo de proyectos requiere un cambio fundamental en todos los niveles educativos, con el fin de construir relaciones significativas basadas en la confianza y la voluntad institucional de mantener su presencia en la esfera pública (Morán y Benedicto, 2000). En caso contrario, las personas pierden la confianza en su poder de actuación y de influencia (Carter y Osler, 2000). En consecuencia, todo proceso participativo exige la puesta en marcha de relaciones entre distintos actores sociales y un compromiso

común. Desde el centro escolar se requiere una adaptación progresiva a las prácticas democráticas e implicación del alumnado en los procesos de toma de decisiones que favorezcan sus habilidades para acceder a sus derechos y defender sus identidades. Desde las asociaciones e instituciones políticas se busca un proceso similar, adaptado a las necesidades locales y, a poder ser, organizado en procesos (Rebollo, 2002). En resumen, desde esta perspectiva integral la ciudadanía implica un compromiso recíproco entre el poder público, en todos sus niveles, y los individuos. El primero debe respetar la autonomía individual, permitir la participación y brindar las oportunidades para adquirir los conocimientos y habilidades necesarias. Los segundos deben ejercer sus capacidades y contribuir en el ámbito público, haciendo aportes para enriquecerlo (CEPAL, 2000).

### 1.6.2. *Apuntes organizativos*

A continuación se presentan una serie de reflexiones que abordan los aspectos organizativos de la educación ciudadana estructuradas en torno a cuatro ejes: la ubicación, el tiempo, la metodología y la intervención; es decir: dónde, cuándo, cómo y quién organiza la educación ciudadana.

#### 1. ¿DÓNDE? UBICACIÓN DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA

En la educación obligatoria, la ciudadanía se ha convertido en un aspecto importante del currículo escolar (Eurydice, 2004). El Consejo de Europa (2002) recomienda implementar la educación ciudadana como materia específica y de forma transversal. En este sentido, Misiejuk, Raubik and Tutiaux- Guillon (2004:2) presentan gráficamente la organización de la educación ciudadana para poder trabajarla desde todos los ángulos posibles (gráfico 6).

La investigación llevada a cabo por Eurydice (2004) muestra que la educación ciudadana se organiza en Europa desde la educación formal y de distintas formas, bien como un curso específico, obligatorio u opcional, o como un curso integrado en otras materias como historia o geografía. En educación primaria, sólo en Estonia, Suecia y Rumania se ofrece una materia específica. En los demás países está integrado en otros cursos o se incluye de forma transversal. En educación secundaria es más frecuente incluir un curso específico, aunque en la mayoría de los países estos cursos coexisten con temas integrados en otras asignaturas o con la formación transversal.

En la educación formal, la organización debería animar al alumnado a representar sus intereses de manera organizada e implicarse en proce-

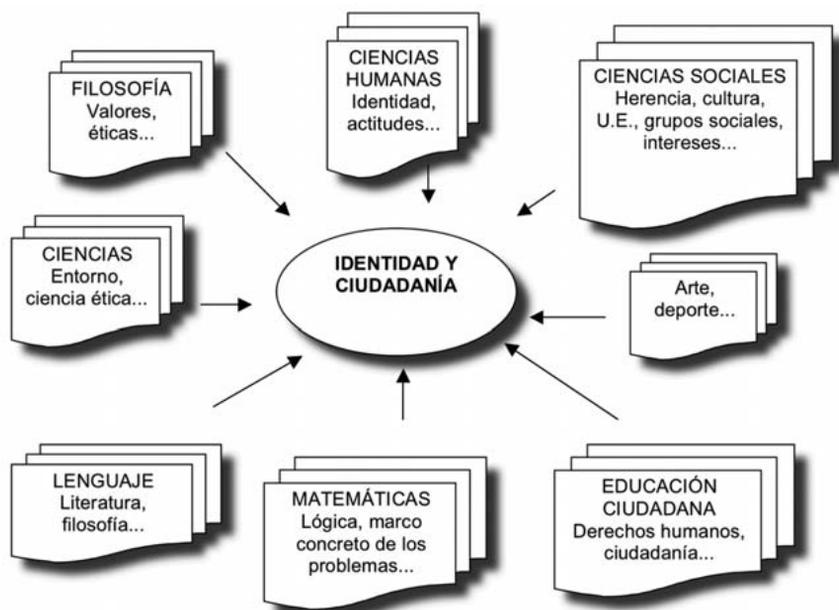


Gráfico 6. Esquema de los contenidos en materias de educación ciudadana.

Fuente: Misiejuk, Raubik and Tutiaux-Guillon (2004:2).

sos consultivos o de toma de decisiones (Eurydice, 2004:27), con posibilidades en distintos niveles educativos (básica, primaria, secundaria o adultos), institucionales (clase, centro escolar, ciudad, región, país, internacional) o de implicación (desde la consulta a la toma de decisiones). Por otro lado, la organización de la educación ciudadana también varía en función de los sistemas políticos y educativos. Kerr (1999) señala cómo el currículo está especificado claramente en algunos países centralistas como Singapur, Corea o Japón, mientras que otros dejan una mayor autonomía en este campo. Tal es el caso, por ejemplo, de España, Italia o Hungría.

En ocasiones, se integran en otras áreas de conocimientos, principalmente en Ciencias Sociales, donde se integra la ciudadanía en relación a la historia y geografía del país, los modelos organizativos, aspectos políticos o constitucionales. En estos casos se suelen evaluar contenidos a partir de pruebas escritas (Eurydice, 2004). Los procesos mencionados se basan en la *educación para la ciudadanía* o preparación de las personas para su futura implicación en la vida social. No obstante, como se

ha comentado anteriormente, el panorama de la educación ciudadana debe incluir las propias experiencias de *educación en procesos ciudadanos*, la mayor parte desarrollados en experiencias de educación no formal o informal, donde se ponen en práctica las competencias ciudadanas.

## 2. ¿CUÁNDO? TIEMPO DEDICADO A LA EDUCACIÓN CIUDADANA

Lógicamente, el tiempo destinado a la enseñanza de la educación ciudadana sólo puede reflejarse cuando figura como una materia específica en el currículo, lo que ocurre principalmente en la educación formal. En los datos recogidos se observa una enorme disparidad, y en la mitad de los países consultados por Eurydice (2004) no hay consideraciones en este tema. En secundaria, destaca el tiempo propuesto por Suecia (95 horas) y Polonia (81 horas), seguidos de Finlandia y Austria (alrededor de 50 horas), mientras que Estonia, Letonia, Lituania, y Rumania recomiendan menos de 20 horas. También hay grandes diferencias en lo que respecta al número de años que se establece en los currículos.

En educación de adultos, las normativas no proponen un número de horas determinado, sino que se lleva a cabo según las posibilidades e intereses de los distintos proyectos. Sin embargo, desde todos los niveles educativos, el currículo formal no es suficiente para contabilizar los tiempos de la educación ciudadana, puesto que se recomienda completarla de forma transversal, en distintos cursos y en diferentes contextos; especialmente cuando se ofrecen oportunidades reales de practicar la participación en la vida cotidiana, durante los momentos de educación no formal. Desde esta premisa, en algunos países se han puesto en marcha interesantes experiencias que implican a numerosos estamentos comunitarios (Medel-Añonuevo y Mitchell, 2003, Torney-Purta, 2001).

## 3. ¿CÓMO? METODOLOGÍAS APROPIADAS PARA LA EDUCACIÓN CIUDADANA

Según el Consejo de Europa (2003:13) la educación ciudadana utiliza diferentes metodologías. Los factores que señalamos a continuación no son ni los únicos que pueden influir ni, en determinados casos, los más convenientes; pero desde una visión general, pueden afectar a este tipo de educación:

1. *Aprendizaje activo*: proceso de adquisición de conocimientos a través de la acción. Se trata de un proceso educativo en el que el alumnado es un socio activo del proceso de aprendizaje más que un receptor pasivo de conocimientos. Las personas o los grupos

aprenden mejor cuando participan activamente en su propio aprendizaje. Los métodos seleccionados deben dar al alumnado la posibilidad de pensar, actuar y reflexionar. El aprendizaje activo tiene en cuenta a la persona en su totalidad.

2. *Aprendizaje cooperativo*: aprender de otras personas y con ellas. Se trata de un aprendizaje social e interactivo en el que los procesos grupales son lo más importante. Las actividades de aprendizaje cooperativo permiten a las personas aprender juntas gracias al trabajo en proyectos comunes. La inclusión de actividades de aprendizaje cooperativo garantiza un equilibrio entre el aprendizaje individual y colectivo.
3. *Análisis crítico y reflexión*: proceso a través del cual el profesorado anima y ayuda a desarrollar y utilizar las aptitudes relativas al pensamiento crítico. El análisis crítico implica no contentarse con las explicaciones sencillas y analizar las cuestiones de manera más compleja. Es una parte esencial de la formación de la conciencia crítico-social y, por tanto, un aspecto fundamental de la educación ciudadana. El análisis crítico y la reflexión deben ir de forma conjunta ya que son condiciones para entender la relación entre conocimientos y experiencias. Tender puentes entre la realidad y la teoría permite dar sentido a la acción, y viceversa. Al mismo tiempo, la reflexión tiene un papel esencial en el proceso de apropiación emancipadora, proceso denominado metacognición. Philippe Meirieu (1998:117) considera que el repaso del proceso de aprendizaje y su cuestionamiento desde fuera, con la ayuda de los iguales y del profesorado es un modo de trabajar la transferencia del conocimiento.
4. *Desarrollo curricular adaptable*: su objeto es el de crear marcos de aprendizaje que satisfagan las necesidades del alumnado. Por tanto, no se deben diseñar como algo inamovible, sino teniendo en cuenta que uno de los requisitos imprescindibles es el de la reevaluación y el cambio continuo a medida que se desarrollan nuevas ideas en materia de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de la educación ciudadana.
5. *Evaluación*: es un proceso por el que se pone de manifiesto lo que se ha hecho con espíritu de mejora. La evaluación no es sólo una exposición de las realizaciones, sino también de lo que puede hacerse mejor. En este sentido conforma un proceso de reflexión y acción. Puede incluir el establecimiento de fines, objetivos y metas, la selección de participantes, la recopilación de datos, el análisis y la difusión. Además, es importante tener en cuenta el sentido de la evaluación como proceso. Por este mismo motivo

proponemos una evaluación inicial, continua y final. De esta forma no se perderá detalle de ninguno de los aspectos que influyen en el proceso, lográndose de esta forma un aprendizaje significativo.

En este sentido, una de las **metodologías** más recomendadas desde la educación ciudadana se acerca a la idea del pensamiento complejo desarrollada por Edgar Morin (2001). Se trata de un modo de pensar que permite aprender de forma conjunta el texto y el contexto, el ser y el entorno, lo local y lo global, lo multidimensional, las condiciones objetivas y las subjetivas. Para ello se recomienda emplear temas de discusión, cuestiones controvertidas que permitan recoger información de distintas fuentes, compararla e integrar diferentes visiones, logrando así la unión entre la unidad y la multiplicidad (Berg, Graeffe y Holden, 2003). Estas estrategias también favorecen la atención a distintas opiniones y la toma de conciencia de diferentes puntos de vista. En la práctica, el profesorado responsable tiene la dificultad de proporcionar contextos donde el alumnado experimente sensaciones contrapuestas: por un lado, desmontar certezas a través de preguntas controvertidas o visiones contrapuestas de un tema; y por otro lado, convivir con una cierta estabilidad y desarrollar su confianza. En consecuencia, a veces, se enfatiza el aspecto experimental del aprendizaje y se olvidan los resultados del mismo (Ross, 2003).

La decisión procedimental debe partir de una previa definición teleológica o debate colectivo sobre las finalidades del profesorado y del centro. En educación en valores, el debate se centra en los conceptos de neutralidad y beligerancia, con sus variaciones correspondientes (Trilla, 1995). La neutralidad activa consiste en facilitar la introducción y el debate de un determinado tema controvertido y de las posiciones enfrentadas, pero renunciando a influir para que el educando se decante por una opción determinada. La beligerancia consiste en influir para que los receptores opten por una de las posiciones enfrentadas. Generalmente, se ejerce alternando facetas de beligerancia positiva (defensa de una opción) y beligerancia negativa (crítica de las opciones contrarias) (Trilla, 1995). La beligerancia también puede ser explícita o encubierta. Esta última estrategia introduce el tema de los límites éticos en los contextos pedagógicos, que incluso pueden ser considerados como genéricamente ilegítimos (Trilla, 1995). De ahí que sea adecuado solicitar investigaciones exhaustivas sobre la aplicación real de estas estrategias y estilos pedagógicos, así como una formación específica para el profesorado (Ross, 2003). El Consejo de Europa también llama la atención sobre este tema y advierte de que la falta de habilidades del profe-

orado es un factor que puede limitar e incluso impedir la implementación de la educación ciudadana (Council of Europe, 2001:58).

Desde la educación para los derechos humanos se proponen unos principios guía como *la integralidad y la transversalidad* (Gómez Isa, 2000). La integralidad requiere que dicha educación abarque todo el conjunto de los derechos humanos ya que son un todo integrado e indivisible. El principio de transversalidad hace referencia a la visión inspiradora de todo el currículo impidiendo que llegue a convertirse en una asignatura más. Es decir, deben estar presentes en todos los ámbitos, no sólo en una parte específica. Es preciso cuidar al detalle la puesta en marcha de estos proyectos puesto que se corre el riesgo de que la percepción del alumnado sea inapropiada. En sus investigaciones en centros de secundaria ingleses, Carter y Osler (2000) identificaron los siguientes efectos negativos: a) asociar el uso de la terminología de los derechos humanos con una cierta debilidad, especialmente si los estudiantes los perciben como algo opuesto a su cultura y tienen dificultades en articular este discurso en un contexto de desigualdad y miedo; b) percibirlos como elaborados por el profesorado, sin darse cuenta del carácter internacional de los mismos; c) confundir los derechos con sus demandas particulares y utilizarlos para justificar conductas incorrectas; d) emplear el lenguaje de los "derechos" para quejarse o derivar responsabilidades propias. En ocasiones, el profesorado puede vivir estos proyectos como una amenaza a su rol tradicional y experimentar sentimientos de inseguridad, que, a veces, se hacen explícitos de forma indirecta (Carter y Osler, 2000).

#### 4. ¿QUIÉN? AGENTES EDUCATIVOS DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA

Como ya se ha dicho en apartados anteriores, si el objetivo de la educación ciudadana es preparar para la implicación social activa, el proceso educativo debe desbordar el ámbito reducido de simple asignatura de educación formal para formar parte de la vida cotidiana de los centros y de la cultura escolar participativa. Esta propuesta tiene mucho que ver con la interacción entre los distintos miembros de una comunidad: alumnado, profesorado, familias y otros agentes sociales (Eurydice, 2004). Desde la educación formal, los centros escolares se abren a la comunidad implicando a diferentes actores sociales (familias, asociaciones, instrucciones), no sólo en temáticas relacionadas con la ciudadanía sino, de modo más amplio, favoreciendo su desarrollo.

Los agentes implicados en este proceso deberían ser todas aquellas personas con una responsabilidad en el campo educativo, tanto formal como informal y no formal, desde la familia, los centros educativos, las

ONGs, las autoridades locales y los medios de comunicación. Una relación que debería consolidar a todos ellos como espacios de ciudadanía a través de la participación, la transparencia y la relevancia de las tareas emprendidas de forma conjunta (UNESCO, 2005). Este tema supone un reto para la coordinación de distintos agentes educativos:

1. **La familia** constituye el principal escenario educativo. En el proceso de socialización primaria se construyen los hábitos, valores y actitudes en relación a la vida social. En consecuencia, en ella se dota a los individuos de las destrezas y competencias sociales necesarias para el ejercicio de la ciudadanía. El sentido de la responsabilidad y la autonomía de juicio se pueden desarrollar mediante una implicación activa de los menores en la vida familiar, incitándole a participar y valorando sus opiniones.
2. **La sociedad civil:** los vínculos entre el centro escolar y la sociedad civil se pueden establecer de dos maneras: implicando a distintos agentes sociales en las actividades escolares o, de forma alternativa, desarrollando instancias de participación fuera de la escuela. Así, muchas experiencias de educación ciudadana llevan a cabo visitas a diferentes instituciones o intentan implicar al alumnado en actividades sociales. Para ello hace falta una buena coordinación con distintas asociaciones e instituciones. También algunas organizaciones no gubernamentales elaboran materiales y diseñan campañas en temas de educación ciudadana que se desarrollan en centros escolares.
3. **Los medios de comunicación,** que deberían ser conscientes del enorme poder que tienen para sensibilizar a la población. Por tanto, deberían otorgarle más importancia y contribuir al conocimiento y la toma de conciencia de todos los estratos sociales en relación al tema de los derechos humanos (Gómez Isa, 2000).

Así se incorpora un amplio abanico de agentes implicados en procesos complejos que requiere una coordinación cuidadosa (Consejo de Europa, 2000). El profesorado desempeña un papel fundamental en el proceso, aunque no siempre se le proporciona el apoyo y la formación necesarios para desempeñar sus funciones (Consejo de Europa, 2002; Eurydice, 2004). Solamente en algunos países como el Reino Unido o Suecia se han establecido redes de consultores que apoyan su labor. En este caso, hay que resaltar el trabajo de algunas ONGs, particularmente el de aquellas relacionadas con la educación para la paz, la democracia o los derechos humanos, que desempeñan un interesante rol, tanto proporcionando materiales como consejo al profesorado.

Para los equipos educativos el reto es importante puesto que deben incorporar nuevas habilidades para educar en el pensamiento complejo y crítico. Ante la magnitud de los retos planteados, se recomienda desarrollar políticas de formación continua para el profesorado (Consejo de Europa, 2002; Eurydice, 2004). Este tema, y el de la adaptación de la estructura escolar que proporciona un marco más amplio para el desarrollo de la ciudadanía, constituyen los principales puntos débiles del desarrollo de los proyectos de educación ciudadana en la edad escolar (Consejo de Europa, 2002; Kerr, 1999; Eurydice, 2004).

## 2. Desde la práctica: análisis de algunas experiencias de educación ciudadana

En este segundo capítulo se presentan algunas experiencias prácticas de educación ciudadana que se llevan a cabo en la Comunidad Autónoma Vasca y en la Comunidad Foral de Navarra. El capítulo se divide en dos apartados. El primero describe los aspectos metodológicos relacionados con la selección y el análisis de dichas experiencias, y en el segundo se comentan los principales resultados obtenidos.

### 2.1. Aspectos metodológicos: estudios de casos de buenas prácticas

La parte empírica de la investigación se ha llevado a cabo a través del estudio de buenas prácticas en educación ciudadana. Es decir, se ha optado por un estudio detallado y profundo de distintos casos, considerados como buenas prácticas o *"experiencias efectivas y sostenibles, que pueden ser aplicadas y adaptadas a otros contextos"* (Unión Europea, 2004:11).

La investigación no pretende recoger una muestra representativa de las experiencias, ni establecer una generalización de los resultados, aunque es inevitable la comparación con otros casos, especialmente con aquellos procedentes de contextos similares (Stake, 1998). A partir de diferentes fuentes de información (entrevistas, análisis de materiales) se ha recogido una detallada colección de datos, para estudiar la particularidad y la complejidad de 12 experiencias que cuentan con un interés especial (Cresweell, 1998). Se trata de un *estudio instrumental de casos* (Stake, 1998:17) mediante el que se busca la comprensión general de la educación ciudadana, a partir de diversos casos particulares.

La selección de las experiencias ha sido una parte fundamental del proceso. A continuación se explica el procedimiento seguido, así como los principales aspectos metodológicos relacionados con el análisis.

### 1. La selección de experiencias

Para la selección de las experiencias se ha optado por el procedimiento de la idoneidad, eligiendo casos pertinentes a la teoría (Yin, 1993; 1994). A partir del marco teórico elaborado, y siguiendo la clasificación de las ocho características de la ciudadanía del siglo XXI (Cogan y Derricot, 1998), se eligió a un grupo de expertos en estas áreas. Para su selección se ha tenido en cuenta la trayectoria laboral. Todos ellos son profesionales con un alto nivel de conocimientos en uno de los campos señalados y mantienen un contacto directo con la práctica de su especialidad. Conocen suficientemente todos o alguno de los territorios de la Comunidad Autónoma Vasca y la Comunidad Foral de Navarra. Se trata, por tanto, de *informadores clave* escogidos por su capacidad para reflejar de forma adecuada el pensamiento de uno o varios grupos, y han resultado muy útiles para comprender la situación real (Mucchielli, 2001). A todos ellos se les ha pedido señalar aquellas prácticas que consideraran como *buenas prácticas* en sus respectivos campos profesionales (tabla 3).

Tabla 3. Selección de expertos según características del ciudadano de siglo XXI

<b>El ciudadano del siglo XXI. Temáticas</b>	<b>Centros de Expertos</b>
Ciudadanía global	Hegoa/Alboan
Trabajo cooperativo	Centro Universitario de Transformación de Conflictos (Geuz), Universidad de Navarra
Interculturalidad	Biltzen/Observatorio de Migraciones/Cáritas Migraciones
Pensamiento crítico y sistemático	Berritzegune Txurdínaga. Gobierno Vasco
Resolución de conflictos	Gernika Gogoratzuz
Medio ambiente	CEIDA
Derechos Humanos	UNICEF y UNESCO Etxea
Participación política	Área de participación. Ayuntamiento de Donosti; Área de Relaciones Ciudadanas. Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz y Ayuntamiento de Bilbao

Con objeto de relacionar la práctica con la teoría de educación ciudadana, a cada experto se le ha pedido que recomiende entre una y tres experiencias de su área. Para la selección se elaboró un pequeño cuestionario que incluía nueve **criterios** que recogen los principales aspectos teóricos de la educación ciudadana:

1. Integra aspectos teóricos relacionados con las temáticas respectivas.
2. Incluye la dimensión de educación en valores.
3. Incorpora habilidades para la acción.
4. Permite a los participantes disfrutar de experiencias prácticas en esta área.
5. Facilita la participación en las tareas de gestión y control de la propia experiencia.
6. Está organizado por diferentes agentes sociales (escolares, ONGs, instituciones, familias).
7. Favorece la participación de colectivos en riesgo de exclusión (minorías, personas con discapacidad, tercera edad).
8. Lleva un tiempo mínimo de dos años de realización continuada.
9. Es una experiencia de la que otros grupos pueden aprender.

Para recoger las recomendaciones del grupo de expertos se envió un pequeño cuestionario, compuesto por tres preguntas cerradas y una abierta (gráfico 7). De esta manera, con la información de los cuestio-



Gráfico 7. Metodología seguida para la selección y el análisis de entrevistas.

narios y por el procedimiento denominado bola de nieve, en una primera ronda se identificaron 27 experiencias consideradas relevantes en las Comunidades Autónoma del País Vasco y la Foral de Navarra. El cuestionario sirvió para filtrar aquellas experiencias que incluían la mayor parte de los aspectos teóricos y lograr un conjunto de proyectos relevantes para la educación ciudadana en la CAPV y de Navarra (Yin, 1993). Además, se utilizaron también los siguientes criterios:

1. Diversificación de temáticas.
2. Inclusión de distintos Territorios.
3. Inclusión de experiencias de educación primaria y secundaria.
4. Inclusión de experiencias de educación de adultos.
5. Inclusión de experiencias de educación formal y no formal.

Tras este proceso, se han seleccionado 12 experiencias que integran los distintos aspectos mencionados (tabla 4). Cada una de ellas ha sido recomendada por una de las personas anteriormente mencionadas y, aparentemente, parece que podía centrarse en un área o tema de ciudadanía. Sin embargo, en la práctica suelen estar incorporadas diversas temáticas y características del proceso de ciudadanía. Por este motivo se ha considerado más adecuado agruparlas según el entorno desde el que se promueven los proyectos, bien el ámbito escolar o el comunitario.

Tabla 4. Experiencias analizadas

<b>Centros escolares</b>		<b>Localización</b>
Ciudadanía global	Piensa para cambiar Colegio Sagrado Corazón	Álava
Derechos humanos	Comité asesor infantil-juvenil UNICEF	Bizkaia
Ciudadanía global	Colegio San Ignacio	Gipuzkoa
Pensamiento crítico	Lamiako eskola publikoa	Bizkaia
Memoria histórica	Sestao La Salle	Bizkaia
Identidad cultural	Opre Romá Asociación Kaledor-Kayikó	Bizkaia
Medio Ambiente	Agenda 21 escolar Samaniego ikastetxe publikoa	Gipuzkoa

<b>Comunidad</b>		<b>Localización</b>
Desarrollo comunitario y participación pública	Plan de desarrollo comunitario de Altza Ayto. Donosti-San Sebastián	Gipuzkoa
Salud y participación pública	Osaginez, crecer en salud	Bizkaia
Jóvenes y participación pública	Gauekoak Ayto. Vitoria-Gazteiz	Álava
Resolución de conflictos y participación pública	Plan integral de convivencia de Gernika-Lumo Ayto. Gernika y Gernika Gogoratuz	Bizkaia
Participación intergeneracional	Foro Intergeneracional de Participación Social. Universidad de Navarra	Navarra

## 2. Análisis de las experiencias

Las metodologías utilizadas en la investigación han sido el análisis de contenidos de materiales y documentación escrita disponible así como de entrevistas semiestructuradas con personas responsables o implicadas en cada una de ellas. Estas entrevistas se han llevado a cabo en los meses de octubre de 2005 y enero del año 2006. Los temas de las entrevistas estaban organizados en torno a los siguientes aspectos: identificación de la experiencia, destinatarios, recursos, objetivos (contenidos, valores y habilidades), proceso de participación, atención a la diversidad, métodos y actividades, logros conseguidos y difusión de la experiencia (anexo 1).

Tabla 5. Resumen de materiales y entrevistas

Número de entrevistas	13 entrevistas
Materiales escritos	8 materiales (CD, páginas web, informes)

En total se han realizado 13 entrevistas con personas responsables de las experiencias y, en dos ocasiones, con otras personas implicadas en las mismas. Fueron entrevistas personales, con una duración aproxi-

mada de una hora. Excepto una de ellas que tuvo lugar en la Universidad de Deusto, el resto se realizaron en los espacios sugeridos por las personas entrevistadas. Esta situación tuvo la ventaja de favorecer el clima de confianza y la comodidad de las personas entrevistadas. También se ha recogido documentación escrita de aquellas experiencias que disponían de un registro de este tipo, bien a través de memorias, CD, o páginas web.

En la tabla 6 se presentan las categorías elaboradas para el análisis de contenido. En este caso, la definición de las distintas categorías se ha basado, principalmente, en los glosarios de estos temas elaborados por el Consejo de Europa y la Unión Europea (Council of Europe, 2005; Youth-Knowledge, 2005).

Tabla 6. Categorías de análisis

<b>Aspectos cognitivos</b>	Está asociado con la comprensión y al conocimiento de contenidos. Se refiere a los aspectos teóricos de los temas (por ejemplo: derechos humanos, medio ambiente, globalización, aspectos culturales).
<b>Valores</b>	<p>Hace referencia a los valores mencionados que se relacionan con la experiencia (confianza, motivación...) bien como objetivos del proyecto o resultado del mismo.</p> <p><b>Responsabilidad:</b> el concepto de responsabilidad implica la habilidad para responder de otras personas y de sí mismo. Se considera una respuesta al proceso de individualización y fragmentación de nuestra sociedad.</p> <p><b>Autonomía:</b> condición del individuo que no depende de nadie en ciertos aspectos.</p>
<b>Habilidades</b>	Incluye las habilidades de acción de las experiencias de ciudadanía. (Ejemplo: trabajo en equipo, hablar en público, resolución de conflictos...).
<b>Participación</b>	Ejercicio de la influencia individual en algún aspecto de la comunidad (por ejemplo en los aspectos sociales o económicos. Requiere asegurar a cada persona un sitio en la socie-

	dad en la que puede contribuir y se relaciona con el nivel de compromiso de los participantes y el cambio en el proceso.
<b>Accesibilidad</b>	Aquellos requisitos necesarios para poder participar en la experiencia (ejemplo: edad, género, estudios, ser vecino, ser padre o madre).
<b>Metodologías</b>	<p>Aquellas estrategias metodológicas utilizadas.</p> <p><b>Núcleos temáticos:</b> trabajo a partir de núcleos temáticos o ideas clave que agrupan y dirigen la producción de conocimiento.</p> <p><b>Aprendizaje activo:</b> proceso relacionado con el aprendizaje experiencial. Sus métodos se basan en proporcionar experiencias para pensar, hacer y reflexionar. Incluye debates, trabajo en proyectos.</p> <p><b>Aprendizaje cooperativo:</b> se refiere a un proceso de aprendizaje donde el proceso de grupo se convierte en uno de los principales objetivos. Capacita a las personas para a trabajar juntos en procesos conjuntos. Puede incluir procesos en red.</p>
<b>Confianza</b>	Comentarios sobre aspectos relacionados con clima de seguridad y familiaridad entre los participantes.
<b>Logros</b>	Aquellos aspectos mencionados por los organizadores como logros o aspectos relevantes de la experiencia.
<b>Relación con otros agentes</b>	<p>Incluye las menciones a las relaciones con otros agentes educativos (ONG, centros escolares, familias, comunidad...).</p> <p><b>Instituciones públicas:</b> Menciones explícitas a la relación con instituciones públicas como Ayuntamientos, Diputaciones,...</p>
<b>Diversidad</b>	Referencias a un amplio conjunto de aspectos diferenciales (culturales, lingüísticas, físicas, sociales).

<b>Formación de los agentes educativos</b>	Comentarios asociados con los procesos formativos del personal o del voluntariado implicado en los proyectos.
<b>Evaluación</b>	Comentarios relacionados con aspectos metodológicos de la evaluación de la experiencia.
<b>Difusión</b>	Aspectos relacionados con la difusión de la experiencia analizada (ejemplo: webs, materiales, aparición en prensa, participación en congresos)

## 2.2. Principales resultados

A continuación se presentan los resultados del análisis de las distintas experiencias. La información se organiza en función de distintos temas formulados en preguntas: Objetivos: ¿Qué contenidos, valores y habilidades se proponen en los proyectos de educación ciudadana?; Participación: ¿Qué papel desempeña la participación?; Metodologías: ¿Qué metodologías se emplean?; Organización: ¿Cómo están organizadas las experiencias? ¿Qué agentes educativos se implican en las mismas? ¿Qué formación se les propone? ¿Cómo se difunden estas experiencias?

Con objeto de facilitar la lectura de los resultados, este apartado se inicia con una breve presentación de cada una de ellas. Además se han incluido tablas con pequeños resúmenes a lo largo del texto:

1. *Piensa para cambiar*: experiencia realizada en el colegio Sagrado Corazón de Vitoria-Gazteiz. El objetivo es poner en marcha un proyecto de educación ciudadana incorporado en el currículo escolar.
2. *Colegio San Ignacio de Donostia*: experiencia de un centro escolar que, a partir de un proyecto de ciudadanía global en educación secundaria, trabaja la solidaridad desde el proyecto de centro.
3. *Comité asesor infantil y juvenil de UNICEF*: experiencia de participación desarrollada por UNICEF en un centro escolar de primaria y con voluntariado joven.
4. *Lamiako eskola publikoa*: centro escolar constituido como comunidad de aprendizaje y con una gran experiencia de participación y colaboración de las familias.
5. *Sestao La Salle*: experiencia de recuperación de la memoria histórica desde uno de los centros asociados a la red de escuelas UNESCO.

6. *Opre Romá. Asociación Kaledor-Kayikó*: experiencia dirigida a mejorar la escolarización de la comunidad gitana.
7. *Agenda 21 escolar Samaniego ikastetxe publikoa*: experiencia de educación ambiental que implica a la comunidad educativa (escolares, profesorado, personal no docente, familias).
8. *Plan de desarrollo comunitario de Altza. Ayuntamiento de Donosti-San Sebastián*: plan de desarrollo comunitario que se lleva a cabo en este barrio donostiarra.
9. *Osaginez, crecer en salud*: experiencia de educación en salud y ciudadana desarrollada por la asociación Osaginez.
10. *Gauekoak. Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz*: experiencia de ocio para la juventud organizada en cogestión entre el área de juventud del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz y distintas asociaciones del municipio.
11. *Plan integral de convivencia de Gernika-Lumo. Ayuntamiento de Gernika y red Hadzi*: experiencia de diagnóstico participativo que sigue los planteamientos de Jean Paul Lederach.
12. *Foro Intergeneracional de Participación Social. Universidad de Navarra*: experiencia intergeneracional dirigida a desarrollar competencias ciudadanas entre jóvenes y personas mayores.

1. OBJETIVOS. ¿QUÉ CONTENIDOS, VALORES Y HABILIDADES SE PROPONEN EN LOS PROYECTOS DE EDUCACIÓN CIUDADANA?

Como se ha mencionado en la parte teórica de esta investigación y se ha repetido al comentar el sistema de selección de las experiencias, hay una gran variedad de conceptos, temáticas y terminologías asociadas a la educación ciudadana (Bírzéa y otros, 2005). Debido a la metodología elaborada, esta situación se refleja en la muestra seleccionada: desde derechos humanos (Comité Asesor Infantil y Juvenil de UNICEF) a educación medioambiental (Samaniego Ikastetxe) pasando por la salud y el análisis de los roles femeninos y masculinos (Osaginez), la evolución de la identidad cultural (Opre Romá), la historia local (Sestao), la participación (Gauekoak; Altza, Lamiako, Gernika, Pamplona) o cuestiones como la globalización (Piensa para cambiar y colegio San Ignacio). Si se comparan con los temas propuestos por otras instituciones (Council of Europe, 2005), se aprecia la presencia de la mayor parte de los mencionados: participación, derechos humanos, resolución de conflictos, globalización, desarrollo sostenible. Algunos tienen un tratamiento transversal, como la resolución de conflictos, y otros constituyen el eje principal del trabajo, como el desarrollo sostenible.

Los proyectos analizados suelen hacer explícitos objetivos cognitivos relacionados con estos contenidos. No obstante, hay que resaltar que la mayoría de los casos resultan difíciles de relacionar con una única materia, puesto que incorporan otras aproximaciones que les confieren una aproximación más general a los temas. Los Derechos Humanos constituyen una materia central en el diseño de proyectos formales de educación ciudadana (Osler y Starkey, 2005). En algunos casos se incluye una primera aproximación a la ciudadanía desde ellos, como en la primera etapa del ciclo *Piensa para Cambiar*; en otros, constituyen la base de la intervención educativa, tal y como aparece en el propio *Comité Asesor Infantil y Juvenil de UNICEF*. Al mismo tiempo se constata la ausencia de proyectos dedicados al conocimiento del marco institucional político (la política, las leyes, el funcionamiento de las instituciones públicas). Curiosamente, las principales instituciones internacionales recomiendan incluir este tema en los proyectos de educación ciudadana (Birzea y otros, 2005; Council of Europe, 2001b; UNESCO, 2005).

La mayoría de los proyectos llevados a cabo por centros escolares buscan el desarrollo personal del alumnado y hacen referencia a los tres componentes de las competencias ciudadanas: conocimientos, valores y habilidades. Mientras, las iniciativas comunitarias insisten en las habilidades personales. En este sentido, se ha constatado que algunos proyectos no tienen contenidos cognitivos específicos sino que se basan en procesos, como por ejemplo el plan de desarrollo comunitario de Altza. Se trata de un proyecto de participación ciudadana puesto en marcha en este barrio donostiarra, donde el Ayuntamiento, a través de un equipo técnico, ha organizado un foro ciudadano para que las distintas asociaciones, profesionales y personas interesadas puedan *“comentar sus inquietudes, proponer cambios para crear y modificar su medio, para crear un espacio de calidad de vida ajustado a las expectativas de cada uno”*.

Desde la práctica educativa se considera que esta modalidad es en sí misma una experiencia educativa porque *“lo que debe permitir es que los participantes lo hagan en las máximas condiciones de igualdad y cooperación posible, y eso a su vez exige modificar ciertas actitudes de todos ellos ante los demás”* (Rebollo, 2002). Desde esta perspectiva, las propias formas de hacer constituyen estructuras educativas, laboratorios donde ejercer las competencias ciudadanas.

Los procesos participativos permiten fortalecer el aprendizaje de los derechos humanos y la ciudadanía en un sistema que asegure responsabilidades compartidas. Todos los responsables entrevistados destacan los aspectos actitudinales y las habilidades como principales metas de los proyectos, como se refleja en las siguientes frases:

1. *"Se pretende crear un estilo de vida, unas actitudes en el alumnado".*
2. *"Respetar y ser sensibles ante el cuidado del medio ambiente".*
3. *"Hacer consciente al alumnado de que existen otras realidades en el mundo". "Desarrollar la solidaridad y el respeto a los derechos de los demás".*
4. *"Mejorar la libertad de elección".*
5. *"Abrir su mente y desarrollar actitudes y habilidades que les permitan participar activamente en la sociedad en la que viven".*

Además, se percibe el interés de los responsables educativos en potenciar esta dimensión como un complemento sustancial a los aspectos teóricos que dan sentido a la educación ciudadana. El componente afectivo de la ciudadanía se relaciona con el hecho de que las personas se construyen a sí mismas y establecen sus relaciones con los demás en función de ciertos valores asumidos. Por este motivo, los responsables de estos programas mencionan que esta temática resulta adecuada para desarrollar la responsabilidad moral y social. Aunque también recuerdan que debe completarse con otras estrategias educativas para favorecer su aplicación, no sólo el conocimiento teórico. En este sentido, los proyectos analizados son coherentes con las actitudes propuestas por el Consejo de Europa (Council of Europe, 2005) o los expertos en este tema (Banks, 2005): apertura, respeto a las diferencias culturales y sociales, honestidad, confianza, compromiso.

El sentimiento de identificación personal como parte de un proyecto es esencial para participar en los procesos ciudadanos. En este ámbito, se puede recordar que la experiencia de la asociación Kaledor Kayiko, *Opre Romá*, se basa en el reconocimiento de la cultura gitana con el objetivo de superar las desigualdades y las diferencias que sufre este colectivo, especialmente en los temas de escolaridad. El hecho de que sea una asociación gitana supone un elemento clave, ya que es un proceso complejo de creatividad social dirigido a cambiar el valor asociado a uno de los atributos del grupo (en este caso el abandono escolar). La asociación ha elaborado un discurso propio que se ofrece a la sociedad (colectivo gitano, profesorado, instituciones, medios de comunicación), y ésta les ha reconocido como actores por lo novedoso y por las aportaciones que realizan en pro de su implantación (apoyo al profesorado, mediación cultural, tutorización del alumnado). Al mismo tiempo, la valoración del propio endogrupo, el colectivo gitano, constituye una referencia esencial en una propuesta de cambio colectivo. A medio plazo, se pretende evolucionar desde un grupo centrado en la tradición oral a un modelo de colectivo gitano alfabe-

tizado y con alta implicación en la sociedad, pero sin perder sus orígenes.

Todos los proyectos analizados valoran la participación y la convivencia. Bien de forma explícita, como parte de los contenidos del proyecto, o bien de forma implícita, a través de la pedagogía y los métodos utilizados. Por ejemplo, la ikastetxe Samaniego desarrolla un proyecto de educación ambiental en dos vertientes, para el centro y la comunidad: *“crear vías y canales de participación y formar nuevos ciudadanos con capacidad de dar su opinión y trabajar en grupo para encontrar soluciones”*. En los proyectos comunitarios, los participantes tienen la oportunidad de conocer y colaborar con otras personas procedentes de entornos distintos. La iniciativa de la Universidad de Navarra ilustra este tema. El Departamento de Pedagogía, con el apoyo técnico de Caja Rural, ha organizado un proyecto dirigido a fomentar las habilidades de participación de las personas mayores. Para ello prepara un programa de debates abierto al público, cuya responsabilidad recae en una asociación o entidad de mayores que trabaja en equipo con el alumnado de la universidad. Se puede decir que la relación intergeneracional favorece la comunicación y la superación de estereotipos. Además, estas iniciativas suponen una ocasión para afianzar el compromiso de los participantes.

Al analizar los objetivos, se observa de forma repetida el propósito de mejorar la comprensión de la sociedad. Una de las personas entrevistadas explicaba los objetivos de su proyecto de la siguiente manera: *“que el alumnado adquiera una dinámica de apertura para reflexionar sobre las cosas, de pensar y comprender, conocer otras realidades. Que sean personas con la mente más abierta”*. En este sentido, en ocasiones se menciona la capacidad para pensar crítica y sistemáticamente sobre distintos temas actuales: la convivencia de culturas diferentes, la protección del entorno ambiental, las diferencias de roles o el reparto de responsabilidades familiares. La sensibilidad para la comprensión y el diálogo también aparecen en las entrevistas y documentos analizados. Hay una variedad de palabras que reflejan el interés por la diversidad y el pluralismo (respeto, interculturalidad, diversidad) como situación real de complejidad social. No obstante, se necesitaría investigación detallada para conocer cómo se llevan a cabo estos procesos.

La responsabilidad en un ambiente democrático se relaciona con la práctica de la democracia. Ofrece una base moral para la convivencia (Council of Europe, 2005). Diversos proyectos enfatizan el papel de la responsabilidad personal. Su desarrollo se dibuja en un continuo de dos formas extremas: a nivel general, en relación con proyectos globales y nacionales; específicamente, como un componente de los acuerdos personales en la vida diaria.

La meta de la educación ciudadana es mejorar la implicación en la vida pública (Boggs, 1991; Cice, 2001; Council of Europe, 2001<sup>a</sup>, 2004; Cogan y Derricott, 1998; Medel-Añonuevo y Mitchell, 2003; Osler, 2001). Y es lógico, por lo tanto, que algunas de las instituciones pioneras en educación ciudadana, como el Consejo de Europa, incorporen el concepto de participación en la propia definición de ciudadanía (Council of Europe, 2001a). Desde este marco, la educación ciudadana significa aprender a ser una persona implicada en la sociedad y participar en todas aquellas acciones sociales que permiten a los sujetos ser protagonistas. Supone, por tanto, aceptar la participación como objetivo y como instrumento educativo.

Estos presupuestos se reflejan en los objetivos de algunas experiencias, como la de *“crear cauces de participación para el alumnado”*. Los niveles son distintos, desde un espacio más básico centrado en la participación en actividades y proyectos organizados por los responsables (bien sean voluntarios, o bien profesionales), a otros que permiten una mayor responsabilidad en los procesos organizativos y, por tanto, alcanzan un nivel más alto en la toma de decisión y la representación de la experiencia en distintos foros (Chanan, 1999).

### **Educación en la sostenibilidad: la Agenda 21 Escolar. Samaniego Ikastetxe Publikoa.**

La participación de los centros educativos en las Agendas 21 Locales es una oportunidad para poner en marcha una práctica educativa comprometida con el desarrollo sostenible. Como refleja en sus objetivos la Agenda 21 Escolar: mejorar las relaciones ser humano-sociedad-medio ambiente y conseguir ciudadanos y ciudadanas competentes y responsables, deseosos de invertir, de forma individual y colectiva, en el logro o mantenimiento de un equilibrio dinámico entre calidad de vida y calidad del medio ambiente.

Desde este contexto, los centros educativos constituyen un foro de participación escolar en el que la comunidad educativa acuerda indicadores de sostenibilidad escolar, establece objetivos generales, prioriza unos problemas sobre otros, planifica las acciones, las aplica, las evalúa e informa de los resultados. Por otro lado, se trata de una experiencia que supera el entorno escolar ya que incluye dos acciones externas: trasladar las conclusiones al pleno municipal y participar en el foro de participación ciudadana.

Hace cerca de diez años que en la ikastetxe Samaniego de Tolosa, decidieron plantearse trabajar el tema del medio ambiente con el alumnado por las necesidades detectadas en este campo. En aquel

momento participaron en el proyecto Ecoescuela del Gobierno Vasco. Entonces se creó una comisión de medio ambiente que reunía a profesorado, familias y alumnado. Este trabajo era voluntario y permitió consolidar el Comité Ambiental del centro.

No obstante, desde que participan en la Agenda 21 Escolar han cambiado la organización para adaptarse a las nuevas exigencias. Ahora contemplan tres componentes básicos: la gestión sostenible del entorno escolar, la innovación curricular y la participación comunitaria. En la gestión sostenible del entorno escolar incorporan diferentes temáticas. Desde la innovación curricular desarrollan la participación, interdisciplinariedad, gestión democrática, estudio de la problemática socioambiental, convivencia (clima del centro), trabajo en equipo (cooperación), coherencia de objetivos y metodología y calidad y desarrollo humano. Trabajan de manera global teniendo en cuenta todo lo que afecta al medio ambiente, desde la clasificación de la basura, hasta la reducción del consumo energético, pasando por el modo de transporte para acudir al centro de trabajo, etc. Por último, en la participación comunitaria se incluye el aprovechamiento de los recursos de la comunidad, la apertura a la comunidad, la compensación de desigualdades y la participación en la Agenda 21 Local.

Es de señalar que en la ikastetxe Samaniego todo el centro participa en el proyecto. Tanto en el ámbito de infantil y primaria, especialmente a partir de 3º curso, aunque los más pequeños de primero y segundo curso desempeñan un rol más puntual. Además, un colectivo representativo de las diferentes instancias escolares está encargado de la implantación del proyecto: padres y madres, personal de administración, profesorado, alumnado y todas las personas interesadas en hacer del centro educativo un centro más cercano a la realidad, más integrado en la comunidad, participativo, plural, crítico y saludable. Es decir, toda la comunidad educativa.

De esta forma han constituido un cauce de participación estable y organizada que trabaja a dos niveles: uno en el ámbito de ciudadanía en el pueblo y otro en el ámbito de centro escolar, de gestión interna. La colaboración entre diferentes estamentos (CEIDA; Ayuntamiento, otros centros) y la apertura administrativa ha logrado que se tengan en cuenta las propuestas realizadas y se han conseguido logros importantes, como por ejemplo que el transporte público llegue hasta el colegio, compartir vehículos o el uso de la bicicleta como medio de transporte.

Por esto, aunque el cambio de actitudes es un proceso lento, se puede afirmar que, en alguna medida, todas las personas involucra-

das en el centro han desarrollado una sensibilidad medioambiental y viven la preocupación por el medio ambiente.

Agradecemos a Arantza Irurteagoyena y a la Ikastetxe Samaniego la colaboración prestada.

En la mayor parte de los proyectos, esta orientación práctica se refleja en la vida cotidiana, en la capacidad de convivir, cooperar, resolver problemas de forma pacífica, compartir proyectos y comprometerse en iniciativas compartidas con personas de diferentes entornos e inquietudes. De ahí la necesidad de completar las experiencias teóricas con otras prácticas donde se puedan aplicar y afianzar los conocimientos y valores desarrollados. Muchos de los proyectos analizados recogen ciertas habilidades básicas relacionadas con la comunicación oral y escrita entre sus objetivos específicos (comprensión, expresión y comunicación de textos, hablar en público, saber expresarse, etc.). Estas destrezas contribuyen al proceso de empoderamiento de los participantes, ya que les preparan para tener una parte activa en la sociedad. Como explicaba una persona entrevistada: *“te enriqueces tú y enriqueces a tu casa, en tu entorno, en tus relaciones todo eso que aprendes. Supone una experiencia de aprender unos de otros, de compartir y de vivir juntas”*. Esta puede ser la razón para su presencia en la mayor parte de las experiencias y para todas las etapas del ciclo vital, desde la infancia a la tercera edad.

En algunos casos, se hace explícita la necesidad de implicación personal en la vida comunitaria, en distintos niveles, como objetivo y como proceso, en este tipo de proyectos. Un ejemplo es el Comité Asesor Infantil y Juvenil de UNICEF, que surgió de la necesidad de desarrollar experiencias de participación real en la infancia y juventud. Para ello cuenta con la colaboración de varios centros escolares cuyo alumnado se implica en procesos de validación de materiales, difusión de información sobre temas relacionados con los derechos de la infancia, producción de materiales para páginas web, etc.

Tras este recorrido, se puede afirmar que, de las cuatro dimensiones (personal, social, espacial y temporal) apuntadas por Cogan y Derricot (1999), los aspectos relacionados con la dimensión personal tienen una mayor presencia en los objetivos de la mayoría de los casos seleccionados. Así, en todas las entrevistas y documentos analizados se ha hecho referencia al desarrollo de las capacidades personales como base para alcanzar o mejorar un compromiso cívico y ético. Conclusión lógica si se piensa que el proceso de desarrollo personal es básico para el logro de los otros niveles de participación, y, además, una dimensión que abarca

los tres aspectos de las competencias ciudadanas, es decir, tanto los contenidos, como los valores y las habilidades.

En cualquier caso, las cualidades personales son necesarias pero no suficientes para desarrollar la ciudadanía. La dimensión social hace referencia al cuarto pilar de la educación de la UNESCO (aprender a vivir juntos) y supone un complemento necesario a la anterior ya que permite la aplicación práctica de las capacidades personales. En las experiencias analizadas también está presente con una amplia variedad de enfoques. En general, los procesos de educación no formal e informal favorecen las habilidades de este tipo, puesto que se basan en el desarrollo de trabajo conjunto entre distintos colectivos. En otros casos los objetivos de los proyectos y las metodologías escogidas potencian esta línea de trabajo (trabajo en equipo, grupos interactivos, etc.).

La dimensión espacial, relacionada con la ciudadanía cosmopolita o global (Cortina, 1999), permite identificarse como miembros de distintas comunidades desde la local a la internacional. Una diversidad de proyectos proclama esta dimensión, como aquellos donde el tema de la globalización impulsó el primer acercamiento a la ciudadanía. Varios partieron de centros escolares con el apoyo de las propuestas y materiales ofrecidos por ONGs, como Pensar para vivir de Vitoria o el colegio San Ignacio de San Sebastián. Ambos centros han evolucionado desde experiencias puntuales a proyectos más ambiciosos basados en la colaboración del profesorado de los distintos ciclos educativos. Debido a su importancia y actualidad, el tema de la globalización aparece en otros entornos como el Comité Infantil y Juvenil de UNICEF o el proyecto intergeneracional de participación social de la Universidad de Navarra.

Por el contrario, en escasas ocasiones aparece de forma explícita la dimensión temporal relacionada con el recuerdo de la memoria del pasado. Por este motivo resulta de interés recordar el proyecto desarrollado en Sestao, cuyo fin es que el alumnado de secundaria no olvide el pasado industrial de su municipio ni la historia de sus familias, de manera que entienda mejor su presente: *“desde el colegio veían la necesidad de conocer esa memoria histórica porque para centrarnos en nuestro presente es necesario conocer el pasado y así poder vertebrar el futuro”*. Este planteamiento se concretó en la elaboración de diversos materiales didácticos que se prestan a otros centros interesados. No obstante, este tipo de objetivos no es el más habitual entre los temas tratados.

En resumen, se puede decir que se aprecia un esfuerzo por responder desde una perspectiva global a las necesidades educativas y desarrollar una concepción global de las capacidades personales, donde las dimensiones física, emocional, intelectual y espiritual de la personalidad se ven como dimensiones iguales y complementarias (Selby, 2002). Esta

tendencia es explícita en los proyectos educativos escolares y también aparece en proyectos educativos no formales. En educación informal, por su condición procesual, predomina el campo experiencial como en el proyecto de desarrollo comunitario de Altza o plan integral de convivencia de Gernika-Lumo.

## 2. METODOLOGÍA. ¿CÓMO SE LLEVAN A CABO LOS PROYECTOS?

La educación global es una respuesta a la necesidad de educar en un mundo acelerado, en proceso de cambio continuo y con una cualidad sistémica (Selby, 2002). En este sentido, las aproximaciones teóricas a la ciudadanía recomiendan un método integrado que apoye el desarrollo de habilidades, valores y la comprensión requerida para lograr una educación efectiva (Osler, 2000). Pero ¿cómo se llevan a cabo? ¿Qué metodologías se emplean en nuestro contexto? En los párrafos siguientes se analizan estos aspectos.

Las conversaciones con los profesionales y voluntarios encargados de los proyectos educativos formales y no formales ponen de manifiesto un alto nivel de reflexión en este campo. Las metodologías citadas son las siguientes: trabajo en equipo, resolución de conflictos, debate, preparar y hacer presentaciones, *role playing*, investigación educativa, etc. Las personas responsables de los centros escolares coinciden en mencionar metodologías activas donde se abren cauces para “*que cada alumno y alumna aporte sus opiniones y conclusiones*”. A veces, como en las comunidades de aprendizaje, se desarrollan grupos interactivos donde colaboran personas adultas (profesores y familiares) y otras personas del grupo de iguales. Se trata de un cambio de modelo pedagógico que va más allá de la información/formación en el tiempo de clase y se acerca al modelo de la complejidad en el que la interacción de las personas genera unidad y diversidad, basada en la comprensión de opiniones e ideas diferentes que interactúan en un mismo espacio donde se producen nuevas identidades complejas (Luengo, 2001; Morin, 2001).

### **Piensa para cambiar, ciudadanía global desde Vitoria-Gazteiz. Colegio Sagrado Corazón**

En el año 1999, el colegio Sagrado Corazón de Vitoria inició una experiencia educativa con la intención de sensibilizar al alumnado sobre las relaciones Norte-Sur. Se llamaba *Cambia el sur de tu coco* y había nacido de la inquietud del Departamento de Educación de la Coordinadora de ONGD's de Álava, por sensibilizar a los jóvenes en la realidad de los Pueblos del Sur.

Su finalidad era educar a los alumnos de enseñanza secundaria en una lectura y análisis crítico de la realidad, con una metodología creativa y participativa y con clara orientación de interdisciplinariedad y transversalidad. La ONG proponía la temática, materiales adaptados y colaboración con el profesorado; a su vez, el centro lo ponía en marcha con el alumnado de tercer curso de educación secundaria.

A partir de ese primer proyecto, y debido al interés suscitado, cada año se fueron realizando diferentes cambios hasta convertirse, en la actualidad, en un proyecto global que abarca los cuatro cursos de ESO. Además, supone un modelo de trabajo interdisciplinario y transversal que incluye la mayoría de las asignaturas. Cada uno de los cursos trabaja diferentes temáticas y realidades sociales, siguiendo una continuidad que comienza con la realidad más cercana al alumnado y termina con otras realidades sociales que se encuentran más lejanas:

1. 1º ESO: *Amplia tu mundo*. Trabajan los derechos humanos.
2. 2º ESO: *Viste la ropa justa*. Tratan el comercio justo, el trabajo infantil, la explotación.
3. 3º ESO: *Mira lo que somos*. A partir de la alimentación de cada uno desarrollan la realidad mundial existente en ese aspecto, la globalización, las multinacionales, etc.
4. 4º ESO: *Cambia el sur de tu coco*. Desde su realidad cercana y su visión de los países del sur analizan los tópicos existentes y buscan lo que quieren cambiar.

En estos años el proyecto se ha afianzado, incluso se ha dado un nombre genérico a los cuatro proyectos *Piensa para cambiar*, denominación global de un proceso de trabajo transversal e interdisciplinario desarrollado en todos los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria.

Un equipo de cinco profesores es responsable de la coordinación del proyecto, en colaboración con otros 36 profesores de todas las asignaturas y cursos, además de asesores externos. En una primera fase, el equipo coordinador se reúne con el profesorado, prepara los materiales de reflexión previa y va coordinando las tareas de programación, la concreción de actividades, y la sistematización y evaluación. Así el proyecto se ha convertido en un proceso gradual, donde se realizan actividades y programas de unas semanas y otros de varios meses de duración dependiendo del curso y de la temática que se trabaja.

Se ha dedicado mucho tiempo al diseño de unidades didácticas con objeto de incidir en los contenidos curriculares de cada una de las asignaturas. De esta forma, una vez realizadas las actividades,

éstas puedan ser calificadas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje tal y como esté programado en cada materia. Es un trabajo en equipo destinado a integrar en la vida cotidiana del centro otras temáticas y modos de trabajo.

La metodología aplicada es, fundamentalmente, creativa y participativa. Las actividades se gradúan desde la realidad más cercana al alumnado hasta la que les puede resultar más lejana pero en absoluto ajena. En una primera fase se propone una investigación para conocer la realidad cercana y posteriormente, en la segunda fase, estar más preparados para preguntas del tipo: ¿Qué sabemos de otras realidades que nos quedan lejanas, como pueden ser los países del Sur, la gente que en ellos vive? ¿Cuáles son sus historias, esperanzas, inquietudes...?

Siempre se trata de abrir cauces para que cada alumno y alumna aporte sus opiniones y reflexiones, haciendo que lo intelectual no ocupe el primer plano. De igual manera, se ha primado el trabajo en grupo y cooperativo sobre el individual y competitivo. *Piensa para cambiar* ha permitido acostumbrarse al profesorado y alumnado del centro a la reflexión, la investigación y el intercambio de opiniones sobre temas de actualidad como los alimentos transgénicos, las marcas deportivas, la educación en distintos países, etc.

Agradecemos su colaboración a Pablo Berozpe del colegio Sagrado Corazón de Vitoria-Gasteiz.

Idealmente, la ciudadanía necesita saber cómo acceder a la información de forma independiente. En consecuencia, los proyectos se orientan más a la búsqueda de información por los participantes que a su distribución por los responsables. Asimismo, los resultados de los casos analizados sugieren que el trabajo en un tema común (por ejemplo la creación de materiales, la preparación de un seminario o una obra de teatro), permite a los participantes aprender las habilidades necesarias para buscar e integrar información.

En la educación formal, es interesante profundizar en el conocimiento de un tema concreto. Otra tendencia en estos procesos apunta a la colaboración entre distintas disciplinas o asignaturas. Este escenario ofrece un marco ideal para obtener una visión global de un mismo tema (la alimentación, los altos hornos, la globalización). Dicho enfoque pone de relieve la búsqueda de un conocimiento profundo que penetre más allá de las particularidades y facilite la comprensión de las tendencias y desarrollos globales. Además, la integración de fuentes distintas de conocimiento supone un reto nuevo para los participantes, ya que

deben familiarizarse con las temáticas tratadas desde perspectivas diferentes y, a menudo, contradictorias (Selby, 2002). En consecuencia, tanto participantes como educadores asumen desafíos complementarios. Por un lado, los organizadores deben dominar los aspectos metodológicos y hacer un esfuerzo de coordinación que permita abrir caminos hacia una nueva forma de aprendizaje. Por otro lado, los participantes en estos procesos deben alcanzar un mayor nivel de motivación e implicación al convertirse en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

### **Trabajando la solidaridad. Colegio San Ignacio de Loyola, Donosti.**

Hace tiempo que en el colegio San Ignacio se trabaja la cooperación y la solidaridad únicamente en momentos puntuales: como un acto por la paz en el que se conmemora la muerte de Ghandi; o el día del "bocata solidario" en el que alumnado y profesorado comen en el centro un bocadillo simbólico comprado en el patio y dedican el dinero a proyectos de cooperación al desarrollo; o la puesta en práctica de unidades didácticas que les proporcionaban desde Manos Unidas para trabajar en el aula.

En el año 2001, pensaron que este tipo de actividades no era suficiente ya que la solidaridad es una actitud que no se desarrolla con actos puntuales. En aquel momento se contaba con personas con experiencias vitales en países del Sur y el contacto con la organización no gubernamental ALBOAN. Así que se decidió crear un equipo de seis profesores para planificar y pensar en los temas vinculados con la solidaridad en el centro. Se constituyó una comisión de solidaridad cuya función principal era dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿qué podían hacer para que el alumnado en concreto, y la comunidad educativa en general, participase más y se implicara como ciudadanos y ciudadanas en la sociedad? Para ello contaron con el asesoramiento de ALBOAN y los materiales del proyecto *Munduko hiritarrok. Somos protagonistas de nuestro mundo*. Este es un proyecto educativo de centro que se planteó para desarrollarlo durante tres años consecutivos: el proyecto cuenta con materiales y recursos educativos diversos para trabajar en el aula en las diferentes asignaturas.

De esta manera se organizó el programa actual con una línea continuada de trabajo en tres años. Primero trabajaron el necesario equilibrio que tiene que haber entre derechos y deberes, seguidamente trabajaron en torno a la necesidad de implicarse y participar para que este equilibrio se dé en la vida cotidiana y, por último, el ter-

cer bloque estaba relacionado con el manejo de conflictos de forma pacífica para poder trabajar y convivir con otras personas.

Además del trabajo curricular que se lleva a cabo en el centro, cada año se apoya un proyecto de cooperación vinculado con la temática del curso.

El proceso educativo se ha ido profundizando a lo largo de los años ya que, desde el centro, son conscientes de la necesidad que el alumnado siente de ver que sus actos tienen respuesta. Por este motivo han completado los materiales trabajados en el aula con diversos proyectos que les haga relacionar sus actos de participación con una respuesta concreta, soluciones y consecuencias.

Actualmente se pretende conseguir que la solidaridad esté presente en todos los ámbitos del colegio. Por este motivo, se ha ampliado el proyecto y se ha comenzado a realizar actividades dirigidas a toda la comunidad educativa, padres, alumnado y profesorado. El objetivo es crear un **estilo solidario** dentro del colegio que afecte a todas las personas y les lleve a replantearse el tema de qué es ser ciudadano. Las actividades se proponen durante todo el año y a todos los niveles: desde Infantil (3 años) hasta Bachillerato (18 años). Para ello se realizan adaptaciones específicas. El proyecto de cooperación también se ha puesto en práctica en todo el colegio: participan 1600 alumnos y unas 400 familias. El propio alumnado ha asumido algunas responsabilidades de carácter más organizativo y otras de forma más creativa poniendo en marcha una obra de teatro con la temática trabajada. Este escenario ha conseguido crear y mantener en el profesorado una cierta inquietud sobre estos temas, así como animarle a buscar otras informaciones o materiales de trabajo que puedan ayudarles a integrarlos en sus asignaturas.

Agradecemos al colegio San Ignacio su colaboración.

El desarrollo de habilidades y actitudes ciudadanas se basa en la participación conjunta de personas procedentes de entornos diferentes. En algunos casos, la convivencia entre distintas generaciones supone un elemento relevante del proceso, como en la Universidad de Navarra, donde la propia relación entre personas mayores y estudiantes universitarios es una de las metas del mismo; o en Sestao, donde la investigación realizada incluía los recuerdos de las personas mayores (en este caso los jubilados de Altos Hornos) como fuente de la memoria histórica.

Todas las experiencias analizadas muestran cómo los protagonistas han ido viviendo la experiencia y se han dado cuenta de la necesidad de trabajar desde un plano de igualdad para construir un proyecto

común (Osler, 2000). Desde la perspectiva del empoderamiento, se constata cómo el reconocimiento del valor personal contribuye a la formación de personas más autónomas y confiadas. Una de las personas entrevistadas lo comentaba de la siguiente manera: *“La gente se ha desvivido por ayudarles, y especialmente los jubilados. Muy emocionados, puesto que ha sido su vida, y el ver que alguien quiere revivirlo y conocerlo les ha ilusionado mucho; y el poder transmitirlo y darles ideas y ayudas les han resultado muy satisfactorios. Y ha sido muy enriquecedor para los alumnos estar con los mayores, sentarse a escucharles, oírles, estar con ellos, ver que pueden aprender de ellos, que han sido profesionales, que han tenido su vida; y el recuperar una parte de eso es muy importante”*.

En el centro escolar de Lamiako, la colaboración entre el profesorado y las familias les ha permitido constituirse como comunidad de aprendizaje. Pero el proceso de relación se inició años atrás con la creación de un espacio común: una sala de encuentro donde las familias y el profesorado dejaron fuera los roles “profesionales” (padres, madres, maestras) y se presentaron como “personas” que desean compartir intereses en distintos temas (literatura, salud, etc.).

No resulta del todo aventurado afirmar que sólo la creación de vínculos personales permite la convivencia en un clima de confianza. Visto así, parece evidente que reforzar los lazos y vínculos sociales son requisitos previos a los proyectos, al tiempo que suponen una riqueza añadida en algunos procesos (Subirats, 2005). El programa Gauekoak, organizado por el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz como una oferta de ocio nocturno juvenil es un buen ejemplo. En este caso, los organizadores consideran que la cogestión del proyecto ha logrado aumentar la confianza que el Ayuntamiento tenía en las asociaciones, puesto que se ha dado un conocimiento más profundo de las mismas y ha permitido momentos donde demostrar su implicación y responsabilidad. A la luz de las entrevistas, se pueden mencionar dos procesos en la creación de vínculos de confianza: por un lado, la confianza entre los distintos agentes implicados: profesorado, técnicos, políticos, ciudadanía; por otro lado, la confianza intragrupo puesto que muchas veces tampoco es evidente. En el proyecto de Lamiako comentaban este proceso entre las familias participantes: *“la experiencia es que al principio no se conocían, casi y luego comenzaron a tratar unas con otras, a conocerse más. Aunque de vista ya sabían quién era cada una, pero no tenían trato, y eso hacía que existieran ideas preconcebidas de unas a cerca de las otras; ideas que fueron cambiando a medida que compartían y vivían más cosas juntas. Veían que no eran lo que antes creían, se veían por el barrio pero realmente no se conocían”*.

Desde esta perspectiva, los tiempos libres, los momentos de intercambio informales también se mencionan como momentos importantes para crear lazos afectivos, de cercanía, que favorecen el desarrollo de la confianza y de la camaradería entre los participantes y entre participantes y educadores. Las personas entrevistadas son conscientes de estos procesos y a menudo programan estos tiempos en los proyectos. Para ello emplean distintos métodos: organizar una comida para fomentar momentos informales (Universidad de Navarra); ir al lugar de trabajo de las familias para poder encontrarse (Kaledor Kayiko); o compartir un café en un entorno "neutro", sin mesas de aulas, sino en una sala, ha sido un elemento fundamental en otras experiencias escolares (Lamia-ko).

En cierto modo, estos supuestos constituyen los rasgos más notorios de algunas experiencias. Por este motivo, se echa de menos este tipo de comentarios en los proyectos dirigidos a la infancia. Es probable que las metodologías utilizadas permitan situaciones de cercanía ya que se desarrollan fuera del aula, en espacios que favorecen el trabajo en grupo y el intercambio. Sin embargo, no se aprecia el mismo esfuerzo por tratar de compartir tiempos informales. Por supuesto que surgen, y se utilizan, pero da la impresión de que aparecen de forma espontánea y, en general, se deja al azar la creación de "*espacio y tiempo informal de intercambio*".

### **Opre Romá, Ánimo Gitano. La asociación Kale Dor Kayiko, Bilbao.**

Opre Romá es un proyecto de la asociación Kale dor Kayiko (KDK) dirigido a mejorar la escolarización de la comunidad gitana y hacer visible el éxito escolar que ya existe en este colectivo. Para ello, en el año 2000 decidieron crear un premio del éxito escolar entre el alumnado gitano, desde los niveles de educación primaria hasta los superiores. El premio, gracias a la colaboración de la Obra Social de la BBK, varía en función del nivel académico. Va desde un reloj hasta un ordenador portátil, además de una cantidad de dinero (60 euros) destinado a la compra de material escolar. Pero sobre todo, la entrega del premio supone una ocasión para visualizar el trabajo de todo un año, reforzar el esfuerzo del alumnado, familias y profesorado, y mandar un mensaje positivo a la sociedad.

El proyecto incide en la escolarización a partir del trabajo en tres ejes complementarios: escuela, infancia y familia. Todos son necesarios puesto que se pretende que niños y niñas participen en la escuela, al igual que la familia, y que el centro escolar participe en la comu-

nidad. La asociación desempeña un papel de catalizador de los tres ejes, para acercar y lograr un entendimiento entre todas las partes implicadas.

La manera de trabajar de los educadores de Kale dor Kayiko se adapta a los distintos colectivos. Con el profesorado tiene una larga tradición de formación y apoyo. Además, colabora estrechamente con el colectivo pedagógico ADARRA, con la asociación de enseñantes gitanos y con el Consejo Vasco para la Promoción del Pueblo Gitano.

Con las familias, un reto importante es conseguir encontrar sentido a la escuela. Con objeto de crear una relación cotidiana y acompañar el proceso, se utilizan diferentes estrategias: entrevistas informales con un café para explicar el proyecto; llamadas telefónicas; visitas al mercadillo, o visitas a casa para hablar del proceso, etc. El modelado de otras familias gitanas que apoyan la escolaridad es otro recurso importante. En conjunto, Kale dor Kayiko pretende humanizar la relación e implicarse en su vida cotidiana, pero siempre desde la perspectiva profesional.

La labor con el alumnado se organiza en forma de proceso con varios niveles de intervención. En los primeros cursos de secundaria se hacen tutorías semanales. En el segundo ciclo tiene importancia el factor práctico y la orientación a su futuro académico y laboral. En esta etapa suelen hacer actividades más grupales con los jóvenes que han aprobado el primer ciclo; se trabaja el desarrollo de la autonomía. En esta línea se buscan estrategias para que los jóvenes se acerquen por sí mismos a la asociación y tengan allí un espacio asociativo. En este caso, los educadores siguen en contacto con el grupo, pero con un papel de facilitadores.

La adolescencia es una etapa importante puesto que, tradicionalmente, correspondía a la edad de matrimonio, en la que los jóvenes empezaban a asumir nuevas responsabilidades. Hoy en día, con el retraso de la edad matrimonial, dejan de tener esa responsabilidad, al tiempo que la educación tradicional gitana no dispone de un modelo que permita aprovechar el tiempo liberado. Como consecuencia, las familias se han quedado, en muchos casos, sin herramientas para un momento en el que una generación de gitanos empieza a vivir la adolescencia de forma diferente a sus mayores y deben innovar sus pautas educativas. Desde KDK se intenta apoyar en esta tarea a adultos y adolescentes. En este sentido, se viene potenciando el asociacionismo como una manera productiva y educativa en la que la juventud puede expresarse y desarrollar su creatividad. Organizan el trabajo con los adolescentes en torno a cuatro

bloques temáticos: motivación y estímulo al estudio; resolución de conflictos; habilidades y herramientas para el estudio y, por último, identidad gitana y autoconcepto.

Otro aspecto importante es la formación permanente de los educadores de KDK dirigida a potenciar sus habilidades profesionales. Para ello se está elaborando un manual de tutorías que sirva de base y guía de referencia.

En resumen, se trata de un proyecto complejo destinado a mejorar la participación escolar y social del colectivo gitano, desde el orgullo de su propia identidad cultural.

Agradecemos a Juanjo Lozano. Director del Área de Intervención Socio-Educativa de Kale dor Kayiko la información proporcionada.

### 3. ORGANIZACIÓN. ¿CÓMO ESTÁN ORGANIZADAS? ¿QUIÉN SE IMPLICA?

Recientemente, el Consejo de Europa y la UNESCO han publicado un documento conjunto para implantar proyectos de calidad en los centros educativos (Birzúa y otros, 2005). Este informe presenta cuatro niveles en la implantación de la educación ciudadana, cada uno de los cuales se plasma en un escenario tipo:

1. El primer nivel corresponde a un escenario donde un grupo pequeño de profesores acude a un curso de educación ciudadana. A partir de este momento los profesores introducen esta materia en sus clases y organizan redes informales para intercambiar experiencias. En este momento todavía no se refleja en el proyecto de centro, por lo que el profesorado corre el riesgo de sentirse aislado y poco apoyado.
2. El segundo nivel se plasma en un escenario en el que la educación ciudadana ya ha sido introducida en el currículo nacional. En consecuencia, se ofrece una respuesta más organizada para el profesorado, como por ejemplo la inclusión en redes para intercambiar ideas y experiencias. En los centros escolares, este nivel se refleja en los primeros contactos con el alumnado para organizar un consejo de alumnos.
3. En el tercer nivel los procesos de educación ciudadana se incorporan en los currículos escolares, que los jefes de estudio incluyen en su planificación. Coincide con una mayor visibilidad del tema y sus principios se hacen públicos en posters y paneles.
4. Alcanzar el cuarto nivel requiere un proceso a medio plazo, donde los planes de educación ciudadana se asumen no sólo por el

equipo directivo y el profesorado sino por todos los órganos de gestión del centro. Esta situación se basa en el consenso de los proyectos por parte de todos agentes implicados (profesorado, alumnado, familias).

De la revisión de las experiencias analizadas se constata que los procesos son similares a los mencionados. Muchas veces la iniciativa parte de un profesorado entusiasta con intereses personales en un campo determinado que, con el apoyo de ONGs, inician ciertas experiencias de aula o de ciclo y luego son asumidas por los centros. Es el caso de los proyectos *Piensa para cambiar* de Vitoria y del colegio San Ignacio de San Sebastián. En ambos casos, –se aprecia cómo una experiencia puntual se ha incorporado en el proyecto de centro–, con la colaboración de la dirección y el profesorado. Esta situación da sentido a los procesos iniciados al tiempo que favorece su continuidad, como se refleja en estas palabras de un profesor: *“que no se quede únicamente en hechos aislados, sino que se dé continuidad a las actividades, que se trabajen durante todo el año y sigan una línea de trabajo que les dé cohesión”*.

Conscientes de que los criterios de selección elaborados para esta investigación han sesgado la información hacia proyectos consolidados, se puede decir que las experiencias recogidas en los centros escolares ya han superado las primeras etapas mencionadas por Birzea (2005). Actualmente se encuentran consolidadas, como se refleja en el apoyo de la directiva del centro y la coordinación entre distintos profesores, y se abren a las opiniones de otros agentes como las familias o el alumnado. No obstante, todavía no han alcanzado el nivel superior basado en el consenso entre todos los agentes implicados, sino que están dirigidas por la dirección del centro.

Para la educación ciudadana el centro escolar constituye un microcosmos donde aprender y ejercer la ciudadanía. Esto sólo ocurre cuando los equipos directivos, el profesorado y el resto del personal proporcionan oportunidades al alumnado para practicar las competencias ciudadanas en la vida cotidiana del centro. Sin embargo, del análisis se desprende que el proceso suele ser menos profundo y responder a niveles inferiores de participación del alumnado (Hart, 2000). En este sentido, los proyectos enfatizan las metodologías participativas pero no suelen exceder el marco del aula. En consecuencia, parece lógico pensar que los niveles altos de ciudadanía no se conseguirán si no se cambia la estructura organizativa del centro.

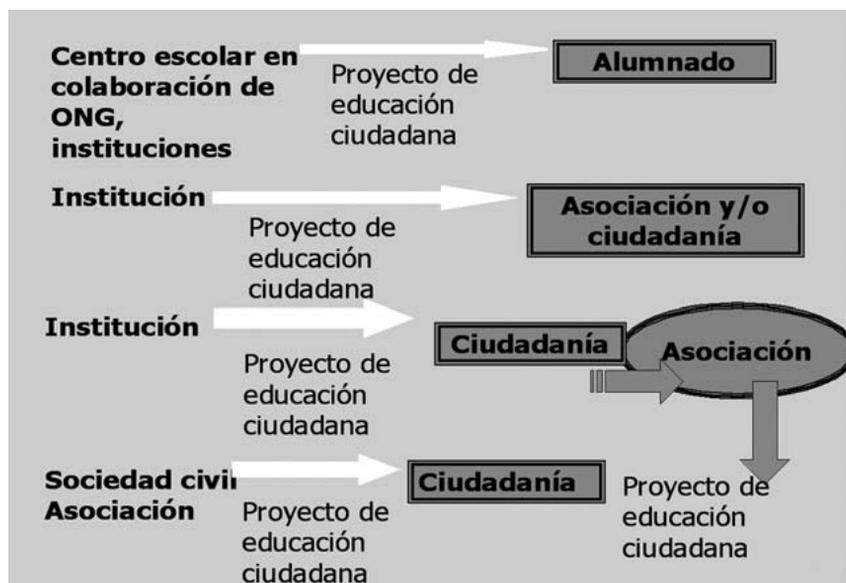


Gráfico 8. Modelos de organización de educación ciudadana.

Las experiencias comunitarias de educación no formal e informal se alejan de los procesos descritos por el equipo del Consejo de Europa y la UNESCO (Birzea y otros, 2005). En este caso, se pueden distinguir tres modelos organizativos (gráfico 8):

1. Proyectos iniciados por instituciones locales, como Ayuntamientos, dirigidos al movimiento asociativo y, a veces, abiertos a la ciudadanía no asociada. Suelen ser experiencias destinadas a favorecer o mejorar procesos participativos, bien de participación consultiva, como en Gernika, o con opción a niveles más altos de responsabilidad, como por ejemplo en Altza.
2. Proyectos de la propia sociedad civil concienciada que busca espacios de participación. En este caso las instituciones pueden haber propiciado una primera experiencia, pero solamente gracias al interés y la motivación de un grupo de ciudadanos es posible la creación de tejido asociativo, como la asociación de mujeres de Lamiako o la asociación Osaginez.
3. Algunos grupos de la sociedad civil se encuentran organizados y con interés en mejorar su participación; entonces toman las rien-

das de su futuro y se plantean ejercer sus derechos y deberes ciudadanos, preparando sus propios proyectos para la ciudadanía general o para un colectivo específico, como el proyecto Opre Romá (colectivo gitano) o Gauekoak (juventud).

La ciudadanía es un proceso y una práctica compartida entre personas con valores y normas comunes. Las asociaciones contribuyen a la formación de la ciudadanía activa y responsable, implicada en la transformación social y en el trabajo conjunto para lograr una sociedad más cohesionada y un mundo más justo (Consejo de la Juventud de España, 2005). En consecuencia, los tres tipos de procesos requieren una respuesta activa de personas conscientes de sus responsabilidades con la comunidad, informadas y capaces de participar en la toma de decisiones y en el debate público.

**No todo tiene que seguir igual, podemos hacer algo.  
Asociación Osaginez-Crecer en salud, Bilbao.**

Esta asociación nació gracias al encuentro de un grupo de personas que realizaron un primer curso de la Escuela de Padres y Madres de la metodología de los Procesos Correctores Comunitarios, organizada por el Departamento de Salud Escolar del Ayuntamiento de Bilbao. La experiencia les pareció tan interesante que, al finalizar, decidieron juntarse y organizar una asociación. El resultado del curso había sido la creación de un espacio grupal donde compartían intereses e inquietudes. Este aspecto suele ser muy valorado porque a los padres y madres actuales les resulta difícil la tarea de educar, así que agradecen tener un lugar donde compartir sus inquietudes, expresar su malestar y sus experiencias comunes y buscar alternativas. La metodología de Procesos Correctores Comunitarios se basa en la elaboración y dramatización de escenas de la cotidianidad, a partir de las cuales los participantes logran ver cosas que antes no veían, analizándolas y trabajándolas. El primer nivel constituye el inicio de un proceso que suele generar en los participantes un sentimiento de búsqueda e interés por seguir profundizando en ese espacio que tanto les ha ayudado y del que también han disfrutado.

En este caso, los participantes del curso también se animaron más tarde a cursar el segundo nivel. Así, poco a poco, la confianza entre ellos fue creciendo y surgió la idea de intentar ser más autónomos y crear un espacio propio de reflexión. Les parecía interesante poder continuar las reuniones, juntarse y preguntarse sobre los temas que les interesaban, informarse y seguir formándose. Hay que recordar

que el objetivo de la Escuela de Padres y Madres se dirige no sólo a conocer, sino a intervenir y transformar la realidad. Una respuesta consecuente, por tanto, fue crear una asociación de padres y madres que denominaron *Osaginez-Crecer en Salud*.

Lo que empezó siendo una iniciativa de unas 20 personas creció y en la actualidad reúne a unos 45 miembros. Su intención es la de formar un ciudadano autónomo, lo que supone avanzar en tres niveles: a) autorreflexividad: saber qué es lo que nos está ocurriendo y por qué; b) conocer los mecanismos que rigen la sociedad, y c) reconocer que la realidad es transformable y que podemos transformarla. El espacio grupal es considerado uno de los puntos fuertes del proyecto, puesto que sirve de referencia en el proceso de la vida cotidiana y alivia el alto nivel de exigencia que sienten las personas ante sus diferentes problemáticas.

Además, su labor ejerce una influencia social, principalmente en dos aspectos. Por un lado, la propia transformación personal repercute en la educación de los hijos y, por otro, desde los cursos y charlas que se organizan para el resto de la ciudadanía. También es interesante señalar otro logro de esta experiencia: haber conseguido organizar un grupo que piensa y reflexiona sobre el rol del varón en la sociedad actual.

Agradecemos la colaboración prestada a Andreas Schäfter, Ana Grande y Teresa Eguidazu de la asociación *Osaginez-Crecer en Salud*.

Visto desde la escalera de participación (Hart, 2000), las experiencias analizadas permiten ir tomando responsabilidades en distintos proyectos comunitarios e ir alcanzando los niveles más altos de cogestión. Por ejemplo, el proyecto integral de convivencia de Gernika-Lumo se basa en la participación consultiva destinada a conocer las necesidades sentidas por los distintos actores municipales (ciudadanía, técnicos y políticos) sobre los problemas del municipio. A partir de este proceso se consensuarán las futuras acciones políticas. En estos casos, se entiende la participación como asunción de responsabilidades, considerando al otro como una persona adulta que puede acertar o equivocarse. En algunos proyectos, los niveles de participación varían según las actividades propuestas. Un ejemplo puede ser el Comité Infantil de UNICEF. En general, los participantes colaboran en *"elaborar mensajes, diseñar con dibujos o fotos una presentación, colaborar en el diseño de un programa de radio, diseñar la megafonía de una actividad de sensibilización en la calle, elaborar todo el contenido de lo que se va a decir, redactar reflexiones para colgar o intercambiar con otros jóvenes a través del ENRE-*

DATE". Además, en otras ocasiones, se organizan distintas instancias para la propia toma de decisiones organizativas. En este caso, los técnicos pasan a un segundo plano, ejerciendo una labor de facilitación o animación.

### **La infancia participa: Comité Asesor Infantil-Juvenil. UNICEF, País Vasco.**

El derecho a la participación es una línea transversal de todo el trabajo realizado en UNICEF que impregna la labor de cooperación al desarrollo y de los Comités Nacionales, de sensibilización de información y de recaudación de fondos. Sin embargo, en ocasiones, no resulta fácil plasmar esta filosofía en la práctica. Por este motivo y con esta inquietud, en el curso 2002/3, se puso en marcha el Comité Asesor Infantil-Juvenil con alumnado de primaria y secundaria de distintos centros escolares de Vizcaya.

UNICEF-Comité País Vasco dedica gran parte de su trabajo a la sensibilización y elaboración de muchos materiales dirigidos a la población infantil y juvenil. La experiencia práctica les muestra cómo, a veces, hay una gran distancia entre los materiales y las acciones que se llevan a cabo, y los intereses y la capacidad de comprensión de los destinatarios. Desde UNICEF-Comité País Vasco se dieron cuenta de que no era posible planificar una actividad y diseñar unos materiales para unos destinatarios que no participasen en la metodología y el proceso de diseño. Así, surgió de la idea de que un grupo niños, niñas y jóvenes colaborasen con UNICEF, a lo largo del año, y les ayudase a validar su trabajo, aportando sus opiniones e ideas sobre los distintos temas.

Se pretendía fomentar la participación real de niños y niñas en el trabajo de UNICEF y en su sociedad, entendiendo la participación como *"el proceso de compartir las decisiones que afectan tanto a la vida de uno mismo como a la vida de la comunidad a la que pertenece"*. Para ello, se pusieron en contacto con varios centros escolares que fuesen sensibles a este tipo de proyectos y facilitasen el contacto con el alumnado. De esta forma, el profesorado de los centros es un facilitador de la experiencia.

La participación es voluntaria. En el grupo infantil las sesiones se llevan a cabo como actividades extraescolares, aunque en horario escolar, mientras que el Comité Juvenil tiene sus reuniones fuera del horario escolar una vez por semana. No hay un número cerrado de miembros, en la sección infantil participan unos 25 niños y niñas y en la sección juvenil una media de 15 jóvenes. El único requisito para for-

mar parte de este proyecto es el interés en el mismo y ser personas comprometidas y serias que se impliquen durante todo el curso. La experiencia ha mostrado cómo hay momentos en los que el grupo se desmotiva y otros en los que se implica más fácilmente; por tanto, se procura que vivan el proceso como una colaboración seria en la que han decidido participar voluntariamente.

Un técnico de UNICEF-Comité País Vasco es responsable de la coordinación general, contando con el apoyo de todos los miembros de la organización, según el tema que se aborde, como expertos de las diferentes áreas. Por la trayectoria mantenida se concluye que es fundamental la colaboración con la persona responsable de los medios de comunicación. También existe colaboración con el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Deusto. El proyecto se inició en el Comité País Vasco y desde hace dos años también lo están desarrollando Comités de UNICEF en otras Comunidades Autónomas.

UNICEF trabaja en colaboración con diferentes entidades, agrupaciones y asociaciones. Esta coordinación es considerada como un elemento fundamental y enriquecedor para los participantes. Por ejemplo, se puede mencionar la colaboración con Ayuntamientos, medios de comunicación, el Servicio de Inmigración del Gobierno Vasco y asociaciones de diferentes países.

Para capacitar en las habilidades de participación, el proyecto incluye aspectos teóricos, relacionados principalmente con la Convención sobre los Derechos del Niño, los valores (solidaridad, responsabilidad, respeto) y las habilidades para su puesta en marcha (capacidad de comprensión de textos –leer algo, entenderlo y saber explicarlo–, trabajar en equipo –saber expresarse y que se les entienda bien–). Para ello se emplean metodologías activas donde se practica el debate y la resolución pacífica de conflictos. El hecho de que los participantes del Comité Asesor tengan acceso a unos temas y una información a los que otros niños y niñas no suelen acceder (no leen el periódico ni ven las noticias) les hace más sensibles hacia ciertos temas y les permite participar más en conversaciones, en casa o con las amistades. Esta situación se relaciona con una de las finalidades del proyecto: fomentar una mejor información y una mayor participación al salir de la escuela, al finalizar el proceso y también durante la misma experiencia.

Agradecemos a Cristina Junquera de UNICEF su colaboración.

En general, parece que los programas para adultos alcanzan niveles de participación más altos que los destinados a la infancia. Quizás la

razón haya que buscarla en el origen de las mismas, ya que proceden de un entorno comunitario y no escolar. Sin embargo, también desde el centro escolar se ha constatado cómo se pueden fomentar experiencias abiertas que, desde las relaciones de igualdad entre familias y docentes, permiten desarrollar entornos educativos basados en la cercanía y la toma paritaria de decisiones, como se aprecia en el centro de Lamiako o en proyecto de Agenda 21 desarrollado en Tolosa. En otros casos comunitarios, como el plan de desarrollo comunitario de Altza, su propia filosofía requiere de un alto grado de implicación ciudadana. Por este motivo, la propuesta ha evolucionado desde las asociaciones y ahora es un foro de encuentro en el que se impulsan aquellas iniciativas consensuadas por las asociaciones y la ciudadanía interesada en este campo.

#### 4. ¿QUÉ PAPEL DESEMPEÑAN LOS EDUCADORES?

Como puede verse, las cuestiones organizativas están directamente relacionadas con el rol desempeñado por los educadores profesionales y el voluntariado. Su papel varía en un continuo que va desde una mayor responsabilidad de los agentes educativos sobre los que descansa la mayor parte del proyecto, al otro extremo, donde los agentes educativos se transforman en acompañantes y facilitadores de procesos. Como se ha comentado, la experiencia de Gauekoak ilustra este último proceso. Así, las personas responsables destacan esta perspectiva innovadora: *“El gran logro de Gauekoak y de aquella campaña de Sexualidad y Juventud (que fue sólo de un mes) es la existencia de un centro cívico que se gestiona a partir de las diez o diez y media de la noche exclusivamente por las asociaciones. Esto no se había planteado nunca antes de las experiencias de juventud porque los centros cívicos los lleva el personal municipal y hay gente contratada para desarrollar las actividades y abrir y cerrar la puerta. Esto ha supuesto un aumento de confianza de la Administración hacia las asociaciones y hacia los jóvenes que iban de noche”*. En otras ocasiones, el trabajo conjunto conlleva un aumento de confianza entre la ciudadanía, las instituciones y los técnicos, como recordaban en el plan de desarrollo comunitario de Altza: *“cuando hablábamos de participación ciudadana, al principio parecía que era una amenaza para todos, y que los políticos tenían que delegar y los técnicos tienen que cambiar de modo de trabajo; y los ciudadanos piensan que no van a ser escuchados, pero eso no es cierto. Y esa opinión cambia al participar y ver experiencias como ésta. Es clave la participación de todos. El político debe creer que la política hay que hacerla en clave de participación ciudadana y esto legitima su trabajo. Lo mis-*

*mo ocurre en la labor profesional del técnico. Para la ciudadanía supone la oportunidad de crear y modificar su espacio, la posibilidad de hacer y proponer, crear un espacio de calidad de vida ajustado a las expectativas de cada uno”.*

### **El desarrollo de la comunidad. Plan Altza, Donosti.**

El Plan de Desarrollo Comunitario de Altza es un proyecto de participación ciudadana que se está llevando a cabo en este barrio donostiarra. Se trata de un barrio que tuvo un crecimiento muy rápido en los años 60. Cuenta con un movimiento asociativo importante, dirigido, principalmente, a buscar respuesta a sus problemas y necesidades. Sin embargo, en los últimos años, se aprecia una falta de relevo generacional del voluntariado.

En el año 2002, el Ayuntamiento propuso la realización del plan de desarrollo comunitario y abrió un concurso público para organizar un equipo técnico que asumiese, de manera independiente, la responsabilidad del proceso.

La metodología utilizada ha sido la investigación-acción-participación, que enlaza con los objetivos, el estilo, el ritmo de trabajo y el protagonismo del que se pretendía dotar a la propia comunidad. Esta metodología busca la toma de conciencia de la propia realidad por parte de las poblaciones y comunidades, así como el logro de mejoras sociales a través de la movilidad colectiva. Sus principales características son: los grupos como base del proceso, la variedad de éstos, la importancia de las personas capaces de ayudar a cada grupo de investigación-acción-participación y el compromiso con la población.

Este procedimiento encaja con la aplicación metodológica de los planes de Desarrollo Comunitario que, fundamentalmente, se concreta en la consideración de cuatro fases diferentes: el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación.

La fase de diagnóstico se ha completado, principalmente, a partir de entrevistas personalizadas con el tejido asociativo y los profesionales de la zona. Aunque también se ha buscado la incorporación de las personas no involucradas en las estructuras o asociaciones, pero que tienen interés en comentar sus opiniones. Para ellos también se abrieron canales de comunicación.

Es destacable que el trabajo con grupos tan distintos y, a veces, con intereses contrapuestos, se ha sustentado en la actitud de acogida, escucha, encuentro y respeto. Esta disposición ha permitido desarrollar un proyecto con aprobación en el barrio y en el Ayuntamiento.

De esta manera, el recorrido ha generado importantes expectativas. La primera fase se consolidó con la elaboración de un taller llevado a cabo a finales de marzo de 2004, y que juntó en una sesión de trabajo, de un día de duración, a políticos, técnicos, asociaciones y ciudadanos. Esta metodología permitió consensuar una serie de conclusiones que conforman un abanico de temas en los que trabajar conjuntamente (urbanismo-movilidad, juventud,...) desde los cuales se avanza en nuevas línea de futuro.

Agradecemos su colaboración al equipo del Plan de Desarrollo Comunitario de Altza y al Área de Participación Ciudadana y Barrios del Ayuntamiento de Donostia-San Sebastián.

Desde la teoría de los paradigmas educativos se aprecia un giro hacia paradigmas críticos o dialécticos (Caride, 1997). Estos últimos son propios de una educación liberadora que supera los niveles de educación bancaria (Freire, 1970), al tiempo que suponen una opción ideológica comprometida con procesos de liberación cuyo sentido último es la democracia como educación duradera y estable en la resolución de problemas cotidianos (Caride, 1997). Las prácticas sociales con orientación comunitaria (Altza, Osaginez, Gauekoak, Lamiako, Opre Romá) contribuyen a que las personas comenten sus intereses, aclaren sus expectativas y elaboren sus interpretaciones a partir de un diálogo comunitario. En estos ejemplos se evidencia que los procesos educativos exigen liderazgos, personales o colectivos, donde es esencial analizar el *cómo* se ejerce. Visto así, parece evidente que la calidad de la educación ciudadana depende, en gran medida, de la preparación y el entrenamiento de las personas implicadas, antes y durante el proceso (Council of Europe, 2001b; Eurydice, 2004). En efecto, la labor de los agentes educativos es clave para introducir el aprendizaje y la experiencia de la ciudadanía y la identidad. Distintas investigaciones en este campo recuerdan la importancia de su formación, puesto que requiere un perfil complejo: ser un experto en liderar procesos de cambio, desde el acompañamiento en las experiencias directas a la guía para la reflexión personal (Council of Europe, 2001; Eurydice, 2004; Misiejuk, Raubik and Tutiaux-Guillon, 2004; Ross, 2003). En la práctica, la dificultad de liderar situaciones de aprendizaje complejo se manifiesta a la hora de mantener un equilibrio inestable entre lograr la confianza personal de los participantes al tiempo que se lanzan preguntas controvertidas que les haga ver la realidad desde otra perspectiva (Misiejuk, Ranbik and Tutiaux-Guillon, 2004). Aunque no parece evidente que en nuestro entorno se lleve a cabo esta recomendación de una manera sistemática. Seguramente, por

el momento, esta circunstancia es debida a la ausencia de la educación ciudadana en el currículo nacional. En el caso de las experiencias analizadas, las personas implicadas en los procesos educativos formales han participado en procesos formativos dirigidos a reflexionar o conocer ciertos materiales ofrecidos por ONGs o en cursos formativos organizados por el Gobierno Vasco como el CEIDA o los berritzegunes. Si bien es cierto, que se trata de formación específica destinada a conocer metodologías o temáticas parciales en el área de la ciudadanía (medio ambiente, derechos humanos, globalización).

### **Una escuela en la comunidad. La comunidad de aprendizaje de Lamiako.**

La comunidad de aprendizaje en la escuela de Lamiako profundizó en las orientaciones que el centro estaba llevando a cabo desde hacía varios años. El origen de esta idea fue la constatación de que en la escuela se estaban desarrollando dos líneas educativas paralelas, una con la familia y otra con los profesionales del centro. Ante esta situación, la dirección pensó que era adecuado unificarlas para ofrecer una educación mejor y más coherente. De ahí surgió un proyecto de intervención e innovación para trabajar con las familias e implicarlas en el centro escolar.

Para lograr el acercamiento se utilizaron técnicas educativas no formales. Así se ofertó a toda la comunidad de vecinos la posibilidad de acudir al centro a tomar un café y mantener una tertulia literaria. En ese momento se abrió el centro y asistieron un grupo de familias. Comenzaron tomando un café y leyendo la prensa durante la primera media hora y a partir de ahí se plantearon hacer talleres y módulos de formación, etc. Hoy en día esos módulos se mantienen o cambian según las preferencias de los asistentes a partir de una evaluación al finalizar el año, donde deciden los pasos siguientes. Uno de los logros que destaca en este proceso ha sido la constitución de una asociación cultural de mujeres que surgió a partir de un proyecto de teatro.

Al mismo tiempo, la comunidad de aprendizaje facilita la integración comunitaria en el municipio. Este aspecto es importante en un barrio como Lamiako, donde la mayoría de los servicios están fuera (ambulatorio, centro cívico) y resulta difícil identificarse con su lugar de residencia. Ahora, gracias a los proyectos desarrollados por la Escuela, participan más en la vida de Lamiako.

La forma de trabajo se plasma en proyectos específicos que se integran en un ideario general del centro. Los distintos agentes tie-

nen un papel activo y muy dinámico. Por ejemplo, las familias se han incorporado a la vida cotidiana del centro, colaboran en las aulas con los grupos interactivos y llevan un plan de formación paralelo al del profesorado. También se han potenciado instrumentos de comunicación como la revista que constituye un espacio de toda la comunidad educativa y para ella, y en la que colaboran el alumnado, el profesorado y las familias. Este proceso ha sufrido una serie de cambios para adaptarse a las modificaciones del entorno. En este momento la participación de las familias depende de su disponibilidad, hay un amplio número de familias extranjeras que va creciendo y disponen de menos tiempo para implicarse en la vida del centro escolar. A pesar de ello, hay un índice muy alto de participación que ha conseguido transformar la forma de vivir el centro escolar.

Agradecemos a Nieves Sarachaga y al grupo de madres su colaboración, así como al centro educativo de Lamiako.

En las experiencias no formales o informales los técnicos municipales y el voluntariado desempeñan un rol de educador o facilitador de los procesos. Muchas veces suelen participar en cursos de formación en temas concretos (participación, gestión, etc.) que ayudan a su labor. En conjunto, puede ser una formación de calidad pero con riesgo de resultar parcial, fragmentada o asistemática, compuesta por cursos, seminarios y conferencias ofrecidos por diferentes agentes o entidades. Esta situación, similar a la descrita por otras investigaciones anteriores (Council of Europe, 2005; Osler y Starkey, 2004), sugiere la necesidad de profundizar en estos temas.

##### 5. ¿QUÉ AGENTES EDUCATIVOS PARTICIPAN?

Los temas organizativos aluden a la implicación de los diversos agentes sociales. Así, las recomendaciones del Consejo de Europa, (Council of Europe, 2002; 2005) y la Unión Europea (Eurydice, 2004) proponen implicar no sólo al profesorado sino a un amplio abanico de agentes sociales que reflejen la realidad social compleja. Esta tendencia se refleja en las entrevistas efectuadas; en la mayor parte de los casos se reconstruyen amplias redes de agentes implicados en los proyectos. Por ejemplo, diversas ONGs proporcionan materiales y apoyo para trabajar en los centros educativos temas como la globalización o los derechos y deberes ciudadanos. La presencia y los contactos con las familias en los centros educativos también es una tendencia destacable. En otros casos, las iniciativas requieren coordinación entre distintas áreas municipales

(políticos y técnicos) y la sociedad civil, como en el caso de Gauekoak o de Gernika.

### **Un proyecto realizado con los jóvenes: Gauekoak. Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz.**

En 1997 apareció en Gijón el proyecto *Abierto hasta el amanecer*, una experiencia innovadora de ocio nocturno juvenil. En aquella ocasión una serie de personas, implicadas en el voluntariado de barrio, decidieron hacer algo distinto a lo que se estaba ofertando hasta ese momento. Querían adaptarse a las nuevas tendencias juveniles que se divierten por la noche más que por el día y que no encuentran un ocio creativo o formativo sino un ocio de consumo. El programa se consolidó como una buena práctica y empezó a extenderse a otros municipios.

Concretamente, en Vitoria-Gasteiz el pleno municipal aprobó una moción para desarrollar una propuesta similar. Además, los grupos locales de tiempo libre y las personas que trabajaban en el área de juventud expresaron su interés por responsabilizarse del programa en uno de los consejos municipales. Consejo de Juventud Municipal.

La idea fue recogida por el Ayuntamiento, que se comprometió a facilitar recursos. Y, desde el Servicio de Juventud, se realizó una convocatoria para organizar un programa de estas características. Hicieron la propuesta abierta a los grupos tradicionales de tiempo libre (scout, parroquias, etc.) y otras asociaciones que pudieran aportar algo a la juventud (deportistas contra la droga, comisión anti-sida, grupos que trabajaban temas culturales, etc.). De esta manera se captó a distintas personas y colectivos para que, en todo momento, estuvieran en contacto con los jóvenes. Por otra parte, contaban con la existencia de estructuras municipales, como los centros cívicos, que les ofrecían la posibilidad de centrar el programa en espacios acondicionados.

En ese momento se decidió que el Ayuntamiento debía adoptar el papel de facilitador y animador. Los técnicos se encargan de realizar las convocatorias y los preparativos de las reuniones (proponer el orden del día, buscar recursos dentro del propio Ayuntamiento para ponerlo a disposición del programa, etc.). Durante la primera fase de Gauekoak también se necesitó dedicar mucho tiempo al trabajo interno en el Ayuntamiento, ya que se requería contar con la colaboración de diversas áreas municipales (canchas polideportivas, el centro cívico, etc.).

El gran logro de Gauekoak es la existencia de un centro cívico que se gestiona a partir de las diez de la noche exclusivamente por aso-

ciaciones locales. Anteriormente no se había planteado este tipo de experiencias porque los centros cívicos disponen de personal municipal contratado para desarrollar las distintas tareas. Actualmente, la oferta se ha extendido desde Aldabe a otros espacios municipales. Por tanto, Gauekoak ha demostrado que las asociaciones pueden responsabilizarse y, de esta forma, ha aumentado la confianza de la administración hacia ellas y hacia los jóvenes que acuden a las distintas actividades.

Otro aspecto destacable es la opción por la diversidad, que ha permitido la participación integrada de colectivos diversos. Por ejemplo, se ha constatado que el deporte es un espacio en el que distintas culturas participan en un plano de igualdad.

Agradecemos su colaboración a las asociaciones juveniles de Gauekoak, a Pilar Abella y al Servicio de Juventud del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz.

Parece evidente que el nivel de responsabilidad e implicación de los agentes mencionados es diferente en cada caso y en cada etapa del proceso; pero juntos tejen redes organizativas y de confianza en la vida comunitaria. Cabe comentar que algunos centros escolares llaman la atención sobre las dificultades de coordinarse y encontrarse con otros centros semejantes, aunque colaboran con ONGs, familias e instituciones. Desde las experiencias comunitarias, la relación en red con otras asociaciones parece más desarrollada. También en este caso se menciona la riqueza de la relación entre distintos agentes.

## 6. ¿CÓMO SE DIFUNDEN ESTOS PROYECTOS?

En este tema hay gran diferencia entre los distintos proyectos analizados. Por un lado, en los centros escolares muchos proyectos de ciudadanía se realizan en el horario escolar y cuentan con la presencia de casi todo el alumnado, aunque sean propuestos de manera voluntaria. En consecuencia, los procesos de comunicación interna permiten alcanzar la mayor parte de los objetivos propuestos en esta área.

Por otro lado, en las experiencias de tipo comunitario, la información llega a la ciudadanía por cauces diversos: paneles, convocatorias a reuniones, o por el tradicional procedimiento de la boca a oreja. Una persona nos lo explicaba de la siguiente forma: *“Estando en el patio me comentaron que (en el centro) se hacían cosas, que había cursos de informática y teatro y se juntaban en grupo. Y me pareció buena idea subir e informarme más y también entender mejor a mi nieta y conocer*

*qué es lo que se hace en el colegio y cómo se trabaja, etc. Así empecé hace tres años a juntarme con el grupo de madres, a realizar módulos, a comentar las ideas de cada una en las tertulias, a aprender de las demás, y a compartir las experiencias personales”.*

### **Aprendiendo a vivir juntos. Plan integral de convivencia de Gernika-Lumo.**

Este proyecto surgió a iniciativa de la red Hazi, formada por el Centro de Investigación por la Paz de Gernika Gogoratuz, el Centro Universitario de Transformación de Conflictos GEUZ y el Instituto de Mediación FOMED, todos ellos centros de amplia experiencia en la resolución de conflictos y en el ámbito comunitario.

El simbolismo del municipio de Gernika como Ciudad de La Paz y su experiencia en proyectos innovadores en este campo fueron elementos determinantes para iniciar este proyecto piloto.

La propuesta se basa en la aproximación a la convivencia y la construcción de la paz desde procesos participativos. Para ello, el modelo siguió los planteamientos de Lederach (1998) en su matriz de la construcción de la paz:

1. Actores y enfoques de la construcción. En Gernika se ha trabajado a tres niveles: nivel político (pleno municipal), nivel organizacional (entidades públicas y privadas) y nivel ciudadano o población no organizada.
2. De las cuestiones a los problemas. Se ha planteado un trabajo que ha incluido cuestiones, relaciones, subsistemas y sistemas.
3. Dimensión temporal. Se han señalado las fases en función del consenso logrado entre los distintos actores.

Para la elaboración del plan se establecieron cinco fases de actuación:

- Fase 1. Movilización e información del proyecto al mayor número posible de personas.
- Fase 2. Evaluación de las acciones previas a favor de la convivencia.
- Fase 3. Diagnóstico de la convivencia. Ha permitido conocer los problemas y conflictos reales del entorno.
- Fase 4. Definición de las propuestas de intervención para la mejora de la convivencia.
- Fase 5. Elaboración de un plan integral de convivencia.

En la elaboración del plan se han utilizado una serie de metodologías como cuestionarios, grupos de discusión, análisis de contenidos, etc. Este aspecto fue muy importante ya que el objetivo del proyecto era doble: no sólo se pretendía realizar un diagnóstico participativo sobre los conflictos que pudieran darse a nivel municipal y recoger propuestas desde diferentes ámbitos (ciudadano, mundo asociativo y esfera política), sino que, también se quería reformular la metodología empleada para mejorar sus posteriores aplicaciones en otros municipios.

Como se ve, se trata de la primera fase de un proyecto ambicioso que espera completarse en sus dos objetivos. Por un lado, elaborando propuestas conjuntas de intervención en el municipio y, por otro lado, adaptando la metodología y aplicándola en futuros proyectos.

Agradecemos a Yolanda Muñoz de Gernika Gogoratz su colaboración.

Sin duda, las nuevas tecnologías como Internet y el CD han facilitado la difusión y el conocimiento de las experiencias. Así, muchas de ellas tienen una página web o editan materiales para que puedan ser utilizados por las personas interesadas. En algunos casos los medios de comunicación y las apariciones en foros públicos ofrecen una oportunidad de presencia pública que legitima el trabajo llevado a cabo. Por ejemplo, en el caso del proyecto de Sestao, se considera que ayudaba a *“legitimar los procesos y dar visibilidad a un proyecto conjunto”*. Estas apariciones suelen ser el colofón de un proyecto iniciado de forma sencilla que se han ido consolidando y que termina siendo un referente en una zona. Cuando se ha llegado a este punto, se les solicita la presencia en otros foros, lo que supone una motivación importante para los participantes. En este sentido, se puede recordar la asociación de mujeres surgida a partir del centro escolar de Lamiako, cuyo grupo de teatro empezó como una aportación a las actividades del propio centro y se ha trasladado a otros escenarios, como la casa de cultura de Leioa o de Getxo. Es decir, este proceso culmina un trabajo larvado desde la base, gracias al esfuerzo e interés de un colectivo innovador.

Los premios conseguidos por otras experiencias (Tolosa y Sestao) constituyen un rasgo emblemático de algunos proyectos. Por ejemplo, en el proyecto de Sestao, el alumnado ha participado en la presentación de su experiencia en distintos foros nacionales. En otras ocasiones, se repite la presencia constante en los medios, como el Comité Asesor Infantil y Juvenil de UNICEF, que se caracteriza por una relación fluida

con algunos de ellos. En este caso, el alumnado va rotando de manera que se favorezca la presencia de todos. A la luz de estas experiencias, se pueden mencionar dos características distintas de este tipo de procesos:

1. Por un lado, la presencia pública favorece la visibilidad del proyecto y, en consecuencia, la presencia de los participantes puede ejercer una influencia beneficiosa en su propia autoestima. Especialmente en aquellos participantes con una mayor responsabilidad en la difusión del proyecto.
2. Por otro lado, en los casos analizados y especialmente con población más joven, la presencia en los medios de comunicación se acompaña de una preparación previa dirigida a desarrollar habilidades para conseguir una experiencia gratificante, como por ejemplo hablar en público o realizar análisis previos.

Es decir, junto al aspecto afectivo derivado de la participación en un proyecto valorado que aparece en los medios de comunicación (asociado a los sentimientos de orgullo y responsabilidad), se comprueba igualmente una relación con el desarrollo de las competencias técnicas (hablar en público, respetar los turnos, explicar sus argumentos...).

### **Recuperando y divulgando el pasado: el cajón viajero de Altos Hornos. La Salle, Sestao**

En este centro escolar se sintió la necesidad de rescatar el interés por la historia cercana y trabajar el origen y la identidad histórica del alumnado. El profesorado de Ciencias Sociales se daba cuenta de que al estudiar la Revolución Industrial el alumnado la percibía como un tema lejano a su realidad y que la presencia de otros elementos cercanos, como los Altos Hornos, sólo suscitaba algún comentario sobre algunos abuelos que trabajaron ahí, pero sin mucha profundidad. Se constataba que las nuevas generaciones olvidaban su pasado y eran ajenas a la historia más próxima de su localidad.

En este contexto, en el curso escolar 2003-2004, en el centro se planteó participar en un concurso de relectura de monumentos antiguos organizado por la red de escuelas asociadas a la UNESCO. Se daba la oportunidad de plantear un proyecto dentro de la optativa de "taller de investigación histórico-geográfica de Euskadi", de cuarto curso de ESO, en la que había un número bajo de alumnos y alumnas (14 personas) y por tanto, la posibilidad de que se pudiera realizar un proyecto de esa envergadura. La propuesta consistió en elaborar un cajón con materiales y áreas de trabajo sobre Altos Hornos de

Vizcaya. Este tema tiene un componente afectivo puesto que el alumnado de ese centro estudian en un colegio fundado para los hijos de los trabajadores de Altos Hornos. Actualmente, terminado y presentado al concurso, siguen dándole continuidad al proyecto utilizándolo como material didáctico en las asignaturas de sociales del centro escolar.

Es un trabajo que ha tenido una dimensión muy práctica y activa con objeto de buscar documentación y elaborar materiales. Para lograrlo se utilizaron diferentes tipos de metodología, como la investigación histórica y formativa, se consultó de forma exhaustiva los fondos existentes, se contó con los testimonios orales de antiguos trabajadores, historiadores, profesorado, se asistió a conferencias, etc.

En este sentido, hay que destacar que para realizar la selección de contenidos, así como la documentación de los diferentes materiales, se ha contado con la colaboración y el asesoramiento de un grupo de profesionales y estudiosos. Se organizó una red de contactos de distintas personas e instituciones que colaboraron en la búsqueda de información, diseño de materiales, etc. Por ejemplo, han trabajado con la Asociación de Arqueología Industrial, con el museo de Garranta y la biblioteca de Diputación. Con objeto de familiarizarse con la elaboración y diseño de documentación y material didáctico infantil, también se consultó a los departamentos educativos de los museos de Bellas Artes y el Museo Guggenheim de Bilbao. La colaboración de la ONCE permitió traducir los materiales al braille, etc. En consecuencia, una de las características principales de esta experiencia es la interdisciplinaridad, ya que abarcaba desde habilidades manuales técnicas hasta el nivel de valores personales, incluyendo los conocimientos adquiridos en la propia asignatura.

No sólo colaboraron las instituciones sino también muchos particulares, en su mayoría jubilados de Altos Hornos o gente cercana a ellos. Estas personas les prestaron la mayoría de las fotos y los modelos de madera utilizados. Hay que mencionar que a los jubilados les motivó e ilusionó mucho poder enseñar a sus nietos generacionales lo que habían sido y el porqué de la existencia de un Sestao con tanta mezcla de gente y variedad. En consecuencia, se constató cómo el trabajo en común mejora el conocimiento mutuo y la convivencia. Para el alumnado y el profesorado también resultó muy motivador, tanto que la experiencia ha continuado realizándose incluso fuera del horario escolar.

Otro aspecto de interés es la repercusión y aceptación del proyecto en su propio municipio y en otros entornos. Así, para su presenta-

ción se organizó una charla abierta al municipio de Sestao. También se ha difundido la experiencia en los encuentros anuales de Escuelas Asociadas a la UNESCO (El Ejido y Pontevedra), en las jornadas de Convivencia y Tolerancia (celebradas en Vitoria), etc.

Se puede decir que ha resultado una experiencia motivadora que creó una inquietud y un deseo de seguir profundizando en el tema y concienció a los alumnos sobre las injusticias en nuestra sociedad y la necesidad de eliminar barreras que no permiten la igualdad de derechos para todos.

Agradecemos a Marisa Bergón y al colegio de La Salle su colaboración.

## 7. ¿CÓMO SE EVALÚA LA EDUCACIÓN CIUDADANA?

La evaluación conforma un proceso de reflexión y acción. Debido a las dificultades asociadas a las investigaciones dedicadas a medir indicadores precisos de impacto, muchas investigaciones en este campo se centran en la evaluación de los aspectos cognitivos de los proyectos (Kerr, 1994). En algunos centros escolares analizados, han trabajado mucho este aspecto, como el proyecto de Agenda 21 Escolar de la ikastetxe Samaniego, donde *“la evaluación se realiza mediante indicadores educativos, de contexto, de recursos materiales, personales y financieros y de resultados en pruebas estandarizadas que ayudan a entender dónde se sitúa el centro, qué dirección lleva y lo cerca o lejos que se encuentra de sus metas”*. Cuando los proyectos se relacionan con asignaturas del currículo escolar se da una evaluación formal, como en *Pienso para cambiar* o en el colegio *San Ignacio*, pero no es evidente en otros proyectos. Sin embargo, en general, predominan las evaluaciones de proceso y de la satisfacción de los participantes. Por tanto, se necesitaría una evaluación en profundidad para conocer si hay una verdadera comprensión de los contenidos de educación ciudadana y una puesta en práctica de los principios (valores y habilidades) en la vida cotidiana.

### **Las personas mayores participan: Foro Intergeneracional de Participación Social. Universidad de Navarra**

El Departamento de Educación de la Universidad de Navarra llevaba trabajando con programas de intervención en clubes de jubilados desde el año 1996. El programa se centraba, mayormente, en

talleres de memoria y habilidades sociales y tenía una gran demanda. Pero el equipo directivo se planteó evolucionar hacia un planteamiento distinto. Este equipo tenía una preocupación: ¿Por qué este importante capital humano se ve abocado a un segundo plano en temas generales que afectan a la sociedad? Así que se decidió plantear un nuevo programa que diese respuesta a la necesidad de desarrollar modelos de intervención socioeducativa para generar nuevos cauces de participación social. La idea era ampliar el papel de las personas mayores como receptoras de técnicas o participantes en una actividad, dándoles la oportunidad de tomar las riendas de las actividades. En esta línea, el principal objetivo es motivar a las personas mayores para que disfruten como verdaderos protagonistas de la elevación de su calidad de vida en un marco comunitario intergeneracional.

Su actual denominación, Foros Intergeneracionales de Participación Social, recoge sus principales características. En cuanto a la metodología (foro), los participantes (intergeneracional) y sus objetivos (participación), se basa fundamentalmente en la celebración de foros, los participantes pertenecen a varias generaciones, y el objetivo principal es la propia participación social.

El foro es un debate público sobre un tema de actualidad o interés que se celebra con periodicidad mensual. Para dinamizarlo, una asociación, entidad cultural o club de personas mayores se responsabiliza de cada sesión. La Universidad de Navarra apoya el proceso de preparación del foro y su puesta en marcha, a través de la asignatura de Gerontología Educativa. Por ello invita a la asociación responsable del foro a una sesión de trabajo en la propia universidad. Cada sesión se enfoca a un tema que eligen las personas mayores en función de sus intereses. En dicha sesión participan también el alumnado de la asignatura, lo que proporciona diferentes puntos de vista y aporta una visión intergeneracional a los debates y comentarios. Para acabar, se elaboran dos documentos que resumen dos aproximaciones al tema.

Posteriormente, el día del foro, una alumna o un alumno con experiencia hacen el papel de moderador y dos de las personas que han participado en la preparación de los documentos presentan en una mesa de ponencias sus conclusiones y comentarios. Esta organización favorece el diálogo posterior y el trabajo en pequeños grupos intergeneracionales, así como el debate en grupo grande. Se pretende que durante el coloquio final se apunten propuestas de acción para la vida cotidiana, donde poner en práctica las orientaciones y sugerencias del grupo. La dinámica tiene una duración de, aproximadamente, dos horas y media.

Este proceso ha fomentado entre los participantes la conciencia de pertenecer a una comunidad de generaciones interdependientes. Al mismo tiempo, se ha visto la necesidad de generar vínculos que faciliten el diálogo y la convivencia. Con esta idea, en la próxima edición se potenciarán los momentos informales de encuentro entre los participantes de todas a las edades (comidas, café, etc.).

El proyecto está coordinado por Caja Rural y abierto a todas las personas mayores de Navarra.

Agradecemos a Carmen Urpí y al Departamento de Educación de la Universidad de Navarra su colaboración.

Los proyectos de proceso implican una evaluación compleja, y resulta lógico, por tanto, que las evaluaciones se centren más bien en aspectos relacionados con la implantación de las experiencias (número de participantes, satisfacción, etc.) que sobre los impactos del mismo. Del análisis de las experiencias se deduce que ha sido habitual un proceso de crecimiento y mejora. Otro resultado importante es que se observa interés por dedicar tiempo a la reflexión sobre las propias actividades y sobre los objetivos que se barajan.



### 3. Conclusiones y recomendaciones

Todas las sociedades han tratado de transmitir un conjunto de valores a sus ciudadanos por medio de la educación. Desde hace años esta preocupación se ha hecho patente en las propuestas de educación ciudadana impulsadas por distintas instituciones internacionales, principalmente por el Consejo de Europa. Además, un conjunto de fenómenos sociales (las nuevas tecnologías, la globalización, las migraciones, etc.) han cambiado el mapa social, variando el papel de la familia, de la escuela y del propio Estado. La complejidad de la vida social también ha ampliado el marco de referencia espacio-temporal de la ciudadanía: en el plano espacial, desde el espacio local al espacio global; en el ámbito temporal desde el presente a la conciencia del pasado y la responsabilidad con respecto a las generaciones futuras. En conjunto, la situación plantea un amplio espectro de exigencias en diferentes áreas de actuación (medio ambiente, relaciones interculturales, resolución de conflictos, consumo, derechos humanos). Este panorama ha potenciado el debate sobre la educación ciudadana como un escenario desde el cual potenciar una ciudadanía crítica y comprometida con su sociedad.

La tarea de la formación de una ciudadanía consciente de sus derechos y obligaciones es una responsabilidad compartida entre distintos agentes educativos (familias, centros escolares, ONGs, gobiernos locales, ministerios, instituciones internacionales y medios de comunicación). Los diferentes gobiernos han recogido esta iniciativa y han ido adaptando los currículos escolares para incluir una asignatura específica en este campo. Otros agentes también han apoyado este proceso desde el mundo de la educación formal y no formal.

Conviene subrayar que la educación ciudadana es algo más que una asignatura. La ciudadanía abarca todo el ciclo vital, y, por tanto, debe estar presente en todas sus etapas. El currículo, la metodología, la pro-

pia organización escolar y la formación del profesorado son, pues, elementos fundamentales del debate actual.

Por otro lado, ejercer la ciudadanía requiere la adhesión a unos valores propios de la vida democrática, basados en los derechos humanos, pero también requiere la adquisición de una serie de conocimientos y competencias funcionales que permitan participar en la vida social, ejerciendo los derechos y deberes ciudadanos. Es decir, las denominadas competencias ciudadanas. En este sentido, la propia educación formal debería completarse con otros procesos educativos, especialmente con procesos no formales, que favorezcan la participación y el compromiso. De esta forma, el proceso participativo se convierte en proceso educativo. En otras palabras, se trata de una educación no sólo para la ciudadanía sino en la ciudadanía.

Esta investigación ha elaborado doce estudios de casos de buenas prácticas de educación ciudadana del País Vasco y Navarra. Son un conjunto de prácticas esperanzadoras que apuntan a planteamientos y soluciones innovadoras. Cada una de las prácticas responde a un contexto diferente pero ofrece reflexiones, metodologías y soluciones similares. En consecuencia, la investigación en este campo muestra cómo el profesorado, los agentes educativos y los participantes consideran este tema un aspecto importante en el currículo escolar y en los proyectos comunitarios.

Para propiciar la reflexión sobre la necesidad de reforzar las nuevas tendencias que aparecen, se incluyen a continuación una serie de **conclusiones**. En general, se observa lo siguiente:

1. Un interés creciente tanto por la ciudadanía como por la educación ciudadana, tal y como se deriva de su presencia en diferentes contextos geográficos y temáticos.
2. Un aumento en su implantación social, que ha crecido desde proyectos piloto hasta experiencias consolidadas.
3. La existencia de equipos de trabajo organizados y comprometidos con las iniciativas.
4. Una consolidación de las distintas experiencias como espacios de referencia en sus comunidades. Se aprecia igualmente una apertura al entorno y la creación de cauces de participación para las personas y los grupos interesados.
5. Un trabajo organizado e interactivo en forma de redes constituidas por instituciones, agentes y los propios ciudadanos.
6. La aparición de oportunidades que la educación ciudadana proporciona para reflexionar sobre los valores y la identidad en el marco de la sociedad.

7. Un cambio en la concepción social del alumnado y, en general, del ciudadano, que de usuario pasa a ser actor.
8. La necesidad de crear espacios y mecanismos para alcanzar niveles altos de participación.
9. Un interés creciente por desarrollar proyectos accesibles a diferentes colectivos.

La mayor parte de las prácticas tienen puntos fuertes y débiles, pero el aprendizaje se obtiene tanto de los éxitos como de los fracasos. Algunas de las principales **dificultades** encontradas son las siguientes:

1. Asegurar la posición y el estatus de los proyectos tanto en el currículo escolar como en la agenda política de los municipios y asociaciones.
2. La creación de proyectos ilusionantes que permitan la colaboración de distintos participantes.
3. El cambio del rol social de los educadores para conseguir que se conviertan en facilitadores de procesos educativos.
4. El fomento de niveles altos de participación social.
5. El desarrollo de lazos afectivos que logren una identificación de la ciudadanía con los proyectos.
6. La motivación de los ciudadanos para que en su tiempo libre se implique en los procesos participativos.

Los proyectos de educación ciudadana varían en función del contexto en el que se desarrollan. La mayor parte de la documentación e investigación en este tema se centra en los espacios escolares formales; sin embargo, aparece un escenario comunitario sobre el que todos los agentes implicados (políticos, técnicos, tejido social y ciudadanía), necesitan reflexionar y sentar las bases para el presente y el futuro de lo que denominamos participación ciudadana. En este contexto se presentan algunas recomendaciones, tanto para la educación formal como para la no formal.

### **A. Recomendaciones para la educación ciudadana en educación formal**

1. Organizar un equipo promotor con alta motivación.
2. Articular claramente el proyecto y los objetivos del mismo.
3. Dedicar un tiempo de preparación previa desde una perspectiva global.
4. Proporcionar una formación específica al profesorado para trabajar con métodos participativos.

5. Incluir componentes teóricos, afectivos y habilidades ciudadanas.
6. Utilizar metodologías activas.
7. Crear lazos con la experiencia real de los participantes.
8. Potenciar momentos de reflexión personal que favorezcan la integración de las experiencias.
9. Incorporar paulatinamente procesos de participación en distintos niveles, desde la clase a hasta la gestión del centro.
10. Tomar las decisiones de forma grupal.
11. Tener en cuenta la opinión de la infancia e incorporar sus propuestas.
12. Adaptar los lugares, la información y las propuestas a la edad de los participantes.
13. Incorporar el proyecto al centro escolar como un elemento propio para evitar contradicciones.
14. Implicar a otros agentes educativos (familias, ONGs...).
15. Formar a los responsables con técnicas de dinámicas de grupo, trabajo en equipo, etc.
16. Adoptar un sistema de evaluación para conocer la marcha del proyecto y mejorarlo.

## **B. Recomendaciones para la educación ciudadana en contextos de educación no formal**

1. Organizar un equipo promotor con representantes de los diferentes colectivos implicados. Este equipo deberá tener alta motivación.
2. Seleccionar a educadores y educadoras con capacidad para dinamizar grupos y trabajar en equipo con otros agentes sociales.
3. Articular claramente el proyecto y los objetivos del mismo.
4. Crear espacios de encuentro informales, donde se facilite la creación de vínculos y un clima de confianza.
5. Potenciar proyectos de trabajo colectivo que integren a los participantes.
6. Crear lazos con la experiencia real de los participantes.
7. Potenciar momentos de reflexión personal que favorezcan la integración de las experiencias.
8. Incorporar paulatinamente procesos de participación en distintos niveles, desde la clase hasta la gestión del proyecto.
9. Tener en cuenta la opinión de las personas implicadas e incorporar sus propuestas.
10. Tomar las decisiones de forma grupal.

11. Adaptar los lugares, la información y las propuestas a las características e intereses de los participantes.
12. Incluir momentos informales que permitan una comunicación cercana.
13. Facilitar la implicación de otros ciudadanos interesados (instituciones, familias y distintos grupos culturales).
14. Crear estrategias de sostenibilidad del proyecto.
15. Trabajar en red con otros agentes sociales.
16. Formar a los responsables con técnicas de dinámicas de grupo, trabajo en equipo, etc.
17. Adoptar un sistema de evaluación para conocer la marcha del proyecto y mejorarlo.



## 4. Referencias

- ALBOAN. (2005). *Derechos y deberes, derechos y responsabilidades*. Alboan: Bilbao.
- ARANGO, J. (2003). Ciudadanía. Diversidad, civismo. Fundación La Caixa. (Disponible: [http://www.obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/54c2abecf1e70110VgnVCM200000128cf10aRCRD/es/Educacion\\_2003\\_esp.pdf](http://www.obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/54c2abecf1e70110VgnVCM200000128cf10aRCRD/es/Educacion_2003_esp.pdf)).
- AUDIGIER, F. (2000). Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship. Council of Europe. (DgIV/EDU/CIT (200) 23 (Disponible: [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/basic\\_conc\\_edc-oth-enl-t07.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/basic_conc_edc-oth-enl-t07.pdf)).
- BABIANO, J. (2000). Ciudadanía y exclusión. En M. Pérez Ledesma (comp.). *Ciudadanía y democracia*. (pp. 237-256). Madrid: Ed. Pablo Iglesias.
- BANKS, J. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teachers College, Columbia University.
- BARCENA, F., GIL, F. y JOVER, G. (1999). *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*. Bilbao: Desclée.
- BARTOLOMÉ, M. (2002b). Educar para una ciudadanía intercultural. En M. Bartolomé (coord.), *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- BARTOLOMÉ, M. (2005). Construyendo la ciudadanía europea: modelos, programas e iniciativas. *10<sup>th</sup> Triennial World Conference Pedagogy of Diversity: creating a culture of peace*. (Disponible: <http://www.uv.es/soespe/Bartolome.htm>)
- BARTOLOMÉ, M. (coord.). (2002a). *Identidad y ciudadanía. Un reto para la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- BENEDICTO, J. y MORÁN, M. L. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: Injuve y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- BERG, W., GRAEFFE, L. y HOLDEN, C. (2003). *Teaching controversial issues: a European perspective*. Londres: Cice Guidelines.
- BERNAL, A. (coord.). (2002). *El voluntariado. Educación para la participación social*. Barcelona: Ariel.
- BIRZÉA, C. (2000). *Education for democratic citizenship: lifelong learning perspective*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Council for Cultural Co-operation DGIV/EDU/CIT (2000) 21.
- BIRZÉA, C., CECCINI, M., HARRISON, C., KREK, J. y SPAJIC-VREKAS, V. (2005). *Tool for Quality Assurance of Education for democratic Citizenship in Schools*. Estrasburgo: UNESCO, Council of Europe, Centre for Educational Policy Studies. (Disponible: [http://www.coe.int/T/e/Cultural\\_Co-operation/Education/E.D.C/Documents\\_and\\_publications/By\\_Subject/Quality\\_Assurance/QA\\_EDC.pdf](http://www.coe.int/T/e/Cultural_Co-operation/Education/E.D.C/Documents_and_publications/By_Subject/Quality_Assurance/QA_EDC.pdf))
- BOGGS, D. L. (1991). Civic education: an adult education imperative. *Adult Education Quarterly*, 42 (1), pp. 46-55.
- CABRERA, F. (2002). Qué educación para qué ciudadanía. En E. Soriano (coord.). *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*. Madrid: La Muralla.
- CAMPS, V. (1993). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa.
- CAMPS, V. (1995). La educación del hombre y del ciudadano. *Revista iberoamericana de Educación*, 7. (Disponible: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie07a02.pdf>).
- CAREY, L. y FORRESTER, K. (2000). *Project Education for a Democratic Citizenship. Sites of citizenship: empowerment, participation and partnerships*. Estrasburgo: Council of Europe.
- CARNEIRO, R. (2003). Sociedad educativa y nuevo humanismo. En M. L. Amigo y M. Cuenca (eds). *Humanismo y valores*. (pp. 389-404). Bilbao: Universidad de Deusto.
- CARIDE, J. A. (1997): Paradigmas teóricos de la animación sociocultural. En J. Trilla (ed.). *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos* (pp. 41-60). Barcelona: Ariel.
- CARTER, Ch. y OSLER, A. (2000). Human rights, identities and conflict management: a study of school culture as experienced through classroom relationship. *Cambridge Journal of Education*, 30 (1), pp. 335-356.
- CECCHINI, M. (2003). *Active citizenship adult learning and active citizenship lifelong learning an active citizenship*. Cyprus: EAEA Conference.
- CEPAL (2000). *Equidad, desarrollo y ciudadanía*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- CHANAN, G. (1999). *La participation de la collectivité locale. Guide de la bonne pratique*. Luxemburgo: Fondation Européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail.

- CICE (Eds). (2001). *Preparing professionals in education for issues of citizenship and identity in Europe*. Londres: UE & Cice.
- CLOUGH, N. and HOLDEN, C. (2002). *Education for Citizenship: Ideas into action. A practical guide for teachers of pupils aged 7-14*. London: Routledge / Falmer. Taylor & Francis Group.
- COGAN, J. and DERRICOTT, R. (1998). *Citizenship for the 21<sup>st</sup> Century. An international Perspective on Education*. London: Kogan Page.
- CONSEJO DE EUROPA. *División para la ciudadanía y los derechos humanos*: (Disponible: [http://www.coe.int/T/E/Cultural\\_Co-operation/education/E.D.C/](http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/E.D.C/).)
- CORTINA, A. (1999). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Council of Europe (2005). *Education for Democratic Citizenship 2001-2004. Tool on Teacher training for Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Estrasburgo: Council of Europe (DGIV/EDU/CIT(2004)44rev4(Disponible: [http://www.coe.int/T/e/Cultural\\_Co-operation/Education/E.D.C/Documents\\_and\\_publications/By\\_Type/Education\\_materials/Tool\\_Teacher\\_Training\\_2004\\_44.pdf](http://www.coe.int/T/e/Cultural_Co-operation/Education/E.D.C/Documents_and_publications/By_Type/Education_materials/Tool_Teacher_Training_2004_44.pdf))
- Council of Europe (2001a). *Adapted texts on education of democratic citizenship*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2001b). *Stocktaking research on policies for education for democratic citizenship and management diversity in Southeast Europe*. Estrasburgo: Task Force on Education and Youth & Council of Europe.
- Council of Europe. Youth Directorate (1999). *The participation of youth people*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. Youth Directorate (2002). *Can youth make a difference? Youth policy facing diversity and change*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Council of the European Union (2004). *Education and citizenship, report on the broader role of education and its cultural aspects*. Bruselas: EDUC 188 CULT 89.
- CRESWELL, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Londres: Sage.
- CRICK, B. (1998) *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: final Report of the Advisory Group on Citizenship*. London: QCA.
- Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (2005) *Compromiso de Túnez*. Documento WSIS-05/TUNIS/DOC/7-S.
- EAEA. Grupo G. (Disponible: [www.eaea.org/doc/gactive.doc](http://www.eaea.org/doc/gactive.doc)).
- European Network against Racism (2001). *For a real European citizenship*. Bruselas: Enar.

- European Union (2004). *Handbook of integration. For policy-makers and practitioners*. Bruselas. (Disponible: [http://europa.eu.it/comm/justice\\_home](http://europa.eu.it/comm/justice_home)).
- European Commission (2001). *European Report on the Quality of School Education. Sixteen quality indicators*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. (Disponible: <http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/indic/rapi-nen.pdf>)
- EURYDICE (2004). *Citizenship education in schools in Europe*. (Disponible: [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)).
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI.
- FONSECA, L. y MALHEIROS, J. (2005). *Social integration & mobility: education, housing and health*. Lisboa: Centro de Estudos Gráficos. Universidad de Lisboa.
- Foro Europeo de la Juventud (European youth forum) (2002). *Life-wide learning for Active Citizenship*. Bruselas: European Youth Forum.
- Fundación Kaleidos (2003): *Equipamientos municipales de proximidad. Plan estratégico y de participación*. Gijón: Ed.Trea.
- GAMARNIKOW, E. y GREEN, A. (1999). Social capital and educated citizen. In D. Lawton, J. Cairns and R. Gardner (eds.) *Education for Citizenship*. London: Continuum.
- GARCÍA ROCA, J. (2004). *Políticas y programas de participación social*. Madrid: Síntesis.
- GARCÍA, S. y LUKES, S. (1999). *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo XXI.
- GEDDENS, A. y NIESSEN, J. (2005). *European Civic Citizenship and Inclusion Index*. British Council (Disponible: <http://www.britishcouncil.fi/pdf/brussels-european-civic-citizenship-and-inclusion-index.pdf>).
- GIDDENS, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2003). Volver a leer la educación desde la ciudadanía. En J. M. Martínez Bonafé (coord.). *Ciudadanía, poder y educación*. (pp. 11-34). Barcelona: Graó.
- GÓMEZ ISA, F. (2000). La educación en derechos humanos: un instrumento para un desarrollo humano. En F. J. Beltrán de Heredia (ed.). *Educación y Desarrollo. América Latina ante el siglo XXI: problemas y perspectivas* (pp. 259-274). Bilbao: Universidad de Deusto.
- GÓMEZ RODRÍGUEZ, E. (2005). Tendencias en la educación ciudadana en el siglo XXI. En *Iber Nuevos enfoques de la educación cívica y de la educación política*, 44. 7-15.
- GYARMATI, G. (1992). Reflexiones teóricas y metodológicas en torno a participación. *Estudios Sociales*, 73, (3), 9-28.

- HABERMAS, J. (1994). Citizenship and national identity. In B. Van Steenberg (ed). (1994). *The condition of citizenship* (pp. 20-35). London: Sage.
- HART, R. (2000). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible. Cómo implicar a los ciudadanos jóvenes en el desarrollo de su comunidad y el cuidado del medio ambiente*. Barcelona: Pau Educación.
- HASS, C. (2001). *What is citizenship? An introduction to the concept and alternative models of citizenship*. Copenhagen: Grundtvig II project.
- HAYDON, G. (1999). The moral agenda of citizenship education. *The School Field*, X (3/4), pp. 47-54.
- HEATER, D. (1999). *What is citizenship?* Cambridge: Polite Press.
- HOPENHAYN, M. (2001). Viejas y nuevas formas de ciudadanía. *Revista CEPAL*, 73, 117-128.
- INTERMONOXFAM (2005). *Hacia una ciudadanía global. Propuesta de competencias básicas*. (Disponible: [http://www.intermonoxfam.org/UnidadesInformacion/anexos/2981/0\\_2981\\_191104\\_Ciudadania\\_Global.pdf#search=%22hacia%20una%20ciudadania%20global%22](http://www.intermonoxfam.org/UnidadesInformacion/anexos/2981/0_2981_191104_Ciudadania_Global.pdf#search=%22hacia%20una%20ciudadania%20global%22))
- International Centre for Migration Policy Development (2005). *Integration agreements and voluntary measures*. Viena: ICMPD & European Union.
- IMBERNÓN, F. (ed.). (2002). *Cinco ciudadanía para una nueva educación*. Barcelona: Graó.
- KERR, D. (1994). *Citizenship education: an international comparison*. (Disponible: <http://www.inca.org.Link/thematic.asp>).
- KINCHELOE, J. y STEINBERG, S. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Madrid: Octoedro.
- KOHLBERG, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: DDB.
- KUBOW, P. GROSSMAN, D. and NINOMIYA, A. (1998). *Multidimensional citizenship: educational policy for the 21<sup>st</sup> Century*. En J. Cogan and R. Derricott (eds.). *Citizenship for the 21<sup>st</sup> Century. An international Perspective on Education*. London: British Library Cataloguing.
- KYMLICKA, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- LAPIERRE, J. W. (2003). *Qué es ser ciudadano*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- LASTRUCCI, E. (2002). Youth and European identity. In E. Nasman & A. Ross (eds.). *Children's understanding in the new Europe*. (pp. 175-198). London: Tretan Books.
- LASTRUCCI, E. (2003). Current educational opportunities for an European citizenship. In A. Ross (ed.). *A Europe of many cultures*. Proceedings of the fifth conference of Children Identity and Citizenship in Europe thematic network. Braga.
- LE GAL, J. (2005). *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. Barcelona: Ed. Graó.

- LESTINEN, L., PETRUCIOVÁ, J., and SPINTHOURAKIS, J. (2004). *Identity in Multi-cultural and Multilingual Contexts*. London: CiCe Guidelines and Socrates Education and Culture.
- LORENZANA, C. (ed.). (2002). *Tomamos la palabra. Experiencias de ciudadanía participativa*. Madrid: Icaria & Hacia el Sur.
- MARSHALL, T. H. y BOTTOMORE (2000). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.
- MEDEL-AÑONUEVO, C. y MITCHELL, G. (eds.). (2003). *Citizenship, democracy and lifelong learning*. Hamburgo: UNESCO Institute for Education.
- MEIRIEU, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- MIGUEL SIERRA, M. & PATEL, J. (2001). *For a real European Citizenship*. ENAR. (Disponible: <http://www.enar-eu.org/en/publication/citizenshipE.pdf>)
- MILLER, D. (1995). *On nationality*. Londres: Clarendon Press.
- MISIEJUK, D., RANBIK, R, and TUTIAUX-GUILLON, N. (2004). *Professional Guidance: Citizenship Education and Identity in courses for those who will work with Secondary-aged pupils*. London: CiCe Guidelines and Socrates Education and Culture.
- MUGUERZA, J. (2005). Cosmopolitismo y derechos humanos. En Serrano, V (ed). *Ética y globalización. Cosmopolitismo, responsabilidad y diferencia en un mundo global*, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 83-110.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- NUSSBAUM, M. y SEN, A. (eds.). (1996). *La calidad de vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- O'SHEA, K. (2003). *Glosario de términos de la educación para la ciudadanía democrática*. Estrasburgo: Education for Democratic Citizenship and Council of Europe.
- OSLER, A. (1997). Education for democracy and equality: the experiences, values and attitudes of ethnic minorities students teachers. *European Journal of Intercultural Studies*, 5 (1), pp. 23-37.
- OSLER, A. (2001). Learning for Active Citizenship in Europe: Rights, Identities and Inclusión. En O. Korsgaard, S. Walters y R. Andersen (Eds.). *Learning for democratics citizenship* (pp. 97-112). Copenhagen: Danish University of Education.
- OSLER, A. (2002). Education for human rights and citizenship in a multicultural society: making a difference. *Citizenship, Social and Economics Education*, 5 (1), 5-16.
- OSLER, A. (ed). (2000). *Citizenship and democracy in schools: diversity, identity, equality*. Oakhill (UK): Trenthan Books.
- OSLER, A. y STARKEY, H. (1998). Development, human rights and the teaching of values. *The Development Education Journal*, 2, 5-8.

- OSLER, A. y STARKEY, H. (2004). *Study on the advances in Civic Education in education systems: good practices in industrialized countries*. International Bureau of Education. UNESCO (Disponible: [http://www.education.leeds.ac.uk/research/cchre/study\\_on\\_the\\_advances.pdf](http://www.education.leeds.ac.uk/research/cchre/study_on_the_advances.pdf))
- OSLER, A. y STARKEY, H. (2005). *Changing citizenship. Democracy and inclusion in Education*. Maidenhead (UK): Open University Press.
- OXAL, Z. y BADEN, S. (1997). *Gender and empowerment: definitions, approaches and implications for policy*. Brighton: Institute of development Studies (Disponible: [www.ids.ac.uk/bridge](http://www.ids.ac.uk/bridge)).
- PAJARES, M. (2005). *La integración ciudadana. Una perspectiva para la inmigración*. Barcelona: Icaria.
- PAREKH, B. (2000). *Rethinking multiculturalisms. Cultural diversity and political theory*. Londres: Mac Millan.
- PÉREZ LEDESMA, M. (Coord.). (2000). *Ciudadanía y democracia*. Madrid: Ed. Pablo Iglesias.
- PETIT, P. (1999). *El republicanismo*. Barcelona: Paidós.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2000). *Desarrollo humano en Chile*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- PUYOL, A. (2001). *El discurso de la igualdad*. Barcelona: Crítica.
- REBOLLO, O. (2002). Ciudades para un futuro más sostenible. *Boletín CF+S*, 24. (Disponible: <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n24/aoreb.html>).
- REMY, R. (1998). *Handbook of Basic Citizenship Competencies*. Virginia: The National Institute of Education.
- ROLAND-LÉVY, C. and ROSS, A. (eds.). (2003). *Political learning and citizenship in Europe*. Londres: Trentham Books.
- RONE, S. FREITAS, L. KRATSBORN, W and SINNIGE, A. (2004). *Professional Guidance: Citizenship Education and Identity in courses for those who will work with Primary-aged children*. London: CiCe Guidelines and Socrates Education and Culture.
- ROSS, A. (2003). Children's political learning: concept-based approaches versus issued-based approaches. En C. Roland-Lévy & A. Ross. *Political learning and citizenship in Europe* (pp. 15-32). Londres: Trentham Books.
- SÁNCHEZ LEÓN, P. (2000). La ciudadanía que hemos perdido: el zoon politikón en perspectiva histórica. En M. Pérez Ledesma (comp.). *Ciudadanía y democracia* (pp. 37-66). Madrid: Ed. Pablo Iglesias.
- SANTIBAÑEZ, R. (1998). El debate sobre valores y delincuencia: investigaciones recientes y líneas de intervención educativa. En V. Garrido y M<sup>a</sup>. D. Martínez (eds.). (1997). *Educación social para delincuentes* (pp. 137-196). Valencia: Tirant Lo Blanc.

- SELBY, D. (2002). Educación global: hacia una irreductible perspectiva global en la escuela. *Claves para la Innovación educativa. Valores escolares y educación para la ciudadanía*, 13, 13-28.
- SEN, A. (1999). *Desarrollo y libertad*. Madrid: Planeta.
- SIRUJALA, L (2005). *European framework of youth policy*. Youth Knowledge.net (Disponible: [http://www.youth-knowledge.net/INTEGRATION/EKC/BGKNGE/ABC\\_youth\\_policy1.html](http://www.youth-knowledge.net/INTEGRATION/EKC/BGKNGE/ABC_youth_policy1.html)).
- SOMERS, M. R. (1994). Narrative and the Social Construction of Identity. En C Calhoun (ed). *Social Theory and the Politics of Identity*. Oxford: Oxford University Press.
- SOMERS, M. R. (1999). La ciudadanía y el lugar de la esfera pública: un enfoque histórico. En S. García y S. Lukes (comps.). *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación* (pp. 217-234). Madrid: Siglo XXI.
- SORIANO, E. (coord) (2002). *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*. Madrid: La Muralla.
- STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Barcelona: Morata.
- STEINBERG, S.R. (2000). The new civic. Teaching for critical empowerment. In D. Hursh & W. Ross (Eds). *Democratic social education. Social studies for social change*. New York: Falmer Press.
- SUBIRATS, J. (2005). Democracia, participación ciudadana y transformación social. *V Conferencia del Observatorio de Democracia Participativa Democracia participativa,: aprendiendo a participar y construyendo ciudadanía*. San Sebastián.
- TAMIR, Y. (1992). Democracy, nationalism and education. *Educational Philosophy and Theory*, 24 (1).
- THIEBAUT, C. (1998). *Vindicación del ciudadano. Un sujeto reflexivo en una sociedad compleja*. Barcelona: Paidós.
- TIMMS, N. (1992). *Family and citizenship. Values in contemporary Britain*. Hants (UK): Dartmouth.
- TORNEY-PURTA, J. (2001). Civic knowledge, belief about democratic institutions, and civic engagement among 14-years-old. *Prospects*, XXXI (3).
- TOURAINÉ, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- TOURAINÉ, A. (1998). *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- TRILLA, J. (1995). Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7. (Disponible: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie07.htm>)

- UNESCO (2005). *Education. Human rights education*. (Disponible: [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=42077&URL\\_DO=DO\\_TOPI](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=42077&URL_DO=DO_TOPI)).
- URZÚA, R. (2000). *Estado y generación de espacios democráticos*. Santiago de Chile: Centro de Análisis de Políticas Públicas. (Inédito.)
- VILLANUEVA, M. y MAIZTEGUI, C. (2005). Multicultural states and the construction of identities: an overview of Spanish case. En M. Fulöp, y A. Ross (eds.). *Growing up in Europe today. Developing identities among adolescents*. (pp. 41-54). Londres: Cice & Tretham Books.
- YIN, R.K. (1993). *Applications of case study research*. Londres: Sage. Applied social research methods series.
- YIN, R.K. (1994). *Case study research. Design and method*. Londres: Sage.
- YUS, R. (2002). Temas transversales y educación en valores: la educación del siglo XXI. *Claves para la Innovación Educativa, Valores escolares y educación para la ciudadanía*, 13, 33-46.
- ZINCONE, G. (2004). *Procesos migratorios y transformación de los derechos de la ciudadanía*. En G. Aubarell y R. Zapata (Eds). *Inmigración y procesos de cambio*. (pp. 237-259). Madrid: Icaria.



# ANEXO. Guión para entrevistas a personas responsables de las experiencias de ciudadanía

## 1. IDENTIFICACIÓN DE LA EXPERIENCIA

- 1.1. ¿Cómo se llama la experiencia?
- 1.2. ¿Dónde se realiza? (Ciudad, barrio, centro, etc.)
- 1.3. ¿Cuándo empezó esta experiencia? (Continuidad, sostenibilidad.)
- 1.4. ¿Qué necesidades se encontraron para desarrollar este programa?
- 1.5. ¿Se han basado en programas o experiencias anteriores?
- 1.6. ¿Qué entidades dirigen el proceso?
- 1.7. ¿En que modelo educativo se basa? (Educación formal / no formal.)
- 1.8. Coordinación con otras experiencias. ¿Trabajan en colaboración con otras entidades no gubernamentales o gubernamentales?

## 2. DESTINATARIOS

- 2.1. ¿Quiénes son los destinatarios de esta experiencia?
- 2.2. ¿Cuántas personas participan en esta experiencia?
- 2.3. ¿Cuáles son sus edades?
- 2.4. ¿Participan chicos y chicas (género)?
- 2.5. ¿Cuál es su procedencia? (País Vasco, España, extranjero.)
- 2.6. ¿Tienen un perfil particular? (Origen social, tipos de familias, estudios.)
- 2.7. ¿Se ha llevado a cabo algún proceso de selección para participar en la experiencia? Lo puede explicar (criterios).
- 2.8. ¿Consideras que todo tipo de personas pueden participar en este programa? ¿Por qué? (discapacidad, origen...)

### 3. RECURSOS

- 3.1. ¿Cuántas personas trabajan en el programa? ¿Hay profesionales? ¿Qué formación tienen? Puedes explicarme su perfil (género, edad, formación, relación con la experiencia).
- 3.2. ¿Hay personas voluntarias que colaboren con el programa? ¿Cuántos? Puedes explicarme su perfil (género, edad, formación, relación con la experiencia).
- 3.3. ¿Se ofrece una formación permanente para los profesionales?
- 3.4. ¿Cuáles son los recursos materiales de los que disponéis? ¿Qué infraestructuras tienen? ¿Disponen de recursos fuera del centro?
- 3.5. ¿Se dispone de algún tipo de apoyo financiero?
- 3.6. ¿Disponen de tiempos delimitados para la elaboración y la puesta en práctica de la experiencia?

### 4. OBJETIVOS

- 4.1. ¿Me puedes explicar los principales objetivos que se quieren conseguir?
- 4.2. A nivel de contenidos, materias, ¿qué contenidos teóricos se trabajan con los destinatarios? (Derechos humanos, medio ambiente...)
- 4.3. ¿Hay algún tema/contenido relacionado con los derechos humanos? ¿Qué aspecto se trabaja? ¿Cómo se lleva a cabo?
- 4.4. ¿Qué valores consideras que se trabajan en la experiencia?
- 4.5. ¿Qué habilidades se desarrollan? (Cuestionar: buscar información, habilidades de comunicación oral, escrita, expresar las ideas, trabajar en equipo, resolución de conflictos.)
- 4.6. ¿Hay posibilidad de poner en práctica las habilidades que adquieren en el experiencia en la vida real (voluntarios, representan al experiencia en otros foros...)?
- 4.7. Participación:
  - 4.7.1. ¿Cómo participan los destinatarios en la experiencia?
  - 4.7.2. ¿Cómo es el sistema para decidir los temas, las metodologías? Los destinatarios, ¿Proponen sugerencias?
  - 4.7.3. ¿Participan en el diseño de los planes?
  - 4.7.4. ¿Adquieren responsabilidad en la organización de la experiencia? (Tipo de responsabilidades: cuidar materiales, preparar sesiones.) Si hay diferencias de opiniones, ¿quién toma la última decisión? (El equipo directivo, por asamblea, etc.)
  - 4.7.5. Cuando hay que participar en acontecimientos públicos (representación, radio ). ¿Participan los destinatarios? ¿Cómo se eligen?

- 4.7.6. Los destinatarios, ¿asumen otras responsabilidades sociales, voluntariado...?
  - 4.7.7. ¿Qué sistema se emplea para recoger sus opiniones, ideas, sentimientos respecto al programa? (Observación, encuentros con responsables, cuestionarios, asambleas, buzón, etc.).
  - 4.7.8. Los otros participantes en el proyecto (voluntarios, profesionales, instituciones). ¿Cuáles son sus formas de participar? (Es permanente, o sólo en algunas etapas, en cuáles y de qué manera).
  - 4.7.9. Los voluntarios, ¿proponen sugerencias para los temas a trabajar y las metodologías? ¿Toman parte en el diseño de los planes? ¿Adquieren responsabilidades en la organización de la experiencia? ¿Participan en acontecimientos públicos? ¿Asumen otras responsabilidades? ¿Qué sistema se emplea para recoger sus opiniones, ideas, sentimientos respecto al programa?
  - 4.7.10. Los profesionales, ¿proponen sugerencias para los temas a trabajar y las metodologías? ¿Toman parte en el diseño de los planes? ¿Adquieren responsabilidades en la organización de la experiencia? ¿Participan en acontecimientos públicos? ¿Asumen otras responsabilidades? ¿Qué sistema se emplea para recoger sus opiniones, ideas, sentimientos respecto al programa?
  - 4.7.11. Las instituciones, ¿proponen sugerencias para los temas a trabajar y las metodologías? ¿toman parte en el diseño de los planes? ¿Adquieren responsabilidades en la organización de la experiencia? ¿Participan en acontecimientos públicos? ¿Asumen otras responsabilidades? ¿Qué sistema se emplea para recoger sus opiniones, ideas, sentimientos respecto al programa?
- 4.8 Diversidad:
- 4.8.1. ¿Se tiene en cuenta la diversidad cultural en los profesionales, voluntarios y destinatarios? ¿Qué medidas establecen en este tema? (Tolerancia, respeto, etc.)
  - 4.8.2. ¿Se trabaja el tema de la identidad local en los profesionales, voluntarios y destinatarios? ¿Cómo lo hacen? (La propia diversidad existente en Euskadi.)
  - 4.8.3. ¿Se realiza alguna adaptación para integrar diferentes colectivos? (Interculturalidad, discriminación de género, discapacidades)  
(en los profesionales, voluntarios y destinatarios)

## 5. MÉTODOS Y ACTIVIDADES

- 5.1. ¿Qué métodos de intervención se utilizan y a través de que acciones se llevan a cabo?
- 5.2. ¿Qué tipos de actividades se realizan? ¿Cuándo se llevan a cabo? ¿Dónde se llevan a cabo? (Conocimientos, habilidades y actitudes.)

## 6. LOGROS CONSEGUIDOS. EVALUACIÓN

- 6.1. ¿A qué nivel se cumplen los objetivos perseguidos? ¿Cómo se evalúa? ¿Cada cuánto tiempo? ¿Participan asesores externos?
- 6.2. ¿Cuál es el objeto de la evaluación? (Destinatarios, profesionales, el programa...)
- 6.3. El hecho de poner en práctica este programa ¿qué impacto supone? (Comunidad, destinatarios, entorno, profesionales, etc.)
- 6.4. ¿Qué aspectos de la experiencia consideras más relevante para compartir y difundir con otras personas interesadas en este campo? (¿Tú lo compartes? Resultados conseguidos, satisfacción.)

## 7. DIFUSION / REVELANCIA

- 7.1. ¿Se proponen medios para la difusión de las actividades? ¿Y de los resultados?
- 7.2. ¿Se conoce esta experiencia en el grupo de referencia, comunidad o entornos más amplios?
- 7.3. ¿Tienen documentación disponible en la web? (Algún medio de documentación.)

## 8. COMENTARIOS ADICIONALES

- 8.1. ¿Quieres mencionar o destacar algún aspecto que consideres oportuno de esta experiencia?

# Cuadernos Deusto de Derechos Humanos, núm. 50

Presentamos los resultados de una investigación, *Ciudadanía global y local y educación*, llevada a cabo por un equipo interdisciplinar de la Universidad de Deusto y la ONG ALBOAN. Su objetivo era analizar propuestas interesantes de trabajo en torno a la educación y la ciudadanía para generar un proceso de reflexión y diálogo con los actores implicados en este campo. Se trata de analizar la educación ciudadana desde las propias experiencias.

**Concha Maiztegui Oñate** es profesora del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Deusto. Desde el año 2002 participa en la red europea Children Identities and Citizenship (CICE), donde ha colaborado en diversos proyectos como la elaboración de materiales sobre ciudadanía e integración para el Máster Europeo en Ciudadanía. Entre sus trabajos recientes se encuentra *Stocktaking study on lifelong learning for democratic citizenship*, financiado por la Unión Europea desde el programa Grundtvig.

**Marlen Eizaguirre Marañón** tiene una trayectoria de implicación y trabajo en el mundo de la educación, especialmente la no formal y la educación para el desarrollo. Ha trabajado y participado en diferentes iniciativas sociales en las que la educación, la formación y la acción son ejes fundamentales. Desde finales de los 90 trabaja en ALBOAN, siendo la responsable del área de educación y voluntariado.



**EUSKO JAURLARITZA**  
**GOBIERNO VASCO**

JUSTITIA, LAN ETA GIZARTE  
SEGURANTZA SAILA

DEPARTAMENTO DE JUSTICIA,  
EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL



**Deusto**

**Publicaciones**  
Universidad de Deusto