

CIUDADANÍA COSMOPOLITA EN LOS LIBROS DE TEXTO ESPAÑOLES DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Autores:

Miguel Beas Miranda

mbeas@ugr.es

Erika González García

erikag@ugr.es

Universidad de Granada

Departamento de Pedagogía

Resumen

El interés educativo por formar ciudadanos críticos, responsables y participativos, en un contexto de cultura democrática, tiene una larga tradición que arranca desde el origen de los sistemas educativos. Teniendo en cuenta que existen diferentes modelos de ciudadanía, esta investigación se centra en la ciudadanía cosmopolita cuyas raíces se nutren de los principios que sustentan la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948.

En el año 2006 se aprobó en España la última Ley Orgánica de Educación (LOE) incluyendo una materia nueva en el curriculum de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) denominada: Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. La vinculación que se establece entre ciudadanía y derechos humanos resulta evidente. Nosotros pretendemos reflexionar sobre las características de esta ciudadanía, sus diferencias con otras de ámbito estatal y las dificultades que existen para su implementación.

En segundo lugar, analizaremos los libros de texto de esta materia con mayor difusión en España y observaremos si la pluralidad de enfoques de las editoriales y las propuestas educativas de los libros de texto, facilitan el ejercicio de la libertad de cátedra y la implementación de una educación ciudadana participativa, responsable y democrática.

Palabras clave: Ciudadanía, cosmopolita, educación, derechos humanos, libros de texto, editoriales.

1.- Introducción

Reflexionar sobre ciudadanía es hacerlo sobre un concepto multidimensional, abierto, flexible, con diferentes acepciones, en constante evolución y con múltiples formas de concreción. Este concepto no puede ser único puesto que los ciudadanos, que pertenecen a una pluralidad de identidades socioculturales que van desde lo más próximo y local al cosmopolitismo, lo han plasmado en distintas constituciones nacionales y en diferentes derechos y obligaciones civiles, políticas y sociales. Aunque

existen diferentes modelos de ciudadanía como la republicana, liberal, comunitarista, etc.¹ nosotros reflexionaremos sobre el modelo cosmopolita² cuyas raíces se nutren de un sistema universal global de derechos y deberes reconocidos como universales (Derechos Humanos), independientemente del lugar de nacimiento, del sitio donde se viva y de la cultura dominante que se tenga. El discurso cosmopolita pretende posibilitar la apertura de fronteras entre territorios e individuos con el objetivo de alcanzar un proceso de comunicación abierta y plural y, por tanto, favorecer la inclusión y la integración de los más desfavorecidos. Esta concepción de ciudadanía se relacionaría más con un mundo utópico y con la construcción de una ciudadanía social inclusiva que exige una implantación efectiva de unos derechos y deberes básicos ciudadanos y una generalización del desarrollo de una cultura democrática entre todos los pueblos. En suma, se trataría de un proyecto de vida compartido que considerara la diferencia como un valor y no como una limitación

La ciudadanía presenta múltiples aspectos de análisis, interpretación y comprensión habiendo predominando los enfoques políticos, éticos y jurídicos. No obstante, el interés educativo por este tema arranca desde el mismo origen de los sistemas educativos que, generalmente, aparecieron en el mundo occidental a finales del siglo XVIII y principios del XIX. Desde entonces, el deseo de formar ciudadanos responsables, críticos y participativos en los centros educativos no ha cesado durante los períodos democráticos de nuestra historia. Incluso en las dictaduras, pero lógicamente desde perspectivas muy diferentes. Tanto el civismo como la convivencia han formado parte de los objetivos generales del sistema educativo.

En el año 2006 se aprueba la última Ley Orgánica de Educación (LOE)³ y en ella se incluye una materia nueva, respecto a los planes de estudios anteriores, denominada: Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. La vinculación entre ciudadanía y derechos humanos resulta evidente, lo que implica también el

¹ J. M. Rubio Carracedo, *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*, Madrid, Trotta, 2007.

² Preferimos la denominación de ciudadanía cosmopolita a la de transnacional y a la de transcultural. Véanse, entre otras, las obras de K. A. Appiah, *Cosmopolitanism. Ethics in a World of strangers*, New York/London: W.W. Norton & Company 2006. K. A. Appiah, *The Ethics of identity*, by Princeton University Press, 2005. J. M. Rubio Carracedo y M. Toscano Méndez, *Ciudadanía, nacionalismo y derechos humanos*, Madrid, Trotta, 2000. D. Held, *La democracia y el orden global. Del estado moderno al gobierno cosmopolita*, Barcelona, Paidós, 1997. M. Nussbaum y J. Cohen (comp.), *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial*, Barcelona, Paidós 1999. B. Ruitort (coord.), *Indagaciones sobre la ciudadanía. Transformaciones en la era global*, Barcelona, Icaria 2007. M. BEAS, *Ciudadanía y procesos de exclusión* en R. Berruezo, y S. Conejero, Susana (coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva. La Educación Especial y social del siglo XIX a nuestros días*, Pamplona, Universidad Pública de Navarra, 2009 tomo II, pp. 21-33.

³ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 106 de 4/5/2006).

desarrollo de una ciudadanía que se fundamente y desarrolle a partir de estos derechos universales, es decir, una ciudadanía cosmopolita, global o universal. Precisamente, éste será el primer objetivo de nuestro estudio: reflexionar sobre las características de la ciudadanía cosmopolita, las dificultades que existen para su implementación y sus diferencias con una ciudadanía de ámbito estatal.

En segundo lugar, analizaremos los derechos humanos en los libros de texto de Educación para la ciudadanía. Cuando se estudian los libros de texto, generalmente predominan los análisis de contenido. Nuestro punto de partida es diferente: nos interesa destacar las potencialidades que nos ofrecen y dejar constancia si el profesorado dispone de unos recursos con suficiente riqueza pedagógica que le permita ejercer su libertad de cátedra con calidad. O dicho de otra manera ¿el proceso de enseñanza aprendizaje de esta materia puede desarrollarse de manera eficaz utilizando las aportaciones que nos ofrecen los manuales escolares?

2.- Ciudadanía cosmopolita “versus” ciudadanía nacional

Cada vez somos más conscientes de la interdependencia de los Estados y de que el mundo se ha convertido en un espacio compartido por fuerzas económicas, tecnológicas, militares, políticas, etc. como afirma Held.⁴ El proceso de globalización está cuestionando el concepto de ciudadanía que tradicionalmente se relacionaba con la soberanía del Estado-nación y consecuentemente con la unidad política, territorial y legal. Sin embargo, el profesor Ángel Rivero⁵ considera que la globalización, y por tanto el concepto de ciudadanía cosmopolita, puede ser positiva, en términos normativos, para la democracia, ya que estimula el diseño de nuevas formas transnacionales de control democrático, puede desarrollar mecanismos más inclusivos respecto a las mujeres y a quienes tienen grave riesgo de vulnerabilidad sociocultural, puede abordar temas medioambientales de ámbito global, aportar iniciativas para solucionar conflictos internacionales, etc. En este sentido, la “globalización se convertirá en un acicate para la democratización”.⁶ Lamentablemente, el modelo de globalización en el que vivimos es muy diferente y en él predominan elementos de desigualdad y de exclusión.

⁴ D. Held, et alii, *Global transformations*, Cambridge, Polity, 1999.

⁵ A. Rivero, *Ciudadanía y globalización*, “Anthropos” 1991, 191, pp. 70-79.

⁶ *Ibid.*, p. 78.

El tránsito del concepto de ciudadanía de ámbito estatal a otra europea o cosmopolita resulta muy complejo ya que la primera se ha venido sustentando en una identidad, en una cultura común, en un territorio y en todo lo que conlleva la organización de un sistema estatal. Intentar mantener los mismos criterios de unidad, dentro de la organización de un Estado monista y homogéneo como objetivo cívico para desarrollar un concepto de ciudadanía en un contexto diferente, en el que existen una gran diversidad y pluralidad de etnias, políticas, identidades y también de ciudadanía, además de ser un objetivo imposible, genera la exclusión como ciudadanos de grandes masas sociales.

A simple vista, parece una contradicción la defensa simultánea de una ciudadanía nacionalista y universalista. Y efectivamente lo es si la única diferencia entre ambas se ciñe a la extensión del territorio y al predominio de una cultura dominante. Sin embargo, nosotros consideramos que una ciudadanía es un concepto de ámbito múltiple (local, autonómico, nacional, europeo, mundial), con derechos y deberes igualmente múltiples y con distintos criterios de pertenencia y, lo que es más importante, de integración. Una de las raíces del problema radica en la dificultad de conjugar la ciudadanía de tipo tradicional, local, particular, identitaria, relacionada con grupos socioculturales más o menos estables, y otra cosmopolita, universal, plural. La primera, vinculada con los derechos del ciudadano, la segunda, con los derechos humanos.

Si la ciudadanía, en el interior de los Estados, contiene elementos integradores y al mismo tiempo existen grupos vulnerables e incluso excluidos por no cumplir unos requisitos mínimos de pertenencia económicos o culturales, mucho más ostensible es la brecha que existe entre una ciudadanía estatal y la cosmopolita. El multiculturalismo y la pluralidad de identidades favorecen el predominio de una ciudadanía múltiple o universalista. Sin embargo, la tensión entre los derechos del hombre (universalista) y la del ciudadano (nacionalista), generalmente se decanta a favor de éstos últimos, como ya hemos dicho anteriormente.

¿Por qué suelen prevalecer los derechos ciudadanos nacionales sobre los universales? Teóricamente las constituciones occidentales suelen atribuir derechos civiles, políticos y sociales a toda persona residente en un país; de esta forma se pretende suprimir las barreras entre los derechos del hombre y del ciudadano y se defiende la igualdad entre las personas. También podemos observar cómo para ser ciudadano no se exige una homogeneidad cultural. Sin embargo, e igualmente desde distintos supuestos teóricos, se argumenta que para defender el orden establecido, la

cultura dominante, para salvaguardar la identidad comunitaria o para garantizar los derechos y prestaciones de quienes gozan del status de ciudadano, no es posible abrir la mano a una inmigración incontrolada. En la práctica y dentro de un Estado concreto, los supuestos derechos del hombre y del ciudadano sólo atañen a las personas inscritas en los registros pertinentes como ciudadanos de un determinado país.

En segundo lugar, porque los derechos universales no tienen un respaldo político tan comprometido como los nacionales. El concepto de ciudadano cosmopolita parece pecar de abstracto; por una parte, existen necesidades humanas universales que todos los ciudadanos deberíamos respetar, como aire limpio, paz, vida digna, alfabetización, etc. que traspasan las fronteras de un compromiso nacional y están aprobadas de forma consensuada por organismos internacionales como la ONU, UNESCO, FAO, OIT, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Agencia de la ONU para los refugiados (ACNUR), Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), etc. Por otra, ninguno de esos órganos con competencias supraestatales es capaz de garantizar esos derechos al igual que una participación responsable de los ciudadanos. Es cierto que existen movimientos socioculturales de carácter internacional que pretenden sensibilizar a la opinión pública del primer y segundo mundo de los graves problemas que afectan a la mayor parte de la humanidad e incluso al planeta Tierra en un futuro no muy lejano. Pero igualmente lo es, que ese compromiso activo y esa participación de la mayor parte de la población es meramente testimonial. Si pese a todas las exhortaciones de distintos partidos políticos y de diversas organizaciones de toda índole aún no se ha asentado una ciudadanía activa tanto en el entorno más próximo, local y municipal como a nivel nacional, más desalentador resulta el panorama desde una perspectiva universal.

La globalización está formada por un complejo entramado con multitud de caras y facetas que afectan a las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales. En cultura, por ejemplo, y más en concreto en comunicación e información, se hace ostensible el predominio de los grandes grupos mediáticos que controlan todo lo concerniente a la escritura (editoriales, prensa), imagen (televisiones, predominio del cine americano, informática, electrónica) y sonido (telefonía, radio) difundiendo por unos canales mediáticos y de redes digitales cada vez más internacionalizadas. “Estos grandes grupos no sólo se asumen como poder mediático, constituyen sobre todo el

brazo ideológico de la mundialización.”⁷ Desde esta perspectiva, cada vez es mayor la dificultad de ejercer la libertad de expresión y el acceso a una comunicación no contaminada.

Junto con el incremento del bienestar económico y la riqueza cultural de grandes segmentos de la población mundial, la globalización ha producido también efectos perversos sobre cientos de millones de personas, es decir, ha generado “injusticias globales”. Hace unos años que Noam Chomsky⁸ e Ignacio Ramonet,⁹ entre otros muchos, denunciaron los efectos perversos de la globalización que, entendida desde el punto de vista económico, implica la interdependencia de las economías de numerosos países y el predominio de la economía sobre la política. Las grandes empresas internacionales y los grandes grupos financieros dominan, no ya los países, sino los mercados y tratan de imponer sus leyes a los Estados. La economía, en la era de la globalización, tiende a ser totalitaria. El “poder moderno no se preocupa por conquistar territorios como en la época de las grandes invasiones o en los períodos coloniales, sino de apoderarse de las riquezas.”¹⁰ Conquista que va acompañada de destrucción del medio ambiente, mercantilización generalizada, incremento de la brecha entre ricos y pobres, generalización de la pobreza, aumento de las redes mafiosas y del crimen organizado, corrupción y un tan largo como desolador etcétera. Conviven, por tanto, el desarrollo y la involución económica y cultural en un contexto de escasa regulación y control político, con carencias democráticas graves. La *Declaración de Granada sobre la globalización* concluye con el deseo de incorporar la libertad y la igualdad como valores básicos de los seres humanos, y para que todas las dimensiones de la globalización estén sometidas a las exigencias del imperio de la ley,

“de una ley que sea cada vez más voluntad general y no sólo voluntad de unos pocos. El gran reto de este siglo XXI es configurar un orden mundial nuevo en el que los derechos humanos constituyan realmente la base del derecho y la política.”¹¹

⁷ I. Ramonet, *El quinto poder*, “Le Monde Diplomatique”, octubre 2003, <http://www.lemondediplomatique.cl/El-quinto-poder.html> (ultimo acceso: 27-01-2010).

⁸ N. Chomsky, *Política y cultura a finales del siglo XX: un panorama de las actuales tendencias*, Barcelona, Ariel, 1994.

⁹ I. Ramonet, *Globalización, desigualdades y resistencias*, “Economía y Desarrollo”, 2000, 1, Vol. 126, 159-171.

¹⁰ Ibid, p. 160.

¹¹ J. Habermas, D. Held, y W. Kymlicka, et alii, *Declaración de Granada sobre la globalización. Derecho y Justicia en una Sociedad Global*, XXII Congreso Mundial de Filosofía Jurídica y Social celebrado en Granada, España, mayo 2005 <http://www.globalizacion.org/globalizacion/GlbzDeclaracionGranada.htm> (ultimo acceso: 27-01-2010).

Tal vez, el problema más grave, relacionado con el tema de este trabajo, sea la existencia de una gran fractura social que imposibilita que grandes masas de población, en constante crecimiento, tengan acceso a los derechos sociales y al ejercicio de una cultura política activa. En este sentido, Javier de Lucas¹² denuncia el problema de construir un espacio político común europeo, según un modelo democrático, pero que se asienta en dos pilares inaceptables: los bárbaros, los extranjeros que no son sujetos de derechos y los esclavos, en su función económica, es decir, los inmigrantes extracomunitarios.

En el discurso de la ciudadanía, es decir, en las relaciones entre el sujeto y el orden político-jurídico en el que se inserta, se establecen una serie de derechos que son variables tanto como los fundamentos invocados, como las sociedades y las culturas en las que se contextualizan.

“En ocasiones, podrán ser señaladas como fundamento del derecho la naturaleza, la Historia, las leyes del Estado o las costumbres sociales. Otras veces, un determinado derecho será presentado como natural y genéricamente humano e, incluso, como un derecho que procede de la pertenencia a la comunidad política y hasta como un derecho establecido por la decisión soberana.”¹³

Parece que se ha conseguido un mayoritario consenso sobre la necesidad de unas normas sustantivas, comunes, respetadas por los Estados y basadas en los derechos humanos de manera que articulen el funcionamiento democrático y la participación de la sociedad global, aunque existen también otros puntos de vista como el de Samuel Huntington.¹⁴ Este investigador estadounidense afirmó la imposibilidad de alcanzar un acuerdo en torno a los principios morales universalmente compartidos, es decir, lo que Michael Walzer denomina como “moralidad densa”. De confirmarse esta tesis minoritaria, las posibilidades de integración intercultural serían escasas.

Más allá de la posibilidad de fundamentación de una ética global, que generalmente se ha diseñado desde una perspectiva etnocéntrica occidental, lo deseable sería establecer puentes entre diferentes sistemas de valores y modos de vida que permitan la comprensión y la convivencia entre los distintos pueblos y culturas,

¹² J. Lucas, *Ciudadanía y Unión Europea Intercultural*, “Anthropos”, 2001 191, 93-117.

¹³ P. Costa, *Ciudadanía*, Madrid, Marcial Pons, 2006, p.37.

¹⁴ S. Huntington, *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*, Barcelona, Paidós, 1997.

partiendo desde diferentes marcos teóricos.¹⁵ En este sentido y poniendo tan sólo unos ejemplos, unos intentan explicar los principios comunes desde lo que Michael Walzer¹⁶ denomina universalismo abarcador (covering-law universalism) que defiende que lo mismo que hay un Dios, hay una verdad universal, una Ley, una justicia, etc.; el “universalismo reiterativo” que nace de experiencias vividas en sociedades diferentes, pero con significados comunes, como la lucha contra la explotación o la tiranía; Rawls¹⁷ sostiene la teoría de que los principios que regulen la convivencia entre los Estados se han de sustentar en los preceptos básicos del Derecho Internacional o de Gentes. Amartya Sen¹⁸ defiende el valor universal de la democracia ya que intrínsecamente acoge derechos civiles y libertades políticas y posee una función de participación activa y constructiva entre los ciudadanos.

Aparentemente, el cosmopolitismo nos acerca a una ciudadanía universal, es decir, que todos los seres humanos tengan la condición de miembros de una comunidad política. Sin embargo, no existe un Estado universal ni un poder judicial internacional que velen por esos derechos de manera personalizada. Más bien, cada Estado soberano, individualmente, se compromete a respetarlos y, en este sentido, los individuos pueden gozar de la condición de sujetos de Derecho internacional.¹⁹

La universalidad de los Derechos humanos no se fundamenta en el iusnaturalismo ni tampoco en una teoría de consenso mundial. Según Michael Walzer,²⁰ son un código mínimo de principios morales que reflejan una cosmovisión relacionada con la cultura liberal en donde derechos tales como la libertad individual, de expresión, de trabajo, de conciencia, etc. también pueden devenir en una libertad de mercado agresiva, en la apropiación y contaminación de los medios de comunicación, en la defensa de una acumulación de capital, en un individualismo insolidario, etc.

En la práctica, se está muy lejos de la aceptación universal de unos principios éticos basados en los derechos humanos que configuren un marco mínimo de convivencia. Las razones son múltiples. 1. Falta de democracia interna en los organismos internacionales, ya mencionada. 2. La hegemonía uniformizadora

¹⁵ F. Vallespín, *Ética global y Multiculturalismo*, en A. Valencia y F. Fernández-Llebrez, (Eds.), *La teoría política frente a los problemas del siglo XX*, Granada, Universidad de Granada, 2004, pp. 53-70.

¹⁶ M. Walzer, *Moralidad en el ámbito local e internacional*, Madrid, Alianza, 1994.

¹⁷ J. Rawls, *Teoría de la justicia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1979.

¹⁸ A. Sen, *Democracy as a Universal Value*, “Journal of Democracy”, 1999, 10.3, 3-17.

¹⁹ A. Cortina, *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, Alianza Editorial, 1999. S. Lukes, y Y. Mény, *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*, Madrid, Siglo XXI, 1999.

²⁰ M. Walzer, *Moralidad en el ámbito local e internacional*, cit. p. 95.

provocada por los movimientos globalizadores ha provocado un involucionismo cultural en los países menos desarrollados al no verse beneficiados económicamente. 3. Escaso interés de algunas naciones del tercer mundo que se ven marginadas en el proceso de globalización. La mayoría de los países del tercer mundo no sólo no forman parte de las grandes decisiones políticas, económicas o jurídicas de la vida internacional, sino que deben sufrir sus consecuencias.

En este sentido, el discurso occidental sobre los derechos humanos es farisaico para algunos

“porque encubre una grave desigualdad estructural del orden económico internacional; mientras no admita que el *status quo* de las relaciones internacionales habla en contra del discurso igualitario que presupone su propia defensa universalista de los derechos de la persona; mientras no reconozcan... la autonomía de las culturas a las que por siglos han mantenido en situación de dominación... De otro lado, mientras los defensores del culturalismo no reconozcan el peligro del encapsulamiento en la propia tradición cultural; mientras sigan pretendiendo instrumentalizar el discurso culturalista para fines políticos internos; mientras no sean capaces de ofrecer una alternativa transculturalista que haga posible la convivencia entre las diferentes culturas particulares,”²¹ no habrá muchas posibilidades de comprensión de sus puntos de vista.

4. Etnocentrismo cultural y económico de los países desarrollados. Algunos países cuestionan la concepción individualista de los derechos humanos afirmando que es propia de una cosmovisión occidental en la que se desgaja a la persona de sus lazos culturales. Por el contrario, se contraataca argumentando que quienes pretenden rechazar esta tesis, lo hacen para legitimar las violaciones de los derechos humanos que se producen en dichos países.

Algunas de estas razones provocaron que distintos sistemas regionales formularan sus propias declaraciones de principios como el *Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales*, firmado en

²¹ M. Giusti, *Los derechos humanos en un contexto intercultural*, <http://www.oei.es/valores2/giusti2.htm>, (último acceso: 17-01-2010).

Roma el 4 de noviembre de 1950 y ratificado por España el 26 de septiembre de 1979,²² la *Convención Americana sobre Derechos Humanos*, suscrita en San José de Costa Rica el 22 de noviembre de 1969²³ o la *Carta Africana sobre los Derechos Humanos y de los Pueblos*, Aprobada el 27 de julio de 1981, durante la XVIII Asamblea de Jefes de Estado y Gobierno de la Organización de la Unidad Africana, reunida en Nairobi, Kenya,²⁴ siendo éste el caso más significativo, ya que los derechos humanos son el reflejo también de las propias singularidades del continente africano. Así se demuestra, por ejemplo, incluyendo los derechos de tercera generación como el derecho a la paz interna e internacional (art. 23), el derecho al medio ambiente (art. 24) y, sobre todo el derecho al desarrollo (art. 22).²⁵ La *Carta Africana*, recoge tanto los derechos civiles y políticos como los económicos, sociales y culturales priorizando los derechos colectivos de éstos, sobre los individuales. Así sucede igualmente en la *Carta Asiática de Derechos Humanos*, adoptada en Kwangju, Corea del Sur, el 17 de mayo 1998 y en la *Declaración de La Carta de la Tierra*, en concreto en su principio “III Justicia Social Económica” desarrollado en los artículos del 9 al 12.²⁶

En definitiva, existe una tensión entre la coexistencia de la defensa de los derechos humanos, que implican una lógica cooperación y solidaridad, y una estructura de mercado que se asienta en la competencia y en la supervivencia de unas empresas a costa de otras y de donde no tienen protagonismo quienes carecen de recursos, es decir, más o menos, la quinta parte de la población mundial.

La ciudadanía cosmopolita contiene luces y sombras, es una propuesta, un modelo más de ciudadanía con tintes de utopía pero igualmente con propuestas de cooperación universal que trasciende ámbitos locales y nacionales. Hemos intentando

²² *Convenio europeo de derechos humanos* revisado en conformidad con el Protocolo nº 11 (Fecha de entrada en vigor 1 de noviembre 1998) http://www.ruidos.org/Normas/Conv_europeo_dchos_hum.pdf . (último acceso: 17-01-2010).

²³ *Convención Americana sobre Derechos Humanos*, suscrita en San José de Costa Rica el 22 de noviembre de 1969 <http://www.fundculturadepaz.org/DECLARACIONES%20RESOLUCIONES/CONVENCION%20AMERICANA%20SOBRE.doc>. Recuperada el 13 de enero de 2009. (último acceso: 31-01-2010).

²⁴ *Carta Africana sobre los Derechos Humanos y de los Pueblos*, Aprobada el 27 de julio de 1981, <http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/1297.pdf> . (último acceso: 31-01-2010).

²⁵ *Carta Africana... Artículo 22*

1. Todos los pueblos tendrán derecho a su desarrollo económico, social y cultural, con la debida consideración a su libertad e identidad y disfrutando por igual de la herencia común de la humanidad.
2. Los Estados tendrán el deber, individual o colectivamente, de garantizar el ejercicio del derecho al desarrollo.

²⁶ *Declaración de La Carta de la Tierra* http://www.earthcharterinaction.org/invent/images/uploads/echarter_spanish.pdf. Recuperado el 30 de enero de 2009. (último acceso: 31-01-2010).

reflejar sus puntos más sólidos, la mayor parte de ellos relacionados con la defensa de los Derechos Humanos, y los puntos discutibles que presenta según diferentes investigadores. Pero ¿cómo se refleja este modelo de ciudadanía basado en los Derechos Humanos en los libros de texto españoles de Educación para la Ciudadanía de tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria? ¿Cuáles son las propuestas curriculares que nos muestran dichos libros de texto sobre los Derechos Humanos?

3. Educación para la ciudadanía y los derechos humanos

Así se denomina en España, desde la Ley Orgánica de Educación de 2006,²⁷ una materia muy controvertida que ha generado grandes debates promovidos por el Partido Popular y por los sectores sociales y medios de comunicación más conservadores de la sociedad española, como son la Confederación Nacional de Padres de Familia y padres de Alumnos (CONCAPA), la Conferencia Episcopal, diario ABC, EL Mundo, La Razón, emisora de radio Onda Cero, La Cope, etc.

Sintetizamos las razones expuestas por los opositores a la materia “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos” en torno a varios ejes temáticos o núcleos argumentales:²⁸

a) A través de esta materia el Estado adoctrina a los ciudadanos y forma su conciencia moral.²⁹

b) La materia incluye en sus objetivos y contenidos, enseñanzas morales laicas.³⁰

c) Esta materia atenta contra el derecho de los padres y madres a elegir la educación moral y religiosa de sus hijos.³¹

d) Algunos libros de texto aluden a diferentes modelos de familias y reflexionan sobre temas contrarios a la moral católica como los diferentes tipos de matrimonios, las relaciones homosexuales, los preservativos, el aborto, etc.³²

e) Pero la mayor novedad a la hora de expresar la discrepancia ha sido mediante el argumento de objeción de conciencia por parte de quienes se oponen a la misma.

²⁷ Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, BOE de 4/5/2006.

²⁸ Tan sólo registramos un ejemplo de lo que afirmamos.

²⁹ Véase la web <http://www.conferenciaepiscopal.es>, consultada el 1 de julio de 2009.

³⁰ Cardenal Cañizares, artículo de opinión, el periódico de Aragón, 26 de junio de 2007, en <http://www.elperiodicodearagon.com/noticias/noticia.asp?pkid=332463>, consultada el 1 de julio de 2009.

³¹ Los obispos batallarán sin tregua contra la asignatura de Ciudadanía, El País, 22 de junio de 2007, en http://www.elpais.com/articulo/sociedad/obispos/batallaran/tregua/asignatura/Ciudadania/elpepusoc/20070622elpepusoc_3/Tes, consultada el 1 de julio de 2009.

³² Nota de prensa, en http://www.fere.es/Gabinete_prensa/notasprensa.htm, consultada el 1 de julio de 2009.

Nosotros consideramos que el Estado no debe ni puede adoctrinar, primero, porque no hay rastro de adoctrinamiento en esta materia y en segundo lugar, porque resulta imposible que lo haga a través del sistema educativo porque eso implicaría una dejación de las normas de comportamiento democrático por parte del profesorado, las familias y las autoridades, lo que es impensable.³³

La materia pretende formar ciudadanos críticos, reflexivos, responsables y participativos; los principios, objetivos y contenidos de la materia se ajustan a las recomendaciones de la Unión Europea, a la Constitución española de 1978, a la Declaración Universal de los Derechos Humanos y a los compromisos internacionales adquiridos por los distintos gobiernos democráticos españoles.

La materia no invade la moral personal, sino que la respeta. Lo que pretende transmitir son principios constitucionales y valores democráticos como el respeto, la tolerancia, la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la no discriminación, etc. En ningún lugar se discrimina ni se argumenta en contra de las distintas opciones religiosas o morales.

En cuanto a los libros de texto, como recursos educativos elaborados al amparo de la libertad de cátedra, parece lógico que haya distintos enfoques y opiniones. Una materia es adecuada o deja de serlo por sus principios, por sus objetivos y contenidos, pero no por los libros de texto que, en el sistema educativo español, son elegidos por el Consejo Escolar donde existe una amplia representación de las madres y de los padres, junto con otros miembros representantes del profesorado, ayuntamiento, etc.

Finalmente, el Tribunal Constitucional ha dejado claro en varias sentencias³⁴ que la objeción de conciencia no es un derecho que se pueda ejercer para cumplir o no determinadas normas. La Ley Orgánica de Educación y los Decretos que la desarrollan han pasado todos los filtros reglamentarios, se ajustan a derecho y todas las materias son de obligado cumplimiento para todos los ciudadanos.

Para algunos, entre los que nos encontramos, es incomprensible esta polémica puesto que lo que se pretende con la nueva materia es formar a los ciudadanos en aquellos principios cívicos, políticos y sociales que son fundamentales para la convivencia, el respeto y la tolerancia democráticas. La normativa es muy clara en este sentido afirmando que la finalidad de la materia “consiste en ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características

³³ A. Tiana, *Por qué hicimos la Ley Orgánica de Educación*, Madrid, Wolters Kluwer, 2009, pp. 184-185.

³⁴ Véanse las sentencias 160/1987, 321/1994 y el Auto TC 135/2000.

fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global.”³⁵

Pero no es el momento de analizar los debates surgidos tras la implantación de esta materia que reflejan diferentes políticas educativas, ni de aludir a las tensiones socioculturales vividas sobre todo fuera de los centros educativos; tampoco pretendemos reflexionar ni mucho menos evaluar la asignatura de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, sino más bien reflexionar sobre las propuestas curriculares que nos presentan una muestra muy significativa de los libros de texto de esta materia de tercero de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Materia que se imparte a partir del curso 2007-2008 en uno de los dos cursos del Segundo Ciclo de la ESO (14 ó 15 años) y cuyas características curriculares a nivel nacional se recogen en el Real Decreto 1631/2006.³⁶

En él se afirma que existen dos focos a la luz de los cuales se ha de interpretar la nueva materia: uno es la Constitución española de 1978 y otro, “la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España.” Estos dos ejes vertebran el curriculum de la materia. Resulta obvio pensar que los libros de texto harán referencia tanto a una ciudadanía nacional, que se fundamenta en los principios constitucionales, como a la cosmopolita o global, basada en la Declaración de los Derechos Humanos. Todos los libros de texto aluden a una ciudadanía cosmopolita aunque unos lo desarrollen de manera transversal, es decir, en todas las unidades didácticas, y otros de manera específica en una o dos de ellas. Sin embargo, son muy pocos los libros de texto que definen lo que es ciudadanía desde el punto de vista político, aunque todos desarrollan principios y valores democráticos y algunos derechos y deberes ciudadanos.

Los derechos humanos deben ser un referente constante para la conducta humana y para una sociedad globalizada, según el Real Decreto. Interpretados “desde la perspectiva de su carácter histórico” como una conquista que ha de ponerse en valor, se reconoce que no están garantizados por su mera existencia y que no son algo cerrado, completo, sino susceptibles de ampliación o de modificación. El ejercicio de la

³⁵ Ley Orgánica de Educación 2/2006, Preámbulo.

³⁶ Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 5/1/2007).

ciudadanía se contextualiza en un mundo cada vez más globalizado. Esta premisa se ve reflejada en los contenidos de la materia que incluyen el análisis de los principales problemas que afectan al mundo actual, el papel de los organismos internacionales en la prevención y resolución de conflictos, la violación de los derechos humanos y la valoración crítica de las desigualdades y discriminaciones. De una manera explícita e inequívoca afirma que entre los objetivos de la materia están el “reconocerse miembros de una ciudadanía global” (objetivo 11).

Por último, los criterios de evaluación aluden al conocimiento de la Declaración de los Derechos Humanos, su evolución, violaciones, los derechos de tercera y cuarta generación, la existencia y esfuerzos para la resolución de problemas y conflictos internacionales, etc. En síntesis, podemos afirmar que el estudio de los derechos humanos se realiza desde la perspectiva de una ética común, base de la convivencia en las modernas sociedades complejas. Pero ¿qué oferta pedagógica podemos encontrar en los libros de texto de esta materia? Nos detendremos en algunos aspectos.

4. Riqueza curricular de los libros de texto de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos

Queremos precisar que no vamos a presentar una tabla con indicadores tipo que nos sirva para analizar los manuales escolares, ni a realizar un análisis comparativo entre ellos. Una de las características más destacadas de este estudio es que nos centraremos en algunos de los aspectos positivos que presentan los libros de texto. Se suele realizar una crítica de los mismos analizando sus contenidos, sin embargo, nosotros intentaremos desvelar y resaltar las aportaciones que nos ofrecen.

Tenemos presente que los libros de texto, en general, son un recurso educativo que el profesorado los utilizará de múltiples formas. No son la expresión de una doctrina absoluta, ni la única concreción curricular posible, sino más bien una propuesta que realizan diferentes autores y editoriales a las comunidades educativas y que debemos relacionarlos con un proyecto educativo de las editoriales y adaptarlo a las realidades concretas de los distintos centros. Es más, cada profesor, haciendo uso del derecho a la libertad de cátedra que le ampara, los utilizará igualmente de manera muy personal, formando parte de la cultura escolar interna de cada aula. Otra observación previa es que sólo tendremos en cuenta los libros del alumnado y no los que algunas editoriales obsequian al profesorado y que sirven para orientarles y facilitarles su

trabajo. Hemos analizado los libros de mayor difusión en España y los identificaremos por su marca editorial, no por el nombre de sus autores, porque así es como se les nombra y se les reconoce entre el profesorado y el alumnado.³⁷

4.1 Suficiente oferta editorial

La primera característica que observamos tal vez sea la variedad editorial que no es más que el reflejo de la pujanza cultural en la que vivimos y del desarrollo del sector del libro de texto en España. En cuanto a los libros de texto Educación para la ciudadanía y derechos humanos de tercer curso de ESO, se han editado unos 25 libros, lo que demuestra una gran variedad de enfoques y de concreciones a las propuestas formuladas por las administraciones nacional y autonómica, un gran dinamismo editorial español que se resiste a estar copado por las grandes editoriales y una variedad de manuales escolares de esta materia que facilitan el ejercicio de la libertad de cátedra (art. 20 de la Constitución de 1978).

4.2 Denominación de la materia y portadas de los libros[Fig. 1]

Como hemos dicho anteriormente, la denominación correcta de la materia es “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos”. Así aparece, por ejemplo, en la portada del libro de la editorial Algaida. En cambio, en la de la editorial SM el libro se titula “Educación para la ciudadanía”, silenciando la segunda parte del título que para nosotros es fundamental. En la editorial Algaida también se puede observar el número 3 que indica que la materia se imparte en algunas comunidades autonómicas en tercero de ESO y en otras, en cuarto de ESO. En el libro de SM se silencia este dato y de esta manera la portada sirve para la edición de todas las comunidades autonómicas, se imparta la materia en tercero o en cuarto de ESO.

[Fig. 2] Las portadas de los libros de texto también son muy significativas hasta el punto de que en ocasiones se identifica el texto con su portada. La Editorial SM, por ejemplo, muestra el entorno de una cabeza cuyo interior está surcado por una serie de avenidas y calles que toman su denominación de alguno de los derechos y deberes que caracteriza a la ciudadanía y cuya plaza central se denomina “conciencia cívica”, sugiriendo un enfoque ético del libro.

4.3 Estructura de los libros[Fig. 3]

Algunas editoriales presentan en las primeras páginas del manual escolar la estructura de las unidades didácticas de manera sistematizada y que sirve también para

³⁷ Nos referimos a las editoriales: Algaida Editores SA, Grupo Anaya, Grupo Edebé, Ediciones del Laberinto SL, Pearson-Alhambra, Grupo Santillana y Grupo SM.

identificarlas. La editorial SM, por ejemplo, estructura el proceso de cada unidad en torno a cinco apartados. Cada unidad se abre con una doble página en donde a manera de introducción se presenta el tema basándose en una gran imagen, en un texto y en actividades que promueven a la reflexión. En segundo lugar, se desarrollan los contenidos complementados con actividades, documentos de trabajo, textos literarios, etc. Se definen los principales conceptos, términos e ideas. También podemos localizar propuestas de trabajo sobre temas específicos, con documentos, datos, mapas, fotografías y actividades. En tercer lugar, se exponen y analizan sentimientos relacionados con los valores éticos (el respeto, la compasión, la gratitud, la motivación, etc.). La inclusión de la educación emocional está en la importancia que este tema tiene en el currículum del autor del texto: José Antonio Marina.³⁸ En cuarto lugar, se hace una propuesta de trabajo sobre una técnica de razonamiento que ayuda a desarrollar hábitos lógicos y críticos, como la toma de decisiones, el debate, el pensamiento crítico, etc., explicando paso a paso una técnica de razonamiento. En quinto lugar, se trata en profundidad un problema o una cuestión de actualidad para aplicar y desarrollar los conceptos y técnicas aprendidas en la unidad (la violencia en la escuela, el consumismo, la contaminación ambiental, etc.). Por último, se incluye una síntesis con un esquema-resumen de las ideas clave de la unidad y unas actividades finales relacionadas con materiales complementarios al texto.

El libro editado por Pearson-Alhambra sigue la siguiente secuencia en cada unidad: una imagen de gran tamaño acompañada por un texto de un autor de reconocido prestigio y de una serie de cuestiones que invitan a la reflexión. Exposición de contenidos. Un texto significativo extraído de un artículo de prensa o de algún personaje importante. Al final de cada página hay unas actividades. Concluye la unidad con una página dedicada a la evaluación de la unidad.

4.4 Los derechos humanos, como tema transversal o específico [Fig. 4]

En algunas editoriales, el tema de los derechos humanos se distribuye a lo largo de las distintas unidades, como es el caso del libro de la editorial Santillana en donde en un apartado de cada unidad denominado “Solidarios”, va desglosando los grandes ejes de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y su desarrollo posterior: importancia y reconocimiento de los derechos humanos (p. 18), el derecho a la

³⁸ José Antonio Marina Torres (1939) es un filósofo, ensayista y pedagogo español de reconocido prestigio. Uno de los temas a los que ha dedicado mayor esfuerzo es a la investigación sobre la inteligencia. Para él, la Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, deben tener un enfoque fundamentalmente ético.

educación (p. 32), la familia (p. 46), la igualdad (p. 60), la no discriminación por razón de sexo (p.74), la participación en la vida pública(p. 88), desarrollo sostenible (p. 102), derechos de la infancia (p.130), la Corte de la Haya (p.144), etc.

En otras editoriales, como en el Proyecto CIVES de la editorial Laberinto, los derechos humanos se tratan específicamente en una unidad didáctica, en este caso, en la número 9 que va desde la página 120 hasta la 129. Igual sucede en el proyecto realizado por la fundación Entreculturas, editado por la editorial Anaya cuya unidad dos se denomina: “Los derechos humanos: una tarea de todos y de todas” (pp. 24-33).

Pero se trate de una manera transversal, a lo largo del texto, o específica, en una unidad didáctica, la relevancia que tienen los derechos humanos en esta materia se observa en todos los libros de texto.

4.5 Mapas conceptuales

En algunos textos se incluye en cada unidad un mapa o esquema conceptual que facilita la estructuración, comprensión, memorización e interpretación de los contenidos. La editorial Laberinto [Fig. 5] muestra un mapa conceptual relacionado con los derechos humanos desarrollando la siguiente lógica: partiendo de la existencia de distintas normas, leyes y costumbres relacionadas con diferentes etnias; todas éstas aspiran a que exista una justicia común y una convivencia pacífica entre los pueblos, lo que conduce a la búsqueda de un consenso intercultural basado en una ética compartida que se concreta en los derechos humanos. Por esta razón, es importante conocer y analizar su historia, el articulado de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los tratados que la complementan.

4.6 Recursos utilizados para destacar lo importante

En todos los manuales se utilizan diferentes formas para señalar lo más notorio de las unidades. En la editorial Algaida, (p. 58) la palabra paz está compuesta por un conjunto de lazos que provocan la reflexión y el compromiso de quien observa la imagen. Se observan frases destacadas con negrita o cursiva, párrafos enmarcados con distintos colores, letras de diversos tamaños, palabras subrayadas, etc. Recursos que cuando se utilizan en exceso pueden generar cierta confusión al alumnado dificultando la diferenciación entre lo importante y lo secundario. En cuanto a la distribución espacial, observamos que los textos, los elementos paratextuales, las imágenes, las actividades, etc. ocupan un lugar similar en cada una de las unidades. Esta distribución espacial sirve para que el alumnado las identifique, interprete sus funciones y actúen como refuerzo en el aprendizaje.

4.7 Conceptos relacionados con los derechos humanos

Consideramos que es fundamental que el alumnado conozca el proceso histórico que ha llevado a la conquista política de los derechos humanos, es decir, sus antecedentes; que conozca el articulado completo de la Declaración Universal de 1948, su desarrollo posterior y las violaciones más notorias de los derechos humanos.

4.7.1 En cuanto a la evolución histórica, la editorial Laberinto (pp. 123-125) enumera brevemente las fechas y los logros más importantes que ha tenido la humanidad, desde el año 2050 antes de Cristo (Código de Ur-Nammu (Mesopotamia), hasta el año 1998 año en el que por el Estatuto de Roma se establece la Corte Penal Internacional. Se trata de mostrar una sucesión encadenada de acuerdos, pactos, constituciones, declaraciones, actas, etc. que diferentes pueblos han conseguido, pero cuyo reconocimiento y generalización universal sigue formando parte de un ideal utópico. La editorial Edebé (p. 40) sintetiza globalmente los antecedentes históricos de la Declaración Universal en cinco lecturas breves.

Consideramos que el alumnado debe valorar la importancia de la Declaración Universal como fundamento de una ciudadanía cosmopolita y que tome conciencia de las dificultades de su implementación universal, de la necesidad de su desarrollo y la búsqueda de consenso para formular nuevas propuestas de derechos y deberes que respondan a las problemáticas actuales.

La editorial Edebé (p. 102) incluye la Declaración Universal completa en un documento anexo. Otras, como la editorial Laberinto (p. 126), la presentan de una manera esquemática. Creemos que esta Declaración es un documento básico que debería estar incluido en todos los libros de texto de esta materia que, recordemos una vez más, se denomina Educación para la ciudadanía y los derechos humanos.

4.7.2 Referente al desarrollo. Nos parece que la manera más visible de hacerle ver al alumnado que la Declaración Universal no es algo cerrado y concluso, sino todo lo contrario, es la de mencionar el conjunto de convenciones, pactos, convenios,... que han tenido lugar desde 1951 y que intentan incluir una serie de derechos y deberes de personas que secularmente han padecido graves injusticias y discriminaciones como los refugiados, las mujeres, la infancia, o debido al del terrorismo, la destrucción progresiva del medio ambiente, la necesidad de acceso a una información veraz e independiente, etc.

4.7.3 Las violaciones de los derechos humanos. Son tratadas de forma transversal o específica lo mismo que los derechos humanos. En general, los textos incluyen hechos

relacionados con la violación de derechos civiles, políticos y sociales así como contra los derechos de tercera y cuarta generación. Podemos observar la denuncia contra los contratos basura, discriminación de minorías, amenazas y acciones terroristas, contra el hambre, la explotación de la infancia,... Los libros reflejan con nitidez la distancia entre lo que dice la Declaración, cercano a la utopía para la mayor parte de la humanidad, y la situación real del cumplimiento de los derechos. [Fig. 6] Y ello es debido a múltiples causas, como hemos dicho anteriormente: a que no todos los Estados se comprometen de igual forma, incluso aunque hayan firmado las declaraciones, convenciones, etc.; al difícil acceso de las personas a los tribunales internacionales; al hecho de que el cumplimiento inmediato de los derechos económicos, sociales y culturales no sea exigible; a que no tengamos asumida una cultura cotidiana y doméstica de los derechos humanos, etc.

4.8 Compromiso. Las editoriales son conscientes de esta última razón e intentan fomentar entre el alumnado el ejercicio de una ciudadanía activa que va más allá de la mera comprensión y análisis de los derechos humanos. La editorial Anaya, (p. 37) incluye en cada unidad un apartado que denomina “A qué voy a comprometerme”, en el que intenta implicar al alumnado y hacerle participar de manera activa en la vida del centro educativo, en la familia, en la vida comunitaria, etc. Colaborar, aprovechar, respetar, contribuir, comprometerse, practicar,... son verbos que predominan en las actividades y todos ellos incitan al compromiso ciudadano individual y colectivo.

4.9 Actividades. Suelen organizarse tanto de manera individual como en grupo. Edebé (p. 45) las divide casi al 50%. En general, las actividades pretenden desarrollar actitudes críticas, reflexivas e interpretativas de manera que faciliten la adquisición de competencias cívicas por parte del alumnado. Existen también actividades de desarrollo como las propuestas por Edebé [Fig. 7] que incorpora elementos complementarios al texto convirtiéndolo en interactivo. Cada vez es más frecuente la utilización de otros materiales que pueden tener un uso educativo como el cineforum lecturas complementarias o páginas webs. La editorial Laberinto (pp. 203-207) presenta un listado de estos recursos.

No debemos perder de vista que las actividades pretenden ayudar al alumnado a construir su propio conocimiento y a adquirir los objetivos y competencias propuestas. No tienen por tanto, una finalidad en sí mismas. Son instrumentos de aprendizaje significativo; propuestas que el profesorado debe seleccionarlas o modificarlas en su caso. Por esta razón son muy variadas, para que en función del alumnado y de los

objetivos del profesorado puedan ser utilizadas como refuerzo, recuperación o desarrollo de aprendizajes. Igual sucede con los textos y los materiales complementarios propuestos: no todos tienen la misma dificultad de análisis y comprensión ni deben ser utilizados obligatoriamente. Las actividades son un medio, un recurso más que deben integrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que deben ser también evaluadas. Analizándolas, podemos observar si lo que pretende el profesorado, por ejemplo, es afianzar y reforzar el aprendizaje, aplicarlo a casos reales, comprobar lo aprendido, desarrollar una capacidad de comprensión, de crítica, de debate, de respeto o de compromiso cívico, etc.

4.10 Imágenes.

Una de las características de cualquier libro de texto editado actualmente es la importancia que se le concede a las imágenes. Vivimos en la era de lo visual y esta evidencia se refleja también en el diseño de los libros de texto, donde las imágenes expresan ideas, valores democráticos, principios, y los derechos y deberes de la ciudadanía. Las imágenes son un reflejo de realidades socioculturales y “un espejo del imaginario vigente en la sociedad que las produce, transmitiendo de modo intuitivo los modelos, estereotipos y actitudes que representan los valores de la comunidad”,³⁹ es decir, la mentalidad colectiva dominante. La inclusión de un mayor número de imágenes se ha visto favorecida porque el formato de los libros se ha ampliado respecto a los formatos que se trabajaban hace unos años. Este hecho permite tener espacios más amplios y la posibilidad de insertar ilustraciones con mayor tamaño [**Fig. 8**].

Algunos textos parece que asumen la idea de que “una imagen vale más que mil palabras” o “la imagen habla por sí misma” afirmaciones muy discutibles. Sin embargo, la mayor parte de las editoriales las incorporan explicándolas, interpretándolas y facilitando su comprensión. Es cierto que otras, corroboran o aclaran lo expresado con palabras, pero igualmente observamos una intención de utilizarlas didácticamente para informar, comunicar, completar y también para motivar al alumnado.

El lenguaje de los textos es deseable que sea sencillo, claro, preciso y adaptado al nivel escolar correspondiente. Igualmente las imágenes deben girar entorno a situaciones cercanas a los contextos y experiencias del alumnado, de manera que les sean significativas. Por esta razón se han ido incorporando las fotografías, por su

³⁹ A. Escolano, *Texto e iconografía. Viejas y nuevas imágenes*, en A. Escolano, A. (Dir) *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998, p. 145.

realismo y porque enriquecen de manera notoria el contenido de los textos, sin olvidar que las ilustraciones aportan creatividad, fantasía, imaginación y pueden adaptarse y relacionarse con facilidad al texto debido a la flexibilidad de su diseño.

Dado que los fondos fotográficos pueden ser utilizados por distintas editoriales, algunas coinciden en la selección de las mismas [Fig. 9], aunque lógicamente con comentarios diferentes, como la imagen de tres mujeres y un niño de un país del tercer mundo extrayendo agua de un pozo que es incluida en el libro de Edebé (pp. 38-39) y Pearson-Alhambra (p. 21); también las dos editoriales coinciden en relacionar esta fotografía con la unidad didáctica de los derechos humanos.

Consideraciones finales

Existe una tensión entre la coexistencia de la defensa de los derechos humanos, que implican una lógica cooperación y solidaridad, y una estructura de mercado que se asienta en la competencia y en la supervivencia de unas empresas a costa de otras y donde no tienen protagonismo quienes carecen de recursos, es decir, más o menos, la quinta parte de la población mundial

Resulta complicado diseñar un modelo de ciudadanía cosmopolita en el que no se excluya a nadie en razón de sus creencias, género, lugar de nacimiento o etnia. Es difícil también convivir respetuosamente con una pluralidad de identidades y desarrollar una participación crítica entre los ciudadanos en un contexto con tantas discriminaciones socioculturales, con unas fracturas económicas tan sangrantes y sin que los derechos más elementales, los cívicos y los políticos estén garantizados en tantos millones de persona. En este sentido, hablar de cobertura de derechos sociales, es una utopía para la mayor parte de la humanidad.

Junto con las grandes lacras de la globalización se han desarrollado también grandes avances en todos los terrenos, como la abolición de la esclavitud, el predominio de los Estados democráticos, la generalización del sufragio a toda la población, etc. En este contexto, los ciudadanos y las ONGs reclaman que más allá de los derechos civiles y políticos se desarrollen los derechos sociales y económicos ya que sin éstos, no pueden ejercerse los primeros. El derecho a la paz, a la información, al desarrollo de los pueblos, al medio ambiente, a la diversidad cultural, a un control de las manipulaciones genéticas, al ocio, al agua, a la emancipación de las mujeres, etc. son utopías que guían las propuestas educativas de numerosos colectivos.

Las editoriales, como empresas, son las primeras interesadas en ofertar productos de calidad que se ajusten tanto a la normativa vigente, como a las corrientes pedagógicas más actuales y recojan también la experiencia enriquecedora que emana de las aulas. La competitividad editorial es muy grande y el mercado limitado. Por estas razones y porque son conscientes de la relevancia del profesorado en la compra y uso de los libros de texto, las editoriales no sólo pretenden facilitar al máximo el trabajo de los docentes, sino que se muestran cada vez más sensibles con cualquier tema que pueda relacionarse con la exclusión social, apostando con la palabra y con las imágenes al desarrollo de los principios que sustentan una educación para la ciudadanía.

Percibimos que existe una gran coherencia entre lo que se prescribe en el Real Decreto 1631/2006 y el contenido de los libros de texto de la materia. Las editoriales realizan sus propuestas curriculares concretando el curriculum normativo. Esta es una de las causas por la que se establece una estrecha relación entre ciudadanía y derechos humanos: porque lo establece la norma. Pero también existe otra: la mayor parte de los autores de los libros de texto son profesores de Filosofía y entre ellos existe una corriente mayoritaria que defienden la estrecha vinculación entre ciudadanía, cosmopolitismo y derechos humanos. El predominio de un enfoque que potencia el desarrollo de una ciudadanía cosmopolita repercute en la menor atención a los principios que conforman una ciudadanía de ámbito estatal. Este hecho puede dificultar el desarrollo de una ciudadanía democrática entre el alumnado.

El desarrollo de competencias y de principios ciudadanos que pretenden transmitir los manuales escolares no se queda en meras reflexiones conceptuales, sino que se concreta en actividades relacionadas con diversas lecturas, webs y el comentario de las ilustraciones; es decir, son cada vez más interactivos. Los libros de texto de Educación para la ciudadanía desarrollan una formación reflexiva, crítica y no conformista como se demuestra en las actividades que se proponen en las que se fomenta el contraste de opiniones, la capacidad de disentir, debatir, dialogar y de generar hábitos de convivencia en contextos con pensamientos divergentes y con enfoques plurales. En este sentido, el papel orientador y dinamizador del profesorado en el uso de los libros de texto es esencial.

Las editoriales, dinamizadoras de desarrollo cultural, velan para que en los libros de texto no aparezcan signos de discriminación, reflejen una diversidad cultural y propongan actitudes positivas entre el alumnado. Pero en el hipotético caso de que no

fuese así, se verían obligadas a hacerlo por presión sociocultural y por marketing, puesto que sus productos no tendrían salida en el mercado.

El uso que se puede hacer de los libros de texto en el aula depende tanto del diseño del libro, en general son muy similares, y del profesorado. Éste, según su formación, su marco teórico y su experiencia en el aula decide autónomamente el papel que desempeñan los distintos materiales curriculares dentro del proyecto curricular; la mayor o menor subordinación a la autoridad del texto; si se concibe como una herramienta para incentivar el pensamiento crítico, creativo y responsable del alumnado o si por el contrario, es el centro de la actividad docente; del profesorado depende igualmente la utilización del texto de manera interactiva y el uso de materiales alternativos y complementarios a los libros de texto.

References

- K. A. Appiah, *Cosmopolitanism. Ethics in a World of strangers*, New York/London: W.W. Norton & Company 2006.
- K. A. Appiah, *The Ethics of identity*, by Princeton University Press, 2005.
- M. Beas, Ciudadanía y procesos de exclusión en R. Berruezo, y S. Conejero, Susana (coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva. La Educación Especial y social del siglo XIX a nuestros días*, Pamplona, Universidad Pública de Navarra, 2009 tomo II, pp. 21-33.
- Carta Africana sobre los Derechos Humanos y de los Pueblos*, Aprobada el 27 de julio de 1981, <http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/1297.pdf> . (ultimo acceso: 31-01-2010).
- Convención Americana sobre Derechos Humanos*, suscrita en San José de Costa Rica el 22 de noviembre de 1969 <http://www.fundculturadepaz.org/DECLARACIONES%20RESOLUCIONES/CONVENCION%20AMERICANA%20SOBRE.doc>. Recuperada el 13 de enero de 2009. (ultimo acceso: 31-01-2010).
- Convenio europeo de derechos humanos* revisado en conformidad con el Protocolo n° 11 (Fecha de entrada en vigor 1 de noviembre 1998) http://www.ruidos.org/Normas/Conv_europeo_dchos_hum.pdf . (ultimo acceso: 17-01-2010).
- A. Cortina, *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, Alianza Editorial, 1999. S. Lukes, y Y. Mény, *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*, Madrid, Siglo XXI, 1999.

- P. Costa, *Ciudadanía*, Madrid, Marcial Pons, 2006.
- N. Chomsky, *Política y cultura a finales del siglo XX: un panorama de las actuales tendencias*, Barcelona, Ariel, 1994.
- Declaración de La Carta de la Tierra*
http://www.earthcharterinaction.org/invent/images/uploads/echarter_spanish.pdf.
 Recuperado el 30 de enero de 2009. (ultimo acceso: 31-01-2010).
- A. Escolano, *Texto e iconografía. Viejas y nuevas imágenes*, en A. Escolano, A. (Dir) *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998, pp. 125-147.
- M. Giusti, *Los derechos humanos en un contexto intercultural*,
<http://www.oei.es/valores2/giusti2.htm>, (ultimo acceso: 17-01-2010).
- J. Habermas, D. Held, y W. Kymlicka, et alii, *Declaración de Granada sobre la globalización. Derecho y Justicia en una Sociedad Global*, XXII Congreso Mundial de Filosofía Jurídica y Social celebrado en Granada, España, mayo 2005
<http://www.globalizacion.org/globalizacion/GlbzDeclaracionGranada.htm>
 (ultimo acceso: 27-01-2010).
- D. Held, *La democracia y el orden global. Del estado moderno al gobierno cosmopolita*, Barcelona, Paidós, 1997.
- D. Held, et alii, *Global transformations*, Cambridge, Polity, 1999.
- S. Huntington, *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*, Barcelona, Paidós, 1997.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 106 de 4/5/2006). (Law 2 / 2006 of 3 May of Education (BOE 106, 4/5/2006).
- J. Lucas, *Ciudadanía y Unión Europea Intercultural*, “Anthropos”, 2001, 191, 93-117.
- M. Nussbaum y J. Cohen (comp.), *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial*, Barcelona, Paidós 1999.
- I. Ramonet, *Globalización, desigualdades y resistencias*, “Economía y Desarrollo”, 2000, 1, Vol. 126, 159-171.
- I. Ramonet, *El quinto poder*, “Le Monde Diplomatique”, october, 2003,
<http://www.lemondediplomatique.cl/El-quinto-poder.html> (Recovered 27-01-2010).
- J. Rawls, *Teoría de la justicia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1979.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 5/1/2007)

(Royal Decree 1631/2006 of 29 December, establishing the minimum educational requirements for Compulsory Secondary Education (BOE 5/1/2007))

- A. Rivero, *Ciudadanía y globalización*, “Anthropos” 1991, 191, pp. 70-79.
- B. Ruitort (coord.), *Indagaciones sobre la ciudadanía. Transformaciones en la era global*, Barcelona, Icaria 2007.
- J. M. Rubio Carracedo y M. Toscano Méndez, *Ciudadanía, nacionalismo y derechos humanos*, Madrid, Trotta, 2000.
- J. M. Rubio Carracedo, *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*, Madrid, Trotta, 2007.
- A. Sen, *Democracy as a Universal Value*, “Journal of Democracy”, 1999, 10.3, pp. 3-17.
- F. Vallespín, *Ética global y Multiculturalismo*, en A. Valencia y F. Fernández-Llebrez, (Eds.), *La teoría política frente a los problemas del siglo XX*, Granada, Universidad de Granada, 2004, pp. 53-70
- M. Walzer, *Moralidad en el ámbito local e internacional*, Madrid, Alianza, 1994.

Textbooks cited⁴⁰

- T. Aguilar García et alii, *Educación para la ciudadanía 3º de ESO*, Barcelona, Grupo Edebé, 2007.
- L. Alonso Sánchez et alii, *Educación para la ciudadanía. Entreculturas*. Madrid, Grupo Anaya, 2007.
- J.M. Aran, M. Güell, I. Marías y J. Muñoz, *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, Barcelona, Praxis-Octaedro, 2007.
- C. Navarro y C. Díaz, *Educación para la ciudadanía*, Madrid, Grupo Anaya 2007.
- J. A. Marina, *Educación para la ciudadanía*, Madrid, Grupo SM, 2007.
- C. Pellicer, *Educación para la ciudadanía*, Madrid, Santillana, 2007.
- J. Pérez Carrasco, C. Díaz Otero, J. M. Díaz Fleitas, *Jóvenes ciudadan@s*, Barcelona, Pearson-Alhambra, 2007.
- A. Piñero Sáenz, *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, Madrid, Ediciones del Laberinto SL, 2007.
- D. Sánchez Rubio y R. Medina Martín, *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos 3º ESO*, Madrid, Algaida Editores SA, 2007.

⁴⁰ Textbooks are usually identified by the publisher’s name and not by that of the author, for this reason we have given the publisher’s name first and as mentioned in the text.

Riferimenti iconografici

Fig. 1: D. Sánchez Rubio y R. Medina Martín, *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos 3º ESO*, Madrid, Algaida Editores SA, 2007, portada.

Fig. 2: J. A. Marina, *Educación para la ciudadanía*, Madrid, Grupo SM, 2007, portada.

Fig.3: Ibidem, p. 3.

Fig. 4: C. Pellicer, *Educación para la ciudadanía*, Madrid, Santillana, 2007, p. 18.

Fig. 5: A. Piñero Sáenz, *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, Madrid, Ediciones del Laberinto SL, 2007, p. 121.

Fig. 6: J. Pérez Carrasco, C. Díaz Otero, J. M. Díaz Fleitas, *Jóvenes ciudadan@s*, Barcelona, Pearson-Alhambra, 2007, p. 27.

Fig. 7: T. Aguilar García et alii, *Educación para la ciudadanía 3º de ESO*, Barcelona, Grupo Edebé, 2007, p. 51.

Fig. 8: J.M. Aran, M. Güell, I. Marías y J. Muñoz, *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, Barcelona, Praxis-Octaedro, 2007, p. 137.

Fig. 9: J. Pérez Carrasco, C. Díaz Otero, J. M. Díaz Fleitas, *Jóvenes ciudadan@s*, Barcelona, Pearson-Alhambra, 2007, p. 21.