

En Soledad Ayala, E. (Coord). (2002).  
Interculturalidad: fundamentos, propo-  
sitos y evaluación. Madrid, Ce Muralla.

### CAPÍTULO III

## QUÉ EDUCACIÓN PARA QUÉ CIUDADANÍA

Por  
FLOR CABRERA RODRÍGUEZ

### NECESIDAD DE UNA RECONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE CIUDADANÍA

En la última década del siglo XX, los escritos e intervenciones desde diversos ámbitos del saber pusieron de actualidad un término bien antiguo como es el de ciudadanía. En las disciplinas se abrió el debate sobre el significado de ciudadanía o, mejor aún, a preguntarse sobre cómo debe reconstruirse el concepto de ciudadanía para responder a las exigencias de las nuevas realidades políticas y sociales del actual orden social. La preocupación común que animaba la reflexión de los análisis políticos, filosóficos, antropológicos, educativos... era la convicción de que el concepto tradicional de ciudadanía resultaba a todas luces restrictivo e insuficiente para los retos que las sociedades democráticas deben afrontar en la actualidad.

En efecto, el tema de la globalización que trasciende el ámbito económico para desarrollar valores e intereses más allá de las fronteras nacionales; el cuestionamiento del Estado-nación en la medida que surgen entidades políticas más amplias (la Unión Europea es el ejemplo más cercano); la crisis del estado del bienestar que favorece la aparición de colectivos importantes con evidente riesgo de marginación y de exclusión (parados de larga duración, pobres permanentes, minorías culturales, etc.); las reivindicaciones de paridad entre los géneros y las exigencias de una redefinición de la ciudadanía<sup>1</sup> que se hace desde los movimientos

ra y  
nacional

<sup>1</sup> El trabajo de Espín (2002) ofrece un excelente análisis del concepto de ciudadanía desde las perspectivas del género. La autora presenta las distintas teorías feministas desde las que se reclama una redefinición femenina del concepto, apuntando también sus implicaciones para la reflexión y práctica educativa.

pág. 97.

¿Qué significa ser ciudadano hoy?  
¿Cuáles son las cualidades que caracterizan  
a un buen ciudadano?

pág. 101

¿Cómo formar ciudadanos activos  
cívicamente con responsabilidad y compro-  
mito en los asuntos públicos?

feministas; la multiculturalidad que caracteriza cada vez más a nuestras sociedades como resultado de los movimientos migratorios (económicos, políticos, laborales, etc.) que exige el reconocimiento de las distintas identidades culturales y pone de relieve la aparición de posibles conflictos entre derechos individuales y colectivos<sup>2</sup>; la necesidad de dar respuestas responsables al medio ambiente que armonicen la conservación y optimización de nuestros recursos naturales y el desarrollo sostenible de todos los países. Son todas ellas condiciones del momento actual que están exigiendo con urgencias respuestas desde los Derechos Humanos en su amplio abanico reconocidos por los países más avanzados (ya se habla de los derechos de la cuarta generación) y desde los principios y fundamentos de la democracia como la forma de convivencia más legítima e idónea.

Desde estas perspectivas sociales, no es extraño que se encuentre en profunda crisis aquella formulación de la ciudadanía ligada al concepto de nacionalidad (cuando hoy ya existen realidades políticas transnacionales), interesada más en establecer barreras y división entre las personas que en favorecer la integración e inclusión (cuando existe verdadero riesgo de que nuestras instituciones y mecanismos democráticos dejen de serlo por las dificultades a su acceso que tienen colectivos de personas que viven en un mismo territorio), centrada en concebir al ciudadano más como receptor de derechos que como actor de la vida comunitaria (cuando la participación ciudadana es un valor fundamental de la democracia), y preocupada en buscar la homogeneidad cultural más que apreciar la riqueza de la pluralidad y la diversidad (cuando la diversidad y las diferencias nos hacen más libres).

Las aportaciones que se nos ofrecen desde los distintos espacios de reflexión y análisis apuntan a un concepto de ciudadanía más amplio, que profundiza en los principios de la democracia y que estimula a la participación en la comunidad como

<sup>2</sup> Los trabajos de Kymlicka (1994,1999) sobre la naturaleza de las sociedades multiculturales (los estados multinacionales y los estados poliétnicos) y los de Young (1989) sobre la ciudadanía diferenciada, ponen de relieve las distintas aproximaciones sobre el concepto de derechos colectivos y sus implicaciones para el desarrollo de un modelo de ciudadanía intercultural.

instrumento decisivo para el desarrollo de la autonomía personal y defensa de la democracia.

No es nuestra intención en este escrito presentar las distintas concepciones que en la literatura especializada, durante esta última década, se han ofrecido para el término de ciudadanía. Remitimos al lector interesado a otro trabajo anterior (Cabrera, 2002) del que tomamos la síntesis que se presenta en el Cuadro 1. Estamos de acuerdo cuando se dice que es complejo dar una definición cerrada sobre ciudadanía considerando el actual proceso de cambio que está sufriendo el mismo concepto y la ambigüedad de sus límites. Pero, a igual que otros autores, nosotros también adjetivaremos nuestra aproximación a la concepción de ciudadanía, resultado de nuestras opciones y preferencias ante los distintos componentes y valores que hoy se asocian a la ciudadanía.

El grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI) de la Universidad de Barcelona ha trabajado durante estos últimos años en un modelo de educación para la ciudadanía que sirviera de marco para sus trabajos de investigación y desarrollo de propuestas educativas. Una excelente exposición de este modelo, así como las necesidades educativas y las respuestas que se están dando, nos las ofrece Bartolomé (2002) siguiendo las dimensiones claves de la ciudadanía como proceso en las que se organiza el modelo: el sentimiento de pertenencia a una comunidad, la competencia ciudadana y la participación ciudadana.

Es nuestra intención en estas páginas, retomar el concepto de ciudadanía teniendo como referencia fundamental nuestra preocupación por desarrollar un concepto que supere la fragmentación social de todo orden (social, de género, cultural, de capacidad, etc.) y afronte el reto del miedo y la incertidumbre que produce la diversidad y las diferencias propias de las sociedades multiculturales. Nos interesa la construcción de la ciudadanía que coloque el acento en la inclusión poniendo freno a la exclusión, que celebre la diversidad frente a la homogeneidad, que garantice los derechos para todas las personas frente al reconocimiento de privilegios para algunos sectores y que anime a las personas a mantener un papel activo y responsable en la sociedad como medio para desarrollar su autonomía que haga frente al pasotismo que aliena o a las posiciones cómodas de "dejarse llevar" por las elites sociopolíticas.

MT

e

otra  
relativa  
iluminación

Por ello nos proponemos realizar una concepción de ciudadanía que nos sirva como marco organizador de las respuestas educativas que se ofrecen desde distintos frentes educativos. Pero antes de exponer nuestra propuesta, se hace necesario explicitar los dos componentes básicos implícitos en el concepto de ciudadanía: su

Cuadro 1. Conceptualizaciones de ciudadanía y componentes claves asociados.

| Concepto de ciudadanía   | Autores representativos   | Dimensión que se destaca  |
|--------------------------|---|---|
| Ciudadanía cosmopolita   | A. Cortina  | Superar las fronteras de la comunidad política nacional y transnacional.  |
| Ciudadanía global        | Bank, 1997<br>Steve Olu, 1997,<br>Oxfam                             | Ciudadanos del mundo.<br>Respeto y valoración de la diversidad.<br>Equidad.<br>Sostenibilidad.<br>Responsabilidad.  |
| Ciudadanía responsable   | Consejo de Europa, 1988, 2000<br>Bell, 1991<br>Spencer y Klug, 1998 | Sentido de pertenencia a una comunidad.<br>Compromiso social.<br>Responsabilidad social.  |
| Ciudadanía activa        | Consejo de Europa, 1988, 2000<br>Osler, 1998, 2000<br>Bárcena, 1997 | Conciencia de pertenencia a una comunidad.<br>Identidad comunitaria.<br>Implicación y compromiso por mejorar la comunidad.                                    |
| Ciudadanía crítica       | Giroux, 1993<br>Mayordomo, 1998<br>Inglehart (1996)                 | Compromiso por construir una sociedad más justa.<br>Reconstrucción social.<br>Conjugar estrategias de oposición con otras de construcción de un orden social. |
| Ciudadanía multicultural | Kymlicka, 1995<br>Carneiro, 1996                                    | Derechos colectivos.<br>Solidaridad.<br>Respeto.  |

|   |                                 |   |
|---|---------------------------------|---|
| Ciudadanía intercultural                    | Cortina, 1999                   | Diálogo entre culturas.<br>No recrearse en las diferencias.<br>Respeto a las diferencias, pero reconocimiento de diferencias que no son respetables.<br>Comprender otras culturas es indispensable para comprender la propia. |
| Ciudadanía diferenciada                     | Joung, 1990                     | Respeto a la diversidad.<br>Derechos colectivos.  |
| Ciudadanía democrática<br>Ciudadanía social | Carneiro, 1999<br>Cortina, 1999 | Justicia social: derechos y deberes sociales para todos.<br>Lucha contra los fenómenos de exclusión.<br>Igualdad de oportunidades y equidad.  |
| Ciudadanía ambiental                        | Carneiro, 1996                  | Desarrollo sostenible.  |
| Ciudadanía paritaria                        | Carneiro, 1996                  | Superación de los prejuicios de grupo.<br>"Feminizar" el espacio público.   |
| Ciudadanía económica                        | Cortina, 1999                   | Ciudadanía en la empresa.<br>Clima laboral y cultura de confianza entre sus miembros.<br>Responsabilidad por el entorno social y ecológico.   |

Fuente: F. Cabrera (2002): *Hacia una nueva concepción de ciudadanía en una sociedad multicultural*.

componente político y su componente práctico. Esto es, el estatus y la práctica de la ciudadanía como dos dimensiones interrelacionadas: una persona no puede ejercer de ciudadano si no se le reconoce un estatus de ciudadano y, a la vez, la persona defiende y mejora su condición de ciudadano en la medida que ejercita su ciudadanía.

EL ESTATUS Y LA PRÁCTICA. DOS COMPONENTES DE LA CIUDADANÍA

Bajo la noción de ciudadanía subyacen dos dimensiones interdependientes aunque diferenciadas; a saber:

- a) Una *dimensión política* y de justicia asociada a un *estatus legal* que exige el reconocimiento en el ciudadano de unos derechos y deberes. En este caso se habla de ciudadanía como estatus.
- b) Una *dimensión de naturaleza psicológica* asociada a una *identidad de ciudadano* que le hace sentirse parte de una colectividad con la que se identifica y se reconoce. En este caso se habla de ciudadanía como práctico deseable o como proceso de construcción social (Gentili, 2000), como hoy se insiste.

La ciudadanía como estatus

La ciudadanía entendida como la adquisición de un estatus es el resultado de la relación política que se establece entre la persona o grupos y una comunidad cívica, en virtud de la cual se es miembro de pleno derecho en esta comunidad. Por consiguiente, en tanto que condición legal que tiene la persona por nacimiento, o que adquiere posteriormente por solicitud, la ciudadanía supone el reconocimiento de un estatuto jurídico por el que se le atribuye a la persona un conjunto de derechos y deberes que les posibilita el acceso a los recursos sociales y económicos de la comunidad. Es un reconocimiento legal que se le hace a la persona en tanto que pertenece a la comunidad política. En este sentido se puede hablar de "ser ciudadano de" o del reconocimiento de una "identidad jurídica" de la persona, como señala Turner (2000).

Este componente legal y político de la ciudadanía es el que se ha enfatizado en el desarrollo del concepto durante los siglos XIX y XX. Las sucesivas resoluciones y declaraciones universales, aceptadas por los gobiernos de los países más desarrollados, han ido enriqueciendo los planteamientos iniciales del concepto, incorporándose nuevos derechos y deberes, incidiendo y ampliando la noción de estatus ciudadano.

Pero fundamentalmente la evolución que ha caracterizado la ciudadanía como estatus se asocia a la evolución habida en los

Derechos Humanos durante estos últimos 60 años. En este proceso acumulativo de derechos y deberes que ha enriquecido el término de ciudadano, se distinguen etapas coincidentes con las distintas generaciones que suelen identificarse en la configuración actual de los Derechos Humanos<sup>3</sup>. En el Cuadro 2 se han intentado reflejar las dimensiones de la ciudadanía —entendida

Cuadro 2. Etapas en el desarrollo de los DDHH, ciudadanía tipo valores asociados

| Ciudadanía como estatus                           | Derechos Humanos   | Periodo                    | Valores fundamentales subyacentes |
|---|--|----------------------------|-----------------------------------|
| CIUDADANÍA POLÍTICA<br><i>individual</i>          | PRIMERA GENERACIÓN<br>Defensa de la persona frente al Estado.<br><i>Derechos civiles y políticos</i>   | SIGLO XVIII Y XIX          | LA LIBERTAD                       |
| CIUDADANÍA SOCIAL                                 | SEGUNDA GENERACIÓN<br>El estado como garante de unas condiciones.<br>Derechos sociales, económicos y culturales  | PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX | IGUALDAD                          |
| CIUDADANÍA SOLIDARIA<br><i>unidad, diversidad</i> | TERCERA GENERACIÓN<br>Derechos sectoriales (de los niños, de la mujer, de las minorías, etc.)<br>Derecho de la Paz, del Medio ambiente y del Desarrollo de los pueblos | SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX | SOLIDARIDAD RESPETO               |
| CIUDADANÍA COMPLEJA<br><i>diversidad - unidad</i> | CUARTA GENERACIÓN<br>Derechos complejos (derecho a la ciudad, a la formación continua, etc.)   | PRINCIPIOS DEL SIGLO XXI   | PARTICIPACIÓN RESPONSABILIDAD     |

La solidaridad es más compleja y diversa es mejor y compleja: solidaridad, diversidad, diversidad solidaria, solidaridad-civica sistema

<sup>3</sup> Puede consultarse en García (1999) una descripción comprensiva del desarrollo de los Derechos Humanos y sus distintas generaciones.

como estatus— que se han enfatizado en el transcurso de su desarrollo y los valores fundamentales que subyacen en las sucesivas concepciones.

A) La ciudadanía política-civil. En su primer momento se le reconoce a la ciudadanía un carácter eminentemente civil. Se desarrolla durante los siglos XVIII y XIX en Europa y América con la ilustración, las revoluciones burguesas, las guerras de las independencias, etc. (Virginia, 1796: *Todos los hombres por naturaleza son igualmente libres e independientes y tienen derechos innatos*; Francia, 1789: *Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos*).

Supone el reconocimiento de los derechos llamados de la Primera Generación que hacen referencia a los derechos civiles y políticos: el derecho a la libertad de conciencia, de pensamiento, de religión, de cátedra, de prensa, de reunión, inviolabilidad de la correspondencia, del domicilio y de imagen.

El valor cívico subyacente fundamental a este conjunto de derechos es el valor de la libertad, por esto son también denominados como los derechos de la libertad. Se reconocieron como atributos individuales de los ciudadanos y con su proclamación se pretendía contribuir a la defensa de la persona frente a posibles abusos o arbitrariedades por parte del Estado. Se recogen en *El Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos, adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1966*.

B) La ciudadanía social. Durante el siglo XX, la ciudadanía adquirió un carácter social, en la medida que los gobiernos han ido integrando en sus constituciones y normativas el reconocimiento de los derechos sociales, culturales y económicos. Corresponde este momento al reconocimiento de los llamados derechos de la Segunda Generación que hacen referencia a los derechos del trabajo, al salario justo, a la salud, a la educación a la vivienda, al descanso retribuido, etc. La Declaración Universal del 10 de diciembre de 1948 reconoce a la persona humana en su dignidad y libertad como claves del derecho y como centro de los ordenamientos legislativos de muchos países.

El valor cívico que se estimula desde el ejercicio de este conjunto de derecho es el de la igualdad. En contraste con la época anterior, con ellos se pretende que el Estado asuma una serie de competencias a fin de asegurar la igualdad de todos los ciudada-

nos y ciudadanas en el acceso a los recursos sociales y económicos. También se recogen en El Pacto Internacional de los Derechos Económicos y Sociales, adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1966.

C) La ciudadanía solidaria. En la segunda mitad del siglo XX surgen un conjunto de derechos y deberes que pretenden hacer frente a las particulares condiciones de algunos colectivos para acceder a una ciudadanía plena en igualdad de condiciones que otros ciudadanos y ciudadanas, y con claros riesgos de ser discriminados, marginados o excluidos de determinados derechos. Son los denominados derechos de la Tercera Generación y se configurarán a partir de considerar las necesidades de sectores o colectivos de la sociedad para acceder con plenitud al goce de los derechos sociales, culturales y económicos que, en principio, se les reconoce al conjunto de la ciudadanía. Estos derechos se recogen en las declaraciones sectoriales de los Derechos Humanos: Los *derechos del Niño* (1989), Eliminación de la *discriminación racial* (1963), Eliminación de la *discriminación de la mujer* (1979), Eliminación de la *discriminación del retrasado mental* (1971), Eliminación de la *discriminación de los impedidos* (1975), La Declaración de la raza y los *prejuicios raciales* (1978)..

Junto a estos derechos sectoriales debe añadirse la preocupación de la Comisión Internacional de Derechos Humanos que trasciende las fronteras de la persona individual, de los colectivos y de las naciones para proclamar en 1968 en Teheran el derecho del medio ambiente, de su preservación y sostenibilidad, el derecho a la paz entre los pueblos y el derecho al desarrollo de los pueblos.

Los valores cívicos que ponen en juego el ejercicio de estos derechos fundamentalmente son las solidaridad y el respeto. Es el reconocimiento de la necesidad de derechos diferenciales que promuevan la solidaridad entre los pueblos, entre generaciones, entre géneros, entre culturas. Es la solidaridad con los colectivos más desaventajados, con las minorías y con los pueblos que no han tenido la oportunidad de desarrollarse. Pero a la vez también el respeto al medio ambiente, el respeto mutuo a la diferencia y diversidad (aun reconociendo que hay diferencias que no son respetables, Cortina, 1999), el respeto entre los pueblos, al reconocimiento de su soberanía y fronteras.

D) La ciudadanía compleja. La sociedad actual está exigiendo un conjunto de derechos y deberes que configuran una ciudadanía más amplia y compleja que en el pasado. Es la ciudadanía asociada a los derechos llamados de la Cuarta Generación y que Borja (2002) prefiere llamar derechos complejos. Tomamos como referencia el trabajo de este autor para presentar en el Cuadro 3 los 10 tipos de derechos que, como dice el mismo, no tienen que ser los únicos o los más importantes, pero sí consideramos que resultan un marco muy comprensivo para las intenciones educativas que animan estas páginas<sup>4</sup>.

Sin duda las líneas de actuación educativa que sugieren el desarrollo de los derechos y sus respectivos deberes de la Cuarta Generación son prometedoras, pero no seamos ingenuos pensando que su planteamiento es accesible para la mayoría de los países de nuestro mundo, ni siquiera es prioritario. Pues, como dice Lukas (2000) refiriéndose al estado actual en el reconocimiento de los distintos Derechos Humanos, "la primera reflexión es que cincuenta años después, para la mayor parte de la humanidad, los nuevos derechos son todavía los del 48" (pág. 20)<sup>5</sup>.

Es cierto, debemos admitir que el camino aún por recorrer en el desarrollo pleno de los Derechos Humanos todavía es muy largo. Tales derechos no han alcanzado, en nuestros días, el reconocimiento pleno en los ordenamientos jurídicos de las instituciones internacionales ni en las legislaciones de la mayoría de los Estados. En los países más desarrollados se ha avanzado más en la ciudadanía cívica, política y social, pero el proceso es aún lento en los que se refiere al reconocimiento de los derechos de la tercera generación y los de la cuarta generación<sup>6</sup> se vislumbran como metas a más largo plazo.

Admitamos que como humanidad no sólo se está lejos en el cumplimiento de los Derechos Humanos sino que, posiblemente,

<sup>4</sup> Optamos por presentarlo en la misma forma casuística que hace el autor a fin de incidir en el avance que suponen respecto a derechos formulados en épocas anteriores.

<sup>5</sup> El autor incluso llega a proponer la necesidad de separar derechos humanos y ciudadanía cuando se tiene un concepto restringido sobre el significado de ciudadano.

<sup>6</sup> Un interesante análisis de los problemas ético-políticos relacionados con la exclusión social de las minorías inmigrantes y la violación de los derechos humanos puede verse en Lukas (2000).

Cuadro 3. Derechos de la cuarta generación o derechos complejos  
*¿sum el 1º?*

- |   |                      |
|---|----------------------|
| a) <i>Del derecho a la vivienda al derecho de la ciudad.</i> Es el reconocimiento del espacio público como existencia básica para la ciudadanía: el derecho al lugar, a la movilidad, a la belleza del entorno, a la inserción en la ciudad formal, al autogobierno...  | espacio              |
| b) <i>Del derecho a la educación al derecho a la formación continuada.</i> Es el reconocimiento que hoy las necesidades formativas de hombres y mujeres van más allá de las tradicionales etapas educativas formales. Nuestra actual sociedad de cambio y de desarrollo tecnológico exige garantizar los medios y recursos para el aprendizaje a lo largo de la vida.   | t                    |
| c) <i>Del derecho a la asistencia sanitaria al derecho a la salud y a la seguridad.</i> Es el reconocimiento del valor de la prevención en materia de salud, de la vigilancia y asistencia personalizada para afrontar adecuadamente temas como la drogadicción, la violencia familiar, la delincuencia urbana, el estrés, los accidentes, etc.   | solidaridad          |
| d) <i>Del derecho al trabajo al derecho al salario ciudadano.</i> Es el resultado de reconocer que no se puede garantizar un trabajo permanente ni en todo momento. Es necesario contar con el concepto de "salario ciudadano" entendido en cualquiera de sus acepciones que se han propuesto: salario mínimo para todos, salario aplicable en periodo de no trabajos, o cambio de trabajo social, etc.   |                      |
| e) <i>Del derecho al medio ambiente al derecho a la calidad de vida.</i> Es el reconocimiento, de una parte, de la protección y uso social del medio ambiente, del patrimonio físico y cultural y, de otra, que la calidad de vida tiene que ver con la belleza, la movilidad, la lengua, la cultura, el acceso fácil a la administración, etc.   | prim: ambiente<br>en |
| f) <i>Del derecho a un estatus jurídico igualitario al derecho a la inserción social, cultural y política.</i> Es no sólo reconocer la multiculturalidad de la sociedad (el derecho a la identidad de las minorías culturales, facilitar su asociacionismo y religión, sus fiestas, etc.) sino estimular la interculturalidad, es decir, favorecer su integración mediante el mutuo conocimiento de lenguas y de culturas; pero también la aceptación de valores universales.                                   | solidaridad          |
| g) <i>De los derechos electorales al derecho a una participación política múltiple, deliberativa, diferenciada territorialmente, con diversidad de procedimiento y mediante actores e instrumentos diversos.</i> Es el reconocimiento de la necesidad de innovación de espacios públicos que generen nuevas estructuras de representación y gestión pública que promuevan nuevas formas de participación ciudadana, que estimulen los valores cívicos e iniciativas de cooperación social en la sociedad civil. | actor                |
| h) <i>Del derecho a la información política al derecho a la comunicación y acceso a las tecnologías de información y comunicación.</i> Supone el reconociemien-   | digital              |

to de la necesidad actual de disponer de los medios y la formación necesaria para su uso, para estar suficientemente comunicados e informados en la sociedad de la información y del aprendizaje que vivimos.

- i) *Del derecho a la libertad de expresión y asociación al derecho a constituir y a que sean reconocidas redes transnacionales o transfronterizas, a acceder a las informaciones sociales y económicas "globales", a plantear conflictos y establecer negociaciones a escalas supraestatales.* Es el reconocimiento de que cada vez más aparecerán "nuevos territorios" que superarán las tradicionales fronteras, ya sea a nivel local como nacional e incluso europeo.
- j) *Del derecho a la lengua y cultura propia al derecho a la identidad colectiva y a la autodeterminación en nuevos marcos políticos complejos.* Es el reconocimiento de que ya no basta el revalorizar la lengua y cultura propia de cada territorio, sino es necesario afirmar la identidad y el autogobierno en ámbitos de proximidad locales o regionales que respondan a las reivindicaciones de cuotas significativas de poder.

Fuente: Borja J. (2002): Ciudadanía y globalización. *Revista del GLAD. Reforma y Democracia*, nº 22 (95-116).

como dice Lukas (2000: 21), "sus violaciones continúan siendo, en términos globales, la regla y no la excepción". No obstante, sí hay un reconocimiento generalizado de que constituyen un marco de referencia necesario para la convivencia dentro y entre países y culturas. Un marco de valores y normas de convivencia que en estos momentos es urgente para gestionar el irreducible pluralismo cultural que caracteriza nuestra sociedad actual y los sistemas de relaciones transnacionales que la globalización desarrolla. Posiblemente, como dice Edgar Morin (2002), habrá que llegar a un "pacto de mínimo" y corregirse los inevitables "sesgos occidentalistas" que tienen los Derechos Humanos; pero sí debemos llegar a un compromiso como humanidad por conseguir un núcleo de valores comunes que nos permitan una convivencia donde los inevitables conflictos se afronten desde el reconocimiento universal de unas leyes fundamentales que nos haga madurar y avanzar como sociedad.

En esta misma línea de pensamiento puede decirse que el desafío de los Derechos Humanos es el de conjugación la igualdad con el pluralismo y el obstáculo mayor para salir con éxito es, sin duda, vencer el miedo a la diversidad, a la incertidumbre de lo

"ética mínima"

mejor expresado en mi  
argumento.

ajeno y desconocido, miedo en suma, como dice Lukas (2000), a la libertad. (Bret Fenn)

1. política > polis recibida, educando, dando d. u.  
2. praxis > recibida (en polis, en mi cultura)

La ciudadanía como práctica: sentimiento de identidad cívica

Junto al componente político de la ciudadanía está aquel otro de naturaleza psicológica que se refiere al sentimiento de pertenencia a una comunidad. Para que una persona se perciba a sí misma como ciudadana y desarrolle una conciencia de ciudadanía ha de sentirse parte de una comunidad. Es desde esta dimensión como puede entenderse la ciudadanía como un proceso de construcción social en el que ciudadanos y ciudadanas interactúan elaborando valores y normas de comportamiento que permiten la convivencia entre ellos y les dota de una identidad colectiva (Eurocite, 1999). La persona para sentirse ciudadano de algún territorio necesita desarrollar una identidad de ciudadano a partir de una toma de conciencia que se pertenece a una comunidad y de una voluntad de participar en ella.

Esta identidad cívica no se forja en abstracto ni teóricamente sino en la práctica y en el ejercicio cívico; esto es, en interacción con los otros ciudadanos y ciudadanas, participando en los mecanismos e instituciones cívicas, implicándose en los debates sobre cuestiones públicas. Desde esta perspectiva podemos decir que una persona no nace ciudadana sino que se hace ciudadana. Esto es, es una condición que aprende y se construye en el proceso de socialización de la persona.

La dimensión práctica de la ciudadanía es objeto de atención especial en la actualidad. Centrándonos en el ámbito educativo, durante mucho tiempo ha sido el componente político de la ciudadanía el que ocupaba preferentemente el interés de teóricos y sobre todo prácticos de la educación cívica; sin duda, este interés se justifica desde la vinculación que tiene la educación ciudadana con el aprendizaje, conciencia y defensa de los Derechos Humanos, de un lado, y con los principios y fundamentos de la Democracia, sus mecanismos y sus instituciones, de otro. Pero hoy hay una real preocupación por el desarrollo del sentido de pertenencia a una comunidad y potenciar el ejercicio de la ciudadanía. Por esto las propuestas más actuales sobre formación para la ciudadanía insisten en más allá del aprendizaje, cognos-

citivo e incluso actitudinal, para desarrollar capacidades ciudadanas relacionadas con la práctica y la implicación del alumnado en los asuntos comunitarios. Las razones de este interés pueden ser diversas, entre las cuales destacamos las tres siguientes:

① - En la actualidad, el desarrollo de una identidad de pertenencia a una comunidad política se hace más complejo desde la realidad multicultural que vivimos. Aun reconociendo la oportunidad de la heterogeneidad cultural para nuestro crecimiento como sociedad, nuestro sistema de relaciones se hace más complejo cuando debe armonizar diferentes tradiciones, culturas, códigos de comportamientos, etc. Sin duda, crear una identidad cívica a partir de distintas identidades culturales supone un reto mayor para la educación que su desarrollo en un contexto cultural más homogéneo. Se requiere además promover unas habilidades de diálogo intercultural y saber afrontar positivamente los inevitables conflictos que surgen en el encuentro entre culturas.

ciudadanía  
intercultural  
multicultural  
(activo)

② - La conciencia de ciudadanía adquiere hoy mayor protagonismo en la medida que se hace necesario luchar contra las amenazas a la democracia que provienen bien desde posiciones fundamentalistas o bien del pasotismo o absentismo de los espacios de participación política por un importante contingente de la población, sobre todo de los jóvenes. Se hace necesario desarrollar una ciudadanía activa como instrumento necesario para el fortalecimiento de la democracia.

ciudadanía  
active  
comprometida

③ - La defensa de los Derechos Humanos y la lucha por su extensión a las legislaciones de todos los países (al menos los derechos que la humanidad considere como fundamentales o universales) exige el desarrollo de una ciudadanía responsable. Esto es, el estatus de ciudadano se asocia a la persona como receptora de unos derechos, pero con dificultad se vincula a los inevitables deberes y responsabilidades correspondientes que comportan tales derechos. Es desde el desarrollo de un sentido de pertenencia a una comunidad y de conciencia ciudadana como la persona puede conseguir un comportamiento cívico responsable y un com-

ciudadanía  
responsable

promiso por defender y mejorar su propia comunidad al nivel que fuere -local, regional, nacional o transnacional- desde el respeto a la dignidad y a la libertad humana, y desde el respeto al medio que le rodea.

De lo expuesto se concluye que la ciudadanía no sólo depende del reconocimiento de un estatus, sino que también exige un sentimiento de pertenencia de "sentirse parte de", que se construye en colectividad y a través de la participación. Y es en esta construcción de la ciudadanía donde la educación a todos los niveles -y no sólo escolares- y en todos los espacios -y no sólo en los centros educativos- tiene un decisivo reto que afrontar. Reconocer esta dimensión dinámica de la ciudadanía es importante desde las perspectivas educativas, pero para poderla afrontar es necesario que respondamos primero: ¿qué significa ser ciudadano hoy día?, ¿cuáles son las cualidades que caracterizan a un buen ciudadano? Nuestras respuestas educativas estarán en función de qué entendemos por ciudadanía; como dice el título de este escrito ¿qué educación para qué ciudadanía?

Los puntos siguientes recogen nuestra propuesta de ciudadanía, analizando aquellos elementos significativos que la conforman y apuntando respuestas educativas que abren líneas de actuación en el desarrollo de una formación ciudadana en los espacios educativos formales y no formales.

#### UNA PROPUESTA DE CIUDADANÍA

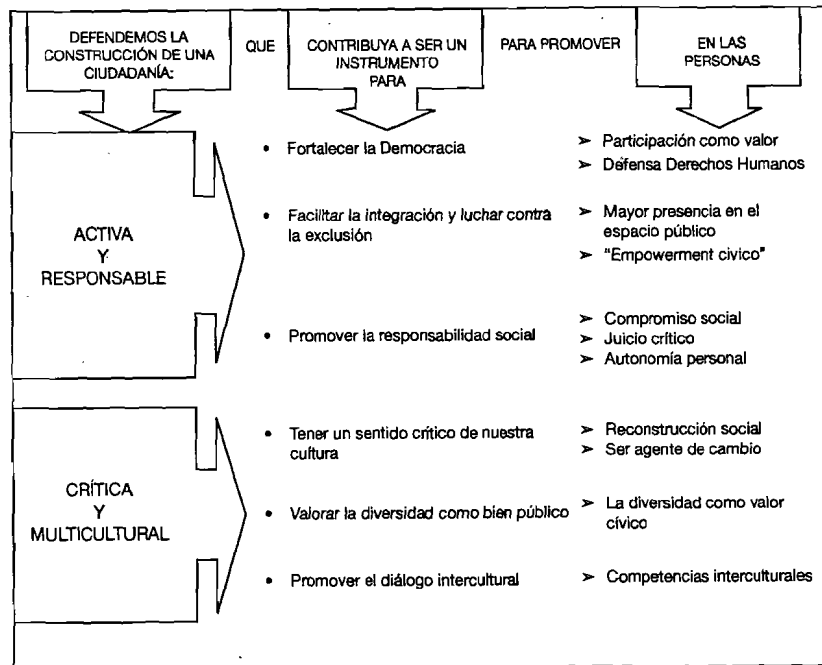
Es cierto que la concepción tradicional de ciudadanía está en crisis y desde diferentes ámbitos se han ofrecido nuevas conceptualizaciones en un intento por reconstruir el concepto adecuándolo a las exigencias cívicas y sociales de nuestro mundo actual. Desde la educación se hace urgente reflexionar y aproximarnos a una concepción de ciudadanía que ofrezca un marco comprensivo desde el cual derivar los contenidos, actitudes, valores y virtudes y comportamientos cívicos que debe integrar una educación para la ciudadanía.

Sin ánimo de proponer una definición o acepción de ciudadanía acabada, si conviene enmarcar nuestro concepto de ciudadanía a modo de propuesta como referente para la educación



cívica que la sociedad actual reclama y marco para el análisis de los retos educativos que tal concepción entraña. Nuestra posición es defender desde la educación y desde sus distintos espacios educativos –formales y no formales– la formación de una ciudadanía activa y responsable, crítica y multicultural. En el Cuadro 4 presentamos a modo de esquema los elementos subyacentes a nuestra posición que en los epígrafes sucesivos se abordan detenidamente.

Cuadro 4. Una propuesta de ciudadanía



### a) Ciudadanía activa y responsable

Nos situamos en la línea de autores como Osler (1998, 2000), Bárcerna (1997), Bell (1991), Spencer y Klug (1998) y los posicionamientos de la Comunidad Europea (Consejo de Europa, 1988, 1999) entre otros, en considerar el sentimiento de perte-

nencia a una comunidad y el ejercicio o práctica de la ciudadanía como dimensiones esenciales de la condición de ciudadano y ciudadana. La participación activa de los ciudadanos en la gestión de los asuntos comunes constituye un componente capital a desarrollar en una formación para la ciudadanía. Junto a esto, acentuamos el compromiso y la responsabilidad social que implica el ser ciudadano y ciudadana. No se trata sólo de desarrollar una conciencia viva de pertenencia a una comunidad sino que es necesario aprender un conjunto de habilidades y actitudes para participar en ella, una implicación y un compromiso para mejorarla, y un sentido de responsabilidad sobre las acciones que inciden en la comunidad o en el medio ambiente.

Significa abandonar la posición de ciudadano como receptor de unos derechos para transformarse en actor de esos derechos en la medida que participa en su promoción y defensa y asume los deberes que ellos implican con una actitud y un modo de hacer responsable. *Actor*

La defensa de una educación que asuma los planteamientos de una ciudadanía activa y responsable se concreta en nuestra clara convicción de que la participación ciudadana en los asuntos públicos<sup>7</sup> es necesaria para afrontar en la actual sociedad los siguientes aspectos:

- Fortalecer la democracia, sus mecanismos e instituciones.
- Servir como instrumento contra la marginación y exclusión social. - *inclusión comprometida*
- Desarrollar un sentido de compromiso social.

Veamos a continuación las razones que subyacen a este convencimiento en cada uno de estos tres aspectos y su proyección en el quehacer educativo.

<sup>7</sup> Preferimos utilizar el término de "asunto público" a fin de superar el de "espacio público" puesto que reconocemos que hoy el espacio privado también es objeto de preocupación ciudadana, y no sólo en la esfera de lo individual sino como colectividad. Baste recordar la preocupación de la sociedad por los malos tratos y violencia familiar que en la actualidad constituye un "asunto público".

*al* - La participación ciudadana como un valor de la democracia<sup>8</sup>

La participación ciudadana y la responsabilidad social son objetivos esenciales de los espacios públicos para garantizar y consolidar la democracia. Democracia y ciudadanía, al menos en nuestra sociedad occidental, son dos términos estrechamente imbricados e interdependientes. De la misma forma que los procesos democratizadores favorecen la participación de los ciudadanos y el reconocimiento de sus necesidades e intereses frente a la arbitrariedad, la democracia se fortalece cuando los ciudadanos se sienten y ejercen como ciudadanos: son conscientes de sus responsabilidades para la comunidad, de la que se sienten que forman parte, están informados y se sienten capaces de participar en el proceso de toma de decisiones y en el debate público.

La democracia no necesita sólo ciudadanos que voten, sino que -como afirma Supple (1998)- la salud de las democracias necesita ciudadanos y ciudadanas informados que tengan interés activo en su comunidad. Un ciudadano democrático no es aquel que sólo conoce las reglas de juego de la convivencia democrática sino aquel que tiene la capacidad, los procedimientos, el hábito y la voluntad para ponerlas en la práctica. De aquí el reto importante que la educación debe afrontar es el desarrollo de personas que trabajen activamente por la comunidad.

Los ciudadanos serán juiciosos, responsables y solidarios, únicamente si se les da la oportunidad de serlo mediante su implicación

<sup>8</sup> Nos situamos en la perspectiva democrática-participativa descrita por Rafael de Águila en contraposición de la perspectiva antiparticipativa liberal conservadora. Así, según el autor, la tradición liberal-conservadora tratando de dar cabida al individualismo moderno, comprende la democracia no como una forma de vida participativa, sino como un conjunto de instituciones y mecanismos que garantizarán a cada individuo la posibilidad de realizar sus intereses. El tipo de ciudadano que se promueve desde esta visión está alejado del ideal participativo; como consecuencia, la actividad política y la participación pública se desincentivan al tiempo que se profesionalizan: una teoría elitista de la democracia. En contraposición, la perspectiva democrática-participativa intenta, precisamente, incentivar la participación y, a través de ella, desarrollar el juicio político ciudadano. Así, allí donde hayan de tomarse decisiones que afectan a la colectividad, la participación ciudadana se convierte el mejor método (o el más legítimo) para hacerlo.

en diversos foros políticos de deliberación y decisión. Y cuantos más ciudadanos estén implicados en este proceso, mayor será la fortaleza de la democracia, mejor funcionará su sistema, mayor será su legitimidad, e, igualmente, mayor será su capacidad para controlar el gobierno e impedir sus abusos. (Águila, T. R. de, 1996).

*Respuestas educativas*

El reconocimiento de la participación como una virtud cívica nos lleva ineludiblemente a la cuestión ¿cómo formar ciudadanos activos cívicamente, con responsabilidad y compromiso en los asuntos públicos? Las respuestas educativas apuntan direcciones de actuación que tienen en común desarrollar competencias ciudadanas a partir de implicar al alumnado en los espacios de ciudadanía, sean escolares, de barrio, regionales, etc. Por su relevancia en una educación para la ciudadanía activa destacamos los siguientes enfoques educativos:

- Desarrollo de programas sobre educación cívica que exigen la implicación del alumnado en la comunidad.
- El centro educativo como espacio clave para el aprendizaje de la ciudadanía.
- El aprendizaje comunitario.

Ajustándonos a los límites de este escrito, exponemos una idea general sobre los trabajos educativos que apuntan en estas direcciones:

- a) *Programas de educación cívica que estimulan la implicación del alumnado en la comunidad.*

La metodología y actividades que se proponen para el aprendizaje de la ciudadanía enfatizan más la acción y la implicación de los estudiantes en los espacios comunitarios que el desarrollo de las habilidades cognitivas y la transmisión de conocimientos propio de los programas tradicionales de formación ciudadana. Se busca más el desarrollo de actitudes responsables y comportamientos comprometidos con la transformación social que el almacenamiento de información sobre la Democracia, de sus fun-

damentos y principios. Si queremos promover ciudadanos democráticos necesitamos hacerlo desde la práctica de la ciudadanía, facilitando el desarrollo de las habilidades necesarias para la participación en los asuntos públicos. A título de ejemplo, exponemos los objetivos del *Programa sobre Ciudadanía Cívica* que proponen Zack y Berkowitz (1994) de la Close Up Foundation y Constitutional Rights Foundation. El programa exige que una vez que el alumnado haya analizado una comunidad cercana (podría ser la misma clase, el centro educativo o más amplia, como el barrio o la ciudad o pueblo), seleccione un problema sobre el que puede actuar, lo defina con sus causas y efectos, analice lo que la comunidad política está haciendo para su solución y qué expectativas sobre él tiene la población, para finalmente proponer y llevar a término alguna acción en orden a su solución. Las metas generales del programa pretenden que los estudiantes al final del programa:

- Conozcan su comunidad y su gente, procesos e instituciones más efectivas para mejorar sus condiciones (describirla e identificar sus problemas y su relación con los problemas a los otros niveles locales, nacionales, globales, etc.).
- Desarrollen habilidades políticas, sociales y analíticas necesarias para participar con efectividad en el proceso de toma de decisiones políticas a cualquier nivel de la vida política y comunitaria (capacidad para analizar problemas sociales, explicar los factores que influyen en la formulación, implementación y evaluación de una política pública, conocer las distintas formas que las personas tienen para contribuir en la solución de un problema.
- Promuevan actitudes personales y entre los iguales de velar por el valor del servicio al bien común (valoración de las consecuencias de las acciones personales, desarrollar y utilizar un pensamiento crítico y ético para tomar decisiones informadas y responsables, trabajar cooperativamente con otros, etc.).

En líneas generales, los programas de educación cívica hoy insisten fundamentalmente en desarrollar actividades educativas que "promuevan el protagonismo de las personas, que tomen

conciencia de su condición de miembros activos y responsables de la sociedad, y procurando participar eficazmente en su configuración política" (Llano (1999), citado por Ortega y Mínguez, 2001:29).

b) *El centro educativo como espacio clave en el aprendizaje de la ciudadanía.*

El centro escolar con su sistema de relaciones, con el poder de su cultura que se proyecta en códigos y valores que estimula o prohíbe ciertos comportamientos, con su estructura organizativa y funcional, constituye un espacio capital para el aprendizaje de una ciudadanía activa. Se hace necesario asegurar la representatividad y la implicación del alumnado en los procesos de decisión en la medida que afectan a sus necesidades e intereses.

El centro educativo debería ofrecer al alumnado suficientes experiencias para desarrollar las habilidades propias de la participación democrática. Estamos de acuerdo con Bolívar (1998: 60) cuando escribe que para el desarrollo de valores y actitudes —en nuestro caso de actitudes cívicas y valores democráticos— "es más importante el ambiente y relaciones vividas en la organización que por lo que aisladamente enseña cada profesor en su aula". O como también escriben Ortega y Mínguez (2001: 33), se hace necesario "establecer en el centro un clima y estilo de vida que constituya para todos una experiencia diaria de convivencia de todas las opciones posibles en una sociedad democrática, compromiso por la justicia y la defensa del medio ambiente".

Cuando decimos que es necesario crear en el centro educativo las condiciones para vivir la democracia, queremos hacer énfasis en la importancia de crear los mecanismos de representación que exige la experiencia activa de los principios y fundamentos de la democracia. Que el centro sea visto como una comunidad donde el alumnado se percibe como actor en el desarrollo de sus reglas y normas de funcionamiento, y no mero receptor de éstas. Es así también como el alumnado puede desarrollar un sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa que le abre las puertas a la voluntad de participar, de implicarse y de comprometerse con su desarrollo.

Ahora bien, debe huirse de aquellas prácticas que, si bien promueven la participación del alumnado, su incidencia real en los procesos de decisión son prácticamente nulas. Flaco favor se le haría al desarrollo de una ciudadanía activa en los estudiantes si sus "experiencias ciudadanas" en la escuela han sido inefectivas, consideradas como tiempo perdido o en el mejor de los casos como meros entretenimientos.

Es necesario el compromiso real del centro por ser una comunidad donde el alumnado ejercita las habilidades propias de un ciudadano activo y responsable, desarrolle los mecanismos de participación efectiva, su capacidad para argumentar y debatir. En definitiva, que prepare al alumnado desde la práctica para entender y estimular su implicación en los procesos de toma de decisión que le afecta.

c) *Eliminar las fronteras entre escuela(y) comunidad: el aprendizaje comunitario.*

El reto que supone la formación ciudadana en la actualidad ineludiblemente lleva a contemplar nuevos espacios de formación y participación. El sentimiento de identidad y pertenencia a una comunidad que se reconoce clave en el desarrollo de una ciudadanía responsable, requiere más que nunca el diálogo entre los espacios educativos formales y los espacios informales. Como señala Subirats (1999), la educación ciudadana exige una red de actores y protagonistas plural y compleja que desborda los muros de la escuela. La sociedad civil en sus distintas dimensiones como barrio, como asociaciones o colectivos vecinales, como grupo de trabajo etc., se convierte en un espacio revalorizado como marco educativo ideal para el desarrollo de una identidad colectiva a diferentes niveles y en contextos diversos.

El *aprendizaje comunitario* como traducción bastante libre de lo que en los países anglosajones se denomina como "service learning", constituye hoy una de las principales vías del aprendizaje de la ciudadanía. En este tipo de aprendizaje el estudiante entra de voluntario en algún programa local de su comunidad durante un periodo de tiempo que puede coincidir con un curso. Estos programas pueden ser promovidos desde los espacios educativos tradicionales (fundamentalmente desde la universidad) como los proyectos educativos de Feinstein y Chesney (1997) y Coplin,

(1997) entre otros. O bien se tratan de programas promovidos por colectivos y asociaciones que sin ánimo de lucro atienden a cuestiones comunitarias: asociaciones de vecinos, ONGs, sindicatos, etc.

Un componente clave de este aprendizaje es la *toma de conciencia del poder de la acción colectiva*. Desde los grupos sociales, generados libres y espontáneamente, es donde las personas aprenden a participar y a interesarse por las cuestiones públicas, a desarrollar habilidades de diálogo y capacidad para llegar a consensos, y sobre todo a valorar la capacidad efectiva en la resolución de los problemas de la comunidad desde posiciones colectivas. También podemos considerarlo como una oportunidad para superar posiciones individualistas que apartan a la persona de la esfera pública, a la vez que se fomentan nuevos espacios de solidaridad desde los que las personas se organizan y movilizan en defensa de intereses o afirmar sus valores<sup>9</sup>.

En esta línea de actuación educativa debemos referir los intentos de aproximación escuela-comunidad que se hacen desde el movimiento de *ciudades educadoras* (Fraboni y Guerra, 1991). Se pretende convertir la ciudad en un territorio que ofrezca múltiples posibilidades formativas, no sólo por sus instituciones (escuelas, bibliotecas, museos, exposiciones, etc.), sino también por las oportunidades que ofrece para el desarrollo de habilidades ciudadanas. Trillas (1999) describe distintos proyectos educativos de ciudad que ilustran distintas maneras de operativizar la voluntad de una sociedad que desea ser educadora.

Desde este compromiso de la ciudad como escuela de ciudadanía, es como se entiende que Mayordomo (1998) haga una

<sup>9</sup> Un reto educativo en un horizonte cercano es la participación responsable en el nuevo espacio de socialización que es la comunidad en red. Para Castell (2001) los movimientos sociales que aparecen en la red pretenden llenar el vacío dejado por la crisis de legitimidad del Estado y de las organizaciones verticalmente integradas (partidos políticos, sindicatos, etc.), por la decadencia de las asociaciones ciudadanas formales como espacios de participación. Según el autor, internet se está convirtiendo en un medio esencial para la expresión y organización de todo tipo de manifestaciones sociales que coinciden en un momento y en un lugar determinados. Es un espacio clave para la educación de la ciudadanía puesto que, como dice el autor, estos son movimientos destinados a tomar el poder de las mentes, no el poder del Estado (pág.163).

llamada a la responsabilidad de los municipios a la participación ciudadana a través de:

- impulsar proyectos y experiencias que animen el debate sobre las cuestiones públicas, y promuevan la reflexión sobre el funcionamiento democrático en torno a nuevas formas de participación,
- desarrollar acciones y prácticas solidarias,
- apoyar y estimular a grupos o colectivos para incidir en la conformación de la vida ciudadana.

### - La lucha contra la exclusión desde la ciudadanía activa

Es ingenuo pensar que todas las personas tienen las mismas posibilidades de participación en la comunidad y de hacer efectivos sus intereses individuales o colectivos. Es un hecho reconocido que ciertos grupos de personas sea por razón de clase social, género, cultura, etnia, discapacidades físicas o psíquicas, etc. han tenido poca representatividad en la esfera pública, en los procesos de toma de decisiones que les afecta y han sufrido discriminaciones en el reconocimiento de sus derechos. Una formación ciudadana entendida desde la capacitación para la participación activa y responsable en los asuntos públicos promueve una mayor presencia de estos colectivos en el campo político, en los debates públicos, en los medios y organizaciones sociales y, en general, en el imaginario colectivo. Cuanto mayor sea su presencia en el espacio público mayores serán sus conquistas en cuanto a derechos civiles, sociales y culturales.

En efecto, para algunos grupos de población el acceso a la ciudadanía va más allá de la noción de estatus, es su efectiva capacidad para trabajar colectivamente. Como señala Lukas (2000:34), "la ciudadanía que se les niega no es el estatus de ciudadano, que le garantiza unos derechos y deberes, sino el sentimiento de pertenecer a una comunidad como miembros soberanos para contribuir al desarrollo de las reglas del juego y valoración de la misma". La participación en la comunidad se constituye en el instrumento más eficaz para conseguir el respeto de los propios derechos. Como afirma Escamez y Gil (2001:37), sólo así es posible superar las "patologías de una ciudadanía débil y transformarla en una ciudadanía con poder suficiente para exigir lo que es suyo".

Cuando nos referimos a la necesidad de fortalecer la presencia en los asuntos públicos de los grupos con mayores dificultades de representación, deseamos colocar el énfasis en una práctica ciudadana que promueva lo que Sleeter (1991) denominaba como *empowerment cívico*. Como decíamos en otra ocasión (Bartolomé y Cabrera, 2000), es necesario que las personas consideradas en su individualidad o en conjunción con otras formando grupo de interés, no solamente estén informadas sino que tomen conciencia crítica de su situación, de las dinámicas sociales, económicas y políticas que la genera, y que desarrollen estrategias que les permitan reaccionar ante ella no como víctima o dependiendo de otras, sino potencialmente de forma activa y con capacidad para solucionar sus propios problemas.

Por último señalemos que desde la consideración de las especiales dificultades que tienen los colectivos más desfavorecidos para acceder a una ciudadanía plena, es necesario contar con unos prerequisites sociales mínimos que faciliten este acceso. Las líneas de actuación que apuntan en este sentido son las siguientes:

- Hacer los espacios públicos accesibles para todas las personas intentando superar la imagen de que sus usuarios son hombres, blancos, de clase media y culturalmente homogéneos.
- El desarrollo de la figura del mediador cultural para facilitar en las instituciones las relaciones interculturales, la atención a las necesidades específicas que puedan presentar algunos colectivos y contribuir a la adaptación de las instituciones a los heterogéneos requisitos de sus usuarios para acceder y hacer uso de los servicios.
- La promoción de políticas y medidas de discriminación positiva que atiendan mediante dispositivos especiales las particularidades de aquellos grupos sociales que se reconocen con desventajas y discriminados frente a la mayoría, y que reclaman una mayor representatividad y participación ciudadana.

Desde la concepción de la ciudadanía activa es como entendemos que la práctica ciudadana es un instrumento esencial para la integración social y de lucha contra la exclusión. Es más, como

señala Mayordomo (1998), la carencia o desigualdades en la preparación para ser ciudadano es en sí mismo un factor generador de marginación y discriminación. Para algunos grupos sociales la adquisición de una formación ciudadana puede y ha de ser un elemento más –y con la categoría de muy importante– de compensación social y de promoción ciudadana.

### *Respuestas educativas*

Las líneas de actuación educativa que están surgiendo para atender las reivindicaciones y necesidades específicas de los colectivos susceptibles de sufrir discriminación, marginación o exclusión intentan superar o compensar las desventajas que éstos tienen frente al ciudadano o ciudadana medio. Se ubican dentro de las actuaciones educativas de una Pedagogía de la Equidad o Pedagogía de la Inclusión. A continuación destacamos las siguientes por su significación para el aprendizaje de la ciudadanía.

#### *a) Hacer accesible la cultura escolar y estimular la participación de los grupos con desventajas.*

Si el sentimiento de pertenencia a una comunidad es un valor intrínseco de la ciudadanía, y su desarrollo está condicionado a las posibilidades de participación e implicación en la comunidad, es necesario que la cultura pública sea accesible a todos los ciudadanos y ciudadanas. Quiere decirse que *la cultura que domine la vida pública debe ser abierta y global como sea posible a las diversas prácticas de los ciudadanos y ciudadanas.*

En el centro educativo, la estructura social y la cultura escolar son poderosos elementos determinantes de cómo el alumnado aprende a percibirse a sí mismos y la forma en que desarrollan su sentido de pertenencia a la comunidad educativa y su participación consecuente con ésta (Banks, 1997). Cabe entonces preguntarnos cuán accesible resulta para el alumnado la cultura escolar y el sistema de relaciones formales e informales, visibles y ocultas, en el que transcurre su vida escolar y en donde, además, debe ejercitarse como ciudadana, aprendiendo a argumentar, debatir, consensuar, opinar, etc.

Desde el reconocimiento de las desventajas que tienen algún colectivo de alumnos y alumnas (minorías culturales, alumnado con

alguna discapacidad o perteneciente a clases sociales desfavorecidas, el alumnado femenino, etc.) para el acceso a la cultura escolar, para comprender e introducirse en su sistema de relaciones, para su implicación en los espacios de participación estudiantil, se han propuesto medidas de actuación educativas como las siguientes:

- *Repensar la cultura escolar* y analizar en qué grado es accesible para los diferentes grupos de alumnos y alumnas; en la medida que no accedan a ella se encontrarán en desventaja. Esto significa que la cultura que domina la vida escolar debe hacer un esfuerzo por hacerse transparente, facilitar actuaciones que contribuyan a explicitar el currículo oculto. Pero también significa que necesita abrirse e incorporar aquellos rasgos culturales que facilitan el acceso a todo el alumnado, ya sea, por ejemplo, desde una redefinición femenina del espacio escolar, como la incorporación de historia y rasgos culturales de los diversos grupos étnicos. Se trata de reelaborar la cultura escolar desde unos parámetros más abiertos y globales, donde tenga cabida el reconocimiento del ethos de los distintos grupos de alumnos.
- Asegurar la representatividad en los procesos de toma de decisiones de los grupos de alumnado en desventajas. En este sentido cabe estudiar la posibilidad de adoptar *medidas de discriminación positiva* que promuevan la implicación del alumnado.
- b) *La educación como una toma de poder personal y cívico. La potencialidad de la evaluación para el desarrollo de la democracia.*

A la luz de la concepción de ciudadanía desde la que trabajamos adquieren pleno sentido las propuestas pedagógicas de entender la educación como una toma de poder. –“empowerment”– más que como un adoctrinamiento. Para ello es necesario entender la relación didáctica como una relación de “empowerment” en la que alumnado y profesorado aprenden y adquieren el poder del propio proceso didáctico, el alumnado de su proceso de aprendizaje y el profesorado del proceso de enseñanza. Para ello es necesario establecer el *diálogo democrático* en el aula.

Estamos en la línea de Marker (2000) cuando refiere que enseñar para la democracia y la transformación exige crear oportu-

tunidades para que los estudiantes tengan experiencias de “empowerment”. Exige implicar a los estudiantes en el currículo y sobre todo —es nuestra posición— darles participación efectiva en el poder de la evaluación. Mediante la evaluación el alumnado desarrolla competencias y conocimientos que le posibilitan llegar a ser actor de su aprendizaje (Bordas y Cabrera, 2001) e incluso de su propio mundo (Marker, 2000). A la vez, la valoración del profesorado por parte del alumnado en un diálogo abierto y libre de intercambio de ideas, debería ser una responsabilidad del alumnado en el proceso de “empowerment” del profesorado.

Sin duda la evaluación constituye un elemento clave en el proceso de desarrollo de una ciudadanía activa y responsable. “Pues una evaluación participativa y colaborativa es por definición consistente con la noción de democracia” (Mathison, 2000: 229). La lógica de la evaluación sea en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sea en la evaluación de un programa educativo o social, sea en el desarrollo de una autoevaluación institucional, constituye un espacio educativo clave para el desarrollo de competencias ciudadanas. En efecto, el juicio de valor que exige el proceso evaluativo necesita, de una parte, los componentes de un juicio crítico y, de otra, el consenso entre posibles posiciones diferentes. El proceso de toma de decisiones es inherente al proceso evaluativo; y para la decisión es necesario el análisis crítico de las diversas alternativas de acción, así ocurre cuando se ha de seleccionar los criterios, sus indicadores, los estándares, las técnicas de recogida de información, etc. e incluso si llevar a cabo o no la evaluación.

Así, Mathison (2000) asocia el proceso de la evaluación con el de deliberación. Reconociendo la deliberación como una capacidad necesaria para crear y mantener la democracia, el autor ve en la evaluación una oportunidad excelente para promover los ideales democráticos; colocando el acento en la democracia como creación y desarrollo de comunidad con intereses compartidos. La deliberación demanda que estudiantes, padres, profesores, la comunidad, los administradores, los gobiernos y agencias financiadoras tomen conjuntamente la responsabilidad de hacer juicios de lo que es correcto y bueno para la escuela.

Desde esta perspectiva la evaluación es mucho más que un instrumento de gestión al servicio del proceso de toma de decisiones o de mejora de un programa. Se le reconoce un valor intrínseco: la capacidad del propio proceso evaluativo, de su metodo-

logía y estrategias, para que las personas desarrollen los conocimientos y habilidades necesarias para la consecución de sus metas individuales y colectivas. Podemos así hablar del potencial democrático de la evaluación.

Ahora bien, para que ello sea así es necesario que sus planteamientos recojan los principios de una evaluación participativa y su proceso se acerque a la denominada “*empowerment evaluation*” desarrollada por Fetterman (1997, 2000) en el campo socioeducativo. En un trabajo anterior (Bartolomé y Cabrera, 2000) referíamos a modo de ejemplo el planteamiento de una evaluación de programa siguiendo los principios metodológicos de una “*empowerment evaluation*”. Nos interesa insistir aquí sobre la potencialidad de la evaluación en una educación para una ciudadanía activa y responsable en la medida que:

- a) el alumnado aprende a evaluar su propio aprendizaje: el concepto de evaluación, sus técnicas, proceso y estrategias constituyen objetivos de aprendizaje adaptados a las formas particulares que exige el proceso individualizado del alumnado. Para que el alumnado pueda implicarse activa y responsablemente en el proceso evaluativo debe conocerlo.
- b) como consecuencia del aprender a evaluar la persona sabe también gestionar el propio proceso de aprendizaje: sabe establecer objetivos, determinar las acciones para conseguirlo, valorar los resultados de las acciones, tomar decisiones, etc. En este sentido podemos hablar de que mediante la evaluación potenciamos el “empowerment” personal del que nos habla Sleeter (1991)<sup>10</sup>.
- c) Los planteamientos participativos de la evaluación contribuyen a que el alumnado, profesorado, padres y madres, agentes sociales y cualquier otro protagonista de la educación desarrollen capacidades para trabajar de forma conjunta, desarrollando habilidades de argumentación, de nego-

<sup>10</sup> El autor refiere que la educación para la ciudadanía desde una perspectiva de “empowerment” personal significa enseñarles procedimientos específicos para analizar sus problemas, investigar cursos alternativos de acción y llevar a término las acciones que exigen una situación justa y respetuosa.

ciación, de consenso, en definitiva de trabajo en común para llegar a un objetivo. En este caso podemos hablar del "empowerment cívico" referido por Sleeter (1991)<sup>11</sup>.

### *2.3 - Promover la responsabilidad social*

El concepto moderno de ciudadanía<sup>12</sup> ha sido acusado de tener desde sus orígenes un planteamiento de ciudadanía pasiva -derecho a tener derecho- en vez de animar a una ciudadanía activa -capaz de asumir responsabilidades-. Como señala Cortina (1999), en su forma original la ciudadanía se constituye en un estatuto jurídico que más que exigir implicación y responsabilidades políticas, es una base para reclamar derechos<sup>13</sup>. De la misma manera que Pérez Ledesma (1999) denuncia el sesgo hacia el componente de los derechos que conlleva la ciudadanía pasando a un plano alejado el capítulo de las obligaciones.

Los derechos comportan los deberes correspondientes y sin ello los derechos pierden toda su eficacia para el conjunto de los ciudadanos y ciudadanas. En este sentido, Escámez y Gil (2001:38) refieren que los fundamentos de la responsabilidad por la comunidad debemos encontrarlo en "la exigencia de restaurar cierto equilibrio entre lo que uno ha recibido de la sociedad y aquello que tiene que aportar a la misma".

<sup>11</sup> El "empowerment" cívico según el autor debería trabajarse en la formación de la ciudadanía de grupos, y significa desarrollar conocimientos, puntos de mira y habilidades para trabajar colectivamente por la justicia social.

<sup>12</sup> El concepto moderno de ciudadanía tiene sus raíces en el trabajo clásico de T. H. Marshall sobre ciudadanía y clase social publicado en 1950. El autor concibe la ciudadanía como el estatus que se le concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad, por el que se les reconocen unos derechos y deberes en plano de igualdad.

<sup>13</sup> En distintas declaraciones la autora insiste en la necesidad de pasar del tiempo de los derechos al tiempo de las responsabilidades. No sólo se han de reivindicar los derechos sino que es necesario asumir las propias responsabilidades, puesto que no es posible proteger los derechos (sobre todo los sociales) de todos los ciudadanos y ciudadanas si estos mismos no asumen sus responsabilidades. (Cortina Conferencias Valencia 1999: La concepción de la Ciudadanía en la Sociedad actual; La Plata 2000: VI Jornadas Argentinas y Latinoamericanas de Biótica).

Pensamos que la llamada de atención que hoy se hace sobre los deberes y obligaciones de la ciudadanía no es ajena al desencanto actual por la capacidad de nuestras instituciones y mecanismos democráticos para garantizar nuestros intereses. Así, Escámez y Gil (2001:14) escriben que "colocar el acento en los deberes más que en las obligaciones obedece a la convicción de que la calidad de nuestras vidas no dependen de las acciones que vengan desde afuera (Estado u otras instancias), sino por las acciones que nosotros seamos capaces de realizar por nuestra cuenta o en libre asociación con otros ciudadanos)".

Desde la concepción de un currículo responsable, el valor intrínseco de la evaluación se refuerza. Efectivamente, en la medida en que le damos poder al alumnado sobre su propio aprendizaje y en el proceso de toma de decisiones que le afecta toma también mayor responsabilidad sobre él; sobre cómo organizarlo para que se adapte a sus necesidades individuales y colectivas. Si se desarrolla en el alumnado su capacidad para tomar decisiones y autogestionar su aprendizaje, posiblemente se habrán potenciado ciudadanos más responsables ante sus actuaciones y más libres en pensar y correr riesgos ante las oportunidades que se le ofrecen.

### *Respuestas educativas*

El fomento de la responsabilidad en los espacios educativos comporta que las instituciones creen cauces de expresión y participación, de una parte, y que los protagonistas de la educación (alumnado y educadores) asuman la responsabilidad de participar desde el compromiso en la reconstrucción de una sociedad -partiendo de nuestro entorno inmediato- más justa y equitativa para todos y todas.

#### *a) Demandas a la Institución educativa desde el reconocimiento de responsabilidades universales.*

En otro escrito referíamos el trabajo de Osler (2000) sobre las implicaciones que para la comunidad educativa representa la propuesta de responsabilidades universales elaborada por la Commission On Global Governance (Consejo de Europa, 1999).



Una síntesis de las exigencias mínimas que la atención de dichas responsabilidades demanda a las instituciones educativas se recoge en los siguientes puntos:

- La necesidad de que los objetivos sean claros, conocidos y aceptados como propios por los miembros de la comunidad educativa si hay que responder a las obligaciones que comporta trabajar de forma activa por dichos objetivos.
- Elaborar normas de convivencia que eviten prácticas vejatorias o situaciones de inseguridad física que tenga en cuenta las consecuencias de nuestras acciones sobre la seguridad y salud de los otros.
- Promover y desarrollar políticas de equidad que permitan acciones de lucha contra todo tipo de discriminación: género, social, cultural, capacidades, etc.
- Promoción de un currículo ubicado dentro de unas perspectivas de educación global y de educación para el desarrollo a fin de preservar y defender el medio ambiente, y promover un desarrollo sostenible.
- Superar concepciones etnocéntricas de los currículos y ofrecer una visión global de los acontecimientos que contribuya a preservar la herencia cultural e intelectual de la humanidad.
- Proporcionar estructuras de participación que facilite la implicación responsable de los miembros de la comunidad a fin de llegar a ser un participante activo de la "governance".
- Desarrollar mecanismos que aseguren la transparencia de los presupuestos y gastos de los fondos públicos de tal manera que se trabaje en contra de la corrupción.
- Desarrollar cauces de información de conocimiento de los propios derechos y deberes y el desarrollo de habilidades de participación para desarrollar un comportamiento adecuado a ellos.

- b) *El juicio crítico y la deliberación como objetivos claves del aprendizaje de la responsabilidad.*

Las propuestas educativas en esta línea hacen referencia a la necesidad de desarrollar la cultura de responsabilidad como ciudadanos y ciudadanas conscientes y con confianza de que somos realmente garantes de la democracia y del funcionamiento de nuestra sociedad. Esto exige capacitar y concienciar a la persona sobre la importancia de emprender una conducta activa responsable en la sociedad, sepa movilizarse cívicamente en la promoción y defensa de objetivos y bienes comunes, y sepa afrontar las consecuencias de sus acciones.

Aprendizaje de la responsabilidad está estrechamente ligado al desarrollo del juicio crítico y a la capacidad de deliberación. Como describen Escámez y Gil<sup>14</sup> (2001:41), "la deliberación es una simulación mental para averiguar cómo serían las diversas líneas de acción posible y sus resultados correspondientes o, dicho de otro modo, es un proceso cognitivo por el que se trata de prever los resultados de las acciones posibles para resolver una situación". Así, la responsabilidad exige la lucidez que proporciona la liberación. Siguiendo a los autores, las competencias básicas para una persona responsable son las siguientes:

- a) En el ámbito cognitivo: la capacidad de deliberación, de enjuiciar las consecuencias de las propias acciones, la capacidad para analizar las consecuencias de las acciones como portadoras de valores y contravalores, y la capacidad para comprender que nuestras acciones tienen repercusiones sobre los otros y sobre el mundo.
- b) En el ámbito evaluativo-afectivo: la capacidad de autonomía sobre sí mismo para tomar las propias decisiones, la capacidad para resistir a las presiones internas y externas sobre las propias decisiones y la responsabilidad de sus

<sup>14</sup> La segunda parte de la obra está dedicada a la exposición de interesantes actividades educativas que promueven la capacidad de los estudiantes para actuar con responsabilidad ante acontecimientos futuros de sus comunidades, en las relaciones entre los países y en la preservación del planeta.

consecuencias, tomar conciencia y desarrollar una capacidad de hacer un mundo más habitable.

- c) En el ámbito del comportamiento: la capacidad de llevar a cabo en la comunidad política donde viven las acciones que han decidido y de articular la manera más eficaz de llevarlas a término.

Como señala Bartolomé (2000), no se trata de formar en el juicio crítico y en la toma de decisiones de forma aislada, sino de manera grupal, atendiendo los distintos intereses y consensuando las soluciones. La autora aboga por la necesidad de llevar a la práctica los planteamientos educativos de una clase cooperativa como medio para el desarrollo de una ciudadanía participativa y responsable.

En síntesis, en referencia a la primera parte de la concepción de ciudadanía que estamos exponiendo, la *educación para el desarrollo de una ciudadanía activa y responsable* exige que los espacios educativos escolares y comunitarios actúen como un continuo en el desarrollo de las competencias ciudadanas de los niños, jóvenes y adultos, facilitando y estimulando su participación e implicación en la comunidad como estrategias fundamentales del aprendizaje cívico, con la finalidad última de desarrollar ciudadanos activos y responsables de sus acciones que sean y se sientan protagonistas de la vida social, política y económica de su comunidad (al nivel que fuere), y garantes de un desarrollo democrático, participativo y responsable en sus mecanismos e instituciones.

b) - *Una ciudadanía crítica y multicultural.*

Como hemos dicho, la ciudadanía no sólo es un estatus sino que es sobre todo una práctica y un proceso por el que la persona construye un sentimiento de pertenencia a una comunidad y una identidad cívica. A través de la convivencia ciudadana las personas comparten -a la vez que lo desarrollan- valores y normas de comportamiento que les dota de una identidad colectiva cívica.

Ahora bien, el desarrollo de esta identidad cívica común es especialmente compleja en las sociedades multiculturales puesto

que la defensa de los derechos colectivos poliétnicos y la conservación de la identidad originaria pueden entrar en conflicto con el desarrollo de un conjunto de valores comunes y la plena integración económica, social y cultural<sup>15</sup>. La construcción de una identidad ciudadana común en una sociedad multicultural sólo es posible desde el reconocimiento mutuo de las diferencias y desde la afirmación, al mismo tiempo, de unos valores comunes que deben impregnar el tejido social y las acciones colectivas. (Proyecto educativo de ciudad).

Desde la óptica de la ciudadanía intercultural, se plantea la defensa del principio del *reconocimiento mutuo como base de la convivencia*. Se hace necesario aprender a convivir y a conciliar intereses individuales y colectivos con otros grupos culturales que en algunos casos pueden representar culturas muy diferentes a la nuestra; es necesario desarrollar los sentimientos de identidad personales y a la vez conciliarlos con otras identidades, nacionales, étnicas, religiosas, de género que potencialmente pueden competir con la suya. También cada vez más nuestros contextos laborales son multiculturales.

De otro lado, la multiculturalidad que caracteriza cada vez más nuestras ciudades exige más que nunca el desarrollo de un concepto de ciudadanía que favorezca la plena integración de las diferentes culturas que inevitablemente coexisten y una educación cívica en la que se valore el enriquecimiento que supone la multiculturalidad para el conjunto de ciudadanos y ciudadanas como pilar fundamental para avanzar en la equidad, potenciar la conciencia democrática y facilitar la convivencia. El movimiento de *ciudades educadoras* recoge estas posiciones, realizando unos planteamientos plenamente interculturales. Las iniciativas que se desarrollan pretenden superar el concepto de asimilación y potenciar la integración como expresión positiva del reconocimiento de las potencialidades que supone para la ciudad la inmi-

<sup>15</sup> Como se ha referido en una nota anterior, los trabajos de Kymlycka (1994,1999) y los de Young (1989) han evidenciado las problemáticas específicas que comportan en las sociedades multiculturales el reconocimiento de derechos diferenciados a las minorías étnicas asociados al reconocimiento sus identidades culturales. Kymlycka introduce claridad en el tema distinguiendo entre los derechos colectivos asociados a los estados multiétnicos o multinacionales que exigen aproximaciones de análisis diferentes.

gración, mediante el enriquecimiento cultural y de trabajo (Rogers, 1998; Vertovec, 1998).

La necesidad de respeto y diálogo que requiere la convivencia en la sociedad multicultural anima a los autores a enfatizar la ciudadanía como un proceso constructivo y crítico. Se hace necesario desarrollar un sentido crítico sobre nuestra propia cultura. No se trata tanto de renunciar a nuestras creencias sino —como dice Thiebaut (1998)— *de tomar conciencia de que son falibles, de que pueden ser erróneas*. Son necesarios para construirnos como ciudadanos y ciudadanas espacios públicos donde sea posible cuestionar, someter a crítica, confrontar los valores, normas, derechos de las personas, de los grupos, de las comunidades, y en donde inclusive nuestros valores y normas sean cuestionados (Gentili, 2000).

#### *Respuestas educativas*

Una ciudadanía crítica y multicultural exige a la educación respuestas valientes y comprometidas con la reconstrucción social. Es desde estas perspectivas como entendemos que la educación debe apostar por un currículo crítico, cómo la educación debe asumir la diversidad como valor cívico, cómo la formación del profesorado debe adoptar estrategias de compromiso con la realidad, o cómo las competencias en comunicación intercultural deben abordarse como un contenido clave en el currículo de los estudiantes.

##### *a) Una pedagogía crítica*

El desarrollo de una ciudadanía desde la perspectiva crítica y de reconstrucción social es la llamada que hace Giroux (1993) hace ya algunos años. El autor incorpora el discurso de la democracia radical en la educación práctica de la ciudadanía en la escuela: “es preciso que los educadores definan las escuelas, como esferas públicas en las que las dinámicas del enfrentamiento popular y de la política democrática se pueda cultivar como parte de la pugna en pos de una sociedad democrática radical” (59). Propone una formación de ciudadanos activos desde unos planteamientos de una ciudadanía crítica que desempeñe un papel fundamental para el mantenimiento de la democracia.

También Bank (1997) refiere la necesidad de ofrecer a los estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre cómo se construye social e históricamente el pensamiento. El autor sugiere dos vías complementarias de reflexión y análisis de las prácticas educativas sobre este particular; a saber:

- a) Reconocer qué tipo de razonamientos se está desarrollando en los estudiantes; en qué medida es un razonamiento más pasivo o adaptativo que crítico; si se trata de estimular un pensamiento convergente o divergente; qué ejemplos utiliza el profesor, cuál es su actitud ante los conocimientos; en qué medida es un razonamiento abierto a lo diverso donde caben posibles soluciones y todas ellas con posibilidades de ser ciertas o se trata de una posición dogmática. En definitiva, cabe preguntarse ¿se está construyendo una forma de pensar y tratar la información de forma crítica?, ¿desarrollamos personas capaces de analizar críticamente la información a fin de evitar posicionamientos asimilacionistas, fundamentalistas o simplemente alienantes?
- b) El profesor debe ayudar a su alumnado a comprender e investigar cómo los marcos de referencia, las perspectivas y los sesgos implícitos en una disciplina influyen en las formas, cómo se elabora el discurso histórico y social. Observar cómo un mismo acontecimiento es narrado de diferente forma según los intereses, la cultura, etc., del narrador.

En el mismo sentido apuntan las ideas de Giroux (1993) al advertir que el lenguaje dominante no sólo estructura el contenido de la enseñanza, sino también la manera de enseñar y evaluar. También insisten sobre ello autores que se sitúan más allá de la reivindicación de una ciudadanía activa, enfatizando el componente crítico que debería desarrollarse desde una educación cívica (Mayordomo, 1998), y desde la reconstrucción social que se está exigiendo en los planteamientos actuales de la educación intercultural (Sleeter y Grant, 1991). Igualmente Hursh y Ross (2000:2) reclaman un planteamiento pedagógico en el aprendizaje de las Ciencias Sociales que desarrolle los fundamentos de una ciudadanía activa y crítica en el alumnado “problematizando

no sólo los logros sociales sino también la propia estructura social y económica". Ross (2000) insiste en superar las concepciones tradicionales en la enseñanza de las ciencias sociales donde el estudiante es un mero espectador y receptor de una información ya preparada; para el autor es necesario preparar a las personas para ser gente activa en la sociedad y con capacidad crítica para el análisis de los procesos de construcción del conocimiento.

Pero desde la Pedagogía crítica no sólo se cuestiona los contenidos y las formas de su enseñanza sino el análisis crítico también debe centrarse en las mismas dinámicas institucionales, en las experiencias individuales y de grupo, así como en el desarrollo de conocimientos y habilidades en el alumnado para que entiendan críticamente su propia experiencia dentro de un proyecto de acceso personal o social al "poder" (Giroux, 1993).

b) *El reconocimiento de la diversidad como valor cívico.*

En educación se intenta superar el concepto de homogeneidad. Las políticas educativas centralizadas y homogeneizadoras referidas a la extensión de los beneficios educativos a todas las personas a fin de combatir las desigualdades o garantizar un trato igual a todos, están siendo objeto de críticas y revisión desde el concepto de equidad y desde la diversidad de las sociedades multiculturales.

El avance, al menos teóricamente, en el reconocimiento de la diversidad como un valor ha sido importante durante estos últimos años<sup>16</sup>. Cada vez más en el discurso lo diverso, lo diferente no aparece como un handicap, como la carencia de algo que había que completar –educación compensatoria–; como una desviación de lo que es "normal" y se ha de controlar o superar. Incluso, a nuestro parecer, estamos en camino de dar un paso más allá de la tolerancia, de la comprensión con lo que es diferente. Avanzamos hacia una posición de reconocer hoy la diversi-

<sup>16</sup> Es interesante anotar aquí las ideas de Steinberg (2000) sobre la libertad que produce la diferencia. Para el autor, la democracia basada en el concepto de la diferencia y solidaridad es más inclusiva y sostenible que la democracia basada en el consenso. Steinberg reclama una reconceptualización de la democracia en el sentido de que las diferencias producen mayores oportunidades de conocimiento y desarrollo social.

dad como un bien público que debe cultivarse desde las distintas instancias educativas.

Entendemos la diversidad que caracteriza a las sociedades pluralistas como un valor cívico en la medida que nos hace potencialmente más autónomos –más concientes de quiénes somos– y más libres –con un mayor abanico de oportunidades de elección– que los planteamientos educativos homogenizadores y uniformizadores.

En esta línea de pensamiento señalemos las ideas de Parekh (1995) –en Bauböck 1999– cuando refiere la diversidad como un bien público no sólo porque nos permite elegir sino porque el acceso a otras culturas nos permite apreciar la singularidad, las fuerzas y limitaciones de la nuestra. O como el mismo Bauböck escribe, *la asimilación no sólo priva a las minorías de su propia cultura sino a la mayoría de experiencias de intercambio cultural que ampliarían sus horizontes intelectuales y refinarían sus gustos.*

Desde el valor de la diversidad, hay un rechazo total a las prácticas educativas asimilacionistas que persiguen la uniformidad como de aquellas que favorecen la segregación o guetización del alumnado. Se trata de superar posiciones etnocéntricas del currículo y promover el encuentro entre las distintas culturas. Pero esto significa no sólo reconstruir el contenido de los currículos sino plantearse la metodología de enseñanza, los procedimientos de evaluación, etc.

En esta línea se sitúan los trabajos sobre estilos de aprendizaje. Diferentes investigaciones han puesto de manifiesto que los adolescentes situados como "alto riesgo" de abandono o de fracaso escolar muestran estilos de aprendizajes diferentes del alumnado que tiende a tener un rendimiento normal en la escuela (Dunn y Griggs, 1998).

c) *La formación del profesorado desde el compromiso con la acción: el profesorado como agente de cambio.*

Hace años que las reflexiones y trabajo de Paulo Freire (1970, 1971) advertían e insistían que la enseñanza es un acto político, que la educación no es un proceso neutral y su función más elevada es contribuir a la práctica de la libertad. La educación de las personas como ciudadanos y ciudadanas activos y críticos, es del todo necesaria si deseamos potenciar nuestro modelo de convivencia democrática, exige que el educador adopte una posición compro-

metida con la crítica de la supuesta neutralidad del conocimiento.

El desarrollo de un comportamiento pedagógico del profesor más político y comprometido con la reconstrucción social se reclama desde distintas perspectivas. La obra dirigida por Hurss y Roos (2000), donde diferentes autores exponen los nuevos planteamientos pedagógicos que deberían guiar la educación en los estudios sociales, se hace una constante llamada de atención a la necesidad de cambiar el papel del profesor en el sentido –a título de muestra, como lo hace Marker (2000:138)– que “el educador necesita adoptar una posición política que denuncie el mito de la neutralidad”. Por otra parte, los programas de formación del profesorado intentan ir más allá del desarrollo de conocimientos y cambios de actitudes, procurando incidir en el desarrollo de habilidades y competencias para que el profesorado llegue a ser una agente activo en la comunidad.

En efecto, los programas tradicionales de formación sobre educación intercultural para el profesorado comprenden los siguiente cuatro tópicos fundamentales de aprendizajes:

- Dimensión cognoscitiva sobre el fenómeno de la multiculturalidad, sobre las culturas, movimientos migratorios, etc.
- Dimensión filosófica en la que se tratan los elementos filosóficos subyacentes a las distintas aproximaciones políticas, educativas al fenómeno de la multiculturalidad, etc. El objetivo de este aprendizaje es el desarrollo en el profesorado de una filosofía comprensiva sobre la multiculturalidad.
- Dimensión pedagógica que tiene por objetivo ofrecer las distintas metodologías que se han desarrollado para hacer frente a la realidad multicultural en los espacios educativos, ya sea a nivel de aulas, como de centro o de comunidad.
- Dimensión actitudinal y desarrollo de valores que contribuyan a superar actitudes antirracistas, xenófobas, etc., desarrollando una actitud positiva ante la diversidad.

El cambio de actitud es el aspecto clave de estos programas a la formación del profesorado. El reto fundamental de la forma-

ción no consistía tanto en determinar qué conocimientos y técnicas pedagógicas debían aprenderse para afrontar con éxito la docencia en contextos escolares multiculturales, cuanto el modelo de formación del profesorado para incidir en sus comportamientos, actitudes, modos de hacer, percepción de la realidad, desarrollar una actitud crítica ante el contenido y forma de enseñanza, etc. (Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez, 1999).

Ahora bien, desde los planteamientos que exige la educación para el desarrollo de una ciudadanía crítica, es necesario que el profesorado comprenda y adopte de forma crítica su papel como agentes sociales y de compromiso con el cambio social. Como describe Giroux (1993), es necesario llevar a la educación docente la conceptualización de la enseñanza como la construcción y transmisión de subjetividades, y la necesidad de crear condiciones de aprendizaje para que el alumnado sepa adquirir por su cuenta facultades críticas y logre constituirse en un sujeto político y moral activo.

A modo de ejemplo se expone en el Cuadro 5 un programa

Cuadro 5. Una propuesta de formación del profesorado que enfatiza el componente de compromiso social

| PROGRAMA DE FORMACIÓN ANTIRRACISTA DEL PROFESORADO<br>L. Derman y C. Brunson (1997)   |
|---|
| 1. <i>Autoconocimiento, exploración de conflictos y contradicciones:</i> tomar conciencia de la propia identidad étnico-cultural reconociendo sus actitudes, creencias y conductas respecto a los otros, y comprensión del impacto del racismo en su propio desarrollo. |
| 2. <i>Adquirir nueva información que le permita analizar sus contradicciones personales y las institucionales.</i> Cómo el racismo afecta a finalidades o misiones, a las políticas, a estructuras y métodos de educación y los programas de servicios sociales.        |
| 3. <i>Transformaciones para la comprensión de uno mismo y del otro</i> mediante la toma de conciencia, conocimiento y apreciación de las diferentes realidades culturales, las experiencias de vida, la historia de personas y grupos diferentes al de uno mismo        |
| 4. Llegar a ser activista desarrollando habilidades y confianza para ser <i>agente de cambio en el trabajo y en la comunidad.</i>   |

para la formación del profesorado en el que se pretende ir más allá del cambio de actitudes. Se trata de un programa antirracista, estructurado en cuatro módulos, dedicándose el último al compromiso social y al desarrollo de actitudes y competencias para el cambio social.

Desde estas perspectivas se hace necesario repensar el papel del profesor en la línea que apunta Giroux (2000) como un *intelectual público* que crea complicidad y alianzas con otros trabajadores culturales (artistas, trabajadores sociales, trabajadores en los medios de comunicación, etc.) que trabajan en diversos lugares y en la esfera pública.

#### d) *Competencia en Comunicación intercultural*

Siempre se ha hablado de la necesidad del diálogo, de apertura, etc. en educación, pero cuando el tema se aborda desde el fenómeno de la multiculturalidad se hace incidencia en el diálogo intercultural: un diálogo que exige una *comunicación efectiva intercultural* entre personas y colectivos que pueden tener una gran distancia cultural. Un buen punto de partida para afrontar programas educativos que tomen en consideración el desarrollo de habilidades interculturales son los elementos que Rodrigo (1999) considera imprescindibles para una comunicación intercultural efectiva; a saber:

- a) Desarrollar una competencia comunicativa en una lengua común para que la comunicación sea asequible.
- b) Adquirir ciertos conocimientos de la otra cultura, no se trata de saber sólo un idioma sino el "cuadro" que debe enmarcar dicho idioma: comunicación gestual, el particular significado de algunos términos (el emocional).
- c) Tomar conciencia de la propia cultura desde los prejuicios que deben cuestionarse y sesgos culturales.
- d) Repensar nuestra cultura superando nuestro etnocentrismo. Ser capaz de aprender de la otra cultura, y no sólo tratando de aceptar al otro sino de reconocerlo como tal en su propia diferencia.

Como señala el autor, en la comunicación intercultural hay que asumir que el malentendido puede ser la norma y no la excepción. Por ello es necesario incluso desarrollar la capacidad de "metacomunicarse".

Por último, tal como hemos referido en otras ocasiones, las respuestas educativas que se sugieren desde las nuevas y enriquecedoras concepciones de ciudadanía se contemplan de una manera más comprensiva desde los principios y prácticas pedagógicas de la Educación Global. Desde una perspectiva global, la educación se preocupa por preparar al alumnado para vivir en la diversidad, que desarrolle conocimientos y habilidades para establecer interconexiones e interdependencia de su propia comunidad y el mundo, y contribuir a la equidad y al desarrollo sostenible de nuestro planeta (Merryfield, Jarchow y Pickert, 1997; Bank, 1997). Turner (1994) propone el desarrollo de una *virtud cosmopolita* a fin de hacer frente a las lealtades y deberes más allá del territorio nacional.

La propuesta curricular de Oxfam para la educación de una Ciudadanía Global constituye un excelente ejemplo de los principios y objetivos de aprendizaje y de los resultados que deberían alcanzarse en el alumnado. Unos estudiantes preparados desde un currículo global se caracterizan por las siguientes notas:

- son conscientes de la amplitud del mundo y tienen un sentido de su propio papel como ciudadanos de este mundo.
- respetan y valoran la diversidad.
- procuran con sus actuaciones hacer un mundo más equitativo y sostenible.
- son responsables de sus acciones.

Como señala la propia organización, en su propuesta educativa se recogen aspectos que ya se han trabajado desde los programas multiculturales, o antirracistas, o de educación ambiental. El interés de la contribución de Oxfam ha sido integrarlos en un currículo global donde las distintas dimensiones que se abordaban de forma aislada, ahora se hace de forma más comprensiva dándole una entidad más unitaria e interdependiente.

## BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. (1999): *Per una ciutat compromesa amb l'educació*. Ayuntamiento de Barcelona.
- ÁGUILA, T. R. DE (1996): "La participación política como generadora de educación cívica y gobernabilidad", en *Revista Iberoamericana de Educación*, 12 (Educación y Gobernabilidad).
- AJUNTAMENT DE BARCELONA (ed.) (1997): *Pla Municipal per a la Interculturalitat*. Barcelona.
- ANDERSON, CH., NIKOLAS, K y CRAWDFORD, R. (1994): *Global understanding: a framework for teaching and learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- BANKS J. A. (1997): *Educating citizen in a multicultural society*. New York: Teachers Columbia University.
- BARTOLOMÉ, M. (2002): "Educar para una ciudadanía intercultural". En M. Bartolomé (coord.), *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- BARTOLOMÉ, M., CABRERA, F., ESPÍN, J.V., MARÍN, M.A. y RODRÍGUEZ, M. (1999): "Diversidad y multiculturalidad", *Revista de Investigación Educativa*, 17, 2, 277-320.
- BARTOLOMÉ, M. y CABRERA, F. (2000): "Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural", *Revista de Investigación Educativa*, 19, 2º semestre, 463-479.
- BAŪBOK, R. (1999): "Justificaciones liberales para los derechos de los grupos étnicos". En S. Garcia y S. Lukes (comps.), *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo XXI (págs. 159-193).
- BOLÍVAR, A. (1998): *Educar en valores. Una educación de la ciudadanía*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- BORDAS, I. y CABRERA, F. (2001): "Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en los procesos", *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.
- BORJA, J. (2002): "Ciudadanía y globalización", *Revista del CLAD. Reforma y Democracia*, nº 22 (95-116).
- CABRERA, F., ESPÍN, J.V., MARÍ, M.A. y RODRÍGUEZ M. (1999): "La formación del profesorado en educación intercultural". En M.A. Essombbra (coord.): *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó (págs. 75-81).
- CABRERA, F. (2002): "Hacia una nueva concepción de ciudadanía en una sociedad multicultural", en M. Bartolomé (coord.), *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- CARNEIRO R. (1999): "Proyecto Educativo de Ciudad. Educación para la ciudadanía". *Ponencia presentada al Congreso "Barcelona, por el Conocimiento y la Convivencia"*. Barcelona, abril. Barcelona.

- CASTELL M. (2001): "La galaxia internet". *Reflexiones sobre internet, empresa y sociedad*. Madrid: Areté.
- CONSEJO DE EUROPA (1988): *Resolution of the Council in the Ministers of Education Meeting within the Council on European Dimension in Education*, 24 May (88/C177/02). European Community.
- CONSEJO DE EUROPA (1999): Committee of Ministers of Education. *Declaration and Programme on Education for Democratic Citizenship, Based on de Right and Responsibilities of Citizen*. C.M.(99)76. Strasbourg: Council of Europa.
- COPLIN, W. (1997): "Citizenship Course as Life-Changing Experiences". En G. Reeher y J. Cammarano (eds.), *Education for citizenship. Ideas and Innovations in Political learning*. New York: Rowman and Littlefield, Publ. (págs. 63-80).
- CORTINA A. (1999): *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- DERMAN-S., L. y BRUNSON, P. C. (1997): *Teaching learning anti-racism*. New York: Teachers College. Columbia University.
- DUNN, R. y GRIGGS, A.S. (1998): *Multiculturalism and Learning style*. London. Praeger.
- ESCAMES, J. y GIL, R. (2001): *La educación en la responsabilidad*. Barcelona: Paidós.
- ESPÍN, J.V. (2002): *Educación, Ciudadanía y Género*. En M. Bartolomé (coord.), *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- FEINSTEIN, O. y CHESNEY, J. D. (1997): "The urban Agenda Project". En G. Reeher y J. Cammarano (eds.): *Education for citizenship. Ideas and Innovations in Political learning*. New York: Rowman and Littlefield, Publ. (págs. 51-62).
- FETTERMAN (1996): "Empowerment evaluation. A Introduction to the theory and practice". En D.M. Fetterman, S.J. Kaftarian y A. Wandersman (eds.), *Empowerment evaluation. Knowledge and tools for self-assessment and accountability*. London: Sage (págs. 3-49).
- FETTERMAN (2000): *Foundation of Empowerment evaluation. Step by step*. London: Sage.
- FRABONI, F. y GUERRA, L. (1991): *La città educativa*. Bologna: Cappelli Editore.
- FREIRE, P. (1970): *Pedagogía of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- FREIRE, P. (1971): *L'Éducation, pratique de la liberté*. París: Le Cerf.
- GARCIA GARCÍA, E. (1999): Derechos humanos y calidad de vida. En G. González, R. A.: *Derechos condición humana en la sociedad tecnológica humana*. Madrid: Tecnos (págs. 131-163).
- GENTILI, P. (2000): "Educación y Ciudadanía. La formación ética como desafío político". En P. Gentili, (coord.), *Códigos para la Ciudadanía. La Formación ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Santillana (págs. 27-52).

- GIROUX, A. H. (2000): "Democratic Education and Popular Culture". En W.D. Hursh y W. E. Ross (eds.) (2000), *Democratic Social Education. Social Studies for Social Change*. New York: Falmer Pres (págs. 85-96).
- GIROUX, H. A. (1993): *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- GÓMEZ, S. C. (1999): "Cosmopolitismo multicultural y sujeto reflexivo". Entrevista con Carlos Thiebaut, *Laguna, Revista de Filosofía*, 6, 303-314.
- INFORME EUROCITES (1998): *La ciudadanía Europea. Informe-propuesta sobre la ciudadanía europea. Participación, derechos sociales y cívicos*. Barcelona: Septiembre de 1998.
- INGLEHART, R. (1996): "Changements des comportements civiques entre generations: le rôle de l'éducation et de la sécurité économique dand le déclin du respect de l'autorité au sein de la société industrielle". *Perspectives*, 4, 697-707.
- KHOLI, W. (2000): "Redrawing the Lines: The Case against Traditional Social Studies Instruction". En W.D. Hursh y W. E. Ross (eds.) (2000), *Democratic Social Education. Social Studies for Social Change*. New York: Falmer Press (págs. 43-64).
- KYMLICKA, W. (1996): *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- KYMLICKA, W. y NORMAN, W. J. (1994): "Return of the Citizen", *Ethics*, 104, 2, 352-381
- LUKAS, J. DE (2000): "Inmigración, ciudadanía, derechos: el paradigma de la exclusión". En M. E. Rodríguez y A Tornos (eds.): *Derechos culturales y derechos humanos de los inmigrantes*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas (págs. 13-38).
- LUQUE, P.A. (1995): *Espacios educativos. Sobre la participación y transformación social*. Barcelona: EUB.
- LLANO A. (2000): *Humanismo Cívico*. Barcelona: Ariel.
- Marker P. (2000): "Not Only by Ours Words: Connecting the Pedagogy of Paulo Freire with the Social Studies Classroom". En W.D. Hursh y W. E. Ross (eds.) (2000), *Democratic Social Education. Social Studies for Social Change*. New York: Falmer Press (págs.143-148).
- MARSHALL T. H. (1950): "Citizenship and Social Class and Others Essays". T. H. Marshall, y T. Bottomore (1998), *Ciudadanía y Clase social* (1998). Madrid: Alianza (págs. 13-82).
- MATHISON S. (2000): "Promoting Democracy thought Evaluation". En W. D. Hursh y W. E. Ross (eds.) (2000), *Democratic Social Education. Social Studies for Social Change*. New York: Falmer Press (págs. 229-242).
- MAYORDOMO, A. (1998): *El aprendizaje cívico*. Barcelona: Ariel Educación.
- MERRYFIELD, M., JARCHOW, E. y PICKERT, S. (eds.) (1997): *Preparing Teachers to Teach Global Perspectives. A Handbook for Educators*. Thousand Oaks (Calif.): Gorwin Press.
- MORIN, EGDAR (2002): "El porvenir de nuestro Planeta es el mestizaje", en *El País*, 3 de mayo, pág. 46.

- ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (2001): *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona: Paidós.
- OSLER, A. (ed.) (2000): *Citizenship and Democracy in school*. Staffordshire: Trentham Books
- OXFAM (1997): *A Curriculum for Global Citezenship*. Oxford: Oxfam.
- PÉREZ LEDESMA, M. (2000): "Ciudadanos y ciudadanía: un análisis introductorio". En M. Pérez Ledesma (comp.), *Ciudadanía y democracia*. Madrid: Pablo Iglesias. (págs.1-36)
- RODRIGO ALSINA, M. (1999): *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthopos.
- RODRÍGUEZ, M. E. y TORNOS, A. (eds.) (2000): *Derechos culturales y derechos humanos de los inmigrantes*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- ROGERS, A. (1998): "Les espaces du multiculturalisme et de la citoyenneté". *Revue internationale des Sciences Sociales*, 156, 225-237.
- ROSS, E.W. (2000): "Redrawing the lines: the case against tradicional social studies". En W.D. Hursh y W. E. Ross (eds.) (2000), *Democratic Social Education. Social Studies for Social Change*. New York: Falmer Press (págs. 43-66).
- SLEETER, C.E. (1991): "Multicultural education and empowerment". En C.S. Sleeter (ed.), *Empowerment through multicultural education*. New York: University of New York.
- SLEETER, C.E. y GRANT, C. A. (1991): "Mapping Terrains of Power: Student Cultural Knowledge Versus Classroom Knowledge". En Sleeter (ed.), *Empowerment through multicultural Education*. New York: State University of New York.
- SPENCER, S. y KLUG, F. (1998): *Multicultural Teaching*. New York: Trebtham Books.
- STEINBERG, R.S. (2000): "The new Civics: Teaching for Critical Empowerment". En W.D. Hursh y W. E. Ross (eds.) (2000), *Democratic Social Education. Social Studies for Social Change*. New York: Falmer Press (págs. 121-134).
- STEVE, OLU (1997): "Models of Multiculturalism: implications for the twenty-firt century leaders", *European Journal of Intercultural Studies*, 8 (3), 231-256.
- SUBIRATS, J. (1999): "Identitat i comunitat. Reptes per a la política i l'Educació". En AA.VV., *Per una ciutat compromesa amb l'educació*. Ayuntamiento de Barcelona
- THIEBAUT, C. (1998): *Vindicación del ciudadano*. Barcelona: Paidós.
- TRILLAS, J. (1999): "La ciudad educadora. De la retórica a los proyectos", *Cuadernos de Pedagogía*, 278 (44-50).
- TURNER, S.B. (2000): "Liberal Citizenship and Cosmopolitan Virtue", en A. Vanderberg (ed.) (2000), *Citizenship and Democracy in Global Era*. New York: Macmillan.