

EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA



© SITE. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, 2008
© Departamento de Educación.
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2008
© Anroart Ediciones, S.L.

Primera Edición, noviembre 2008

Diseño cubierta: Fernando Martínez 'Montecruz'
Maquetación: Beginbook
Coordinación y corrección: Sofía Valdivielso Gómez
Editores: Antonio S. Almeida Aguiar y Sofía Valdivielso Gómez

Anroart Ediciones, S.L.
C/ Santa Juana de Arco, 46
35004 Las Palmas de Gran Canaria
www.anroart.com

ISBN: 978-84-96887-23-7
Depósito Legal: GC-738-2008

Imprime Publicep
C/ Violeta, 17-19
Polígono El Lomo
Humanes de Madrid
28970 Madrid

Impreso en España

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra

ÍNDICE

PRESENTACIÓN, 7

LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA. LA EDUCACIÓN PARA LA
CIUDADANÍA, 9

PETRA MARÍA PÉREZ ALONSO-GETA

PONENCIA 1

EL DISEÑO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN PARA LA
CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS: DEBATE SOCIAL
Y ANÁLISIS PEDAGÓGICO, 19

FERNANDO GIL CANTERO, GONZALO JOVER OLMEDA, CONCEPCIÓN NAVAL
DURÁN Y DAVID REYERO GARCÍA

PONENCIA 2

APRENDIZAJE DE CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN SUPERIOR, 81

RAFAELA GARCÍA LÓPEZ, JUAN ESCÁMEZ SÁNCHEZ, MIQUEL MARTÍNEZ
MARTÍN Y M^a JESÚS MARTÍNEZ USARRALDE

PONENCIA 3

EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS Y FORMACIÓN PARA
UNA CIUDADANÍA PARTICIPATIVA, 125

ANA AYUSTE GONZÁLEZ, M^a DEL MAR LORENZO MOLEDO, MONTSE PAYÁ
SÁNCHEZ Y JAUME TRILLA BERNET

PONENCIA 4

EDUCACIÓN, CIUDADANÍA Y MEMORIA, 191

JOAN-CARLES MÈLICH SANGRÀ, FERNANDO BÁRCENA ORBE
Y ANNA PAGÈS SATABANA

EL DISEÑO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS: DEBATE SOCIAL Y ANÁLISIS PEDAGÓGICO

*Fernando Gil Cantero, Gonzalo Jover Olmeda,
Concepción Naval Durán y David Reyero García*

1. INTRODUCCIÓN. ¿POR QUÉ UNA NUEVA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA?

Un buen modo de empezar podría ser con una pregunta. Una pregunta directa y sin rodeos: ¿por qué añadir a un currículo ya sobrecargado otra materia más? ¿Por qué impartir educación para la ciudadanía? Una opción como ésta hubiera podido entenderse y justificarse, por ejemplo, en el año 1978, cuando se aprobó la Constitución, pero ¿ahora, en 2008¹, ya en el siglo XXI, cuando la misma idea de ciudadanía provoca no pocos recelos, por lo que puede suponer de exclusión de los no-ciudadanos (Bárcena y Jover, 2005)?

No parece por tanto una pregunta superflua la planteada al inicio. Los docentes tienen todo el derecho a recibir una explicación razonada respecto a por qué tienen que preparar esta nueva materia.

¹Ponemos el año actual para no distraer la lectura pero, lógicamente, convendría referirse, por lo menos, al año en que se publican los decretos de la nueva asignatura: RD 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE, de 8 de diciembre, de 2006; Anexo I) y RD 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE, de 5 de enero, de 2007; Anexo I).

Además una de las condiciones que podría asegurar un cierto empeño instructivo por parte de los profesores en torno a la educación para la ciudadanía y los derechos humanos, e incluso algún entusiasmo, es que la percibiesen como realmente necesaria. Nadie les tiene que convencer de la importancia de enseñar ciencias sociales, lengua, matemáticas o ciencias naturales. Y, gracias a que los docentes están persuadidos de la necesidad y conveniencia de esas materias, trabajan todos los días con los alumnos para conseguir que aprendan. Pero ¿qué ocurre con la educación para la ciudadanía² .

No cabe duda de que han concurrido una serie de acontecimientos sociales que han impulsado, y para algunos justificado, la propuesta obligatoria de una materia sobre ciudadanía. De hecho, el temario parece, en parte, seleccionado atendiendo a la alarma social de ciertos fenómenos: violencia de género, malos tratos, reyertas callejeras, acoso escolar, padres y profesores agredidos, pandillas juveniles enfrentadas, xenofobia, consumo de drogas, conductas de riesgo, etc. También habría que incluir aquí, por supuesto, la preocupación de los políticos por la ausencia del voto joven, las posiciones antisistema (cfr. Grossi y otros, 2000, 258) y el escaso apoyo juvenil a la Constitución Europea. Ya antes de mirar, como es habitual, a la escuela para que resuelva estos problemas, los políticos están tratando de atajarlos con legislación preventiva y, en algunos casos, punitiva y muy controladora³: carné de puntos, sanciones y retirada del permiso de

² Según una reciente investigación sobre los valores del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria, los profesores están dispuestos a asumir esta función, pero mantienen muchas dudas sobre cómo hacerlo, es decir sobre el tipo de valores en los que hay que educar. Según revela la encuesta, la mayor parte de los docentes (77,8%) considera positiva la introducción de una materia sobre educación cívica en el currículo, si bien con una diferencia apreciable según el género (83% en el caso de las mujeres y 59,5% en el de los hombres). Mantienen, sin embargo, posiciones mucho más dubitativas acerca de su papel con respecto a los valores constituidos. El 40,9% considera que educar en valores es transmitir valores establecidos, frente al 42,6 que no está de acuerdo con esta idea (el 16,6% restante es indiferente) (cfr. Marchesi y Díaz, 2007, 33-35).

³ Cuando los ciudadanos estamos en la calle se nos ve desde las ideas de Hobbes o de Maquiavelo; cuando estamos cursando estudios de primaria o secundaria los políticos actuales se vuelven asombrosamente rousseaunianos.

conducir, ley antitabaco, ley contra el botellón, toques de queda para los adolescentes, multas a los padres si sus hijos menores hacen novillos o se emborrachan, etc. Y ya están anunciadas las leyes contra el consumo de alcohol, la vigilancia callejera con medios telemáticos, el endurecimiento de las sanciones a los peatones e incluso la limitación de la ingestión de *comida basura*⁴.

Pues bien, la nueva asignatura se presenta como el producto de la lectura pedagógico-moral de estos fenómenos sociales. Lectura que apunta, sobre todo, a cierta preocupación política por la posible brecha, distancia, que pueda darse entre los valores públicos y los privados. De este modo, la educación para la ciudadanía y los derechos humanos buscaría, en cierto sentido, acortar esta distancia, lograr unas convicciones básicas en las nuevas generaciones en torno a una serie de valores.

Y es que las tendencias postmodernas han desdibujado los límites morales de los comportamientos (cfr. Jover, Casares, Gil y Payá, 2001). Hay que irse a los extremos y, sobre todo, a los actos con violencia para que haya un claro consenso sobre lo que está bien y mal. Estas tendencias han provocado también, como es lógico, una cierta confusión sobre los límites normativos de la educación: salvo en los extremos tampoco hay un consenso definido sobre qué es más educativo, qué educa más (cfr. Gil, 2002). Es probable que una de las manifestaciones de la tan manida crisis de la educación sea, precisamente, la ausencia de una clara orientación moral o, lo que es lo mismo, la presencia de múltiples orientaciones posi-

⁴ Ya se sabe lo que pasó desde nuestro Ministerio de Sanidad, con las fotos de unas hamburguesas XXL, que se ofrecen para su consumo teniendo, parece ser, demasiadas grasas. Algunos van más adelantados: "(...) echen un vistazo al Proyecto de Ley 282 de la Asamblea de Mississippi, apadrinado por el republicano W. T. Mayhall, cuyo objetivo es 'prohibir a ciertos establecimientos servir comida a cualquier persona que sea obesa, según los criterios del Departamento Estatal de Salud, ordenar a este Departamento la preparación de materiales que describan y expliquen los criterios para determinar si una persona es obesa y proporcionar esos materiales a los establecimientos de comida, [e] instar a este Departamento a vigilar el cumplimiento por parte de los establecimientos de comida de lo aquí dispuesto'. El Proyecto 282 aboga por retirar la licencia a todo aquel establecimiento de comida que incumpla lo recogido en el mismo" (Williams, 2008).

bles, todas válidas. Este desdibujamiento normativo se debería, entre otras razones, a un paulatino vaciado del alcance o significado moral de las acciones humanas, tanto públicas como privadas. La educación pierde peso, pierde identidad, significado, delimitación, normatividad, en función del vaciado que a su vez hagamos del alcance moral de los actos humanos⁵.

No cabe duda de que una de las razones de las numerosas y ruidosas protestas que ha provocado la nueva asignatura es que, precisamente, *rompe* ese desdibujamiento normativo, apostando por una orientación moral determinada. La oposición a esta asignatura no es, según parece, la oposición a recibir una formación cívica, sino a acentuar ciertas perspectivas éticas sustantivas, con peso, definidas, en la escuela.

Y esto es lo paradójico. Por un lado, cuando determinados grupos no están de acuerdo con las propuestas del gobierno tienden a defender un perfil suave, nada acentuado, escasamente normativo de la escuela; una perspectiva descriptiva, instructiva, centrada en lo científico y avalorativo. A este enfoque, además, puede colaborar una excesiva politización del espacio educativo y escolar, ya sea por unos o por otros, donde los enfrentamientos sistemáticos por cualquier cuestión *pedagógica* (itinerarios, esfuerzo, repeticiones, etc.) pueden terminar justificando una ausencia mayor de los temas controvertidos en la escuela. Parece como si todos asumiesen tácitamente la importancia genérica de la influencia moral del profesorado, pero que en la práctica no preocupa en exceso mientras se mantenga en una especie de normalidad silenciosa, sin despuntes en un extremo o en otro, política y diplomáticamente correcto, como un mediador. Pero, por otra parte, la pedagogía muestra los beneficios que supone recuperar una visión sustantiva de la educación; cuando

⁵ Una de las formas de vaciado ético habitual estriba en mostrarse indiferente ante el significado humanizador de los actos (Ibáñez-Martín, 2000, 241) en el sentido de considerar factibles para su formación cualquiera de ellos siempre que se mantengan dentro de la legalidad vigente. Consideramos que esto no mejora el juicio educativo, más bien lo desnormativiza o estira tanto que rompe la sustantividad de su alcance.

hay padres que se preocupan por lo que la escuela pueda transmitir a sus hijos; cuando se afronta la trasmisión de una hipótesis comprensiva del mundo, que supone una visión de la educación como proceso de cambio orientado.

Parece por tanto lógico alegrarse cuando profesores y escuelas hacen una afirmación de sentido de realidad, una trasmisión de tradición significativa que ayude a comprender el mundo y a comprendernos a nosotros mismos en él. Cabría decir que no hay educación, como cambio personal de valoración, sin la afirmación de valor de esa misma realidad.

Estas diversas visiones nos plantean preguntas de gran interés: ¿Qué enfoque es más adecuado? ¿Dónde están los límites ideológicos del Estado en la enseñanza de una materia? ¿Quién determina la orientación de valor? ¿Cómo educar ciudadanos que intuyan nuevas formas de ser y de tratarnos humanamente? ¿Cabría haber hecho optativa la nueva asignatura? Desde la pedagogía ¿cabe equilibrar de algún modo esos planteamientos?⁶. En esta ocasión hay que reconocer que a los cultivadores de la Teoría de la Educación no nos ha *pillado la rabiosa actualidad*: como colectivo académico, llevamos investigando y publicando sobre valores cívicos desde hace más de 20 años (cfr. Escámez, 2003; Naval y Jover, 2006)⁷.

⁶ Puede resultar interesante la escena escolar, reunión de padres (practicantes de diferentes religiones) y profesores, que relata Mialaret (2007, 214 y ss.). Se inicia con la lectura de la conocida regla de la laicidad de J. Ferry, se sigue con la oposición unánime del profesorado a que cualquier opinión sea considerada adoc-trinante, para terminar *coloreando con pedagogía* las palabras de un director de colegio: "sabemos que muchos de nuestros alumnos se apasionan, en la edad adolescente, por todas estas cuestiones; nuestra escuela, que trata de mantenerse en contacto con la realidad, no puede cerrarse en un mutismo, que sería incom-prensible, cuando se habla de política o de religión".

⁷ Por nuestra parte, algunos de los participantes de esta Ponencia constituimos en la actualidad el grupo de investigación consolidado por la CAM-UCM (930768) "*Cultura cívica y políticas educativas*", junto con los profesores Fernando Bárcena (director actual del grupo) y Patricia Villamor. Una de nuestras líneas de investigación es la formación en valores cívicos y derechos humanos, con la que empezamos a publicar a principios de los noventa. En estos momentos, nuestros intereses, como grupo, se dirigen a investigar las razones de las discontinuidades cívicas entre los diferentes espacios educativos.

Este mismo Seminario, como es sabido, ha estado dedicado en algunas ocasiones a temas cercanos a los que nos ocupan estos días, cuando hemos hablado de las cuestiones sociopolíticas de la educación, el currículo, la educación social, el multiculturalismo, la calidad de vida, el conflicto y la violencia, la globalización, la sociedad civil, las emociones, etc. Por eso hemos querido centrar la ponencia en el diseño curricular de la asignatura y, en especial, en la discusión social acerca de su conveniencia o no; en el debate último, el que se ha hecho más público y politizado y al que, por cierto, quizá le prestamos una escasa atención. La hemos dividido en tres partes. La primera trata de situar en el marco internacional, el modo en que se imparte esta asignatura en otros países. El objetivo no es, en esta ocasión, describir el debate académico internacional sino su concreción curricular. La segunda parte tiene como propósito, según se ha dicho, recoger el nuevo y último debate social en torno a esta asignatura, que no es sólo conceptual ni académico sino circunscrito a la legitimidad de su planteamiento. Por último, terminamos con unas consideraciones pedagógicas de cara al futuro de la educación cívica, teniendo en cuenta la experiencia de otros países y algunas de las críticas sobre su diseño e implantación curricular, que nos permiten proponer una aproximación a una *teoría educativa de la ciudadanía* centrada en el respeto a la libertad y el disenso, y en la pregunta: *¿cómo ser prudente y razonablemente críticos con las posibilidades cívicas del futuro?*

Debemos señalar unas advertencias previas que ayudan a adoptar una adecuada perspectiva de lectura del texto. Mucho se ha escrito en torno a la conveniencia o no de la asignatura. Dar cuenta de todo en este espacio sería una labor imposible. Pero, tal vez, lo más llamativo sea la pluralidad de medios y de niveles de discusión que están participando en el debate. Consideramos que una ponencia sobre esta asignatura debe hacerse cargo de todas estas voces, de su pluralidad de contenido, de los diferen-

Otro de los participantes de la ponencia dirige un grupo de investigación en Navarra, que lleva trabajando desde 1997 en la línea de "Educación y ciudadanía":
<http://www.unav.es/educacion/investigacion/lineas/ciudadania/default.html>

tes formatos de procedencia y, sobre todo, de su diversa hondura. De hecho, el debate donde se está produciendo es en la prensa escrita y en los foros de internet. A nosotros nos parece necesario, en esta ocasión, recurrir a estas fuentes. De igual modo, hemos procurado respetar el formato y longitud sugerida por la organización del Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Entre los redactores de la ponencia se ha reproducido, eso buscábamos, algunos de los frentes del debate social. Lo que supone que la ponencia tiene una firma única pero no una única voz, lo que augura un debate enriquecedor⁸.

2. EL DISEÑO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA. MARCO INTERNACIONAL

En este apartado nos interesa dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué proceso se ha seguido para implantar la educación cívica en algunos países? ¿Cómo se ha introducido en el currículo escolar? ¿Qué estudios se han hecho para poder lograr un diseño curricular más efectivo? ¿Qué dificultades hay que afrontar? (Osler y Starkey, 2004).

2.1 ESTUDIOS MULTINACIONALES Y DE UN SOLO PAÍS

De entre la ingente cantidad de información que existe sobre el tema podríamos destacar:

A) En el ámbito europeo (cfr. Naval, Print y Veldhuis, 2002):

- El Consejo de Europa, a través del Consejo para la Cooperación Cultural, con su proyecto inicial “*Education for Democratic Citizenship*” de 1997 a 2004, la declaración de 2005 como Año Europeo de la ciudadanía a través de la educación; y la nueva fase abierta desde 2006 a 2009⁹.
- La Comisión Europea, con el programa “*Europa con los ciudadanos*” (2007 a 2013) (Unión Europea, 2006).

⁸ Sobre las posiciones más discrepantes acerca de la asignatura véase: Reyero, 2006 y 2008.

⁹ http://www.coe.int/t/dg4/education/cdc/default_EN.asp

- El informe *All European Study on Education for Democratic Citizenship Policies* (Birzea y otros, 2004), auspiciado por el Consejo de Europa, examina el estado de la educación cívica en 45 países.
- El estudio de la red Eurydice (2005) *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*, encargado durante la presidencia holandesa del Consejo de la Unión Europea (julio a diciembre de 2004). Recoge información de 30 países¹⁰.

B) Los estudios multinacionales sobre civismo llevados a cabo por la IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) (cfr. *Civic Education Study*, 1999). Los resultados de estos estudios han dado lugar a una gran cantidad de publicaciones y de análisis. Dos publicaciones iniciales fueron Torney-Purta, Schwille y Amadeo (1999), y Torney-Purta, Lehmann, Oswald y Schulz (2001). Más tarde apareció la de Amadeo y otros (2002) y recientemente se ha publicado un monográfico del *International Journal Citizenship Teaching and Learning* (Diciembre, 2007), titulado “Reflections on the IEA Civic Education Study (1995-2005)” con J. Torney-Purta como editora invitada¹¹.

C) Las iniciativas y estudios llevados a cabo en algunos países entre los que destacaríamos:

- La Reforma Educativa en Inglaterra y los estudios de la National Foundation for Educational Research (NFER). Se incorporó la asignatura a finales de los años 90, en el marco del Curriculum Nacional establecido en 1988 (cfr. Crick, 2000; Kerr y otros, 2007)¹².
- Los estudios del National Center for Education Statis-

¹⁰ <http://www.mecd.es/cide/espanol/investigacion/eurydice/publicaciones/eury2006eccee/eury2006ecceepc.pdf>

¹¹ <http://www.citized.info/pdf/commarticles/Complete%20draft%20Vs.%203%20Dec.%202008%20web%20edition.pdf>

¹² <http://www.nfer.ac.uk/research-areas/pims-data/summaries/vision-versus-pragmatism-citizenship-.cfm>

tics (NCES) (dependiente del departamento de Educación de los EEUU): *Civics Assessment NAEP* (Informe on Civics de 2006) centrados en los Estados Unidos¹³.

2.2 ¿CÓMO SE HA INTRODUCIDO EN EL CURRÍCULO ESCOLAR?

Aunque son muchos los ámbitos a los que hay que prestar atención para instaurar una educación ciudadana eficaz, aquí nos centramos en el escenario escolar y en los procesos que en estos últimos 20 años aproximadamente se han llevado a cabo para introducir este aspecto de la educación en la escuela. Ha sido una constante internacional asignar un espacio y un tiempo en la escuela para tratar de fortalecer la ciudadanía. Sin embargo los modos de fomentarla han sido variados en función de los objetivos buscados.

2.2.1. ¿Qué educación para qué ciudadanía?

Las modalidades, los contenidos y la metodología de educación cívica, como es lógico, van a estar estrechamente relacionados con el ideal de ciudadanía y de educación que tengamos en mente. La educación cívica ofrece la oportunidad de reflexionar sobre los valores, las culturas, las identidades, etc., que en el contexto de una determinada sociedad existen, se comparten, se viven y se transmiten.

Osler y Starkey reflejan bien esta idea en el Cuadro 1 al enunciar los componentes de la educación cívica (cfr. Osler y Starkey, 1996, 2004, 2005a).

La primera dimensión, estructural/política, apunta a la ciudadanía como estatus; incluye un elemento institucional; puede subrayar habilidades cognitivas y conocimientos tales como familiarizarse con las estructuras de la sociedad y de la política. La otra di-

¹³ Cfr. El último informe NAEP: *The Nation's Report Card. Civics 2006*. <http://nces.ed.gov/Pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2007476> (En el Anexo I - Cuadros 3 y 4- se proporciona más información sobre estudios e informes internacionales).

CUADRO 1: COMPONENTES DE LA EDUCACIÓN CÍVICA

| | STRUCTURAL/POLITICAL | CULTURAL/PERSONAL |
|---------|--|--|
| MINIMAL | Rights understanding and experience of <ul style="list-style-type: none"> • human rights • democracy • diversity • inclusion • civil society, e.g. NGOs | Identities feeling of belonging <ul style="list-style-type: none"> • either/or (tension) • both/and (hybridity) |
| | implies: human rights education | implies: feelings and choices |
| MAXIMAL | Inclusion <ul style="list-style-type: none"> • security: physical, social, psychological, financial • active participation • commitment to democratic citizenship | Competence <ul style="list-style-type: none"> • political literacy • cosmopolitan worldview • skills to effect change, e.g. language, advocacy, mobilisation |
| | implies: building a more inclusive democracy | implies: skills for democratic participation |

(Fuente: Osler y Starkey, 2004, 19; cfr. Osler y Starkey, 2005a)

mención, cultural/ personal, contempla la ciudadanía como sentimiento, y por tanto ligada primariamente a elecciones culturales. Las dos dimensiones, más que estar en tensión, son complementarias: ambas implican la acción y una visión de la ciudadanía como práctica. Implican un enfoque de la educación cívica como desarrollo personal y que el reconocimiento de las identidades de los propios estudiantes sea un elemento importante de los programas de educación cívica (Osler y Starkey, 2004, 19-21).

Por su parte, David Kerr (1999) en un informe elaborado para la NFER del Reino Unido, distingue dos modelos extremos de educación para la ciudadanía: el minimalista y el maximalista (Vid. Anexo II)¹⁴.

Un primer punto de fricción a la hora de introducir la

¹⁴ El informe fue financiado por el *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA), entonces, *Schools Curriculum and Assessment Authority* (SCAA). Cuando se inició el estudio en 1996, se decidió estudiar la situación en 16 países, entre ellos España.

educación cívica en la escuela es precisamente conseguir un acuerdo respecto a sus objetivos. De hecho, no es nada fácil formularlos. Una de las críticas que se hace a la educación cívica es la falta de un marco teórico adecuado (cfr. Westheimer y Kahne, 2004; Naval, 2003, 2006), pues no hay un acuerdo sobre el tipo de ciudadano que se quiere formar. Los medios son importantes, pero más lo son los fines, dónde queremos llegar y qué fines compartimos.

Se suelen agrupar los objetivos de la educación cívica en tres niveles: conocimientos, actitudes (hábitos, virtudes sociales, valores) y habilidades o destrezas (fundamentalmente participativas y comunicativas). Pero este esquema es muy pobre. Se impone una reflexión sobre qué conocimientos, qué actitudes o qué habilidades buscamos. No suele haber problemas para conseguir un acuerdo respecto a las destrezas o habilidades, pero sí lo hay a la hora de determinar cuáles han de ser los conocimientos y las actitudes, los hábitos cívicos, las virtudes sociales o los valores. Para lograr un acuerdo al respecto, hay que situar toda educación para la ciudadanía en el marco más amplio de la educación integral, ya que la vida social es parte de la vida moral, y lo moral no se reduce a lo socialmente establecido.

En este sentido, el Consejo de Europa sostiene que la educación cívica ha de contribuir a la formación general y que la educación cívica ha de (Birzea y otros, 2004, 13): a) ayudar a jóvenes y adultos a estar mejor preparados para ejercer los derechos y responsabilidades estipulados en las constituciones nacionales; b) ayudar a adquirir las competencias necesarias requeridas para la participación activa en la esfera pública como ciudadanos responsables, críticos y organizados (en la sociedad civil); c) incrementar el interés en el cambio educativo, estimular la innovación de abajo a arriba y el surgimiento de iniciativas desde la práctica; y d) animar a afrontar la educación con un enfoque holístico incluyendo en las políticas educativas el aprendizaje no formal e informal.

También se observa un creciente interés por el modo en

que la educación cívica puede contribuir a la enseñanza del lenguaje en la escuela y por cómo a través de la enseñanza de una lengua extranjera en particular pueden lograr en parte los fines de la educación cívica (cfr. Starkey, 2002). En un mundo globalizado tanto la enseñanza de una lengua como el aprendizaje cívico han de fomentar la apertura al otro, el respeto a la diversidad y estimular el desarrollo de una serie de habilidades críticas, entre las que se incluyen las destrezas de evaluación intercultural (cfr. Osler y Starkey, 2005b; Osler, 2005).

Antes de examinar las formas más usuales de educación cívica en distintos países, vamos a tratar de identificar -siguiendo a Osler y Starkey, 2004- los principios y conceptos clave que sobre dicha materia están más difundidos en las sociedades occidentales. Nos referirnos a 4 principios y 10 conceptos, de acuerdo con el dictamen de los expertos que elaboraron el informe *Democracy and Diversity*, tras una reunión auspiciada durante el curso 2003-2004 por el Centro de Educación Multicultural de la Universidad de Washington (cfr. Banks y otros, 2005).

Los cuatro principios citados son: a) Los estudiantes deben aprender a analizar las complejas relaciones entre unidad y diversidad que se dan en sus comunidades locales, en las naciones y en el mundo; b) Los estudiantes deben comprender que las personas, en su comunidad, nación y región, son cada vez más dependientes unas de otras, y se ven condicionadas por los cambios que se producen en todo el planeta en el ámbito económico, cultural, tecnológico y medioambiental; c) La enseñanza de los derechos humanos debe estar en la base de todo el curso y el programa de educación cívica de la nación multicultural; d) Debe proporcionarse a los estudiantes conocimientos sobre la democracia y las instituciones democráticas.

El informe al que hemos hecho referencia subraya también la importancia de la participación democrática de los estudiantes en la vida de la escuela (cfr. Hahn, 1998; Parker, 2003).

Respecto a los conceptos clave que deberían estar incluidos en los programas de educación cívica en sociedades mul-

ticulturales, el panel de expertos mencionado señalaba los siguientes: democracia, diversidad, globalización, desarrollo sostenible, imperio, imperialismo, poder, prejuicio, discriminación, racismo, emigración, identidad/diversidad, perspectivas múltiples, patriotismo y cosmopolitismo.

2.2.2. *La organización del currículum*

De un modo genérico podríamos decir que la educación cívica se puede llevar a cabo en el ámbito formal, no formal e informal, aunque este análisis sea un tanto forzado, ya que en el mismo ámbito formal encontramos modalidades no formales e informales de influencia educativa. Dicho de otro modo, la educación cívica se lleva a cabo en la familia, en la escuela, a través de los medios de comunicación, en la calle, en la sociedad en general, con los compañeros, etc. Aquí vamos a centrarnos en los procesos que se llevan a cabo dentro de la escuela.

El estudio de la IEA sobre la educación cívica que analizó datos de 28 países concluyó que se podía hablar de cuatro aproximaciones distintas a la educación cívica: a) la que se basa en el estudio de la historia; b) la que combina el estudio de la historia con el de educación cívica; c) un modelo en el que no se presta especial atención a ninguna materia o disciplina (pero no se consideran ni la religión ni la ética); y d) otro en el que se procede de idéntica manera, pero teniendo en cuenta las dos últimas materias citadas.

Desde otro punto de vista podemos decir que hay tres formas de introducir los contenidos propios de la educación cívica dentro del currículum formal (cfr. Martín, 2006): como asignatura específica, integrados en el programa de alguna asignatura relacionada con ella o en forma de temas transversales, sin asignarle un lugar específico en el programa escolar.

En un estudio sobre la educación cívica en los países miembros del Consejo de Europa, se llegó a conclusiones muy semejantes: a) en algunos había una materia curricular específica; b) en otros la educación cívica estaba integrada en diversas mate-

rias (programas curriculares especiales y temas cross-curriculares); c) otros combinaban la educación cívica como materia separada, con programas integrados y contenidos cross-curriculares (Birzea y otros, 2004, 20). Podemos resumir así, Cuadro 2, la situación:

CUADRO 2: ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

| CURRÍCULO FORMAL | | CURRÍCULO NO FORMAL | | CURRÍCULO INFORMAL | |
|-----------------------|---|---|---|------------------------|--|
| Asignatura específica | Educación cívica, civismo, cultura cívica, educación política | Actividades extracurriculares | Proyectos, visitas, intercambios escolares, clubes, Trabajo voluntario, campañas | Currículo oculto | Aprendizaje entre compañeros, relaciones emocionales, experiencias relacionadas con actividades de ocio |
| Contenidos integrados | Estudios sociales | Ethos del centro escolar | Ambiente escolar, cultura organizativa, liderazgo informal, relaciones interétnicas | Medios de comunicación | Imitación de figuras carismáticas, influencia de los símbolos, los mitos, las metáforas, los estereotipos, la publicidad |
| Temas transversales | Individuos y sociedad. Derechos humanos | Procesos de decisión en el centro escolar | Consejos escolares, simulaciones de parlamentos, asociaciones y grupos de presión | | |

(Fuente: Birzea y otros, 2004, 38)

Por otra parte, son muy variados los nombres que se utilizan para referirse a la educación cívica (cfr. Osler y Starkey, 2004, 15-16)¹⁵. Claro que, con cierta frecuencia, al designarla, se vincula la educación cívica con otras materias del currículo (cfr.

¹⁵ Civics or civic education, civic culture, citizenship education, civic and legal education, social studies, social sciences, social subjects, science of society, man and society, life skills, living together, social personal and health education, personal and social development, knowledge about society, social education, civic social and political education, civic legal and social education, democracy and human rights, education for human rights and democratic citizenship, political education, political system, law education, principles of civic society, constitutional studies.

Birzea y otros, 2004, 20)¹⁶. Además, como ya comentamos antes, hay un creciente interés en la enseñanza de la educación cívica a través de las lenguas (Brown y Popovici, 2005).

Una cuestión interesante es la distribución de los contenidos de la educación cívica a lo largo del ciclo escolar. En general cabe decir que los contenidos deben adaptarse a la edad y madurez de los alumnos. Por eso es lógico que en la mayoría de países las horas que se dedican a educación cívica van aumentando según van creciendo los alumnos (Steiner-Khamsi, Torney-Purta y Schwile, 2002): son menos en primaria y más en secundaria obligatoria. En secundaria no obligatoria no siempre aumentan dada la saturación de los currículos. En todo caso, los programas de educación cívica pueden tener un papel importante en las edades intermedias (cfr. Torney-Purta y Amadeo, 2003, 273).

Respecto a los contenidos, parece haber acuerdo general en incluir tres bloques de temas, especialmente en secundaria: los derechos humanos, nociones de derecho constitucional y cuestiones relativas a la participación social. Algunos autores (Martín, 2006, 45) incluyen como temas complementarios: la democracia, la cohesión social y la participación ciudadana.

Es una nota común a todos los países la utilización de metodologías activas y participativas. Este es el enfoque que propone el Consejo de Europa, que considera que las competencias cívicas no pueden desarrollarse (conocimientos, actitudes y habilidades cívicas) si no es (cfr. Council of Europe, 2002) a través de: a) la participación activa de todos (padres, profesores, alumnos, personal de servicios) en la gestión democrática del centro escolar; b) la promoción de un *ethos* democrático en las relaciones y métodos educativos que se dan en el contexto de aprendizaje; c) la utilización de métodos centrados en el aprendizaje, incluyendo proyectos pedagógicos basados en la adopción

¹⁶ History and civic education; history, civic education and economics; history and social studies; anthropology and social studies; religious and moral education; study of man and ethics; civic education and ethics; ethics, social sciences, geography and history.

de objetivos compartidos a todos los niveles: clase, escuela, localidad, región, nación, comunidad europea o internacional, o en las diversas organizaciones sociales implicadas en la educación cívica (ONGs, empresas, organizaciones profesionales); d) suscitando la investigación, el estudio personal y la iniciativa; e) adoptando un enfoque educativo que aproxime la teoría y la práctica; f) implicando a los estudiantes en la evaluación personal y colectiva de su propia formación, a través de los métodos basados en proyectos; g) sugiriendo intercambios y reuniones entre los alumnos, estudiantes y profesores de diversas escuelas, para promover el mutuo entendimiento; h) promoviendo un clima de tolerancia y respeto a la diversidad cultural y religiosa; i) aproximando la educación formal, no formal e informal; j) estableciendo vínculos cívicos entre la escuela y la familia, la comunidad, el lugar de trabajo y los mass media.

También los estudios de la IEA (cfr. Torney-Purta y otros, 2001, 30) y en el *Proyecto Euridem* se apuntan a las metodologías democráticas como las más efectivas. Aquí es importante hacer notar que la existencia de cauces establecidos de participación es condición necesaria pero no suficiente para que se dé una real participación en la escuela. Importan los procedimientos, pero más aún que las personas estén motivadas para participar y tengan la formación adecuada para hacerlo (conocimientos, actitudes y habilidades cívicas).

Es también una nota común en el ámbito internacional la referencia a la necesidad de una adecuada formación del profesorado y la alusión a la carencia de ella en muchos países (cfr. Eurydice, 2005; QCA, 1998). Esta formación debería tener tres modalidades: formación inicial de todos los profesores, formación inicial de quienes van a ocuparse de educación cívica y formación continua¹⁷.

Por último conviene destacar el acuerdo general sobre la

¹⁷ En Anexo III -Cuadro 5- puede verse más información sobre formación del profesorado en temas relacionados con la ciudadanía.

necesidad de evaluar los aprendizajes y programas de educación cívica. Aunque éste último punto es más complejo, Osler y Starkey (2004) han hecho público el procedimiento de evaluación utilizado por la Comisión Europea. También plantean algunas preguntas clave que tienen relación con las bases teóricas de la educación cívica¹⁸.

2.3. SUGERENCIAS DESDE EL ÁMBITO INTERNACIONAL

Algunas ideas generales que podemos extraer de la revisión de la situación internacional son las siguientes (Iriarte y Naval, 2002):

A. Hay un consenso internacional sobre la necesidad de implantar y fortalecer la democracia y sobre el importante papel de la educación en este proceso. El mantenimiento de las democracias depende de la preparación de ciudadanos informados, efectivos y responsables. Educar el civismo es una tarea esencial en una sociedad libre.

B. Muchos de los proyectos desarrollados han surgido como respuesta a los cambios políticos y socioeconómicos ocurridos en el mundo, pero también a raíz del reconocimiento por parte de los gobiernos y educadores de que el modelo curricular existente en algunos países no sirve para preparar a los estudiantes para la ciudadanía activa. Así, se subraya la necesidad de que la educación para la ciudadanía tenga un espacio y tiempo definido dentro del currículum. También se aspira a que sea una materia evaluable teniendo además muy en consideración la dimensión práctica, por ejemplo al trabajo de los propios alumnos en los proyectos que promuevan y elijan.

Poner el acento en la educación formal supone afirmar implícitamente que la escuela es el principal ámbito educativo. Sin embargo, conviene recordar que la verdadera educación para la ciudadanía supone una *sociedad educadora*, reclama acciones que van mucho más allá de la enseñanza formal. Tales acciones deben ser

¹⁸ Vid. Anexo IV -Cuadro 6-.

compartidas socialmente y la implicación de los padres es especialmente importante.

C. En la base de todas las iniciativas examinadas late el intento de perfilar un marco teórico comprensivo que dote a la educación para la ciudadanía de un sólido fundamento. La definición de este marco de trabajo permitirá, además de crear un lenguaje común en el ámbito internacional, la definición de unos objetivos claros que perseguir (*standars*) y el desarrollo de programas más sistematizados, lo que a su vez facilitará la evaluación de la eficacia de los mismos.

D. Una adecuada educación para la ciudadanía debe proporcionar conocimientos sobre los principios e instituciones democráticos, fomentar habilidades que ayuden a pensar críticamente, a participar y a aplicar dichos conocimientos en la vida cotidiana, así como generar disposiciones que lleven a los alumnos a proteger los derechos de los miembros de la sociedad y promover el bien común.

E. Todos los documentos examinados insisten en el desarrollo de metodologías activas y participativas para la formación cívica y en la necesaria implicación de todo el entorno escolar. Es preciso crear un *ethos* o clima escolar inspirado en los principios de la educación para la ciudadanía. Se apunta a que toda la vida escolar debería constituir una iniciación para la democracia. Esto sólo se logra con un clima de confianza y apertura.

Son diversas las metodologías compatibles con este enfoque centrado en el aprendizaje del alumno (cfr. Wales y Clarke, 2005; Hahn, 1998; Petterson, 2003; Osler y Starkey, 1996): la discusión de casos o de temas actuales, también los controvertidos o los que están en relación con los derechos humanos, el debate formal, las investigaciones y proyectos (metodología especialmente desarrollada en Australia, Finlandia, Austria, Francia y Suecia -cfr. Torney-Purta y otros,

1999; Pentilla, 2005; Osler y Starkey, 1996), el role-play, el trabajo en grupo, la preparación y exposición de presentaciones, las simulaciones, el aprendizaje y la comunicación a través de medios tecnológicos, la participación y la consiguiente asunción de responsabilidades.

F. Respecto a lo que se debe evitar en el desarrollo de un programa o curso de educación cívica, a la vista de la situación internacional, podemos apuntar:

- a) Hay que evitar que la asignatura sea un cajón de sastre e incluya el estudio de todos los problemas sociales o el de todo aquello que tenga una relación indirecta con la educación cívica, como por ejemplo la educación vial, para la salud, sexual, etc. Es la experiencia de países como Inglaterra (cfr. Crick, 1998¹⁹) y Holanda (cfr. Dekker, 1999, 447-449).
- b) Es importante que exista un cierto consenso social respecto a su necesidad y desarrollo. Este es el caso de Holanda, donde se ha hecho un gran esfuerzo para conseguir un consenso entre los distintos partidos (cfr. Dekker, 1999, 448-452).

G. La evaluación de los programas de educación cívica es uno de los elementos clave para asegurar que sea adecuada y eficaz. Uno de los modelos más adoptados es el ideado por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIHR) (cfr. IIHR, 2003, 17-18; Osler y Starkey, 2004, apéndice C: *Human Rights Education Evaluation Tool*).

H. Es muy importante todo lo que se haga a favor de la formación del profesorado -tanto inicial como continua- y también desarrollar programas de educación para la ciudadanía que, aun

¹⁹ <http://www.nc.uk.net>

siendo flexibles, se basen en una definición lo más concreta y explícita posible de los fines, los contenidos y los valores en torno a los que se vertebra la educación para la ciudadanía.

I. Por último, como afirman Osler y Starkey (2004, 30) los principales desafíos que hay que afrontar al desarrollar un programa de educación cívica son: a) articular claramente qué es la educación cívica y qué se espera de ella; b) afianzar su posición y estatus en el currículo; c) asegurar el apoyo a la educación cívica por parte de toda la comunidad escolar, incluidos los padres; d) suscitar un clima político adecuado a nivel nacional, local y escolar que fomente la educación cívica; e) formar y apoyar adecuadamente al profesorado para que pueda ayudar a los jóvenes a analizar cuestiones políticas; f) establecer un sistema de inspección y auto-evaluación que permita conocer si la asignatura responde a las expectativas previstas.

3. EL DISEÑO CURRICULAR DE LA “EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS”. EL DEBATE SOCIAL

La principal dificultad de una educación para la ciudadanía proviene, como es sabido, de que está compuesta de dos dimensiones u objetivos difícilmente armonizables. En efecto, la educación cívica es un ámbito escurridizo que mezcla lo político y lo ético (Bárcena, 1997; Bárcena, Gil y Jover, 1999). Educar para la ciudadanía significa educar en un cierto estilo de vida pública, pero también en un cierto estilo de vida privada, en unos valores sociales y en unos valores morales; en atender a las circunstancias concretas y a los principios normativos abstractos (Kymlicka, 1997, 2003). Estas dificultades son las que explican que ciertos sectores sociales se opongan, en algunos casos radicalmente, a que sus hijos reciban una educación para la ciudadanía. A lo que se oponen es a que la escuela trasmita como valores morales, es decir, ideales de vida buena, lo que son sólo criterios legales de regulación de la convivencia. Se oponen a que a los niños y niñas se les presenten, como modos de vida posibles, algunos estilos de vida que sus padres no consideran adecuados. Se

gunos estilos de vida que sus padres no consideran adecuados. Se oponen, en fin, a que el Estado defina de manera exclusiva y coactiva ciertas perspectivas éticas sustantivas.

Lo que queremos indagar, en esta parte de la ponencia, es si hay argumentos razonables para oponerse a esta asignatura concreta, si el gobierno se ha extralimitado en sus planteamientos. Como indicamos en la introducción, en nuestra área hay numerosos trabajos teóricos y prácticos sobre la necesidad de una educación cívica. Los autores de esta ponencia hemos participado activamente en esta línea de investigación y en la de los derechos humanos. Por ello, más que volver a las consideraciones generales, lo que queremos presentar ahora son los ejes del debate social, las razones principales que se han aducido para apoyar y para oponerse a esta asignatura. La discusión no es, por tanto, sobre la conveniencia o no de la educación cívica en general, ni sobre otros posibles diseños de asignaturas.

Para empezar conviene diferenciar dos tipos relacionados de discusión. Por un lado, el debate en torno a los grandes principios de la convivencia y, por otro, el diseño concreto de la asignatura "Educación para la ciudadanía y los derechos humanos".

El debate social, desde sus propios medios de difusión, no académicos, ha dejado claro en todo momento, y debemos alegrarnos por ello, que no hay diferencias sustantivas sobre la necesidad de que a las nuevas generaciones se les trasmitan los principios y valores fundamentales para mantener y acrecentar la convivencia democrática. Tal vez para los más jóvenes esto no sea ninguna novedad ni tan siquiera un punto de partida interesante e importante. Para el resto, el que se haya llegado, año tras año, gobierno tras gobierno, a asentar unos acuerdos básicos sobre determinados valores para la convivencia constituye un hito histórico en nuestro país. Este consenso básico se ha visto así plasmado sucesivamente en todas las leyes sobre educación pues, de un modo u otro, proponían la formación transversal, informal, cotidiana, etc., en los valores cívicos de la convivencia. Incluso quienes, en el debate social, se han opuesto con más beligerancia a la propuesta de la nueva asignatura, no

niegan la necesidad de que en las escuelas se enseñen esos valores (cfr. Martínez Camino, 2007; Prada, 2007; Soler, 2007).

Donde no ha habido acuerdo es, como es sabido, en el diseño concreto de la asignatura. Es interesante observar que en esa extensa y polarizada discusión político-social han surgido varias líneas de discrepancia que, en ocasiones, se superponen y que, a nosotros, nos obliga a deslindarlas. En efecto, así encontramos que, entre los mismos que defienden la nueva materia en el currículo, no hay acuerdo acerca del enfoque general. Por ejemplo, Peces-Barba (2004) en los inicios del debate, propuso una materia, de marcado carácter jurídico, que se denominase “Ética Pública y Derecho”, que fuese impartida, en su mayoría, por licenciados en derecho y que, además, pasasen a formar parte de un nuevo cuerpo de profesores (Peces-Barba, 2006, 27).

Otros, también partidarios de la asignatura, abogan por otorgar a esa formación una dimensión más filosófica. La asignatura debería centrarse -en este punto de vista- en explicar principios, no en proponer comportamientos; por ejemplo: en qué consiste la propia condición de la ciudadanía o qué implica disponer de derechos y estar sometidos a las leyes (Cortina, 2006; Savater, 2006). La preeminencia del enfoque filosófico, que no pedagógico, ha abierto una nueva línea de discusión entre los que, estando de acuerdo inicialmente en el proyecto gubernamental de plantear una asignatura específica, se han opuesto, finalmente, al comprobar el diseño concreto que se ha hecho de la materia:

“Creemos de verdad que la asignatura de ‘Filosofía’, en su actual perfil científico, es el mejor instrumento del que dispone nuestro sistema educativo para formar ciudadanos capaces de razonar y argumentar con criterio propio e independiente (...) del mismo modo que creemos que con los programas de Educación para la Ciudadanía, lo que se pretende más bien es amaestrar a los niños en lo políticamente correcto y en las supercherías de la ideología dominante”

(Fernández, Fernández y Alegre, 2007, 12).

Otras propuestas diversas sobre el contenido de la nueva asignatura no se han hecho esperar, como por ejemplo la que Delval señala:

“Querría finalmente mencionar todavía tres obstáculos más para el pensamiento autónomo, aunque a primera vista puedan no parecerlo: el nacionalismo, la religión y el deporte. (...) Deberían quedar excluidas de la educación las *visiones particularistas* que se relacionan con el ámbito de las creencias privadas. Dentro de ello tenemos que incluir las creencias religiosas y las creencias nacionalistas, aunque posiblemente existan otras. (...)” “en mucha gente (el deporte) produce una identificación apasionada y poco reflexiva con algo abstracto, como el nacionalismo, que puede llevar al fanatismo, y al odio al diferente”

(cfr. Delval, 2006, 120-122, cursiva añadida).

No parece pues que esté tan claro ni el enfoque general que más conviene a la asignatura ni, por tanto, los contenidos concretos. Sí hay bastante unanimidad, sin embargo, entre quienes presentan objeciones a la asignatura, al considerar que se ha traspasado un enfoque de mínimos y que hay una visión densa del ser humano y de la sociedad.

Dentro del debate social de los principios generales nos encontramos con que, quienes defienden una asignatura concreta, parten del presupuesto de que si estamos en una democracia, el Estado debe encargarse de formar ciudadanos democráticos porque tiene la prioridad en la formación de la moral pública de sus ciudadanos. Un Estado democrático está legitimado no sólo para legislar sino también “obligado” (cfr. Savater, 2007a) a transmitir los valores centrales de la convivencia. Esto es lo que piensa Arteta (2007):

“No hay democracia sin demócratas, pero nadie nace demócrata o ciudadano sino que ha de aprender a serlo. ¿Por qué entonces esta cruzada contra la introducción en la escuela de una asignatura como la Educación para la Ciudadanía? (...) Pues no son todavía ciudadanos quienes viven ajenos a la comunidad general, de

cuyo buen orden depende el de las comunidades particulares que formamos; los que no se tienen por sujetos activos de ella, porque eso es asunto de "los políticos"; los que apenas reconocen deberes respecto a sus conciudadanos, y sí más bien derechos. Un griego clásico les hubiera llamado *idiotas*, o sea, individuos tan sólo preocupados por lo *idios* o propio. A poco ciudadanos que se sintieran, admitirían que este saber de lo tocante a todos no puede transmitirlo la familia, que es una comunidad parcial y volcada en el egoísta interés de sus miembros."

Esta postura suele ir vinculada en el debate público al argumento de que, entonces, esa obligación de transmitir los valores básicos de la convivencia sólo puede manifestarse y tener una forma adecuada en la escuela pública. Las palabras de Peces-Barba son muy ilustrativas:

"Me temo que los idearios de los centros privados no tengan esa visión total de la ciudadanía, de bien común y de interés general, sino más bien favorezcan la fragmentación y la mentalidad de sociedad privada. La formación de catecismo con creyentes que parten de una fe o que aceptan los dogmas de una Iglesia o de una corriente filosófica puede proporcionar profesionales competentes, pero no son buena base para la preparación de ciudadanos inteligentes y libres"

(Peces-Barba, 2006, 31).

Hay, sin embargo, otra postura posible que se ha hecho también presente en el debate social (Reyero, 2006, 2008). Esta postura trata de reequilibrar las idolatradas bondades morales del Estado con la importancia crucial de los movimientos civiles. Y esta idea nos parece muy importante para plantear, en sus justos términos, un debate sobre la conveniencia o no de una asignatura para la ciudadanía. En efecto, es casi anecdótico encontrar que un Estado, o si se prefiere, en esta ocasión, un gobierno haya tomado la iniciativa de amparar los derechos de parte de la ciudadanía sin que antes, probablemente durante demasiado tiempo, ésta haya movilizadado las conciencias favorablemente a sus causas.

Los gobiernos, para bien o para mal, lo que suelen hacer es re-
frendar lo que demanda la sociedad civil.

Como ya demostró Berlin en su clásico ensayo "*Dos conceptos de libertad*" (2001), es perfectamente posible pensar en un Estado no democrático que defienda las libertades mejor que un Estado técnicamente democrático, pues democráticamente se puede decidir acabar con una parte de la sociedad, asunto, por cierto, no desconocido por la modernidad europea. Tal vez, lo que caracterice a un estado democrático no es sólo que oriente, de algún modo, la enseñanza de unos valores cívicos sino que asuma como obligación básica respetar incansablemente los derechos y libertades individuales, permita la participación de todos en la vida pública y no pretenda ser más intrusivo de lo necesario²⁰. Los estados modernos no son entidades ideales sino más bien y como dice MacIntyre,

"El estado nación moderno se rige por una serie de acuerdos entre una diversidad de intereses económicos y sociales que se hallan más o menos en conflicto unos con otros. El peso de cada uno de ellos varía según su poder de negociación político y económico y según la capacidad que tengan para garantizar que sean atendidas, en las mesas de negociación correspondientes, las opiniones de quienes les defienden. El dinero determina de manera fundamental el poder de negociación y la capacidad para negociar (...) El resultado es que la mayoría de los individuos comparte, aunque en diferente medida, bienes públicos como la garantía de un mínimo orden, pero la distribución de bienes por parte del gobierno no refleja de ninguna manera una opinión general, alcanzada por medio de la deliberación en común regida por horas de indagación racional"

(MacIntyre, 2001, 155).

²⁰ Por ejemplo, en el Real Decreto de la asignatura para la ESO, se señala como criterio de buena ciudadanía: "*Identificación, aprecio y cuidado de los bienes comunes y servicios públicos. Los impuestos y la contribución de los ciudadanos. Compensación de desigualdades. Distribución de la renta*". Resulta necesario que el Estado además de obligarnos al pago de impuestos busque conven-
cemos de que es el medio más eficaz para conseguir una distribución justa?

Si esto es así, el debate social en torno a la asignatura puede resultar muy interesante al mostrarnos que, además, de abrir un espacio de *episteme* pedagógica en el Estado para transmitir los valores básicos de la convivencia, es imprescindible reconocer que la conciencia democrática se asienta y crece en la medida en que, por un lado, la sociedad civil está convencida de los derechos y libertades fundamentales que sirven de freno al poder del Estado y, por otro, donde la misma sociedad civil es democrática y las redes civiles son conscientes de su compromiso con la justicia. Como dejó dicho Spinoza, “el verdadero fin del Estado es, pues, la libertad” (TTP, cap. XX, 30/14). En un tipo de sociedad así, la transmisión de valores democráticos corre a cargo del conjunto de la sociedad, pues es la vida de esa sociedad la que, con sus luces y sombras, manifiesta la esencia de la democracia y el valor de la libertad y la que se juega su futuro. Dicho de otra manera si el Estado es democrático es porque la vida civil es democrática y no al revés. La primacía no es estatal sino civil²¹.

En la medida en que, como hemos visto, el Estado, para los partidarios de la asignatura, tiene la obligación de transmitir los valores básicos de la convivencia, entonces, en estricta lógica se le reconoce también competencias en la selección de los contenidos que deben formar parte de la educación. Como dice Marina (2007):

“Nos parece aceptable que (el Estado) seleccione los contenidos de la enseñanza, siempre que tengan un valor objetivo y universal. Nadie protesta porque se estudien matemáticas o física. La polémica surge cuando los contenidos se consideran subjetivos o partidistas. Por lo tanto, lo decisivo es saber

²¹ Existe además un último argumento político contra la primacía del Estado en la educación pública. Este argumento surge de la capacidad desincentivadora de las intervenciones públicas que nacen con un carácter fundamental y no subsidiario. Como bien han estudiado los economistas liberales las intervenciones del Estado suelen enviar señales erróneas pues los éxitos y los fracasos, aquello de lo que debes preocuparte y de lo que no, deja de ser un asunto propio para convertirse en asunto de aquellos que deciden la intervención. ¿Por qué en el caso de la transmisión de valores cívicos no iba a suceder lo mismo?

si la ética es un saber universal o sectario. ¿Hay un conjunto de principios éticos universalmente válidos? Si no lo hay, la ética debe eliminarse de la escuela; si lo hay, debe incluirse en los programas educativos”.

Esta tendencia legitimadora en torno a los contenidos de valor que finalmente se imparten en las aulas nos termina situando -como era previsible- en los derechos humanos. Como veremos, en el siguiente apartado, esta solución puede tener un posible doble inconveniente: pedagógico, al terminar disolviendo la dimensión estrictamente cívica o política en una formación moral; y político, al ofrecer una validación moral a cualquier acción de gobierno. Pero, en cualquier caso, esos derechos nos sirven para estar de acuerdo: pues, ¿quién va a oponerse -al menos teóricamente- a los derechos humanos?

Los que defienden la puesta en marcha del diseño concreto de la asignatura fundamentan, por tanto, su postura en que el Estado está legitimado para seleccionar los contenidos de valor que deben impartirse en las aulas. Este argumento tiene su origen jurídico, en nuestro país, en el modo en que está redactado el artículo 27 de la Constitución, cuyo segundo punto dice:

“La educación tendrá por objeto el *pleno desarrollo* de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”

(art. 27.2, cursiva añadida).

El texto constitucional identifica dos agentes educativos principales. Por una parte, al Estado que es el garante del derecho de todos a una educación básica y, por otra, a los padres a los que reconoce el derecho preeminente a decidir en lo que se refiere a la formación moral de sus hijos (art. 27.7 y 27.3, respectivamente). El Estado podrá seleccionar los contenidos de valor que considere adecuados teniendo en cuenta, precisamente, que su obligación tutelar alcanza al mandato de promover, en cuanto a la finalidad, no una instrucción limitada a lo básico sino una educación que trate de al-

canzar la plenitud humana. Este argumento justifica la puesta en marcha del diseño concreto de la asignatura y la trasmisión de una perspectiva *densa* de contenidos de valor, pues densa es la expectativa de alcanzar una plenitud humana.

Estos planteamientos pueden establecerse desde la propia Constitución. No son sólo posturas partidistas de los diferentes gobiernos. En realidad, todas las leyes educativas, de uno u otro signo, han marcado ese carácter de desarrollo en plenitud del que habla la Constitución acentuando entonces la posibilidad de que se produjeran, en algún momento, encontronazos entre diferentes visiones densas del ser humano y entre los distintos agentes legítimos.

Y esto es lo que ha ocurrido. Y con ello, curiosamente, o no tanto, volvemos al marco teórico general de los principios de la asignatura. Los que se oponen al diseño curricular de la materia, quieren en realidad evitar que la visión densa del hombre y de la sociedad, de quienes han propuesto y elaborado la asignatura, aparezca en las aulas como la única postura comprensiva de fondo del ser humano y de la sociedad. Un ejemplo, en este caso antropológico, de esa visión densa, vinculada a la nueva materia, lo encontramos en las siguientes palabras de Victoria Camps (2007, 42):

“Dice Rorty que educar es, ante todo, socializar en las ‘verdades’ de los adultos, verdades que, por supuesto, dependen de cosmovisiones variadas e incluso contrarias. En segundo lugar, educar es ‘individualizar’, permitir que, más allá del aluvión de opiniones y verdades recibidas, se constituya un individuo con carácter. Lo cual significa rechazar dos teorías igualmente falsas. Una, que existe una naturaleza humana invariable, que debe persistir en el tiempo. Otra, que existe la alienación de una supuesta humanidad esencial, por causa de la represión social, como creyeron Rousseau y Marx. Lo único que realmente existe es la formación del ser humano, a través de la socialización, seguida de la autoindividuación”²².

²² Camps se refiere al trabajo “Education as Socialization and as Individualization”, publicado originalmente por Rorty en 1989 (Rorty, 1999).

Traer a Rorty en el contexto de esta discusión resulta muy pertinente. Como es sabido, en el año 1984 el filósofo pragmata norteamericano ofreció una conferencia en la Universidad de Virginia, en la conmemoración del segundo centenario del Estatuto de Libertad Religiosa de Virginia. La conferencia llevaba por título: "*La prioridad de la democracia sobre la filosofía*" (Rorty, 1996). Del escrito de Rorty se desprenden básicamente unas ideas muy extendidas e interesantes acerca de los límites y las obligaciones que debe tener el Estado en la formación de la ciudadanía, de los contenidos que deben formar parte del debate público, y de cuáles deben ser arrinconados.

Comienza Rorty con una cita de Jefferson: "no es un ultraje que mi vecino diga que hay veinte dioses o no hay ninguno". Para Rorty la cita de Jefferson sitúa el debate de lo público en sus justos términos pues emplaza la política en un ámbito diferente al de las creencias últimas, de tal manera que éstas no son consideradas esenciales para la democracia. Para ser demócrata, viene a decir Jefferson, es irrelevante tu creencia final. Los lenguajes últimos deben ser abandonados si las razones que ofrecen no resultan suficientemente justificadas para la mayoría de los ciudadanos. Esta posición considera, por una parte, que todos podemos llegar por la razón al establecimiento de modos de vida justos, y por otra, que si nuestra postura no puede ser mayoritariamente asumida debemos abandonarla en beneficio de la convivencia. La teoría de Jefferson se apoyaba en la idea ilustrada de la razón que entendía que ésta era una facultad capaz de conocer la verdad en una situación de libre discusión. Una razón que dio lugar, en los aspectos relativos a la convivencia, a los derechos humanos y sus justificaciones. El problema surge cuando la propia razón es puesta en cuestión y ya no se puede considerar como un elemento ahistórico, sino como un elemento tan histórico como lo es la religión o el mito. La crítica a la razón y a la posibilidad de alcanzar algo llamado verdad del ser humano es, a partir de la postmodernidad en la que muchos creen, algo imposible. La crisis en la que entró la religión con la irrupción de la modernidad ilustrada acabó por alcanzar a la propia razón (Reyero, 2008).

Por eso, Rorty defenderá la tesis de que no es necesaria una fundamentación filosófica sustantiva de nuestras instituciones, tampoco, por supuesto, de la democracia misma. Por eso propondrá que en las actuales sociedades pluralistas no se trata tanto de que los ciudadanos o los políticos puedan llegar a acuerdos sobre los problemas filosóficos o el fundamento del comportamiento moral, sino de que aprendan a poner esos asuntos entre paréntesis. Pero Rorty va aún más lejos al argüir que resulta más útil para la política pública la concepción de un yo sin centro, entendido como una concatenación de creencias y deseos, que un yo fuerte. En este sentido Rorty parece haber dado la razón a todos los antihumanistas que, como Foucault, pensaban que la muerte de Dios había supuesto también la muerte de su asesino, el fin del concepto de naturaleza humana que ya no resulta necesaria para explicar ni al sujeto ni a la sociedad²³. "No es necesaria, como premisa de la política, una disciplina como la antropología filosófica, sino sólo la historia y la sociología" (Rorty, 1996, 247). Rorty termina su artículo argumentando sobre la inutilidad de las preguntas filosóficas tradicionales, ironizando sobre ellas y acusando a los que promueven el interés en las mismas de no ayudar, como hacen los pragmatistas, a la resolución de problemas de tolerancia, libertad y la propagación de los valores de la democracia.

¿Puede considerarse una ayuda real a la convivencia plural la propuesta de un supuesto enfoque de mínimos o de elementos comunes y básicos para la ciudadanía que excluye, de entrada, como propone Camps, basándose en Rorty, una visión de la naturaleza humana diferente al historicismo? En el mismo sentido, ¿ayuda a ese pluralismo dar definitivamente por cerrados los enfoques de alienación marxista de clase?

El propio Real Decreto hace, en ocasiones, referencia a ciertas expresiones, difícilmente comprensibles desde una perspectiva de mínimos. Por ejemplo, cuando se refiere a personas

²³ "(...) dado que él ha matado a Dios, él mismo deberá dar una respuesta a su propia finitud; pero dado que es en la muerte de Dios que habla, piensa, existe, este asesino está destinado a morir; nuevos dioses, los mismos dioses, están ya encrespando el océano futuro; el hombre desaparecerá!" (Foucault, 1971, 333).

en los libros de texto, ha sido observada con cierta decepción por parte de algunos de los propios defensores de la asignatura (Savater, 2007c; Marina, 2008). A nuestro juicio no debemos desalentarnos ante la disparidad editorial. Todo lo contrario,

“estas colisiones de valores son la esencia de lo que son y de lo que somos. Si nos dijese que esas contradicciones se resolverían en algún mundo perfecto en el que todas las cosas buenas pueden armonizarse por principio, entonces debemos responder, a los que dicen esto, que los significados que ellos asignan a los nombres que para nosotros denotan los valores contradictorios no son los nuestros”

(Berlin, 2002, 54).

4. EL DISEÑO CURRICULAR DE LA “EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS”. ALGUNAS PROPUESTAS PEDAGÓGICAS. LA EDUCACIÓN EN EL DISENSO

La tremenda polvareda ocasionada por la propuesta y el diseño curricular de la asignatura de Educación para la Ciudadanía, se entiende mejor si es situada en el doble escenario histórico de la política escolar y de la tradición pedagógica. Con respecto al primer escenario, el debate acerca de la asignatura es un efecto del cierre forzado del artículo 27 de la Constitución de 1978, que regula los derechos educativos y que arrastra una larga historia de pugnas en torno a la cuestión escolar. La discusión sobre el modelo educativo del que quería dotarse la sociedad española tras la dictadura, no logró cerrarse con suficiente consistencia en el texto constitucional, lo que hace que vuelva a resurgir recurrentemente, ahora en esta nueva forma. Y lo que se cerró incluía, como hemos expuesto en el apartado anterior, la posibilidad de que cualquier gobierno se sienta obligado a identificar el *proyecto político* de garantizar el derecho de todos a una educación básica y obligatoria, con el *proyecto pedagógico* de lograr el pleno desarrollo de los sujetos. El núcleo central de la discusión es así el control de la educación, porque se puede llegar a controlar *todo*, todo lo que se considere necesario para alcanzar la plenitud de la persona.

No es por ello extraño que el detalle con el que el diseño curricular ha establecido los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación de esta materia, especialmente en Educación Secundaria Obligatoria, haya suscitado ciertos temores, sobre todo por parte de algunas organizaciones católicas, que han visto en ella un intento del partido en el gobierno por imponer su cosmovisión laica de la vida. No debe olvidarse que la educación ciudadana se vincula al modelo político del republicanismo y que, históricamente éste encontró, *anteayer*, expresión constitucional en nuestro país en la propuesta de una escuela laica (Colom y Rincón, 2007, 113-160). Sería una ingenuidad olvidar, o pretender pasar por alto, la presencia de este telón de fondo, declarado o no, en gran parte del debate actual en torno a la educación para la ciudadanía.

Mucho menos considerado, pero no por ello de menor peso, es lo que podemos llamar el escenario epistemológico. Desde una concepción de la educación que apunta a un ideal superior, como sucede en la tradición alemana de *Bildung* (Horlacher, 2004) o en la británica de la educación liberal (Lovlie y Standish, 2002) cualquier propuesta de educación para la ciudadanía, para lo que en sí es contingente, está condenada a ocupar un lugar secundario. En nuestro ámbito, Ortega y Gasset expresó claramente esta actitud cuando, en un conocido comentario a la obra *Concepto de la escuela del trabajo* de Kerschensteiner, exclamaba:

“Quien pese bien el sentido de las palabras ‘educación del hombre’ no puede menos de soltar una carcajada cuando lee que el *fin* de la educación -nada menos que el *fin*- es educar ciudadanos... ¡Ciudadano! ¿Y todo lo demás que el hombre es mucho más profundamente que ciudadano, más permanentemente? ¿Quién no advierte el increíble error de perspectiva que esta doctrina pedagógica comete?”

(Ortega y Gasset, 1982, 157).

Desde este punto de vista, el debate ocasionado por la asignatura, es un signo de la dificultad para situar en un continuo

el plano del *deber ser* plasmado en el ideal de humanidad a que aspiramos atienda todo proyecto educativo, con el plano del *ser* que expresan los afanes en los que se desenvuelve la existencia cotidiana (Gil y Jover, 2003). O, como ha dicho hace poco García Carrasco (2007,18), la dificultad para alcanzar un humanismo de pertenencia reconciliado con el mundo de la vida.

Un ejemplo de esta dificultad es el rechazo a las tesis del pragmatismo, que hemos visto aducido en la referencia a Rorty en el debate anterior. El pragmatismo es un empeño caracterizado por la búsqueda de esa integración y la consiguiente negativa “a dar crédito a la distinción entre conocer y acomodarse, entre tener contacto con la esencia y meramente arreglámosla con lo accidental” (Rorty, 1997, 39). Pero el pragmatismo ha sido históricamente visto con recelo por la pedagogía española, y no sólo por la más apegada a los valores tradicionales, sino también por quienes pugnaron por la modernización de la misma. En 1909, Eugenio D’Ors, considerado uno de los principales difusores del pragmatismo en España, se excusaba ante Francisco Giner de los Ríos diciendo:

“No soy pragmatista, en el rigor de la palabra, como parece temer usted, aunque como todo hombre que trabaja hoy en cosas de entendimiento, tenga que entendérmelas con el Pragmatismo”

(D’Ors, 1997, 198-199).

En los años veinte del siglo pasado, las ideas pedagógicas de otro pragmatista, John Dewey, encontraron una amplia acogida, especialmente en el entorno de la Institución Libre de Enseñanza, cuyo proyecto pedagógico abogaba por una educación neutral, ajena a cualquier posición religiosa, y estaba animado por la voluntad de

“sembrar en la juventud, con la más absoluta libertad, la más austera reserva en la elaboración de sus normas de vida y el respeto más religioso para cuanta sinceras convicciones consagra la historia”

(Cossío, 1966, 22).

En el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, Dewey fue uno de los autores extranjeros de los que se publicaron más traducciones, sobre todo en el periodo comprendido entre 1915 y 1929. Sin embargo, como sucedió en otros países, el Dewey que preferentemente se leyó en España, fue el Dewey de la psicología funcional y del "learning by doing", con independencia de las bases filosóficas de su pedagogía. Este desgajamiento de la filosofía pragmatista favoreció en los institucionistas españoles una lectura trascendentalista de Dewey, similar a la que en otros contextos se hizo de él desde una pedagogía abiertamente católica (Bruno Jofre y Jover, 2008). La recepción de Dewey en el entorno de la ILE durante el primer tercio del siglo XX, es un ejemplo palmario de que, como decía también Ortega y Gasset,

"los que ignoran de qué ingredientes están hechas las 'ideas' creen que es fácil su transferencia de un pueblo a otro y de una a otra época. Se desconoce que lo que hay de más vivaz en las 'ideas' no es lo que se piensa paladinamente y a flor de conciencia al pensarlas, sino lo que se *sotopiensa* bajo ellas, lo que queda sobredicho al usar de ellas. Estos ingredientes invisibles, recónditos, son, a veces, vivencias de un pueblo formadas durante milenios"

(Ortega y Gasset, 1980, 17, cursiva en el original).

Este *fondo recóndito* que late, en nuestro caso, en el conocimiento pedagógico, condiciona el alcance que cabe dar a la propuesta de una educación para la ciudadanía. Este doble escenario político y epistemológico permite entender, no sólo las tensiones que ha originado la asignatura, sino también el intento de resolverlas invocando, en su denominación y diseño, a los derechos humanos. Por la apelación que hacen a la idea de humanidad, los derechos humanos representan una vía de escape hacia un posible ideal trascendente, más allá de las condiciones dadas. Además, los derechos humanos tienen la capacidad de aunar puntos de vista ideológicamente diferentes, siempre y cuando no se pregunte por su justificación. Como ha señalado Charles Taylor en su último libro, el avance de la ciencia y la desmitificación

del mundo a lo largo de los dos últimos siglos, no han suprimido, “la necesidad de articular un sentido de algo más pleno, más profundo (...) Simplemente, tiene que ser reinterpretado, para desconectarlo de cualquier origen extrahumano”

(Taylor, 2007, 391).

La noción de derechos humanos permite esta conversión. Superados ciertos recelos iniciales, añade Taylor, tras la Segunda Guerra Mundial éstos se convierten en el punto de confluencia de la edad secular. “El ideal moderno ha triunfado. Todos somos partidarios de los derechos” (Ibíd., 419).

En el tema que nos ocupa una de las medidas ha consistido en que, como vimos, en muchos países se incluyen los derechos humanos en el diseño curricular de la asignatura e incluso, en nuestro caso, a ponerlos en el mismo título. La justificación última que se trata de transmitir es que la enseñanza de los valores cívicos queda legitimada moral y políticamente mientras esté amparada en los derechos humanos²⁵.

Sin embargo, el objetivo educativo más importante de los derechos humanos no consiste sólo en mostrar a los alumnos que un país trata de actuar conforme a marcos legislativos internacionales respetuosos con la dignidad humana. La aportación educativa más relevante de una *teoría pedagógica de los derechos humanos* (Gil, Jover

²⁵ Toda nueva asignatura tiene su propia historia antes de que la veamos en el BOE. En el año 1999, Amnistía Internacional inicia una amplia investigación, con el asesoramiento, entre otros, de uno de los miembros de la ponencia, sobre la situación de la enseñanza de los derechos humanos en las escuelas, institutos y universidades, así como en las facultades de educación y centros de formación del profesorado de nuestro país. El informe, publicado con el título: “*Educación en derechos humanos. Una asignatura suspendida*” (Amnistía Internacional, 2003), fue seguido de una amplia campaña de difusión. Uno de los objetivos políticos de ese informe fue presionar para conseguir que la asignatura que ya se estaba fraguando como “Educación para la ciudadanía” se le añadiese “y para los derechos humanos”. Este acuerdo se escenificó públicamente en marzo de 2005 en las I Jornadas Españolas sobre Educación en Derechos Humanos, con el título “*Educación en derechos humanos. Una asignatura pendiente*”, organizadas, entre otras instituciones, por Amnistía y el Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas de la Universidad Carlos III.

y Reyero, 2001; Gil, 2003; Naval, 2000) estriba en transmitir a los sujetos las posibilidades diferentes de nuestro proyecto de convivencia. Insistir en la idea de proyecto inacabado y, sobre todo, plural, que depende más de los disensos que de los consensos, es decir, de saber amparar y promover la libertad de visionar otras posibilidades diferentes de humanización. Veámoslo con más detalle.

El poder, en todas sus formas de expresión, tiende a concepciones estáticas y cerradas de la convivencia y la moral. La propuesta gubernamental sobre esta asignatura no se escapa de este principio. Y su forma de expresarlo ha consistido, según hemos visto, en vincular la educación de la ciudadanía con los derechos humanos. Al unir ambas realidades pretende legitimar moralmente un estado de cosas, valores, leyes y costumbres. Pretende autorizarse, a sí mismo, en los diversos contenidos que quepa transmitir para formar ciudadanos mientras se mantenga dentro de los derechos humanos. Ésta es una forma extendida y peligrosa de generar confusión en la ciudadanía en contextos democráticos: transmitir la idea de que la legitimidad moral de las iniciativas políticas se mantiene dentro de los derechos humanos. Es decir: que una vez asimilada, identificada, argumentada una ley, costumbre, valor o propuesta del rango que sea, a los derechos humanos, queda cerrado el debate ético.

No se pretende afirmar aquí que la educación cívica nada tiene que ver con los valores de los derechos humanos cuando, sobre todo, se desarrolla en contextos democráticos. Lo que sí se quiere señalar es que el mantenimiento o no de los valores cívicos concretos de nuestra convivencia, en forma de costumbres o leyes sería más dinámica, cambiante y, por tanto, susceptibles de mejorar si, precisamente, no se identifican miméticamente con la expectativa humanizadora general que trasmite la moral de los derechos humanos. Es fundamental mantener en la sociedad márgenes de libertad de pensamiento y de acción (cfr. Touriñán, 2003, 230-231). Y una de las formas de colaborar directamente a mantener y acrecentar esa libertad estriba en no identificar nuestros valores, leyes y costumbres dominantes con los valores de los derechos humanos, con la verdad

cerrada y única de la humanización del ser ciudadano. Ni siquiera los derechos humanos positivos son una verdad cerrada.

La fuerza moral de los derechos humanos como expectativa de futuro radica, precisamente, no en el poder que emana de los textos actuales de derechos positivos, sino en las intuiciones²⁶ que, sobre la condición humana y su dignidad, abren un horizonte permanente de disenso. De hecho, cabe mantener que la ciudadanía es, en realidad, una perspectiva "localizada", junto a otras muchas posibles, de la idea de humanidad contenida en las declaraciones de derechos humanos (cfr. Kiwan, 2005) y, ulteriormente, de la idea de humanidad no escrita como expectativa de moralidad futura. La fuerza legitimadora de los derechos humanos no radica tanto en lo ya logrado, a través de cortes penales internacionales o textos internacionales, sino en las expectativas permanentes de humanización que se abren al reconocer como valor absoluto no articulado completamente por ningún gobierno, nación o cultura, la expresión del ser humano. La fuerza de los derechos humanos se encuentra, precisamente, en lo que no podemos concretar de una vez por todas y para siempre: las ideas que el ser humano barrunta, va barruntando sobre lo justo y lo bueno, incluso, para llegar a estados de conciencia y visiones de humanización superadores de los propios derechos humanos actuales.

En definitiva, el equívoco que se abre al vincular la ciudadanía con los derechos humanos tal y como queda regulado en el diseño curricular general de esta nueva disciplina estriba en usar la categoría mayor y universal como legitimadora de un consenso sobre lo cívico, otorgando a éste el horizonte de lo moral. Cabría verlo al revés, y ésta es nuestra propuesta. La presencia de los derechos humanos, de la idea de humanidad, alcanza su máxima expresión cuando se percibe como el horizonte crítico de disenso (Muguerza, 2007) de las diferentes propuestas legislativas o morales sobre una categoría determinada de ciudadanía. Los derechos humanos sirven más para pensar lo que está mal,

²⁶ Para ver la relación entre ciudadanía ética e imaginación narrativa: cfr. Nussbaum, 2002, 299 y ss.

lo que podría ser de otro modo, lo que no responde a un trato humanizador, que para justificar un estado de cosas.

Y es que en sistemas pluralistas las opciones más legítimas son, en principio, las que favorecen ese mismo pluralismo. Lo característico de los sistemas pluralistas es que no hay una única posibilidad válida acerca de lo que quepa considerar como opción de futuro. Los gobiernos realmente sensibles con el pluralismo reinante procurarán respetar la diversidad de modos de vida densa sin acosar a proyectos que no concuerden con la ideología dominante. La nueva asignatura ha respondido a este deseable pluralismo gracias al mercado editorial, no al modo de ponerla en marcha y elaborarla: nunca se debería haber aprobado una asignatura sobre ciudadanía sin un consenso amplísimo. Es un contrasentido político y pedagógico que se *imponga* un modelo de asignatura sobre la ciudadanía. No se ha considerado además, suficientemente en serio, la dificultad pedagógica que ha generado al profesorado y, en algunos casos, a los adolescentes inquietos, el que los políticos no hayan sido capaces de ponerse de acuerdo sobre una materia, precisamente, para formar ciudadanos.

Una educación para la ciudadanía adecuada a un contexto de pluralidad, exige entender los ideales normativos como una red de relaciones, en la que se dejan escuchar distintas voces. Esta escucha es la esencia misma de la convivencia democrática. Son los ciudadanos los que tienen que manifestar qué educación cívica quieren. Este modelo ético reticular permite, por un lado, integrar en un mismo plano la diversidad de historias, al menos hasta el punto en que lo admite su flexibilidad. En esa red caben diferentes opciones. Todas comparten el mismo espacio, el espacio común de las aspiraciones humanas²⁷, pero cada una en un punto distinto. Entre ellas, las distancias son va-

²⁷ Siguen asombrado estas palabras de las *Meditaciones* de Marco Aurelio: "Si la inteligencia nos es común, también la razón, según la cual somos racionales, nos es común. Admitido esto, la razón que ordena lo que debe hacerse o evitarse, también es común. Concedido eso, también la ley es común. Convenido eso, somos ciudadanos. Aceptado eso, participamos de una ciudadanía. Si eso es así, el mundo es como una ciudad. Pues, ¿de qué otra común ciudadanía se podría afirmar que participa todo el género humano?" (Libro IV, 4).

riables. En algunos criterios estaremos más cerca y en otros más lejos, sin que falten los agujeros y desmembramientos que comprometen la consistencia del conjunto. Por otro lado, esta figura de redes permite integrar también las condiciones contingentes, el plano de lo dado, de las costumbres y normas empíricas, con las aspiraciones a su superación, efectos de las tensiones que se producen en esa red, los distanciamientos y los acercamientos, las disidencias y los consensos, en suma, el plano en el que se van fraguando los ideales morales (cfr. Jover, 2004, 91). Y para mantener este modelo de convivencia, dentro de un contexto democrático, es necesario creer que la expresión plural de los valores contenidos en los derechos humanos forma parte de la propia condición humana.

Por eso, pensamos que uno de los aspectos más positivos de una asignatura sobre ciudadanía, que se acompaña de los derechos humanos, es que cultive, entre el alumnado, la perspectiva diferenciadora de lo cívico y lo moral porque, como dijo Spinoza,

“Yo no afirmo, en efecto, que toda acción conforme a derecho sea la mejor posible. Pues una cosa es cultivar un campo con derecho y otra cultivarlo muy bien; una cosa, digo, es defenderse, conservarse, emitir un juicio, etc., con derecho y otra defenderse, conservarse y emitir un juicio lo mejor posible. Por consiguiente, una cosa es gobernar y administrar la cosa pública con derecho y otra distinta gobernar y administrarla muy bien”

(Spinoza, TP, cap.V, 1).

En definitiva, que cultive la tensión del *disenso*. Desde esta perspectiva cabe argumentar, entonces, que interesa *ampliar pedagógicamente* los espacios y las voces que ayuden a formar el juicio cívico democrático²⁸.

No se propone aquí una mera instrucción cívica²⁹. Sí

²⁸ El aprendizaje servicio es un buen ejemplo de esta ampliación de propuestas de formación cívica. Véase: Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007.

²⁹ El debate en torno a esta materia ha dado tanto de sí que incluso volvió a plantearse, por figuras culturales muy influyentes, la conveniencia de que la escuela se limite a instruir (cfr. Pericay, 2007; Ferlosio, 2007. Vid. también la réplica de Savater, 2007d). Recuértese

proponemos, por el contrario, una educación cívica, cuya responsabilidad debe recaer en los diferentes sectores y sujetos de la sociedad, con su deseable pluralidad, y no en una única visión determinada del Estado. Nos parece, en esta línea, muestra de salud democrática que nadie critique a nadie por dar su opinión sobre los diferentes partidos, candidatos, etc., que concurren a unas elecciones. Ojalá todos los sectores sociales diesen sus opiniones y cuanto más apasionadas mejor. Otra cosa bien distinta es que, en efecto, no existen autoridades morales con el mismo valor para todos los sujetos, por lo que, como dice Savater,

“(l)as autoridades religiosas no son autoridades morales ni legales: pueden establecer lo que es pecado para sus feligreses, no, lo que ha de ser delito para todos los ciudadanos ni indecente para el común del público”

(Savater, 2007b, 40).

Es verdad que tendemos a pensar que el Estado puede corregir prejuicios, errores y extender una saludable expectativa moral de avance crítico de las conciencias. Pero esta idea, si bien da tranquilidad desde un esquema infantilmente paternalista, cabe dudar de su fundamento. Nos podemos equivocar y la historia podría dar muchos ejemplos. El desarrollo de la ciudadanía, como el de cualquier avance de valores personales y en el ámbito de la convivencia, pasa históricamente por la experiencia del *disenso*. Y para que los disensos nos ayuden realmente a seguir siendo lo que queramos ser no podemos poner al Estado de juez y de parte de los mismos³⁰.

la postura de Weber al proponer la supresión en las escuelas de cualquier forma de educación política no susceptible de tratamiento científico. “Se dice, y es afirmación que yo suscribo, que la política no tiene cabida en las aulas. En primer lugar, no deben hacer política los estudiantes (...) Pero tampoco han de hacer política en las aulas los profesores, especialmente y menos que nunca cuando han de ocuparse de la política desde el punto de vista científico. Las tomas de posición política y el análisis científico de los fenómenos y de los partidos políticos son dos cosas bien distintas” (Weber, 1984, 211).

³⁰ Por eso, sigue siendo relevante situar la formación cívica y el disenso planteado aquí en consonancia con la idea clásica de Adorno (1998, 91): “La educación política en su conjunto debería, en fin, centrarse en hacer imposible la repetición de Auschwitz”.

Como es sabido, una dificultad de la educación, entre otras, estriba en equilibrar adecuadamente la conservación y el cambio, el consenso y el disenso, los acuerdos y desacuerdos, la aceptación y el rechazo, los síes y los noes. Un aspecto básico para la educación es reconocer que colaboramos en una formación para el cambio, para el dinamismo. No somos policías, ni guardianes de lo logrado sino cultivadores de semillas de sueños no cumplidos y, en efecto, esto puede ser -y la historia lo demuestra- muy peligroso. Los educadores enseñamos un estado de cosas con la esperanza de engendrar el descontento suficiente, la expectativa incumplida, la aspiración a mejorar. Probablemente, el disenso sea el horizonte del perfil ideal del hombre democráticamente educado: son algunos sujetos los que divisan intuitivamente, con perspectiva moral muy aguda, nuevas formas de ser humanos y de tratarnos humanamente, hasta de tratar con señorial humanidad al entorno en todas sus variantes animadas e inanimadas. Y esto, como es lógico, tiene su propia dinámica interna: excesos, tibiezas, prisas, tardanza, desmesuras, prudencias, etc. Por eso, desde un marco educativo y democrático, el ciudadano disidente ha de ser una persona *sentimentalmente prudente* (Gil y Jover, 2003), en el sentido de que no absolutiza su proyecto de vida, las pasiones de sus vínculos de adscripción, sino que mantiene ante cada circunstancia un afecto y un juicio ponderado.

5. CONCLUSIONES³¹

1) Consideramos conveniente la propuesta de una asignatura de "Educación para la ciudadanía y los derechos humanos". Nos parece acertado que se le dé una entidad curricular específica, con un contenido y tiempo diferenciado. No cabe duda que la asignatura concreta planteada es mejorable desde todos los puntos de vista, e incluso que ciertos aspectos son rechazables. Pero, en cualquier ca-

³¹ Para el lector que empiece por aquí, le advertimos, como ya hicimos en la introducción, que no todos los miembros de la Ponencia estamos de acuerdo en algunas conclusiones.

so, hay un argumento que sostiene la puesta en marcha de esta materia: la necesidad de que todas las generaciones oigan, dentro de la escuela, un discurso cívico centrado en las relaciones sociales sobre los derechos y deberes. No podemos suponer que en todas las familias se trasmite un saber cívico. Pero incluso aunque así fuese, parece necesario complementar esa formación en un espacio público, no sujeto a relaciones afectivas fuertes. Pensamos que la etapa obligatoria de la enseñanza llega a ser todavía para muchos chicos y chicas la única oportunidad de tratar sobre cuestiones importantes en torno a la polis, la ciudadanía y los derechos humanos.

2) Consideramos que el diseño de una asignatura sobre educación cívica debería haber sido un ejemplo en sí mismo de integración de posturas, buscando el acuerdo entre las fuerzas políticas principales con la participación directa de todas las partes interesadas. Estamos hablando de ciudadanía, por tanto, que sea la sociedad la que diga cómo quiere formar a sus futuros ciudadanos. Pensamos que la educación cívica debería insistir más en lo que nos une que en lo que nos separa. Enseñar más lo que todos tenemos en común que las diferencias.

3) Como nos muestra la experiencia de esta materia en otros países, es importante que exista un cierto consenso social respecto a su necesidad y desarrollo, evitando que sea un cajón de sastre que termine incluyendo equivocadamente todos los problemas sociales.

4) Los principios más difundidos sobre esta materia en el contexto internacional son los siguientes: a) Los estudiantes deben aprender a analizar las complejas relaciones entre unidad y diversidad que se dan en sus comunidades locales, en las naciones y en el mundo; b) Los estudiantes deben comprender que las personas, en su comunidad, nación y región, son cada vez más dependientes unas de otras, y se ven condicionadas por los cambios que se producen en todo el planeta en el ámbito económico, cultural, tecnológico y medioambiental; c) La enseñanza de los derechos humanos debe estar en la base de todo el curso y el programa de educación cívica de la nación multicultural; d) Debe proporcionarse a los estudiantes conocimientos sobre la demo-

cracia y las instituciones democráticas.

- 5) Si el estado es democrático es porque la vida civil es democrática y no al revés. La primacía no es estatal sino civil. Sólo puede haber Estado democrático deseable donde la sociedad civil está convencida de los derechos y libertades fundamentales que sirven de freno al poder del Estado, donde la sociedad civil es democrática. En un tipo de sociedad así la transmisión de valores democráticos corre a cargo del conjunto de la sociedad pues es la vida de esa sociedad la que, con sus luces y sombras, manifiesta la esencia de la democracia y el valor de la libertad.
- 6) Seguimos sin avanzar en un aspecto democrático básico: que el Estado y sus respectivos gobiernos, de derechas o de izquierdas, dejen de arrogarse la obligación tutelar de apoyar, en textos de materias curriculares, una concepción antropológica fuerte y densa del ser humano frente a otra.
- 7) El debate en torno a la asignatura, no puede desligarse del trasfondo histórico de nuestro sistema educativo, y puede considerarse un efecto de las dificultades para cerrar la regulación constitucional sobre la educación. Ésta hace posible la identificación del *proyecto político* de una educación básica y obligatoria, con el *proyecto pedagógico* de lograr el pleno desarrollo de los sujetos. El núcleo central de la discusión es así, siempre, y para cualquier cosa, incluida una asignatura nueva, el *control* de la educación porque se puede llegar a controlar *todo*, todo lo que se considere necesario para alcanzar la plenitud de la persona.
- 8) Desde un punto de vista pedagógico, el debate ocasionado por la asignatura, es un signo de la dificultad para situar en un continuo el plano del *deber ser* y el plano del *ser*. La tradición de conocimiento pedagógico, condiciona el alcance que puede darse a una materia, de pretensión formativa, anclada, sin embargo, en el ámbito de lo circunstancial. Esta dificultad explica la apelación que se hace a los derechos humanos en el diseño curricular de la asignatura.
- 9) El objetivo educativo más importante de los derechos humanos no consiste sólo en mostrar a los alumnos que un país trata de actuar conforme a marcos legislativos internacionales

respetuosos con la dignidad humana. La aportación educativa más relevante de una *teoría pedagógica de los derechos humanos* estriba en transmitir a los sujetos las posibilidades diferentes de nuestro proyecto de convivencia. Insistir en la idea de proyecto inacabado y, sobre todo, plural, que depende más de los disensos que de los consensos, es decir, de saber amparar y promover la libertad de visionar otras posibilidades diferentes de humanización.

ANEXO I: CUADRO 3
ESTUDIOS E INFORMES SOBRE EDUCACIÓN
PARA LA CIUDADANÍA EN UN SOLO PAÍS

| | | | |
|---------------------------|-------------------|--|---|
| AUTORES/ INSTITUCIONES | Jennings y Niemi | National Centre for Education Statistics (NCES) – Dpto. de Educación de EEUU | National Foundation for Educational Research (NFER) |
| FECHA | 1965, 1973 y 1982 | 1988, 1998 y 2006 | 2001-2009 |
| CASOS / PAÍSES | EE UU | EE UU | Inglaterra |
| TIPO DE ESTUDIO | Cuantitativo | Cuantitativo | Cuantitativo y cualitativo |
| METODOLOGÍA | Encuesta panel | Encuesta | Encuesta panel, encuesta, cross-seccional, análisis cualitativo de escuelas |

(Fuente: Martín, 2006, 32)

*La encuesta panel se está aplicando cada dos años, entre el 2001 al 2008, a la misma cohorte de 10.000 estudiantes desde los 11 hasta los 18, al mismo grupo de profesores de la asignatura Ciudadanía y al mismo grupo de líderes estudiantiles. La encuesta cross-seccional se realiza, cada dos años, desde los 12 hasta los 17 años. Estas encuestas se complementan con un estudio cualitativo de 12 escuelas, también cada 2 años, en las que se realizan entrevistas con el personal y se organizan grupos de discusión con los estudiantes. Cfr. <http://www.nfer.ac.uk>

ANEXO I: CUADRO 4. ESTUDIOS E INFORMES COMPARADOS
SOBRE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

| AUTORES/ INSTITUCIONES | CIVED-IEA | Consejo de Europa | Eurydice-Comisión Europea |
|---------------------------|---|--|---|
| FECHA | 1999-2000 | 2004 | 2005 |
| NOMBRE COMPLETO | <i>Civic Education Study</i> | <i>All European Study on Education For Democratic Citizenship Policies</i> | <i>Citizenship Education at School in Europe</i> |
| CASOS/PAÍSES | Alemania Grecia Australia H. Kong Bélgica Hungría Bulgaria Inglaterra Chile Italia Austria Georgia Chipre Letonia Colombia Lituania Dinamarca Noruega Eslovaquia Polonia Eslovenia Portugal EE UU R. Checa Estonia Rumania Fed. Rusa Suecia Finlandia Suiza Eslovenia Lituania | Albania Estonia Macedonia Alemania Fed. Rusa Malta Andorra Finlandia Moldavia Armenia Francia Noruega Austria Georgia Polonia Azerbaiyán Grecia Portugal Bélgica Holanda R. Checa Bielorrusia Hungría R. Unido Bulgaria Irlanda Rumania Chipre Islandia San Marino Croacia Italia Serbia-M. Dinamarca Kosovo Suecia Eslovaquia Letonia Suiza Eslovenia Lituania Turquía España Luxemb. Ucrania | Alemania Francia Malta Noruega Austria Grecia Polonia Bélgica Holanda Portugal Bulgaria Hungría R. Checa Chipre Irlanda R. Unido Dinamarca Islandia Rumania Eslovaquia Italia Suecia Eslovenia Letonia |
| TIPO DE ESTUDIO | Cualitativo y Cuantitativo | Cualitativo | Cualitativo y cuantitativo |
| MUESTRA (EN SU CASO) | Jóvenes de 14 y de 16-19 años, en 28 países y 16 países, respectivamente | | |
| METODOLOGÍA | Informes de país y encuesta | Informes regionales e informe com- parado | Informes de país e informe comparado (incl. indicadores cuantitativos agregados) |

(Fuente: Martín, 2006, 33)

ANEXO II:

| MINIMALISTA | MAXIMALISTA |
|---|---|
| Débil | Fuerte |
| Exclusivo | Inclusivo |
| Elitista | Activista |
| Formal | Participativo |
| Prioridad a los contenidos | Prioridad a los procesos |
| Basado en conocimientos | Basado en valores |
| Transmisión didáctica | Interpretación interactiva |
| Fácil de alcanzar y medir en la práctica | Más difícil de alcanzar y medir en la práctica |

(Fuente: cfr. Kerr, 1999)

ANEXO III: CUADRO 5. FORMACIÓN DEL PROFESORADO
EN TEMAS RELACIONADOS CON LA CIUDADANÍA

| | FORMACIÓN INICIAL PARA TODOS | FORMACIÓN INICIAL ESPECIALI- ZADA | FORMACIÓN PERMANEN- TE** |
|--|---|--|--------------------------------|
| PRIMARIA | Austria Irlanda Bélgica Letonia Dinamarca Luxemb. Estonia Malta Finlandia Noruega Francia Reino Unido Holanda Suecia | | Todos los países |
| SECUNDARIA (OBLIGATORIA Y SUPERIOR) | Austria Lituania Bélgica (val. y fi.) Luxemburgo Eslovaquia Malta Estonia Noruega Finlandia R.Unido (Escocia, I.N.) Francia R. Checa Irlanda Suecia Letonia | Austria* Eslovaquia Finlandia Lituania Reino Unido (Ingl.)* República Checa | Todos los países |

* Para todos los profesores, independientemente de su especialidad.

** El informe Eurydice no especifica si se refiere a la formación continua de todos o sólo parte de los profesores

ANEXO IV: CUADRO 6

| | |
|---|---|
| Information: Is there a focus on specific information about democracy and human rights? | Identities: Does it explore/affirm various identities? Does it promote intercultural development? |
| Inclusion: Does it prepare participants for social/economic inclusion? Does it have an equal opportunities focus, or one which addresses the specific needs of women/girls in claiming their citizenship rights? Does the project have active methods/encourage participation? Does it have an anti-racist focus? | Skills: Does it develop skills for democratic participation? |

(Fuente: Osler y Starkey, 2004, 27)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Th W. (1998) Educación después de Auschwitz, en AUTOR, *Educación para la emancipación*. Madrid, Morata, 79-92.
- AMADEO, J.A.; TORNEY-PURTA, J.; LEHMANN, R.; HUSFELDT, V. y NIKOLOVA, R. (2002) *Civic Knowledge and Engagement. An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries*. Amsterdam, IEA.
- AMNISTÍA INTERNACIONAL (2003) *Educación en derechos humanos: una asignatura suspensa*. Madrid, Amnistía Internacional.
- ARTETA, A. (2006) Para no ser idiota. *El País*, 30 de agosto.
- BANKS, J. A.; BANKS, C. A.M.; CORTES, C. E.; HAHN, C.; MERRYFIELD, M.; MOODLEY, K. A.; MURPHY-SHIGEMATSU, S.; OSLER, A.; PARK, C. y PARKER, W. C. (2005) *Democracy and Diversity: principles and concepts for educating citizens in a global age*. Seattle, WA, Center for Multicultural Education, University of Washington.
- BÁRCENA, F. (1997) *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona, Paidós.
- BÁRCENA, F.; GIL, F. y JOVER, G. (1999) *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*. Bilbao, Descleé de Brouwer.
- BÁRCENA, F. y JOVER, G. (2005) La ciudadanía imposible. Pensar el sujeto cívico desde una pedagogía de la mirada, en ORAISON, M. (Ed.) *Globalización, ciudadanía y educación*. Barcelona, Octaedro/OEI.
- BERLIN, I. (2001) *Dos conceptos de libertad y otros escritos*. Madrid, Alianza Editorial.
- (2002) *El justo torcido de la humanidad. Capítulos de historia de las ideas*. Barcelona, Península.
- BIRZEA, C.; KERR, D.; MIKKELSEN, R.; FROUMIN, I.; LOSITO, B. y SARDOC, M. (2004) *All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies*. Estrasburgo, Consejo de Europa.
- BROWN, M. y POPOVICI, R. (2005) Human Rights Education in Romania: developing a textbook, en OSLER, A. y STARKEY, H. (Eds) *Citizenship and Language Learning: international perspectives*. Stoke on Trent, Trentham.
- BRUNO-JOFRE, R. y JOVER, G. (2008) The Readings of John Dewey's work: The cases of the Institución Libre de Enseñanza and the thesis on Dewey of Father Alberto Hurtado, S.J. *Symposium: Adoption, Transformation and Appropriation of Dewey's Thought. Transnational Intersections of Ideas and Practices*. Kingston, ON, Queen's University.
- CAMPS, V. (2007) *Educación para la ciudadanía*. Sevilla, Ecoem.
- CIVED-IEA (Civic Education Study) (1999) <http://www.wam.umd.edu/~jtpurta/> (Última consulta: 4 de abril de 2008).
- COLOM, A.J. y RINCÓN, J.C. (2007) *Educación, república y nueva ciudadanía. Ensayo sobre los fundamentos de la educación cívica*. Valencia, Tirant lo Blanch.

- COUNCIL OF EUROPE (2002) *Stocktaking Research on Policies for Education for Democratic Citizenship and Management of Diversity in Southeast Europe. Regional Analysis and Intervention Proposals*. Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- CORTINA, A. (2007) Educar para una ciudadanía activa. *El País*, 30 de diciembre.
- COSSÍO, M. B. (1966) Principios pedagógicos de la Institución, en AUTOR, *De su jornada: fragmentos*. Madrid, Aguilar (Selección del proyecto de la Institución Libre de Enseñanza, 1908).
- CRICK, B. (Ed.) (1998) *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: Final Report of the Advisory Group on Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. London, QCA.
- (2000) *Essays on Citizenship*. London and New York, Continuum.
- DEKKER, H. (1999) Citizenship Conceptions and Competencies in the Subject Master «Society» in the Dutch Schools, en TORNEY-PURTA, J.; SCHWILLE J. y AMADEO, J.A.(Eds.) *Civic Education Across Countries: 24 National Cases Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 448-452.
- DELVAL, J. (2006) *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid, Morata.
- D'ORS, E. (1909) Carta a Francisco Giner de los Ríos (París, 3 de junio de 1909), en CACHO VIU, V. (1997) *Revisión de Eugenio D'Ors (1902-1939) Seguida de un epistolario inédito*. Barcelona, Quaderns Crema, 198-199.
- ESCÁMEZ, J. (2003) Los valores y la educación en España (1975-2001), en ORTEGA, P. (Ed.) *Teoría de la Educación, ayer y hoy*. Murcia, Universidad de Murcia, 205-237.
- EURYDICE (2005) *Citizenship Education at School in Europe*. Bruselas, Eurydice. Disponible en: http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/055EN.pdf. (Última consulta: 4 de abril de 2008).
- FERNÁNDEZ LIRIA, C.; FERNÁNDEZ LIRIA, P. y ALEGRE ZAHONERO, L. (2007) *Educación para la ciudadanía. Democracia, Capitalismo y Estado de Derecho* (2ª edición). Madrid, Akal.
- FOUCAULT, M. (1971) *Las palabras y las cosas*. México, SigloXXI.
- GARCÍA CARRASCO, J. (2007) *Leer en la cara y en el mundo*. Barcelona, Herder.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (2008) Derechos humanos: base de la convivencia y de la educación cívica, en VERGARA, J. (Coord.) *Formación para la ciudadanía. Un reto de la sociedad educadora*. Barcelona, Ariel, 127-138.
- GIL, F. (2002) Educación y crisis del sujeto. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 13, 45-68.
- (2003) Elaboración de una teoría pedagógica de los derechos humanos, en RUIZ CORBELLA, M. (Coord.). *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona, Ariel, 71-89.
- GIL, F. y JOVER, G. (2003) La contribución de la educación ética y política en la formación del ciudadano, *Revista de Educación, número extraordinario del 2003: "Ciudadanía y Educación"*, 109-130.

- GIL, F.; JOVER, G. y REYERO, D. (2001) *La enseñanza de los derechos humanos. 30 preguntas, 29 respuestas y 76 actividades*. Barcelona, Paidós.
- GROSSI, F.J.; HERRERO, F.J.; RODRÍGUEZ, F.J. y FERNÁNDEZ, J. A. (2000) Conducta de voto en los jóvenes. *Psicothema*, 12:2, 255-259.
- QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (1998) *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. London, QCA. Disponible en: http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/6123_crick_report_1998.pdf (Última consulta: 4 de abril de 2008).
- HAHN, C. L. (1998) *Becoming Political: comparative perspectives on citizenship education*. New York, State University of New York Press.
- HORLACHER, R. (2004) Bildung. A Construction of a History of Philosophy of Education, *Studies in Philosophy and Education*, 23:5-6, 409-426.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J.A. (2000) Los profesores como constructores de la paz. *Revista española de pedagogía*, 58:216, 235-252.
- INTERAMERICAN INSTITUTE OF HUMAN RIGHTS (IIHR) (2003) *II Inter-American Report on Human Rights Education: development of school curricula and text books*. San José, IIHR.
- IRIARTE, C. y NAVAL, C. (2002) La educación intercultural en el ámbito escolar en España, en NAVAL, C. (Ed.) *Participar en la sociedad civil*. Pamplona, EUNSA, 187-232.
- JOVER, G.; CASARES, P.; GIL, F. y PAYÁ, M. (2001) La crisis de la sociedad actual, en ORTEGA, P. (Ed.) *Conflicto, violencia y educación. XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Murcia, Universidad de Murcia, 23-75.
- JOVER, G. (2004) Civilización, desarrollo y derechos humanos: propuestas de cooperación, en SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA, *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad. XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Ponencias*. Valencia, SEP, 83-100.
- KERR, D. (1999) *Citizenship Education: an international comparison*. Slough, National Foundation for Educational Research.
- KERR, D.; LOPES, J.; NELSON, N.; WHITE, K.; CLEAVER, E. y BENTON, T. (2007) *Vision versus pragmatism: Citizenship in the Secondary School Curriculum in England. Citizenship Education Longitudinal Study: Fifth Annual Report*. Nottingham, NFER. Disponible en: <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR845.pdf> (Última consulta: 4 de abril de 2008).
- KIWAN, D. (2005) Human rights and citizenship: an unjustifiable conflation, *Journal of Philosophy of Education* 39:1, 37-50.
- KYMLICKA, W. (1997) El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía, *La Política*, 3, 5-39.
- (2003) *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona, Paidós.
- LOVLIE, L. y STANDISH, P. (2002) Bildung and the idea of a liberal education, *Journal of Philosophy of Education*, 36:3, 317-340.

- MACINTYRE, A. (2001) *Animales racionales y dependientes. Por qué los humanos necesitamos virtudes*. Barcelona, Paidós.
- MARCHESI, Á. y DÍAZ, T. (2007) *Las emociones y los valores del profesorado*. Madrid, S.M.
- MARCO AURELIO *Meditaciones*. Barcelona, Gredos, 1977. (Traducción de R. Bach Pellicer).
- MARINA, J. A. (2007) Una lección práctica de educación para la ciudadanía. *El Mundo*, 26 de junio.
- (2008) "Cómo se escribe un libro de texto". Disponible en: <http://www.movilizacioneducativa.net/proyectos/libro-texto/blog.asp?buscar=&paginaactual=19> (Última consulta: 4 de abril de 2008).
- MARTÍN, I. (2006) *Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España*. Madrid, Fundación Alternativas.
- MARTÍNEZ CAMINO, J.A. (2007) ¿Qué ética universal? ¿Y qué ciudadanía? *El Mundo*, 9 de marzo.
- MIALARET, G. (2007) La laicidad, en AUTOR, *Palabras impertinentes sobre la educación actual*. Madrid, La Muralla, 213-220.
- MUGUERZA, J. (2007) Ética pública, derechos humanos y cosmopolitismo, en GÓMEZ, C. y MUGUERZA, J. (Eds.) *La aventura de la moralidad (paradigmas, fronteras y problemas de la ética)*. Madrid, Alianza, 510-549.
- NAVAL, C. (2000) Educación y derechos humanos. *Suplemento Humana Iura de derechos humanos. Persona y Derecho*, 10, 43-59.
- (2003) Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual. *Revista de Educación, número extraordinario del 2003: "Ciudadanía y Educación"*, 169-189.
- (2006) Enfoques emergentes en la educación para la vida ciudadana en una sociedad democrática, en NAVAL, C. y HERRERO, M. (Eds.), *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática*. Madrid, Encuentro, 137-153.
- NAVAL, C.; PRINT, M.; VELDHUIS, R. (2002) Education for Democratic Citizenship in the New Europe: context and Reform, *European Journal of Education*, 37:2, 107-128.
- NAVAL, C. y JOVER, G. (2006) The Research on Moral and Civic Education in the Spanish Educational Theory: evolution and current trends. *Journal of Social Sciences Education*, 5:2, 93-104. Disponible en: <http://www.jsse.org/2006-2/index.html> (Última consulta: 4 de abril de 2008).
- NUSSBAUM, M. (2002) Education for citizenship in an era of global connection, *Studies in Philosophy and Education*, 21, 289-303.
- OECD (2004) www.oecd.org/edumin2004 (Última consulta: 4 de abril de 2008).
- ORTEGA y GASSET, J. (1980) Medio siglo de filosofía, *Revista de Occidente*, 3, 5-21
- (1982) Pedagogía y anacronismo, en AUTOR, *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*. Madrid, Revista de Occidente.
- OSLER, A. (2005) (Ed.) *Teachers, Human Rights and Diversity: educating citizens in multicultural societies*. Stoke-on Trent, Trentham.

- OSLER, A. y STARKEY, H. (1996) *Teacher Education and Human Rights*. London, Fulton.
- (2004) *Study on the Advances in Civic Education in Education Systems: good practices in industrialized countries*. Report prepared for the Inter-American Development Bank. Education Network of the Regional Policy Dialogue. UNESCO-IBE. Disponible en: http://www.education.leeds.ac.uk/research/cchre/study_on_the_advances.pdf (Última consulta: 4 de abril de 2008).
- (2005a) *Changing Citizenship: democracy and inclusion in education*. Maidenhead, Open University Press.
- (2005b) (Eds.) *Citizenship and Language Learning: international perspectives*. Stoke-on-Trent, Trentham.
- PARKER, W. C. (2003) *Teaching Democracy: unity and diversity in public life*. New York, Teachers College Press.
- PECES-BARBA, G. (2004) La educación en valores, una asignatura imprescindible. *El País*, 22 de noviembre.
- (2006) La incorporación del derecho y de los derechos humanos en la educación, en RIBOTTA, S. (Ed.). *Educación en derechos humanos. La asignatura pendiente*. Madrid, Dykinson, 25-44.
- PENTILLA, T. (2005) Intercultural learning: connecting young citizens through communications technology, en OSLER, A. y STARKEY, H. (eds) *Citizenship and Language Learning: international perspectives*. Stoke-on-Trent, Trentham.
- PERICAY, X. (2007) Educación, instrucción y ciudadanía. *Abc*, 14 de agosto.
- PETTERSSON, T. (2003) *Basic Values and Civic Education: a comparative analysis of adolescent orientations towards gender equality and good citizenship*. Uppsala. Centre for Multiethnic Research, Uppsala University.
- PRADA, J. M. de (2007) ¿Educación para la ciudadanía? *Abc*, 25 de junio.
- PUIG ROVIRA, J. M^º.; BATLLE, R.; BOSCH, C. y PALOS, J. (2007) *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona, Octaedro-MEC.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *BOE*, de 8 de diciembre, de 2006 (Anexo I).
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *BOE*, de 5 de enero, de 2007 (Anexo I).
- REYERO, D. (2006) ¿Pero todavía alguien cree que es posible la educación cívica?, en NAVAL, C. y HERRERO, M. (Eds.) *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática*. Madrid, Encuentro, 181-196.
- (2008) "El Estado debe formar ciudadanos... (y los lobos deben cuidar gallineros)" (18 de julio de 2006); "Más sobre ciudadanía" (31 de agosto de 2006); "Ya llega, ya viene, la educación para la ciudadanía ya está aquí. ¿Cómo habremos podido vivir sin ella?" (31 de octubre de 2006); "Cuando la realidad supera a la ficción. Lección 1 de edu-

- cación para la ciudadanía" (1 de octubre de 2007); "Libertad y educación, ¿términos contradictorios?" (3 de febrero de 2008). Disponible en: <http://www.junkeducation.com/index.html>. (Última consulta: 4 de abril de 2008).
- RORTY, R. (1996) La prioridad de la democracia sobre la filosofía, en AUTOR, *Objetividad relativismo y verdad. Escritos filosóficos I*. Barcelona, Paidós, 239-266.
- (1997) *¿Esperanza o conocimiento? Una introducción al pragmatismo*. México, F.C.E.
- (1999) Education as Socialization and as Individualization, en AUTOR, *Philosophy and Social Hope*. London, Penguin Books.
- SÁNCHEZ FERLOSIO, R. (2007) Educar e instruir. *El País*, 29 de julio.
- SAVATER, F. (2006) En defensa propia. *El País*, 12 de agosto.
- (2007a) Ciudadanos o feligreses. *El País*, 4 de Julio.
- (2007b) *Diccionario del ciudadano sin miedo a saber*. Barcelona, Ariel.
- (2007c) El triunfo del libertinaje. *El País*, 8 de diciembre.
- SAVATER, F. (2007d) Instruir educando. *El País*, 28 de agosto.
- SOLER, C. (2007) Sobre la Educación para la Ciudadanía. *El Correo Digital*, 1 de marzo.
- SPINOZA *Tratado político*. Madrid, Alianza, 1986. (Traducción: A. Domínguez).
- *Tratado teológico-político*. Madrid, Alianza, 2003. (Traducción: A. Domínguez).
- STARKEY, H. (2002) *Democratic Citizenship, Languages, Diversity and Human Rights*. Strasbourg, Council of Europe, Language Policy Division.
- STEINER-KHAMSI, G.; TORNEY-PURTA, J., y SCHWILLE, J. (Eds.) (2002) *New Paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship*. Oxford, Elsevier Science Ltd.
- TAYLOR, C. (2007) *A secular age*. Cambridge and London, The Belknap Press of Harvard University Press.
- TORNEY-PURTA, J. (2004) *An Overview of Secondary Analysis of the IEA Civic Education Study, its Impact and Directions for the Future*. IEA Civic Papers. Disponible en: <http://www.iea.nl/irc2004-cived.html> (Última consulta: 4 de abril de 2008).
- (2007) (Ed.) Special Issue: "Reflections on the IEA Civic Education Study (1995-2005)". *International Journal Citizenship Teaching and Learning*, 3:2. Disponible en: <http://www.citized.info/pdf/commarticles/Complete%20draft%20Vs.%203%20Dec.%202008%20web%20edition.pdf> (Última consulta: 4 de abril de 2008).
- TORNEY-PURTA, J.; SCHWILLE, J. y AMADEO, J.A. (eds.) (1999) *Civic Education Across Countries: twenty-four national case studies from the IEA civic education project*. Amsterdam, IEA.
- TORNEY-PURTA, J. y AMADEO, J.A. (2003) A Cross-National Analysis of Political and Civic Involvement Among Adolescents. *Political Science & Politics*, April, 269-274. Disponible en:

- <http://www.apsanet.org/imgtest/CrossAnalysisPoliticalCivicAdolescents.pdf> (Última consulta: 4 de abril de 2008).
- TORNEY-PURTA, J.; LEHMANN, R.; OSWALD, H. y SCHULZ, W. (2001) *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: civic knowledge and engagement at age Fourteen. Executive summary*. Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- TORNEY-PURTA, J.; SCHWILLE, J. y AMADEO, J.A. (Eds.) (1999) *Civic Education Across Countries: 24 National Cases Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- TOURINÁN, J.M. (2003) Sociedad civil y educación de la conciencia moral. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 15, 213-234.
- UNIÓN EUROPEA (2006) Decisión n° 1904/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 12 de diciembre de 2006 por la que se establece el programa "Europa con los ciudadanos" para el período 2007-2013 a fin de promover la ciudadanía activa. *Diario Oficial de la Unión Europea*. L 378/32-40, 27.12.2006
- WALES, J. y CLARKE, P. (2005) *Learning Citizenship: practical teaching strategies for secondary schools*. London, RoutledgeFalmer.
- WESTHEIMER, J. y KAHNE, J. (2004) What kind of citizen? The politics of educating for democracy, *American Educational Research Journal*, 41:2, 237-270.
- WEBER, M. (1984) *El político y el científico*. Madrid, Alianza.
- WILLIAMS, W. E. (2008) Van a por usted. *Libertad Digital Suplementos Ideas*, 4 de marzo. Disponible en:
<http://revista.libertaddigital.com/articulo.php/1276234388>
(Última consulta: 4 de abril de 2008).