

L'educazione alla cittadinanza in Spagna

di CONCEPCIÓN NAVAL

Nessuna realtà* si può comprendere in profondità senza considerare la sua storia o la sua tradizione. Non si tratta solo di conoscere lo scenario in cui si svolge qualcosa già di per sé importante —, ma soprattutto di farsi carico delle sue origini o radici che spiegano in parte il presente. Per questo motivo, un primo punto di discussione nel discorso dell'educazione politica, nel caso della Spagna, sta nel chiarire quale sarebbe la denominazione più adeguata per riferirci a questo aspetto dell'educazione: educazione politica, formazione politica, educazione sociale, educazione alla cittadinanza, educazione civica ecc. (cfr. Naval, Print, Iriarte, 2003; IbáñezMartín, 1988; Medina, 1986; Puig y Martínez, 1989).

Alla fine, ho intitolato questo intervento «Educazione alla cittadinanza» (Education for Citizenship) anziché «Educazione politica» (Political Education) perché parlare in Spagna di educazione politica — per la storia vissuta in tempi più o meno recenti — può richiamare facilmente un indottrinamento, più che una vera e propria educazione alla vita cittadina in una società democratica (cfr. Naval, Print, Veldhuis, 2002; Bárcena, 1997). Ovviamente, l'educazione alla cittadinanza comprenderà conoscenze politiche, così come abitudini, comportamenti civici e sociali, nonché abilità di comunicazione e partecipazione; enunciarla solo come educazione politica potrebbe però generare una confusione che sarebbe meglio evitare. Ciò non significa che il concetto di formazione politica si debba scartare ma che nel nostro caso probabilmente non è, oggi come oggi, il più opportuno.

* intervento tenuto al dottorandi del Dottorato di Ricerca in Pedagogia/Education dell'Università Cattolica di Milano. Il testo una versione rivista del contributo di C. NAVAL, «Education for Citizenship in Spain», in D. LANCE, R. VOLKER (Eds.), Basiswissen Politische Bildung, Baltmannzweiier, SchneiderVerlag Hohengehren, 2006, vol. II. L'autore ringrazia i professori Lange e Volker per la disponibilità a permettere l'utilizzo di questo materiale.

La formazione politica — nel significato greco del termine —, vale a dire la preparazione ad assumere responsabilità nella vita sociale, è stata una questione vitale dell'educazione sin dall'antichità. Tuttavia, con la modernità e l'emergere dell'individuo quale elemento essenziale della società il tema si è fatto problematico. In certo qual modo, si può dire che oggi viviamo in una «società di individui», in cui la dimensione sociale della persona è andata perdendo valore come fonte di significato per la vita. L'individuo moderno ordina il proprio comportamento fondamentalmente in base alle proprie aspirazioni ed esperienze, per cui qualcuno ha parlato dell'esistenza di uno spazio pubblico morto o vuoto nella nostra società (cfr. Sennett, 1978).

Nessuno oggi mette in dubbio il ruolo dell'educazione nella costruzione di una nuova cittadinanza e di una cultura di pace e comprensione internazionale. Qualcuno si domanda

però se esista una certa opposizione tra identità civile e lealtà culturale (cfr. Beiner, 1995; Walzer, 1983; Skinner, 1994). Se ben comprendiamo i fini dell'educazione e della società politica, ci vedremo esposti a questa alternativa, dato che i due aspetti sono correlati. Il fenomeno del multiculturalismo — la Spagna è uno Stato con una crescente pluralità culturale — ci ha invitato a riconsiderare la maggior parte dei concetti impiegati nella teoria politica: frontiere, cittadinanza, sovranità, diritti dei gruppi e degli individui, pluralismo, tolleranza, democrazia, rappresentazione politica. In particolare, tuttavia, esige una ridefinizione degli obiettivi e dei mezzi educativi (cfr. Tamir, 1993) di fronte alla crescente mancanza di partecipazione e d'impegno civico in Spagna e in altre società occidentali. A prona di questa affermazione è sufficiente analizzare alcuni dati che gli studi sociologici ci forniscono.

Sembra chiaro che il nostro stile di vita è in gran parte contrassegnato dall'individualismo, anche se ciò è compatibile con un censo della famiglia e dell'amicizia ben superiore a quello osservabile in altri ambienti geografici. Manca, in generale, una predisposizione a partecipare alla vita di comunità: corporativa, universitaria, aziendale, urbana ecc. Secondo il momento, si può notare una certa partecipazione alle elezioni, ma si tratta comunque di occasioni isolate e spesso associate a decisioni congiunturali concrete. Tra i più giovani non si può negare la presenza del volontariato, il risveglio di un certo altruismo, di sentimenti di solidarietà; tuttavia, manca la capacità di unire questi gesti o queste attività alla vita politica, alla società civile, all'impegno civico nella vita di tutti i giorni. A volte mancano le modalità utili a stabilire tale collegamento, la cultura partecipativa e, spesso, la formazione necessaria per imparare a farlo. Sono molte le occasioni in cui si ha una visione alquanto limitata della partecipazione; la si intende come strumento di difesa, di capacità di controllo e intervento, anziché come un mezzo utile a creare modalità di collaborazione, trovando motivi e obiettivi condivisi. Potremmo domandarci: che cosa può causare l'assenza di predisposizione a partecipare? Una prima risposta, generica, potrebbe riferirsi alla relazione esistente tra la mancanza di partecipazione e instabilità che il cambio di legislazione genera in un paese: variazioni politiche, in generale, e educative, in particolare. Per un fatto che le Costituzioni in Spagna hanno avuto vita breve. Negli ultimi 200 anni abbiamo avuto dieci Costituzioni, molti progetti costituzionali, due repubbliche, una guerra civile. Questa situazione complessa ha impedito di raggiungere una coesione sociale per i radicalismi generatisi. È cortante il pericolo di considerare l'educazione come un'arma nelle mani del governo di turno e, in quanto alla sua dimensione civica o sociale, il rischio di vederla come elemento indottrinante è ancora maggiore. Tutto ciò ha un costo sociale molto alto. In concreto, sul piano della politica educativa in Spagna, dalla Legge Moyano del 1857 si è assistito ad un continuo Pare e disfare, senza mai arrivare a un risultato unanime. Sul tema dell'educazione non si è pervenuti ad un accordo unanime. Dalla Costituzione del 1978 in poi, l'insegnamento primario, secondario, gli esami di maturità e l'università hanno subito diverse modifiche: Ley Orgánica de Estatutos de Centros Docentes (LOEce), Ley Orgánica del Desarrollo de la Educación (LODE), Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG), Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LoCE), Ley Orgánica de Educación (LoE), Ley de Autonomía Universitaria ecc. La Costituzione del 1978 riuscì a raggiungere un buon equilibrio (cfr. Sarabia, 2005) tra libertà d'insegnamento e diritto all'istruzione. Il suo sviluppo posteriore, tuttavia, è stato alquanto vario. Accanto all'instabilità politica e ai cambiamenti legislativi si registra un fatto nella storia dell'educazione spagnola

dal secolo XIX: la tendenza centralista e statalista, che può portare ad annullare l'iniziativa sociale o personale. Il margine di libertà sociale lasciato da alcune delle misure politiche intraprese nel corso degli anni è stato piuttosto stretto, anche se nelle dichiarazioni sui principi delle leggi educative si parla della partecipazione come elemento chiave della vita dei centri scolastici. In generale, l'intervento in questi centri da parte dell'Amministrazione è stato da molti ritenuto eccessivo. Il nostro attuale diritto scolastico, ad esempio, tende ad equiparare i centri privati convenzionati (che ricevono sovvenzioni statali in base a certi requisiti) con i pubblici, così da avere una pratica assimilazione del vecchio regime giuridico. Ciò non si deduce direttamente dall'articolo 27 della Costituzione spagnola (1978). Porre quale elemento fondamentale nella gestione del centro scolastico non universitario l'intervento della comunità educativa comporta i suoi rischi e può compromettere la libertà d'insegnamento.

Tra le ragioni della mancanza di partecipazione sociale, specialmente nel XIX e all'inizio del XX secolo, rileviamo anche i livelli di cultura e di alfabetizzazione di un popolo. Quando l'accesso all'istruzione dei cittadini di un paese non è deficiente, manca la base minima perché questi possano crescere come tali e impegnarsi a migliorare la società. Non è il caso della Spagna dei nostri giorni, anche se la sfida che l'immigrazione rappresenta a questo proposito fa sì che il problema persista. Occorre altresì considerare la diversità culturale, soprattutto linguistica, presente nella Spagna delle Autonomie. Queste sono, in un certo senso, il motore della partecipazione; allo stesso tempo, però, possono ostacolare l'integrazione e la coesione della nazione. Come raggiungere una base comune?

2. CONTESTO E STORIA RECENTE DELL'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA IN SPAGNA

In questo quadro generale, e cercando di trovare soluzioni, la Spagna si unisce al movimento internazionale dell'educazione alla cittadinanza, in auge negli ultimi decenni (cfr. Naval, Print, Veldhuis, 2002). Alcuni risultati importanti, registrabili in questi anni, sono: 1990, Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE); 2004, Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE), rimasta inattuata; e 2006, Ley Orgánica de Educación (LOE). L'educazione alla cittadinanza fece parte della proposta di riforma che la LOGSE presentò nel 1990. Venne quindi riconosciuta e accettata almeno in teoria — come parte del curriculum scolastico, anche se i tentativi di applicazione non risultarono pienamente soddisfacenti.

Dopo molti anni di disuetudine e un certo discredito, la società spagnola ammise la necessità di affrontare l'educazione civica, arrivando persino a ritenerla la disciplina trasversale per antonomasia, capace di riunire tutte le altre discipline trasversali che, di fatto, racchiudono valori che orientano il comportamento (Rodríguez Rojo, 1996). In un documento del Ministerio de la Educación y ciencia (MEC), posteriore alla LOGSE, possiamo notare il progressivo impegno e interesse nei confronti della formazione civica: «Nel fissare questa finalità basilare per l'educazione, e nel segnalare l'educazione ai valori come il principio reggente del sistema educativo, la LOGSE ha risposto ad una domanda sociale oggi generalizzata, se cioè l'educazione formale costituisca una scuola di cittadinanza e di attitudini eticamente valide» (MEC, 1994).

Il modello adottato fu quello della trasversalità. Come lo stesso mEc proclamava: «Bisogna ricordare (...) il modello curricolare adottato dalla riforma educativa rispetto all'educazione morale e civica: questa deve impregnare tutto il curricolo e, per questa ragione, non si ordina come area o materia specifica. In concreto, inoltre, si esclude che sia un'area cui possano accedere soltanto alcuni studenti, quelli che non hanno scelto religione, o quale opzione alternativa a quest'ultima. Solo nell'ultimo anno di istruzione obbligatoria, all'interno dell'area di Scienze Sociali, Geografia e Storia, si circoscrivono alcune unità di contenuto che rappresentano formalmente una riflessione sul (atto morale» (mEc, 1994). Il modello di cittadino auspicato dalla proposta ministeriale (1990) fu configurato in base ai seguenti criteri: 1) formazione di strutture universali di giudizio morale che consentano l'adozione di principi generali di valore, quali la giustizia o la solidarietà; 2) acquisizione di competenze dialogiche che predispongano al giusto accordo e alla partecipazione democratica; 3) elaborazione di un'immagine personale e di un tipo di vita che rispondano ai valori personalmente desiderati; 4) acquisizione di conoscenze che permettano il dialogo critico e creativo con la realtà e l'elaborazione di norme e progetti giusti e contestualizzati; 5) sviluppo di capacità che favoriscano la coerenza tra il giudizio e l'azione morale; 6) riconoscimento e assimilazione dei valori universalmente desiderabili (Dichiarazione dei Diritti Umani e Costituzione Spagnola); 7) comprensione, rispetto e costruzione di norme di convivenza giuste che regolino la vita collettiva.

Un primo punto di attrito stava nell'affermazione secondo la quale l'educazione formale rappresentava la risorsa principale di cui la società dispone per formare il senso civico dei suoi membri. Pur mettendo in risalto un aspetto importante, secondo me questa è una visione troppo limitata della virtualità educativa di altri agenti quali la famiglia, i mezzi di comunicazione, le organizzazioni non governative, le istituzioni amministrative e politiche locali o la società in generale. In questo senso, e pur essendo proposto dal MEC (1992a e b) come principio programmatico, nella nostra cultura non riesce a tradursi in fatti la continuità necessaria tra educazione formale e informale. Sarà meglio insistere su questa linea. Non strano che la scuola si interroghi sulla propria capacità di formare alla vita e sulla sua reale efficacia. D'altra parte, la mancanza di unità e d'impegno dei diversi agenti educativi può relegare l'educazione civica alla condizione di semplice immagine, incapace di abbracciare la realtà personale e sociale in tutte le sue dimensioni.

Le materie trasversali soffrono di una indeterminazione curricolare e, allo stesso tempo, godono di uno status istituzionale debole, che le colloca come questioni interessanti che l'istituzione scolastica può trattare, ma le porta a figurare come questioni collaterali ai contenuti disciplinari. Questa indeterminazione ha provocato diverse proposte sul modo di affrontare la trasversalità (cfr. Bolívar, 1998), anche se nella maggior parte dei casi il potenziale formativo degli insegnamenti si limitò a momenti concreti relativi a un'attività ben precisa (ad esempio, la giornata dell'albero, la giornata della pace o della Costituzione) o fu destinato al tutorato. Non c'è dubbio che, in una cultura accademica come la nostra di tradizione disciplinare, le materie trasversali presentino una certa complessità e possano non essere svolte in modo chiaro ed esaustivo. Nella realtà scolastica la promozione dello studente dipende in gran parte dal suo rendimento in determinate materie tradizionali, indipendentemente dal comportamento civico o morale, salvo che si tratti di casi clamorosi. Finché non ci sarà un progetto adeguato alla valutazione in questo campo, in Spagna finora

assente, l'educazione cívica restará in secondo piano. Di fatto la LOE (2006) propone l'educazione alla cittadinanza come materia indipendente e obbligatoria, cercando di inserirla nel curriculum in modo da evitare questi inconvenienti. Verrá impartita, secondo quanto predispone il progetto iniziale, in alcune classi dell'istruzione primaria, secondaria obbligatoria e liceo. La proposta aderisce alla linea di condotta internazionale già citata, che vede l'inserimento dell'educazione alla cittadinanza come mezzo per migliorare e rigenerare i regimi democratici.

A mio parere, la proposta della LOE denota una certa imprecisione riguardo al quadro teorico della nuova materia chiamata educazione alla cittadinanza. Sarebbe auspicabile situare la formazione del cittadino in un ámbito di educazione morale piú comprensivo e meno sistematico. 1: ámbito teorico cui mi riferisco s'interroga sui fini e non solo sui mezzi o sui procedimenti. Un buon cittadino é semplicemente colui che aiuta in caso di bisogno o che tratta «in modo corretto» il suo prossimo? Senza dubbio, pero é anche qualcosa di piú. Alcuni diranno: é qualcuno che partecipa, é solidale e altruista, si impegna nel volontariato. Effettivamente cosí, pero si potrebbe compiere un altro pass(); é chi conosce, sente e opera con giustizia nelle questioni di carattere sociale; chi s'interroga sulle cause dei problemi sociali e agisce di conseguenza; chi unisce la cittadinanza alla politica, alla legislazione e al governo; chi crea, valuta, critica e lotta per migliorare le norme, le istituzioni e i programmi pubblici; chi partecipa attivamente ai processi politici, votando, facendo parte di comitad o manifestando la propria opinione in modo costruttivo.

3. DIBATTITI ATTUALT

Alla luce di quanto visto finora, e cercando di fare una valutazione di insieme, accenneremo ora ad alcune sfide che coinvolgono annualmente l'educazione in Spagna (cfr. Naval, 2003).

— Uno dei grandi problemi dell'educazione civica (nell'ambito sia nazionale sia internazionale) degli ultimi tempi é, come già si é detto, la carenza di un quadro teorico adeguato (cfr. Westheimer e Kahne, 2002). Gli studi svolti hanno interessato piú i mezzi che i fini. Quale cittadino cerchiamo di formare? E quale modello di educazione alla cittadinanza vogliamo promuovere? Quale sviluppo curricolare e quali criteri dobbiamo fissare per l'educazione civica?

Sotto il profilo educativo, uno degli aspetti piú confusi della globalizzazione é forse l'incidenza che questa esercita su persone, sul loro carattere e sui loro rapporti sociali, aspetti questi strettamente correlati. Come combinare il particolare con il globale? Se intendiamo confrontarci con la globalizzazione, sará necessario prestare un'attenzione particolare all'educazione civica, che dovrá tener conto delle differenze e dei deficit culturali. Un'educazione che inizia in famiglia, con i mezzi di comunicazione, per la strada, nel quartiere, e che continua nella scuola. Ciò che serve é un'educazione che si occupi allo stesso tempo dell'aspetto globale, particolare e locale. All'interno della globalizzazione é innegabile l'importanza che le tecnologie della comunicazione (TIC) hanno acquisito negli ultimi anni nella vita sociale, culturale, economica. L'educazione non può restare indifferente all'impatto sociale delle TIC né ai problemi educativi che queste sollevano. Nell'educazione civica la sfida consiste nel trasformare le tecnologie della comunicazione in mezzo di promozione della partecipazione e di fiducia nel rapporto sociale.

E proprio in una società globalizzata che l'educazione interculturale si converte in uno degli assi portanti dell'educazione alla cittadinanza. È opportuno, tuttavia, distinguere due livelli, sia negli obiettivi sia nelle strategie educative e sociopolitiche: a) l'integrazione sociale e scolastica dei bambini di famiglie immigrate; b) l'apprendimento interculturale. Il primo è congiunturale, mentre il secondo è richiesto dalla società globalizzata in cui viviamo e, nel caso dell'Europa, dall'integrazione nell'Unione Europea. Da qui l'importanza di promuovere due tipi di misure unite e in equilibrio fra loro: a) misure inclusive che pongano l'accento sul terreno comune, l'adesione e la convergenza su valori comuni; b) misure di diversificazione attraverso il rispetto verso le differenze, le particolarità e le necessità specifiche di ciascun alunno e dei diversi gruppi.

In questo senso è importante inserire la dimensione religiosa nell'apprendimento interculturale, dato che rappresenta una componente principale della diversità. Il Consiglio d'Europa riconosce il valido contributo nell'educazione alla cittadinanza quando afferma: «La religione, per il suo impegno etico e morale, i valori che difende, il suo senso critico e la sua espressione culturale, può essere un partner valido della società democratica» (par. 5 della Raccomandazione 1396 (1999) 1 su Religione e Democrazia).

— Un tema costante nell'educazione alla cittadinanza in ambito europeo — anche in Spagna nel corso degli ultimi anni riguarda la promozione di un senso di cittadinanza europea. Si tratta di una questione particolarmente complicata da portare a termine ma che la Commissione Europea sostiene fermamente (cfr. European Commission, 1998; Birzea, Kerr, Mikkelsen, Froumin, Losito, Pol, Sardoc, 2004). L'obiettivo del cittadino europeo è quello di riuscire ad essere un cittadino autonomo, critico, partecipativo e responsabile, in una società che rispetti i principi della democrazia, i diritti umani, la pace, la libertà e l'uguaglianza.

— È necessario portare a termine l'educazione alla cittadinanza con metodologie partecipative che favoriscano un apprendimento attivo e comprensivo, fondato sull'esperienza: attuato nella pratica e muovendo da questa. Ciò appare soprattutto quando si rende necessario insistere su: a) le idee chiave della teoria e della pratica democratica; b) le capacità e i processi di partecipazione civica e politica in una democrazia; c) le attitudini e le virtù di responsabilità civica proprie di una democrazia. Da qui l'esigenza di programmi aperti e di strategie docenti volti a favorire la partecipazione degli studenti e a consolidare la pratica democratica. Un tema interessante da studiare è costituito dalle modalità di valutazione più adatte a questo tipo di educazione, i cui tratti evidenti sono più che altro quantitativi. Uno dei risultati concreti delle metodologie attive, che ha ottenuto larghi consensi negli Stati Uniti — giunto anche in Europa, e in Spagna si attua da qualche anno — è il service learning (Hollander, Saltmarsh e Zlotkowski, 2001). Un mezzo utile a promuovere la partecipazione dei giovani e degli adolescenti, nell'insegnamento secondario e superiore, è rappresentato indubbiamente dai programmi e dalle attività extrascolastici. L'obiettivo è che queste attività non siano isolate dal resto del curriculum, così da creare una cultura civica nella scuola e nell'istruzione superiore, sia negli alunni che nei docenti (cfr. Campus Compact, 1999; Ehrlich, 2000).

Indipendentemente dai mezzi o dalle misure che si adottano per articolare l'educazione alla cittadinanza (il curriculum, il tipo di governo e di gestione dell'istituzione docente e delle attività dei professori), occorre tener ben presenti i tre obiettivi fissati dal Consiglio d'Europa

nel suo programma relativo all'educazione: a) offerta diversificata in materia di educazione, fondata sul diritto all'identità e al pluralismo, che sarà garantita mediante il riconoscimento effettivo delle libertà di creazione e scelta di centri scolastici; b) un'educazione interculturale di riconoscimento mutuo, di significato collettivo; c) un'educazione di qualità, che tenga conto degli obiettivi educativi che la cittadinanza suppone: partecipazione degli alunni, senso di appartenenza, autonomia e sensibilizzazione sociale.

Un'altra costante degli ultimi anni è l'estensione dell'ambito educativo oltre la scuola. Com'è ovvio, questa visione ha influito anche sull'educazione alla cittadinanza, che non si rivolge più soltanto al piano di studi e alla scuola, ma amplia il suo orizzonte verso l'istruzione superiore e molti altri ambiti sociali: la famiglia, il vicinato, la scuola, la parrocchia, mezzi di comunicazione, gli amici, il lavoro, i gruppi civici, le ONG etc.

A questo riguardo molto resta ancora da fare. Un tema di particolare rilevanza è il recupero della famiglia come ambito di educazione civica. I rapporti familiari, non chiudendosi in sé stessi, sono caratterizzati dalla partecipazione: si condivide la mutua assistenza. La sfida consiste nel creare più vincoli e di migliore qualità tra i diversi ambiti educativi lavorando, tutti insieme, per un'educazione alla cittadinanza efficace.

Fra i tanti cui potremmo accennare, dobbiamo prendere in considerazione un ultimo tema. Si tratta della formazione dei docenti, iniziale e continua. Vale a dire, la necessità e l'importanza di avvalersi di professori che s'impegnino a svolgere un'educazione alla cittadinanza con le caratteristiche da noi descritte (cfr. Ugarte, 2004). Nel caso della scuola, ciò che conta è potenziare la scuola come comunità, dove la partecipazione sia consustanziale al compito educativo. Da qui l'importanza dell'ambiente che in essa si crea nella formazione di comportamenti di tipo democratico. Altrettanto importante, comunque, è saper distinguere i diversi modi in cui si può partecipare, così da poter proporre il più adeguato ad ogni caso o situazione personale (cfr. Naval e Altarejos, 2000; Pagés et al., 1984; Ortega, Mínguez e Gil, 1994).

In sintesi, di fronte alla varietà e alla ricchezza di argomenti di cui disponiamo nel portare a termine l'educazione alla cittadinanza, e pensando alla sfida che in Spagna ci siamo proposti, possiamo affermare la necessità e la possibilità dell'educazione alla cittadinanza nell'ambito più vasto dell'educazione morale. Riguardo alle modalità della sua attuazione ribadiamo: 1) l'importanza dell'insegnamento, oggi carente, di contenuti specifici; b) accanto ai quali bisognerà favorire l'acquisizione di abitudini, di autentiche virtù sociali, nonché insegnare una serie di abilità e destrezze; c) la necessità di creare un clima adeguato allo scopo, realizzando gli adattamenti didattici appropriati.

La formazione civica fornirebbe così le conoscenze utili ai rapporti dell'essere umano nella convivenza sociopolitica e stimolerebbe l'adesione a quegli ideali che caratterizzano un popolo in quanto tale e promuovono interessi comuni, motore di fiducia e di partecipazione sociale. Si soddisfe

rebbero così l'aspetto civico e politico e si contribuirebbe a rendere il soggetto cosciente della sua funzione civica. Il raggiungimento di questo obiettivo richiede riflessione e tempo da parte dei cittadini. «Oserb qui esporre

— dice Rousseau nell'Emilio — che cosa prescriva la parte grande, la più importante, la più preziosa regola di tutta l'educazione? Non già di guadagnare tempo, ma di perderne». La necessità di considerare la dimensione temporale è un problema pratico di libertà nell'educazione. Si tratta della questione centrale nell'educazione alla cittadinanza.

Concepción Naval

(Traduzione di M. Beatrice Materzanini)

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

E BÀRCENA, *El oficio de la ciudadanía*, Barcelona, Paidós, 1997.

C. BIRZEA, D. KERR, R. MIKKELSEN, L. FROUMIN, B. LOSITO, M. POL, M. SARDOC, *All European Study on Education for Democratic Citizenship Policies*, Strasbourg, Council of Europe, 2004.

R. BEINER, *Theorizing Citizenship*, Albany, State University of New York Press, 1995.

A. BOLÍVAR, *La evaluación de valores y actitudes*, Madrid, Anaya, 1998. *CAMPUS COMPACT, The Presidents' Declaration on the Civic Responsibility of Higher Education*, Providence, Campus Compact, 1999.

COUNCIL OF EUROPE, *Education for Citizenship. The Basic Concepts and Core Competences*, Consejo para la Cooperación Cultural, Consejo de Europa, DECSICIT (98) 7 def., 1998.

T. EHRLICH (ed.), *Civic Responsibility and Higher Education*, Phoenix, Arizona, Orynx Press, 2000.

EUROPEAN COMMISSION, *Education and Active Citizenship in the European Union*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 1998.

E.L. HOLLANDER, J. SALTMARSH, E. ZLOTIKOWSKI, «Indicators of Engagement», in L.A. SIMON ET AL. (eds.), *Learning to Serve: Promoting Civil Society through Service Learning*, Norwell MA, Kluwer Academic Publishers, 2001.

J.A. IBÁÑEZMARTÍN, «Formación cívica y sistema democrático», *Revista Española de Pedagogía*, 1988, 181, pp. 441-451.

J.A. IBÁÑEZMARTÍN, «La universidad ante el reto de la educación para la ciudadanía», *Educación, ética y ciudadanía*, Madrid, UNED, 2002, pp. 173-6.

G. JOVER AND S. SANJOS, «De l'éducation à la citoyenneté», in F. SCANZIO (ed.), *Imagine*. *Europe*, Freiburg im Breisgau, Fillibach Verlag, 2001, pp. 82-103.

R. MEDINA, «Educación moral y comportamiento cívico-político», *Revista Española de Pedagogía*, XLIV, 1986, 173, pp. 315-338.

MEC, *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE, Ley 1/1990 de 3 de Octubre de 1990 (BOE, 4.X.90)*.

MEC, *Materiales Curriculares Transversales. Educación Primaria y Educación Secundaria*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992a. MEC, *Educación moral y cívica. Transversales*, Secretaría de Estado de Educación, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992b. MEC, *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1994.

MEC, *Ley Orgánica de la Calidad de la Educación, LOCE, 2002*.

MEC, *Ley Orgánica de Educación, LOE, 2006*.

J.A. MUÑOZ, *Evolución normativa e institucional de la llamada educación política en España (1936-1975)*, Pamplona, EUNSA, 1991.

C. NAVAL, *Educación ciudadana. La polémica liberal-comunitarista en educación*, Pamplona, EUNSA, 2000, 2ª ed. (1ª ed., 1995).

C. NAVAL, F. ALTAREJOS, «Educar para la participación», in J.L. GARCÍA GARRIDO (ed.), *La sociedad educadora*, Madrid, Fund. Independiente Caja Madrid, 2000, pp. 226-244.

C. NAVAL, M. PRINT, R. VELDHUIS, «Education for Democratic Citizenship in the New Europe. Context and Reform», *European Journal of Education*, 2002, 37, pp. 107-128.

C. NAVAL, M. PRINT, C. IRIARTE, «Civic Education in Spain. A Critical Review of Policy», *Journal of Social Sciences Education*, 2003, 2: [http://www.fsse.org/20032/spain_Naval.htm](http://www.fsse.org/20032/spain Naval.htm) (accedido: 2004, Septiembre)

C. NAVAL, «Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual», *Revista de Educación, MECD*, 2003, pp. 169-189.

C. NAVAL (coord.), «Respuestas del Grupo de Investigación en Educación para la Ciudadanía (GIEC) de la Universidad de Navarra», *Revista de Educación, N. Monográfico*, 2003, pp. 425-442.

M. Oraison (ed.), *Globalización, ciudadanía y educación*, Barcelona, Octaedro, 2005.

P. ORTEGA, R. MÍNGUEZ, R. GIL, *Educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela*, Valencia, Nau Llibres, 1994.

J. PAGS et al., *La educación cívica en la escuela: recursos para maestros*, Barcelona, Paidós, 1984.

J. PAREDES (coord.), *Historia contemporánea de España. Siglo XIX*, Barcelona, Ariel, 1998.

J.M. PUIG, M. MARTÍNEZ, *Educación moral y democracia*, Barcelona, Laertes, 1989.

G. REDONDO, Política, cultura y sociedad en la España de Franco (1939-1975), Pamplona, EUNSA, 1999.

M. RODRÍGUEZ ROJO, «Transversalidad y Democracia», Revista de Educación, 1996, 309, pp. 95-126.

B. SARABIA, «Constitución, educación y estética del poder político, según González Trevijano», Nueva Revista, 2005, 98, pp. 61-80.

M.A. SOTAS, Universidad franquista, debate sobre la libertad de enseñanza (1939-1962), Pamplona, EUNSA, 2004.

R. SENNETT, El declive del hombre público, Barcelona, Península, 1978.

Q. SKINNER, «Deux conceptions de la citoyenneté», Krisis, 1994, 16, pp. 94-110.

Y. TAMIR (ed.), Democratic Education in a Multicultural State, Oxford, Blackwell, 1993.

C. UGARTE, Las Naciones Unidas y la educación en derechos humanos, Pamplona, EUNSA, 2004.

R. Yus, Temas transversales: hacia una nueva escuela, Barcelona, Graó, 1998. M. WALZER, Spheres of Justice. A Defense of Pluralism and Equality, Princeton, Princeton University Press, 1983.

J. WESTHEIMER, M. KAHNE, What kind of citizen? The Politics of educating for Democracy, Boston, American Political Science Association, 2002