

ORÍGENES RECIENTES Y TEMAS CLAVE DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA ACTUAL

CONCEPCIÓN NAVAL (*)

RESUMEN. En este artículo, se indaga sobre los orígenes recientes y los temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual. Respecto al primer punto, se destaca la relevancia de la caída del Muro de Berlín (1989) y la crítica comunitarista al liberalismo. Además, se señalan algunos rasgos de la mentalidad postmoderna en la cultura contemporánea, especialmente las implicaciones antropológicas del liberalismo en educación. La primera parte concluye con una explicación de algunos de los problemas que sugieren el por qué de este resurgir de la educación cívica. Respecto a los temas clave, se destacan: la necesidad de un marco teórico; los programas de servicio; los distintos ámbitos de la educación cívica y su interconexión; la conveniencia de un aprendizaje activo y comprensivo; la importancia de la vida de la escuela; el aprendizaje para la participación y la formación del profesorado, etc.

ABSTRACT. The article studies the recent roots and the key issues in present-day education for democratic citizenship. The first part highlights the relevance of the fall of the Berlin Wall (1989) and the communitarian critique of liberalism. In addition, it considers some features in contemporary culture of the post-modern mentality. In this regard, it focuses on the anthropological implications of liberalism on education. This ends with a discussion on some of the more evident problems that comes with the revival of civic education. The following key issues are high-lighted: the need for a theoretical framework; *e-civic education* in a e-democracy; european citizenship; service programs; the different spheres of civic education and their interrelation; the need for an active and comprehensive learning; the importance of school life; learning for the participation and formation of educators, etc.

En las democracias occidentales, los últimos 15 años —aproximadamente— han sido significativos para el movimiento de búsqueda y consolidación de un tipo de educación dirigida en términos generales a la promoción de la vida democrática. ¿Qué ha pasado en estos años que haya ocasionado este movimiento social?

ORÍGENES RECIENTES: MARCO HISTÓRICO-SOCIAL

INTRODUCCIÓN

Para entender el origen de la actual preocupación por educar para el ejercicio de una ciudadanía democrática, hay dos acontecimientos que me parecen especialmente relevantes. Uno, ocurrido en Europa, pero de consecuencias mundiales innegables: la caída del Muro de Berlín en 1989 y el establecimiento de regímenes democráticos en los países previamente comunistas. Otro, más centrado, al menos en su origen, en los Estados Unidos: la reacción o crítica comunitarista al liberalismo extremo, que se produjo a partir de finales de los años ochenta del siglo XX.

Además, convendrá considerar, para completar el marco, algunos rasgos de la mentalidad postmoderna propios de la cultura contemporánea, puesto que la educación se desarrolla en un contexto y recibe sus influencias. En relación con lo anterior, está también el interés en averiguar cuáles son, en términos generales, las implicaciones antropológicas del liberalismo en educación. Esta parte concluirá con una aproximación a los problemas más patentes que apuntan las causas de este resurgir de la educación cívica.

1989

A nadie escapa el enorme impacto que ha tenido la caída de los regímenes comunistas en Europa, cuya influencia superó ampliamente sus fronteras. Fue una gran victoria de la democracia. Un nuevo orden mundial se inicia con esos hechos y en los países del este y centro de Europa, se produce la llamada tercera ola de la democracia (Darendorf, 1990; González y Naval, 2000; Naval y Laspalas, 2000).

Tras esos hechos, son numerosos los pueblos sin tradición democrática reciente que comienzan a aprender a vivir democráticamente. En este contexto, es, a todas luces, clara la necesidad de «aprender la democracia» como forma de vida, no como mero estatus legal, y la educación desempeña un papel decisivo como vía para conseguirlo (Naval, Print y Veldhuis, 2002).

Son muchas las iniciativas que se ponen en marcha en esos años posteriores a 1989, tanto desde los Estados Unidos, como desde Europa. Se ponen en marcha proyectos de colaboración para ayudar a desarrollar programas de educación cívica. El fin de estos proyectos es promover la consolidación y el mantenimiento de estas jóvenes democracias. Las acciones provienen de organizaciones oficiales, en algunos casos, pero también de instituciones no gubernamentales.

Dos muestras de este tipo de proyectos que podemos citar son: *Civitas Internacional* — promovido en su origen en los Estados Unidos— y *Politeia* —Red Europea para la Promoción de la Ciudadanía y la Democracia en Europa¹—, también relacionada en algunos proyectos con *Civitas internacional*.

Civitas Internacional es una iniciativa de Civitas². Su estructura es la de un consorcio internacional de organizaciones y gobiernos para la promoción de la educación para la ciudadanía en distintos países. En 1995, afiliado a Civitas Internacional, se creó el *International Civic Education Exchange Program* (CEEP), que está orientado a promover la educación cívica en países del este europeo. Se han creado programas en la República Checa, Croacia, Hungría, Letonia, Polonia, Rusia y Bosnia Herzegovina (Quigley y Hoar, 1999)³.

CRÍTICA COMUNITARISTA AL LIBERALISMO

La crítica comunitarista al liberalismo —también denominada comunitarismo— es una corriente de pensamiento surgida en los Estados Unidos y Canadá a finales de los años ochenta del pasado siglo en el sector de las ciencias humanas y sociales, del pensamiento filosófico, moral y político, y que se extendió también a Europa y al mundo occidental en general en los

años siguientes (Mulhall y Swift, 1996; Avineri y De-Shalit, 1992; Naval, 2000; Naval y Sisón, 2000).

En un primer momento, se manifestó en la política, la sociología y la ética, y en la economía, la psicología y la educación, después. Concretamente, en la educación, los campos donde mayor repercusión ha tenido son: la política educativa, la educación moral y cívica, y la reflexión teórica sobre la educación en general.

El comunitarismo, si cabe hablar de él así —lo cual requeriría una justificación que no es pertinente aquí (Naval, 2000)— denuncia el proyecto liberal de un yo que trata de definirse, constituirse, desarrollarse o perfeccionarse de espaldas a su contexto socio-cultural o histórico. Resalta esta corriente la importancia de «lo social» frente a la utopía de un sujeto autónomo liberal extremo, que no depende idealmente de nada ni de nadie.

Este enfoque concede al yo una identidad social que se forma en relaciones recíprocas con otras personas. Las instituciones sociales, y las comunidades lingüísticas y morales, conforman nuestra identidad y lo que nuestros intereses son o deben ser.

En el fondo, está en juego la relación que se establece entre educación, persona y sociedad, y la comprensión o no de la educación como una práctica social, realizada desde la praxis individual, y cuyo principal propósito es ayudar a otros a llegar a ser personas (Langford, 1985; Naval, 2000). Parte de ese aprender a ser persona en que consiste la educación es el aprendizaje para ser un agente moral en una comunidad: es necesario aprender qué es ser y vivir como miembro de esa sociedad, aprender a tomar parte en las variadas actividades teóricas y prácticas de la comunidad —a desempeñar el papel social que nos corresponde a cada uno.

Ya se puede ver cómo desde esta corriente de pensamiento se ha despertado a distintos niveles una especial sensibilidad hacia la educación moral y cívica, que en el ámbito educativo ha tenido amplias repercusiones (Naval, 2000; Bárcena, 1997; Callan, 1997).

En educación, la adopción de un punto de vista más individualista o más comunitario tiene consecuencias teóricas y prácticas, aunque es difícil distinguir con nitidez los límites que separan estas posturas.

Los conceptos clave para la educación que la polémica liberal-comunitarista trae a la palestra son:

- la ciudadanía,
- la autonomía,
- la identidad personal,
- la natural sociabilidad humana (la noción de libertad y de relación del individuo con la sociedad, la imagen de hombre y de sociedad que se plantea, etc.),

- la educación moral y cívica (la posibilidad y la conveniencia de ésta; el papel de la familia, la escuela y la ley en la formación moral; cómo educar en una sociedad multicultural; la tradición y la creatividad en la formación de la personalidad, etc.).

En la modernidad, estos conceptos han experimentado un cierto declinar, pero no han desaparecido, y ahora presenciamos su resurgir con nuevas formas y manifestaciones.

RASGOS DE LA MENTALIDAD POSTMODERNA

Si nos preguntamos, en cambio, cuáles son los rasgos de la mentalidad postmoderna que encuadran la cultura contemporánea y, por tanto, son el marco donde la educación se desenvuelve, señalaría cinco. Convendrá tenerlos en cuenta en la educación en general y, en concreto, en la educación para la ciudadanía democrática.

Estos rasgos pueden enunciarse así:

- El anhelo de paz, a la que todos aspiramos desde el fondo de nuestro corazón.
- La conciencia ecológica: cada vez está más extendida esta especial sensibilidad hacia los temas relacionados con la preservación del medio ambiente.
- La conciencia feminista: la promoción y defensa de los derechos de la mujer se ha convertido en tema de especial y constante actualidad.
- La conciencia de apertura a la diversidad. Aunque haya problemas sociales serios originados por la diversidad, hay un sentir generalizado y aceptado —en algunos casos quizá a regañadientes— de que la actitud adecuada es la apertura, aunque haya que ver y estudiar medidas concretas que regulen el equilibrio social.
- La conciencia liberal, que se ha convertido en el modo de pensar y sentir generalizado. Dada la importancia que este punto tiene en la actualidad, puede ser de interés ver las implicaciones antropológicas de esta conciencia liberal o, más en general, del liberalismo en la educación en estos últimos 15 años. A continuación, señalo seis aspectos que pienso marcan las pautas de la educación para la ciudadanía democrática actual. No sólo explican por qué ésta es necesaria, sino que también son parámetros que conviene tener en cuenta en su realización o desarrollo:
 - Se apunta a la libertad de elección como valor último, lo que supone, en cierto modo, borrar del panorama la importancia de asumir las consecuencias de esas elecciones y la necesidad humana de adquirir compromisos en la vida y ser capaz de mantener-los para alcanzar una madurez moral. El «nada a largo plazo» se ha instalado cómodamente en nuestra sociedad y en nuestras vidas (Sennet, 2000).
 - Se ha disuelto la noción de verdad ante la praxis del consenso en la búsqueda de acuerdo social. Se olvida, en ocasiones, que para que haya auténtico diálogo es necesario que haya opiniones formadas y razonadas, auténticas convicciones, y esto exige, en la educación, enseñar a pensar por cuenta propia. Se concibe al hombre

como individuo, pero se pierde la conciencia de la natural sociabilidad humana, y, consecuentemente, aparece una separación entre ética personal, y ética política o social. Se han distanciado en exceso las actuaciones individuales de su repercusión en la vida del conjunto. Se ha perdido conciencia de que toda decisión personal tiene implicaciones sociales y políticas. Este aspecto en particular ha sido objeto de atención por parte de la crítica comunitarista.

— El pluralismo de los valores es algo distinto del «todo vale». Ese pluralismo convendría verlo más bien como un reto para descubrir en cada cultura lo que hay de más humano, y empeñarse en la posibilidad de un auténtico diálogo intercultural e interreligioso.

— El ideal político de la neutralidad es uno de los puntos señalados por la crítica comunitarista al liberalismo: la utopía del estado neutro.

PROBLEMAS PATENTES

Para concluir esta primera parte del estudio, en la que se plantean los orígenes recientes de la educación para la ciudadanía democrática actual en su marco histórico-cultural, hay que señalar algunos problemas que son patentes en la actualidad y que sugieren el porqué del resurgir de este tipo de educación.

Es común a distintos países democráticos occidentales una preocupación por la salud y la estabilidad de las democracias, ya que, en gran parte de la población, se aprecian una carencia de compromiso cívico y unos clamorosos niveles de abstención en las elecciones — especialmente entre los más jóvenes (Van Deth et al., 1999; Putnam, 2000).

Tampoco podemos olvidar el creciente incremento de la violencia en las escuelas y en las calles, los brotes de racismo ante el fenómeno cultural, la aparición de movimientos separatistas extremos, etc. Por contra, hablamos de la búsqueda de la conciencia de una ciudadanía europea y del fenómeno de la globalización. Perdemos raíces —locales, familiares, nacionales— y, en cambio, pretendemos lazos «supranacionales».

Otro punto a considerar, por la gran repercusión que está teniendo en las relaciones sociales —a favor y en contra, podríamos decir—, es la aparición y el progresivo incremento de un uso masivo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), especialmente de internet, el teléfono móvil, los video-juegos, la televisión, los aparatos musicales, etcétera.

Los movimientos migratorios de los que somos testigos en buena parte del globo constituyen otro fenómeno que puede ayudar a entender este resurgir de la educación cívica. La emigración suscita interesantes reflexiones en torno a conceptos como la identidad nacional, la justicia social, la tolerancia, la interculturalidad, los derechos humanos, la equidad, etc., que son clave a la hora de definir el nuevo concepto de la educación para la ciudadanía democrática (Oswald and Schmiod, 1998; Pearce and Hallgarten, 2000).

Un punto especialmente difícil surge cuando se intentan combinar lo que podría llamarse distintas «lealtades», es decir, cuando se intenta discernir cómo es posible suscitar el compromiso y la preocupación por un bien común —la lealtad a un país, por ejemplo—, cuando parece que hay otras fuerzas que se disputan la atención de los ciudadanos para que, antes que como miembros de ese país o entidad cívica, se vean como miembros pertenecientes —a veces, casi se sugiere una pertenencia que excluye otras— a otras «categorías», raciales, de género o religiosas. ¿Cómo lograr encontrar y fundamentar la convivencia cívica en aquello que nos une y no en lo que nos distancia?

La indagación llevada a cabo en estos últimos años apunta a que la mayor preocupación es la pérdida del compromiso cívico de los ciudadanos. Pero, ¿qué significa la «pérdida de compromiso cívico» de la ciudadanía en una democracia? En los Estados Unidos, éste ha sido un tema recurrente. Como dice Putnam (2000, p. 64): «En resumen; los americanos se han ido apartando masivamente, no sólo de la vida política, sino de cualquier estilo de vida organizada en comunidad». Esa pérdida —que es un fenómeno que va en aumento— es una auténtica amenaza para las democracias occidentales: crece la indiferencia hacia la participación social en aspectos tan elementales como el ejercicio del voto, la información relativa a temas de interés común, etc. (Crick, 1998).

Sorprendentemente, somos testigos, en cambio, de que hay —como antes se apuntaba— una gran sensibilidad hacia otros temas, por ejemplo, el anhelo de paz o la conciencia ecológica.

Al mismo tiempo, se constata que existe un amplio consenso respecto al hecho de que la salud y el fortalecimiento de las democracias, el desarrollo de sociedades basadas en los derechos humanos y la respuesta a los desafíos sociales «postmodernos» no dependen sólo de las leyes y el buen gobierno del Estado —por muy importante que esto sea—, sino, principalmente, de las virtudes —capacidades, si se prefiere— de los ciudadanos que lo constituyen (Veldhuis, 1997; European Commission, 1998; Consejo de Europa, 1998; Van Deth et al., 1999; Naval, 2000).

Estamos hablando de actitudes tales como apertura al diálogo, el respeto, la solidaridad, la tolerancia, la responsabilidad hacia el bien común de la sociedad y la humanidad, etc. Capacidades todas ellas características del ciudadano dentro del marco de una democracia, que marcan un auténtico estilo de vida, que no puede alcanzarse sin ayuda y dirección, tanto en la escuela, como en la familia y otros ámbitos sociales.

El examen, a grandes rasgos, de este marco histórico-social nos permite abordar ya los temas clave de la educación para la ciudadanía democrática contemporánea.

TEMAS CLAVE⁴

INTRODUCCIÓN

Este interés por la democracia y la educación a ella encaminada —que pretende formar ciudadanos democráticos— ha dado lugar a la revisión de programas escolares, la realización de proyectos de investigación, la adopción de medidas políticas, el desarrollo de materiales y

recursos escolares, la aparición de iniciativas académicas, sociales, etc. Y todas estas medidas están encaminadas a lograr una educación más efectiva a la hora de suscitar una ciudadanía democrática.

Aunque el interés por esta faceta de la educación, que se considera esencial, no es algo nuevo, sí es notoria la relevancia que se le ha dado en los últimos años (Bell, 1995; Hahn, 1998; Kerr, 1999b; Pinhey y Boyer, 1997; Print, 1999; Torney-Purta, Schwille and Amedo, 1999).

La consecuencia de esta preocupación social por la salud y el mantenimiento de las democracias y de sus ciudadanos fue el desarrollo de estudios e investigaciones que, en los años 90, trajeron consigo documentos legislativos y medidas políticas que buscaban un nuevo enfoque a la educación para la ciudadanía en las escuelas. Países como Estados Unidos (Bahmueller and Print, 1999), Inglaterra (Crick, 1998; Kerr, 1999b) y Australia (Print, 1999) son claros ejemplos de esto, aunque también podrían citarse muchos otros países: España, Corea, Taiwan, etc.

El resultado de estas iniciativas ha sido la revitalización y el fortalecimiento —y, en algunos casos, el inicio de nuevos enfoques— de la educación para la ciudadanía en las escuelas. Estos programas subrayan una nueva aproximación a la educación cívica que busca promover —especialmente entre los niños y los jóvenes— la existencia de ciudadanos informados y activos, ya que su colaboración —su compromiso cívico con los valores democráticos— puede sustentar la convivencia.

Nunca se ha negado el papel que las escuelas tienen en la educación para la ciudadanía democrática (ECD), pero, en los últimos años, se ha dado más bien el fenómeno contrario: ha recaído sobre ella, en gran parte, la responsabilidad de la ECD, y se ha olvidado el papel primario que desempeñan tanto la familia y la sociedad, como los medios de comunicación y las TIC.

Sin embargo, el acuerdo respecto al lugar que la ECD debe ocupar en los planes de estudio no es pleno (Torney-Purta et al., 1999; Mácedo, 2000; Pearce y Hall-garten, 2000; Hollander, Saltmarsh y Zlotkowski, 2001).

¿En qué consiste este nuevo enfoque que la ECD adquiere a finales del siglo XX y comienzos del XXI? O, dicho de otro modo, ¿a qué temas se da especial importancia en la ECD actual?

La ECD, tal como hoy se presenta habitualmente en las democracias occidentales, podría definirse como la preparación de las jóvenes generaciones para llegar a ser ciudadanos informados, activos y comprometidos con sus democracias. Este tipo de educación busca desarrollar las posibilidades para lograr una participación responsable e inteligente de los individuos en cuanto ciudadanos democráticos en los ámbitos político, eco-nómico, social y cultural. Estos ciudadanos —tal como Crick los presenta (2000)— estarán preparados, querrán ejercer una influencia positiva en la vida pública, y se ejercitarán en un sano sentido crítico.

Este objetivo pide programas educativos que incluyan conocimientos sobre la ciudadanía, una serie de habilidades y competencias, y un conjunto de cualidades o disposiciones personales (Learning and Teaching Scotland, 2000; Naval, 1998).

Anteriormente, el acento se había puesto más en los conocimientos. Estos son necesarios, lógicamente, pero no suficientes en la formación de un ciudadano. Además, los conocimientos que abarca la ECD se incrementan e incluyen ahora el significado de los principios y procesos democráticos, la ampliación del concepto de identidad nacional, los valores democráticos, los derechos y las responsabilidades, las mayorías y las minorías en una democracia, etc., conceptos todos ellos pensados para desarrollar ciudadanos demócratas activos y participativos. Se necesitará hacer uso, por tanto, de una metodología activa y participativa, ya que así se cumple lo que cabe afirmar acerca de todos los saberes prácticos: que lo que debemos hacer después de haberlo aprendido, lo aprendemos haciéndolo (Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, 1.103a, pp. 32-33). Así lo atestiguan numerosos autores y las medidas legislativas adoptadas en distintos países a lo largo de estos años (Patrick, 1999; Veldhuis, 1997; Comisión Europea, 1998; Crick, 1998, 2000; Print, 1999, 2001; Macedo, 2000).

Entre los proyectos abordados en el ámbito internacional son dignos de mención los siguientes (en Anexo se incluye información actualizada acerca de cada uno de ellos):

- Proyecto del Consejo de Europa: *Education for Democratic Citizen ship*. En sus dos fases: el proyecto propiamente dicho (1997-2000), y las actividades que continúan realizándose (2001-2004).

- *Civic Education Studies* de la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), que, en sus dos etapas, ha recogido datos acerca de unos 140.000 estudiantes de distintos países del mundo.

- La reforma educativa inglesa, que, a finales de los años noventa, incorpora la ECD en las escuelas en el marco de un Currículum Nacional establecido en 1988. En la actualidad, se está poniendo en práctica una serie de medidas que plantea evidentes desafíos. Uno de ellos es la falta de definición y marco teórico, pero hay otros: la formación del profesorado, la diseminación de recursos y prácticas efectivas, y los modos de evaluación adecuados. A pesar de todo, Inglaterra es una nación líder en la reforma educativa en el ámbito de la ciudadanía democrática.

CUESTIONES NUCLEARES

A la luz de los distintos proyectos realizados —hitos de la ECD actual—, apunto ahora, como conclusión, los temas centrales que pienso que pueden o deben atenderse en este ámbito de la educación.

MARCO TEÓRICO

Una de las grandes denuncias de los últimos tiempos en la EC es la carencia de un marco teórico adecuado (Westheimer y Kahne, 2002). Hasta el momento, los estudios se han centrado más en los medios que en los fines. ¿Qué ciudadano buscamos suscitar?, ¿qué modelo de EC queremos promover como más eficaz?, ¿qué desarrollo curricular y/o

estándares de EC debemos establecer? Y, además, otra cuestión asociada de esta última: ¿el papel de la EC en el currículum es pura y barata retórica o una realidad?

Por supuesto, la petición de que se realice una reflexión sobre el marco teórico no implica el deseo de que desaparezcan los temas no resueltos, ya que siempre habrá un espacio para la discusión en el ámbito de la EC: cómo combinar libertad e igualdad, unidad y diversidad, etc. Se trata más bien de preguntarnos qué concepto de ciudadano tenemos en mente cuando desarrollamos estos programas de EC, y, también, cómo se ven los estudiantes a sí mismos cuando desarrollan estos programas de EC y se implican en la vida cívica.

¿Un buen ciudadano es simplemente el que ayuda cuando es necesario, o el que actúa «decentemente» con los que lo rodean? Sí, pero es algo más. Algunos dirán: es alguien que participa, alguien solidario y altruista, que se implica en tareas de voluntariado. Efectivamente, pero aún daría un paso más: es quien conoce, obra y siente con justicia en cuestiones sociales; quien plantea las causas de los problemas sociales y obra en consecuencia; quien conecta ciudadanía con política, y con legislación y gobierno; quien crea, evalúa, critica y lucha por mejorar normas, instituciones y programas públicos; quien participa activamente en los procesos políticos —vota, forma parte de comités o manifiesta de modo constructivo una opinión distinta. Quizá se podría sintetizar todo esto —siguiendo en parte lo dicho por Westheimer (2002)— diciendo que el ciudadano que la EC pretende crear tiene que ser participativo, libre y personalmente responsable, y ha de estar orientado a la justicia, la solidaridad y el bien común. Esto, naturalmente, implica, como queda dicho, conocimientos, actitudes (hábitos) y habilidades.

En cuanto a los modelos de EC en el ámbito escolar, de algún modo, actualmente, también dentro del marco teórico podríamos destacar dos líneas de fuerza, que, en algunos casos, aparecen combinadas:

- El establecimiento de estándares al uso de los EE.UU. En distintos países, se están realizando investigaciones sobre nuevos modelos para el aprendizaje de la ciudadanía. Se trata de ajustar a cada edad y nivel educativo los objetivos de aprendizaje adecuados. En Australia, se ha llevado a cabo un interesante estudio en este sentido (Print, 2001). También Alemania sigue esta línea.

- El desarrollo curricular de acuerdo con el modelo de Inglaterra y Escocia. En Inglaterra, se configura como una materia nueva en las escuelas de secundaria (ver en Anexo).

Ya sea utilizando un modelo u otro, o combinando ambos, se podría decir que la tendencia general es tratar de encontrar para la EC un lugar y un tiempo definido en la escuela dentro del currículum.

ÁMBITOS DE LA EDUCACIÓN CÍVICA

Otra de las constantes que en estos últimos años se ha puesto de manifiesto con gran vigor es la ampliación del marco educativo general más allá de la escuela. Lógicamente, esta visión también ha afectado a la ECD, que ya no mira sólo al plan de estudios y a la escuela —aunque

no conviene perder de vista esta perspectiva—, sino que amplía su horizonte a muchos otros de los ámbitos en que estamos inmersos, y que también educan o «deseducan».

¿Dónde se aprende a convivir con los demás? La primera respuesta es evidente: en la familia. Pero, a renglón seguido, habría que añadir: en el vecindario, en la escuela, en la iglesia, en los medios de comunicación, en los grupos de amigos, en el trabajo, en los grupos cívicos, en las ONG, etc. Esto nos llevaría a tratar de centrar en mayor medida nuestra atención en esos otros ámbitos no formales o informales de la EC, pero, en este punto, queda aún bastante camino por recorrer.

La recuperación de la familia como escenario educativo, también de EC, me parece un tema especialmente importan-te. Supone ver la familia como una comunidad abierta, sustentada en el perfeccionamiento recíproco de las personas a lo largo de su ciclo vital, lo que hace de ella un ámbito socio-educativo privilegiado. Las relaciones familiares, sin cerrarse en ellas mismas, se caracterizan por la participación, por el hecho de compartir el cuidado mutuo.

Además, se trataría de establecer entre los diversos ámbitos educativos más vínculos y de mayor calidad, para apostar, todos a una, por una ECD. También cabría apuntar aquí la trascendencia que la escuela tiene en su conjunto como ámbito de aprendizaje, por la propia vida social que se realiza o promueve en ella y desde ella.

E-DUCACIÓN CÍVICA PARA LA E-DEMOCRACIA

Es un hecho innegable la importancia que las tecnologías de la comunicación (TIC) han adquirido en estos últimos años en la vida social, cultural, económica, etc.

También los gobiernos están impulsando cambios en esta línea. El *e-Europe Action Plan*, iniciativa de la Comisión Europea, es una muestra del interés por convertir Europa en un sistema económico basado en un conocimiento más competitivo y dinámico del mundo.

En este campo, la educación no puede quedarse atrás. No puede permanecer ajena al impacto social de las TIC, ni a los retos educativos que plantean. Estar o no conectado «a la red» —a internet— es hoy, por ejemplo, un tema de importancia. Pero, para vivir en internet, no sólo necesitamos saber cómo manejar las TIC, también —por seguir con el ejemplo— tenemos que entender los comportamientos en la red.

En la educación cívica, el reto es convertir las TIC en un medio de promoción de la participación y la confianza social: crear redes cívicas de colaboración.

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN UN MUNDO GLOBALIZADO

Desde la perspectiva educativa, tal vez uno de los aspectos más confusos de la globalización es su impacto en las personas, en su carácter y en sus relaciones sociales, cuestiones éstas que están íntimamente relacionadas, aunque podamos atender preferentemente al nivel psicológico o al sociológico.

¿Cómo combinar lo particular con lo global? El hecho de tener en consideración el fenómeno de la globalización nos va a llevar necesariamente a prestar una atención especial a la educación moral y cívica. Una educación que comienza en la familia, los medios de comunicación, la calle y el barrio, y continúa en la escuela, nos llevará al desarrollo de una educación cívica que preste atención a las diferencias y a los déficit culturales. En esta sociedad del conocimiento, la educación debe cumplir una misión trascendental: proponer y consolidar ámbitos de pertenencia.

Probablemente, son dos los grandes retos de la educación en la sociedad globalizada: la recuperación del sentido de pertenencia («lugar») o de defensa del espacio, y la capacidad para ofrecer una alternativa al instrumentalismo, al poder sin rostro de la sociedad-red. Ahí radica en parte la tensión entre globalización y localismo.

Estamos especialmente necesitados de una educación que atienda a la vez a lo *global* y a lo *particular* (local). El lugar adquiere relevancia, ya que se vuelve comunidad cuando hay un nosotros que lo habita y lo hace habitable: «la comunidad evoca las dimensiones sociales y personales del lugar» [...]. Y «una de las consecuencias no deliberadas del capitalismo moderno es que ha reforzado el valor del lugar y ha despertado un deseo de comunidad. Todas las condiciones emocionales que hemos explorado en el lugar de trabajo animan ese deseo: las incertidumbres de la flexibilidad; la ausencia de confianza y compromiso con raíces profundas; la superficialidad del trabajo en equipo; y, más que nada, el fantasma de no conseguir nada de uno mismo en el mundo, de «hacerse una vida» mediante el trabajo. Todas esas situaciones impulsan a la gente a buscar otra escena de cariño y profundidad» (Sennett, 2000, pp. 144-145).

Así, la *ciudad* es un lugar clave, ya que es el sistema desde el que mejor se pueden encarar —localmente— los problemas humanos globales. En este sentido, hay dos conceptos vitales dentro del marco de la ciudad: su viabilidad (redes eficientes de comunicación, transportes, servicios y arbolado) y su habitabilidad (la vivienda familiar, el comercio de barrio, los lugares de juego y paseo, las escuelas, y, en general, los espacios de intimidad y descanso).

CIUDADANÍA EUROPEA

En el ámbito europeo, un tema constante en la ECD ha sido, durante estos años, la promoción de un sentido de ciudadanía europea. Se trata de una cuestión especialmente complicada, que la Comisión Europea está tratando desesperadamente de impulsar.

Hitos Clave de la propia definición del concepto —no exento de polémica— de ciudadanía europea han sido el *Tratado de Maastrich* de 1993 (art. 8), el *Tratado de Amsterdam* de 1997 (art. A) y la publicación, por parte de la Comisión Europea, de *Education and Active Citizenship in the European Union* (1998). Para el ciudadano europeo, la meta es llegar a ser un ciudadano autónomo, crítico, participativo y responsable, en una sociedad que respeta los principios de la democracia, los derechos humanos, la paz, la libertad y la igualdad.

No obstante, la formación de esta identidad europea que se pretende promover a través de la ECD no es algo sencillo. No va a lograrse de repente, ya que requiere tiempo y, sobre todo, ir

afrontando y resolviendo cuestiones difíciles —por ejemplo, tal y como ya se mencionó anteriormente de algún modo— cómo combinar identidad europea e identidades nacionales⁵.

PROGRAMAS DE SERVICIO: APRENDIZAJE SERVICIO

En los últimos años, especialmente en los EEUU, los programas y actividades de servicio a la comunidad fuera de la escuela han tenido un gran impulso como medio para promover la participación de los jóvenes y los adolescentes —tanto en la enseñanza media, como en la enseñanza superior (Furco and Billing, 2002; Hollander, Saltmarsh and Zlotcowski, 2001; Buchanan, Baldwin and Rudisill, 2002).

La expresión inglesa que se emplea para definirlos (*service learning*) viene a subrayar el enfoque educativo que esas actividades de servicio tienen, ya que permiten que los estudiantes aprendan y maduren moralmente a través de la participación activa en unas experiencias de servicio organizadas inteligentemente, que implican conocimientos, que —en ocasiones— están integradas en el *currículum* académico, y que, a la vez, acuden a socorrer necesidades sociales. Así, las actividades de servicio a la comunidad se presentan como una contribución innovadora a la EC (Koopman, K.: «Comentarios sobre libros», en *Politeia Newsletter*, 28 (2003), p. 3), aunque en nuestro ámbito cultural más próximo tienen una larga tradición, pero no reciben esta denominación, ni se integran explícitamente en los certificados de estudios.

El reto es que estas actividades no queden aisladas del resto del contexto educativo del alumno: saber conectar e integrar la educación cívica en los ámbitos formal, informal y no formal. Hay que tratar de que el contexto curricular de la EC tenga un lugar para la reflexión y el análisis, y permita intentar solucionar los problemas de la comunidad en cuanto problemas públicos.

Es así como se logra crear una cultura política y personal, no sólo en la escuela, sino también en la educación superior, para que alumnos y profesores se planteen las causas de los problemas sociales y obren en consecuencia (Campus Compact, 1999 A B; Ehrlich, 2000).

Podríamos concluir diciendo que las actividades de servicio son un enfoque de enseñanza-aprendizaje que integra el servicio a la comunidad y el estudio académico, para enriquecer el aprendizaje, fomentar la responsabilidad cívica y fortalecer las comunidades. Hay evidencias de que con este enfoque no sólo mejoran los resultados de aprendizaje y las relaciones humanas entre alumnos, padres y profesores, sino que se logra que disminuyan los problemas de conducta, se incremente la motivación para el aprendizaje, el sentido de responsabilidad cívica y la atención de los estudiantes, y se proyecte, en definitiva, una visión más 'Positiva en los miembros de la comunidad escolar (Veldhuis, 2000).

APRENDIZAJE ACTIVO Y COMPRENSIVO

De acuerdo con la dimensión práctica de la ECD, se ha subrayado internacionalmente, especialmente en los últimos tiempos, la necesidad de llevar a la práctica esta educación con metodologías participativas que propicien un aprendizaje activo y comprensivo. Esto se pone especialmente de manifiesto cuando se comprueba la necesidad de educar (enseñar y aprender) en los tres niveles ya citados anteriormente (Veldhuis, 1997; Naval, 1998; Patrick, 1999):

- las ideas clave de la teoría y la práctica democrática (conocimientos),
- las habilidades y los procesos de participación cívica y política en una democracia, y
- las disposiciones y virtudes de responsabilidad cívica en una democracia.

No basta, como se ha dicho, con la transmisión de unos conocimientos. Hay que incluir habilidades y actitudes (López y De la Caba, 2001), y esto requiere programas abiertos, no reductivos, y estrategias docentes que puedan lograr la participación de los estudiantes y el fortalecimiento de la práctica democrática. Un punto interesante y que habría que seguir estudiando es el relacionado con los modos de evaluación que pueden resultar más adecuados para este tipo de educación, aplicando una metodología más cualitativa.

VIDA DE LA ESCUELA Y APRENDIZAJE PARA LA PARTICIPACIÓN

La ECD que se requiere pide un cambio en las escuelas y en los centros educativos. Este cambio es necesario para lograr que sean auténticas comunidades de aprendizaje en las que la participación sea una realidad que esté presente en los distintos niveles, adopte diversas formas, y se adapte a las condiciones y posibilidades de cada uno.

Lo importante es potenciar la escuela como comunidad en la que la participación es consustancial a la tarea educativa. De ahí la importancia del ambiente en la escuela a la hora de suscitar actitudes democráticas. Pero igualmente importante es saber distinguir los distintos modos en que se puede participar para poder proponer el más ajustado a cada caso o a cada situación personal.

Atendiendo al grado de influencia de los colaboradores en la decisión, pueden mencionarse tres tipos clásicos de participación: decisoria, consultiva y activa. La más adecuada dependerá del momento, la necesidad, la cuestión que se debata y, también, del nivel de competencia y responsabilidad de las personas. Teóricamente, la participación decisoria incluye a las otras dos —consultiva y activa—, y parece lógico ejercitarse en éstas con responsabilidad y agilidad antes de practicarla. Lo interesante no es tanto la utilidad práctica de la participación de los alumnos, sino la formación para la participación que adquieren a través de ese ejercicio: aprenden a tomar decisiones respecto al propio trabajo, y se capacitan así para la responsabilidad que supone tomar en grupo decisiones que afectan al conjunto (Naval y Altarejos, 2000).

Aquí tenemos un tema clave: el valor de la EC y, concretamente, de la promoción de la participación en la escuela para favorecer esa participación social y política de la que tan necesitados estamos (Pagés et al., 1984; Ortega, Mínguez y Gil, 1994), aunque lógicamente podría comentarse también en relación con los de-más ámbitos citados (Albacete, Cárdenas, Delgado, 2000; Pérez Serrano, 1997).

FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Ya para concluir, resta hacer referencia, entre los muchos temas que podríamos mencionar, a uno que podría decirse esconde en su interior la respuesta a muchos otros: la formación del profesorado, la necesidad y la importancia de contar con profesores comprometidos con el desarrollo de una educación ciudadana con las características que hemos descrito.

Desde otro punto de vista, se podría enunciar este punto resaltando la relevancia de destacar la EC en la preparación de los maestros y profesores, tanto en la formación inicial, como en la formación continua, ya que ésta es decisiva para la puesta en práctica de una auténtica educación para la ciudadanía democrática en el ámbito escolar. Sin olvidar, claro está, que la escuela tiene un papel específico en esta tarea y, por supuesto, no es el único ámbito en el que la EC tiene que desarrollarse. Este es uno de los errores en los que se ha incurrido con cierta frecuencia: el olvido de los ámbitos no formales e informales de la educación, cuya recuperación es decisiva para el logro de una sociedad abierta a la mejora de las personas.

ANEXO

PROYECTOS DESTACADOS DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA

Los proyectos llevados a cabo a lo largo de estos últimos años son muchos y diversos. Aquí haremos referencia a algunos más destacados internacionalmente.

CIUDADANÍA EUROPEA

PROYECTO DEL CONSEJO DE EUROPA: EDUCATION FOR DEMOCRATIC CITIZENSHIP

Si queremos apuntar a los temas clave en la educación cívica democrática actual dentro del ámbito europeo, no podemos obviar el que ha sido el proyecto estrella del Consejo de Europa a través del Consejo para la Cooperación Cultural: *Education for Democratic Citizenship* (EDC).

Este proyecto —del que puede obtenerse información en la web: www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/Education/E.D.C/default.asp— consta de dos fases: el proyecto propiamente dicho (1997-2000) y las actividades que continúan realizándose (2001-2004).

- En su primera fase, que comenzó en 1997, se trataba de definir qué valores y destrezas necesitan los individuos para llegar a ser ciudadanos activos, cómo adquirir esas capacidades y cómo lograr suscitarlas en los demás.

El grupo inicial que lideró el proyecto estaba compuesto por representantes de los ministros, especialistas, instituciones internacionales y ONG activas en el área de la educación para la ciudadanía democrática. Estudiaron a fondo los conceptos básicos de la EDC, las habilidades y las competencias necesarias, las estrategias de aprendizaje que se emplean y algunas prácticas de base llevadas a cabo en distintos países. Se puede encontrar una exposición más detallada del proyecto en las siguientes publicaciones:

- AUDIGIER, F.: *Basic Concepts and core competencies for education for democratic citizenship*. DGIV/EDU/ CIT 23 (2000).
- BIRZÉA, C.: *Education for democratic citizenship: a lifelong learning perspective*, DGIV/EDU/CIT 21 (2000).
- CAREY, L. y FORRESTER, K.: *Sites of Citizenship: Empowerment, participation and partnerships*. DECS/EDU/CIT (99) 62 deE 2.
- DUERR, K.; SPAJIC-VRKA, V. y FERREIRA MARTINS, I.: *Strategies for Learning Democratic Citizenship*. DECS/EDU/CIT 16 (2000).
- FORRESTER, K.: *Informe de la Final Conference*. DGIV/EDU/CIT 41 (2000).

- Respecto a las actividades realizadas y previstas durante el período 2001-2004, éstas forman parte de un nuevo programa del proyecto EDC. Los resultados de la primera fase fueron respaldados por los Ministros de Educación Europeos en la 20a sesión, que tuvo lugar en Cracovia (Polonia) en octubre de 2000. Allí, se adoptó la Resolución sobre los Proyectos Terminados, que, en un apéndice, incluye el «*Draft Common Guidelines on EDC*».

El nuevo programa de actividades del proyecto EDC se centra en tres áreas:

- El desarrollo de políticas entorno a la EDC;
- El networking o establecimiento de relaciones entre las prácticas de base, lugares privilegiados para esas prácticas, y quienes las llevan a cabo —con especial atención a las prácticas en escuelas y otras organizaciones de aprendizaje;
- La comunicación: llamar la atención sobre la EDC, incluida la difusión de buenas prácticas y de los resultados de los proyectos realizados en EDC.

El enfoque multidisciplinar, holístico y de aprendizaje a lo largo de la vida que caracterizó la primera fase del proyecto sigue presente en estas nuevas actividades de EDC del Consejo de Europa.

Se pretende prestar especial atención a aquellos grupos implicados en iniciativas EDC en escuelas: políticos y quienes ostentan posiciones de gobierno, profesores o maestros, alumnos, padres, ONG, comunidades...

Este nuevo programa de EDC incluye actividades multilaterales y bilaterales. Una gran cantidad de socios participan y cooperan en el network EDC en los distintos Estados Miembros (con la denominación, por ejemplo, de coordinadores EDC) -ONG y lugares de prácticas, universidades, negocios, otras organizaciones intergubernamentales (Unión Europea, UNESCO), diferentes organizaciones internacionales, fundaciones privadas y otros sectores del Consejo de Europa. También hay contactos con programas de cooperación y asistencia en materia de derechos humanos y educación para la ciudadanía democrática.

Como ocurrió durante la fase del EDC, el Consejo de Europa anima a los implicados en cada uno de los niveles a tratar la EDC como un rasgo clave de la política educativa en entornos de aprendizaje tanto formales, como no formales e informales.

Las actividades bilaterales que se están llevando a cabo en esta segunda etapa del EDC en Armenia, Azerbaijan, Bosnia Herzegovina, República Federal de Yugoslavia, Georgia, Rusia y Ucrania se centran —como se comentó anterior-mente— en el desarrollo de políticas, y la comunicación y la divulgación de resultados.

En esta línea, una de las publicaciones recientes que se pueden consultar es: *Education for Democratic Citizenship: policies and regulatory frameworks* (2002). Este informe, realizado por Karen O'Shea, resume los temas clave tratados en el Seminario Internacional sobre EDC , políticas y marcos reguladores, que tuvo lugar en Estrasburgo en diciembre 2001. Se centra en tres objetivos principales:

- revisar políticas y prácticas en el área de EDC en Europa;
- facilitar la cooperación europea para la toma de decisiones en este área y su aplicación a distintos países, a organizaciones nacionales e internacionales y a los que están en las prácticas de base; y
- diseñar y elevar propuestas para el desarrollo futuro de la EDC. Se reco-gen los resultados de los distintos grupos de trabajo y la autora aporta también sus propias síntesis, analiza i. discusiones y extrae conclusiones.

CIVIL EDUCATION STUDIES DE LA IEA

Uno de los documentos clave en la educación para la ciudadanía democrática actual, por la extensión y profundidad de la investigación llevada a cabo, es la publicación del International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IRA) *Civic Education Study 2002*, coordinada por Judith Torney-Purta y otros. Dicha obra habla acerca del conocimiento y compromiso cívico en estudiantes de escuelas secundarias superiores de 16 países (Amadeo; Torney-Purta, J.; Lehmann; Husfeldt; Nikolova: *Civic Knowledge and Engagement. An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries*. Amsterdam, IEA, 2002).

Los hallazgos de este segundo estudio sobre la educación cívica llevado a cabo por la IEA se hicieron públicos en julio del 2002, y, en noviembre, se publicó el informe, que consta de 213 páginas. En esta investigación, participaron unos 50.000 estudiantes de secundaria superior de

16 países, a quienes se les aplicaron tests de conocimientos cívicos y cultura económica, así como cuestionarios de actitudes y acciones cívicas. La edad de los estudiantes incluidos oscilaba entre los 16 y 19 años, y la, edad media era de 17,9 años.

La primera fase del estudio se inició a mediados de los años noventa, y pretendía analizar la preparación de los jóvenes para el ejercicio de sus derechos y responsabilidades como ciudadanos en una 'democracia. En 1999, se realizó un trabajo de campo con unos 90.000 estudiantes de 14 años de 28 países. Se les aplicaron tests de conocimientos y habilidades cívicas, y encuestas sobre conceptos y actitudes cívicas. Esta fase 1 del estudio (IEA Civic Education Study 1999) -publicó sus resultados en: *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries; Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen* (Torney-Purta, Lehmann, Oswald y Schulz, 1999). Puede obtenerse más información en: <http://education.umd.edu/news/torneypurta-release.html>.

Durante el año siguiente (2000), alrededor de 50.000 estudiantes de enseñanza secundaria superior de 16 países realizaron un test similar de conocimientos y habilidades cívicas —que incluía algunos ítems más difíciles y otros de cultura económica no incluidos en las pruebas que realizaron los de 14 años— y las mismas encuestas de actitudes cívicas.

Las conclusiones y los resultados de esta segunda vuelta se recogen en la citada publicación de 2002, y nos permiten examinar las tendencias respecto a actitudes y conocimientos cívicos, tanto por países, como por edades. En total, se recogieron datos de unos 140.000 estudiantes, lo que permite obtener una serie de instantáneas sobre el conocimiento, las actitudes y el compromiso cívico de los adolescentes jóvenes y más mayores.

Se incluyó, en el estudio a los alumnos de 14 años con la finalidad de captar las diferencias existentes entre los estudiantes antes de iniciarse en programas especializados durante la secundaria superior, y antes de que muchos de ellos dejen la escuela.' Los estudiantes de secundaria superior están más próximos a las responsabilidades, adultas: es el momento en que deben votar por primera vez, elegir profesión o carrera, y vivir fuera de la casa de sus familias.

Fueron 15 los países que aplicaron las pruebas tanto a los alumnos de 14 años, como a los de secundaria superior: Chile, Colombia, Chipre, República Checa, Dinamarca, Estonia, Letonia, Noruega, Polonia, Portugal, Federación Rusa, Eslovenia, Suecia y Suiza. En Israel sólo las realizaron estudiantes de secundaria superior.

No es sorprendente que los estudiantes de secundaria superior, que eran entre 2 y 5 años mayores que los de 14 años, obtuvieran mejores resultados en el test de conocimiento cívico. Esta comparación fue posible gracias a la inclusión de ítems especiales y del IRT (Item Response Theory). Sin embargo, hay que tener especial cuidado en la interpretación de estos resultados relativos a los conocimientos, debido a la diferencia de edades en las muestras de los distintos países, así como a las diferencias de nivel educativo.

Aunque no son estadísticamente significativas, se encontraron diferencias de género en lo referente a conocimientos y habilidades cívicas —en la mitad de los países los chicos puntuaron más alto que las chicas en cultura económica.

Respecto a los conceptos y actitudes cívicas, los estudiantes de secundaria superior esperan más del gobierno que los de 14 años. Los estudiantes más mayores presentan menos confianza en las instituciones relacionadas con el gobierno, menos actitudes positivas hacia su nación; pero demuestran mayor interés por la política que los de 14 años.

Es interesante el hecho de que exista una gran proporción que exprese su intención de voto en las elecciones nacionales —tanto entre los de 14 años, como entre los de secundaria superior—, aunque el número de los que lo hacen es desconocido. En casi todos los países en que se analizaron las dos etapas, los estudiantes de más edad responden con más frecuencia que los jóvenes que ellos votarían.

Es mucha la información que se aporta en este estudio, y resulta imposible sintetizarla aquí. Está relacionada con: conocimientos y habilidades cívicas, y cultura o capacidad económica; actitudes cívicas hacia los inmigrantes, las mujeres y la nación; confianza en los medios de comunicación y en otras instituciones; actividades cívicas en las que los estudiantes participan en ese momento y en las que apuntan que participarán de adultos; y percepciones de los estudiantes de sus clases y escuelas. Las respuestas se estudian considerando el país, el grupo de edad y el género. Queda por ver el uso que se hace de esta cantidad ingente de información.

REFORMA EDUCATIVA INGLESA

Otro hito en el desarrollo de ECD actual puede situarse en Inglaterra, que incorpora la ECD a las escuelas a finales de los años 90 (Lister 1998; Kerr 1999.a, NFER, 1999; Crick, 2000) en el marco de un Currículum Nacional establecido en 1988.

Lo innovador, en este caso, como en la reforma que la LOGSE trajo a España, es la adopción del enfoque de transversalidad o temas «cross-curriculares». Uno de ellos es la educación para la ciudadanía. En su etapa inicial, su presencia fue más bien nominal, ya que no era obligatoria.

En la segunda parte de la década de los 90, tuvo lugar un amplio debate en Inglaterra sobre cuestiones curriculares, especialmente en lo que se refiere a la relación entre desarrollo espiritual, moral y social, y ciudadanía (Tate 1996; Lister 1998; Crick 2000). Además, en esos años, entra a formar parte del estudio sobre educación cívica de la IEA. La nueva situación estuvo en parte motivada por el hecho de que, al revisar el Currículum Nacional, se decidiera fortalecer la educación para la ciudadanía (Kerr, 1999a; Torney-Purta et al., 1999, 2001).

Sin embargo, el punto clave de la re-forma educativa en este ámbito fue la decisión, en 1996, de crear un grupo en-cargado de asesorar sobre la educación para la ciudadanía y la enseñanza de la democracia, dirigido por el profesor B. Crick. El informe final del grupo, fecha-do en 1998, identificó varios problemas que venían a ser los temas candentes de la ECD en Inglaterra (Kerr 1999,a; Crick 1998): la definición de la educación cívica (Ec); el lugar que ocupaba en el currículum; la puesta en práctica, la financiación, la formación del profesorado y las metas; y la evaluación de resultados en los alumnos.

El informe marcó metas claras e hizo recomendaciones significativas:

- la EC debe ser materia obligatoria en el curriculum;
- esta obligatoriedad vendrá establecida por la delimitación de objetivos de aprendizaje específicos para cada etapa;
- la EC en la escuela debe incluir: conocimientos, habilidades y valores o disposiciones relevantes en una democracia participativa expresadas en forma de objetivos de aprendizaje;
- no más de un 5% del tiempo escolar debe dedicarse a este área;
- la EC debe impartirse de forma se-parada en las etapas 3 y 4 (de 11 a 16 años), mientras que en las etapas 1 y 2 (de 5 a 11 años) debe combinarse con otras materias (Personal, Social and Health Education);
- se prevé una incorporación gradual de estas recomendaciones: por ejemplo, etapas 1 a 4, entre 2001 y 2004;
- se recomienda un aprendizaje en la práctica (activo) y enfoques que impliquen a toda la escuela; y
- destaca la importancia de la formación, inicial y continua, del profesorado de EC.

El Gobierno Laborista apoyó claramente las medidas aconsejadas por el informe Crick y, aunque los recursos para llevarlas a la práctica son limitados, el compromiso permanece y, ahora mismo, están en fase de aplicación, lo que plantea evidentes desafíos. Uno de ellos es la falta de definición y marco teórico (Kerr et al. 2000; McKenzie 2000), aunque hay otros: la formación del profesorado, la diseminación de recursos y prácticas efectivas, los modos de evaluación adecuados. El tema se puede ver con más profundidad en: <http://www.dfes.gov.uk/citizenship>.

A pesar de todo, Inglaterra es una nación líder en reforma educativa en el ámbito de la ciudadanía democrática.

BIBLIOGRAFÍA

ACTIVE CITIZENSHIP: www.activecitizenship.org

ALBACETE, C.; CÁRDENAS, I. y DELGADO, C.: *Enseñar y aprender la democracia*. Madrid, Síntesis, 2000.

ALTAREJOS, F. y NAVAL, C.: «Virtualidad Formativa de los Derechos Humanos. La Educación Cívica», en *Revista Española de Pedagogía*, 211 (1998), pp. 523-524.

AMADEO, J.; TORNEY-PURTA, J.; LEHMANN, R.; HUSFELDT, VI y NIKOLOVA, R.: *Civic Knowledge and Engagement. An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries*. Amsterdam, IEA, 2002.

AUDIGIER, F.: *Teaching about society passing on values. Elementary law in civic education. secondary Education for Europe*. Estrasburgo, Council of Europe Publishing, 1996.

— *Basic Concepts and Core Competencies of Education for Democratic Citizenship*, Estrasburgo, Council of Europe, 1999.

AVINERI, S. y DE-SHALIT, A. (eds): *Communitarianism and Individualism*. Oxford, Oxford University Press, 1992.

BAHMUELLER, C.: *Civitas. A Framework for Civic Education*. Calabasas, CA, Center for Civic Education, 1991.

BAHMUELLER, C. y PATRICK, J. (eds.): *Principles and Practices of Education for Democratic Citizenship*. Bloomington, Indiana, ERIC Clearinghouse . Center for Civic Education, 1999.

BECK, J.: *Morality and Citizenship in Education*. London, Cassell, 1998.

BELL, G.: *Educating European Citizens*. London, David Fulton Publishers, 1995.

BOYER, C. L.: *Resources on civic education for democracy: International Perspectives*.

BUCHANAN, A.; BALDWIN, S. y RUDISILL, M.: «Service Learning as Scholarship in Teacher Education», en *Educational Research*, 31, 8 (2002), pp. 30-36.

BUXARRAIS, R.: *La formación del profesorado en educación en valores. Propuestas y materiales*. Bilbao, Desclée De Brouwer, 1997.

CALLAN, E.: *Creating Citizens, Political Education and Liberal Democracy*. Oxford, Clarendon Press, 1997.

CAMPUS COMPACT: *The Presidents' Declaration on the Civic Responsibility of Higher Education*. Providence, Campus Com-pact, 1999 A.

— *Service Matters. The Engaged Campus*. Providence, Campus Compact, 1999 B.

CAMPS, V. y GINER, S.: *Manual de Civismo*. Madrid, Ariel, 1998.

CARR, W. y HARTNETT, A.: *Education and the Struggle for Democracy. The politics of educational ideals*. Buckingham, Open University Press, 1996.

CATLAKS, G. y SARMA, V.: «Civic education for Democracy in Latvia: The Program of Democracy Advancement Center», en ERIC Digest Epaso-96-5, en PINHEY, L. A, y BOYER, C. L.: *Resources on civic education for democracy: International Perspectives*. ERIC Clearinghouse for Social Studies and Adjunct ERIC Clearinghouse for International Civic Education. Year Book, n.º 2 Indiana University.

CENTER FOR CIVIL EDUCATION: www.civ-net.org/civitas/partners/center.htm

CIVITAS INTERNATIONAL: www.civitas.org

CONSEJO DE EUROPA. EDUCATION FOR DEMOCRATIC CITIZENSHIP: www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/E.D.c/default.asp; culture.coe.int/citizenship

COUNCIL OF EUROPE: *Educación en la ciudadanía democrática: conceptos base y competencias clave*. Consejo para la Cooperación Cultural, Consejo de Europa, DECS/CIT 27, anexo III, 1997.

— *Education for Citizenship, «The Basic Concepts and Core Competences»*. Consejo para la Cooperación Cultural, Consejo de Europa, DECS/CIT (98) 7 def., 1998.

— *Declaration and Programme on Education for Democratic Citizenship Based on the Rights and Responsibilities of Citizens*. Estrasburgo, COE, 1999.

CRICK, B.: (ed.): *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, 1998.

— *Essays on Citizenship*. London/New York, Continuum, 2000.

DAHL, R.: *On Democracy*. New Haven, CT, Yale University Press, 1998.

DARENDORF, R.: «The Coming Decade of Citizenship», en *The Guardian*, 1 agosto 1990.

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

EUROPEAN COMMISSION: *Toward a Europe of Knowledge*. Bruselas, com (97), 563, 1997.

— *Education and active Citizenship in the European Union*. Luxemburgo, Office for Official Publications of the European Communities, 1998.

FERNÁNDEZ, A.: «Los presupuestos del diálogo intercultural», en *Working Papers* 6. Geneve, OI DEL, 2002.

FURCO, A. y BILLING: *Service Learning. The Essence of the Pedagogy*. Greenwich, 2002.

GONZÁLEZ, M. y NAVAL, C.: «Una aproximación a la educación para la ciudadanía en Europa en la última década», en NAVAL, C. y LASPALAS, J. (eds.): *La educación cívica hoy. Una perspectiva interdisciplinar*. Pamplona, EUNSA, 2000, pp. 221-248.

HAHN, C.: *Becoming Political: Comparative Perspectives on Citizenship Education*. New York, NY, State University of New York Press, 1998.

HAMOT, G.: «Guiding principles for cross-cultural curriculum projects in citizenship education reform», en BAHMUEIJ FR, C. y PATRICK, J.: *Principles and Practices of education for democratic Citizenship*. Bloomington, Indiana, ERIC/CHESS, 1999.

HOLLANDER, E. L.; SALT MARSH y ZLOTKOWSKI, E.: «Indicators of Engagement», en SIMON, L. A. et al. (eds.): *Learning to Serve: Promoting Civil Society Through Service-Learning*. Norwell, MA, Kluwer Academic Publishers, 2001.

HUNTINGTON, S.: *The Third Wave: Democratization in the late Twentieth Century*. Norman, University of Oklahoma Press, 1991.

INSTITUTE VOOR PUBLIEK EN POLITIEK: www.publiek-politiek.nl

INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR THE EVALUATION OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENT: www.iea.org

KERR, D.: *Re-examining Citizenship Education: The Case of England-National Case Study for IEA Citizenship Education Study Phase*. Slough, NFER, 1999a.

— «Changing the political culture: the Advisory Group on Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools», en *Oxford Review of Education*, 1 y2, 25 (1999b), pp. 275-284.

KERR, D.; BLENKINSOP, S. y DARTNALL, L.: *Mapping Citizenship Education resources*. Slough, NFER, Unpublished report, 2000.

LANGFORD, G.: *Education, Persons and Society. A Philosophical Enquiry*. Hong Kong, MacMillan, 1985.

LEARNING y TEACHING SCOTLAND: *Education for Citizenship in Scotland*. Edinburgo, Learning & Teaching Scotland, 2000.

LEARNING FOR ACTIVE CITIZENSHIP: europe.eu.int/comm/education/citizen/citiz-en.html

LISTER, I.: «Citizenship and citizenship education in Britain», en ICHILOV, O. (ed.): *Citizenship and Citizenship Education in a Changing World*. London, Woburn Press, 1998.

LÓPEZ, R. y DE LA CABA, M. A.: «Los contenidos sociopersonales en los libros de texto del conocimiento del medio (primer ciclo de primaria)», en *Revista Española de Pedagogía*, 218 (2001), pp. 121-142.

MACEDO, S.: *Diversity and distrust. Civic Education in a Multicultural Democracy*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 2000.

MCKENZIE, A.: *Citizenship in School: A Baseline Survey of Curriculum and Practice in sample English, Welsh and Northern Irish Education Authorities*. London, UNICEF, 2000.

MAYORDOMO, A.: *El aprendizaje cívico. Educación, política, civismo*. Barcelona, Ariel, 1998.

MEC: *Materiales Curriculares Transversales, Educación Primaria («cajas rojas»)*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.

— *Temas transversales y desarrollo curricular*. Madrid, MEC, 1993.

— *Resolución del 7 de septiembre de 1994 de la Secretaría de Estado de Educación, por, lo que se dan las orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros docentes*. BOE 33 pc 1994, 1994.

MULHALL, S. y SWIFT, A.: *El individuo frente a la comunidad*. Madrid, Temas de hoy, 1996.

NATIONAL CURRICULUM COUNCIL: *Curriculum Guidance 8: Education for Citizenship*. London, National Curriculum Council, 1990.

NATIONAL FOUNDATION FOR EDUCATIONAL RESEARCH (NFER): *Citizenship in Schools. Key Developments 1997 to 1999*. Slough, NFER, 1999,

NATIONAL SERVICE-LEARNING PARTNERSHIP: www.service-learningpartnership.org

NAVAL, C.: «Educación para la ciudadanía», en VV.AA.: *Filosofía de la Educación. Temas*. Dykinson, Madrid, 1998, pp. 355-375.

— *Educar ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación* (2a ed.). Pamplona, EUNSA, 2000.

NAVAL, C. y ALTAREJOS, F.: «Educar para la participación», en GARCÍA GARRIDO, J. L. (ed.): *La sociedad educadora*. Madrid, Fundación Independiente-Caja Madrid, 2000 (2.a ed. 2002), pp. 226-244.

— *Filosofía de la educación*, Pamplona, EUNSA, 2000.

NAVAL, C. y LASPALAS, J. (eds.): *La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinar*. Pamplona, EUNSA, 2000.

NAVAL, C. y SISON, C.: «Las propuestas comunitaristas en América y en Europa», en *Arbor*, 652, Monográfico «Comunidad», Servicio de Publicaciones del CSIC, 2000, pp. 589-611.

NAVAL, C.; PRINT, M. y VELDHUIS, R.: «Education for Democratic Citizenship in the New Europe. Context and Reform», en *European Journal of Education*, vol. 37, Monográfico «Challenges for Citizenship Education in the New Europe» (2002), pp. 107-128.

ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. y GIL, R.: *Educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela*. Valencia, Nau llibres, 1994.

O'SHEA, K.: *Education for Democratic Citizenship: policies and regulatory frameworks*. Estrasburgo, Council of Europe Publishing, 2002.

OSLER, A.; RATHENOW, H. y STARKEY, H. (eds.): *Teaching for Citizenship in Europe*. Stoke-on-Trent, Trentham Books Ltd, 1995.

OSWALD, H. y SCHMIOD, C.: «Political participation of young people in East Germany», en *German Politics*, 7 (1998), pp. 147-164.

PAGES, J. et al.: *La educación cívica en la escuela*. Barcelona, Paidós, Sensat, 1984.

PATRICK, J.: «Education for constructive engagement of citizens in democratic civil society», en BAHMUELLER, C. y PATRICK, J. (eds.): *Principles and Practices of for Democratie Citizenship*. Bloomington, Indiana, ERIC Clearinghouse, 1999.

PEARCE, N. y HALLGARTEN, J. (eds.); *Tomorrow's Citizens. Critical Debates in Citizenship and Education*. London, Institute for Public Policy Research, 2000.

PÉREZ SERRANO, G.: *Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas*. Madrid, Popular, 1997.

PINHEY, L. A. y BOYER, C. L. (eds.): *Resources on civic education for democracy: International Perspectives*, en *ERIC Clearinghouse for Social Studies and Adjunct ERIC, Clearinghouse for International Civic Education. Year Book, n° 2 Indiana University, 1997.*

POLITEIA: www.politeia.net

PRINT, M. «Building democracy for the twenty-first century: Rediscovering civics and citizenship education in Australia», en BAHMEULLER, C. y PATRICK, J. (eds.): *Principles and Practices of Education for Democratic Citizenship*. Bloomington, Indiana, ERIC Clearinghouse, 1999.

— *Directions for Citizenship Education in the Twenty-first Century. Address at Queens University, Belfast, Northern Ireland, 2000.*

— *Education for Democratic Citizenship in the Twenty-first Century*. Keynote address to the International Forum on Democratic Citizenship Education in the Asia-Pacific Region. Seoul, South Korea, Korean Educational Development Institute, 2001.

PUTNAM, R.: *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York, Simon & Schuster, 2000.

QUIGLEY, C. y HOAR, J.: «Civitas: An international civic education exchange program», en BAHMEULLER, C. y PATRICK, J.: *Principles and Practices of education for democratic Citizenship*. Bloomington, Indiana, ERIC/CHES, 1999.

REMY, «Teaching Democracy in East Central Europe: The case of Poland», en *ERIC Digest EDO-SO-94-4*, en PINHEY, L. A. y BOYER, C. L.: *Resources on civic education for democracy: International Perspectives*. ERIC Clearinghouse for Social Studies and Adjunct ERIC Clearinghouse for International Civic Education. Year Book, n.º 2 Indiana University, 1994.

SENNET, R.: *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama, 2000.

SMITH, S.: «Morality, civics and citizenship: values and virtues in modern democracies», en *Educational Theory*, 50, 3 (2000), pp. 405-418.

TATE, N.: *Education for adult life: spiritual and moral aspects of the curriculum*. Documento presentado en la SCAA Conference on «Education for Adult Life», Londres, School Curriculum and Assessment Authority, 1996.

TAYLOR, M.: *Values Education in Europe: a Comparative Overview of a Survey of 26 Countries*. Dundee, Cidree/Unesco, 1994.

THE NATIONAL CURRICULUM FOR ENGLAND CITIZENSHIP: www.dfes.gov.uk/citizenship

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, 1999.

TORNEY-PURTA, J.; LEHMANN, R; OSWALD, H. y SCHULZ, W.: *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2001.

TUVILLA, J.: *Educación en derechos humanos. Hacia una perspectiva global*. Bilbao, Desclée de Brouwer, 1998.

UNESCO: *Regional Conference on Civic Education and Culture of Peace*, Final Report. 1996.

VAN DETH, J.; MARAFFI, J.; NEWTON, K. y WHITELEY, P.: *Social Capital and European Democracy*. London, Roudedge, 1999.

VELDHUIS, R.: *Education for Democratic Citizenship: Dimensions of citizenship, core competencies, variables and international activities*. Strasbourg, Council of Europe, 1997.
— *The competent Citizen. How to prepare citizens for active participatory democracy*. Disponible en: www.publiek-politiek.nl (marzo, 2003).

WESTHEIMER, J. y KAHNE, M.: *What kind of citizen? The Politics of educating for Democracy*. Documento presentado en el encuentro anual de la American Political Science Association, Boston, MA, 2002.

(*) Universidad de Navarra

(1) Sobre *Politeia* se puede obtener más información en su web: www.politeia.net y también en la del instituto que la promueve en Holanda: www.publiek-politiek.nl

Un proyecto concreto, que se ha llevado a cabo en Ucrania durante el período 2000-2002, puede verse descrito en: www.edu-democracy.org.ua. Fue financiado por la Unión Europea y el Gobierno de los Estados Unidos. De la parte europea, el responsable fue Ruud Veldhuis, director del Instituto holandés antes mencionado. El Merhon Center de la Ohio State University lo fue de la parte americana. Civitas Internacional fue el coordinador transatlántico.

(2) Cfr. www.civitas.org Civitas es una corporación educativa americana con sede en Calabasas (California), de reconocido prestigio (www.civnet.org). Se creó en 1964 y tiene actualmente una oficina en Estrasburgo. Se dedica a la educación cívica, el desarrollo de planes de estudio en este campo, la formación de profesores y el desarrollo de programas de intercambio internacionales para la promoción de la democracia.

(3) El marco teórico que sirve de guía de referencia se basa en C. Bahmueller (1991): *A Framework for Civic Education*, y también en los *National Standards for Civics and Government* (1994) de los EEUU, que fueron desarrollados por el *Center for Civic Education* ya citado, coordinador y administrador de *Civitas*. Los proyectos de colaboración llevados a cabo para el desarrollo del currículum y la formación de profesores en estos ámbitos son variados (cfr. Hamot, 1997; Catlaks y Sarma, 1996; Remy, 1994).

(4) Quiero agradecer a los profesores Murray Print (Director del Center for Research and Teaching in Civics. Faculty of Education, University of Sydney, Australia), Ruud Veldhuis (Director del Instituut voor Publiek und Politiek, Amsterdam, Holanda) y John Patrick (School of Education, Indiana University, USA) sus valiosos comentarios y sugerencias en este punto, ya que han sido una gran ayuda en la elaboración de este artículo.

(5) Respecto a esta idea de ciudadanía europea, Stefan Zweig señalaba hace ya algún tiempo, comentando la situación de Europa del siglo xx, algo que puede ser útil recordar aquí: «Nietzsche es el primero entre los pensadores de la Edad Moderna que propugna consciente y resueltamente el que dentro de Europa se acabe con el patriotismo y se cree una conciencia patriótica supranacional, o sea el patriotismo de la Nueva Europa. Para Nietzsche, que se anticipaba de un modo tan trágico al espíritu de su época, no cabe ya discusión acerca de la realidad irrecusable de que Europa — *la pequeña península de Asia*, como la designa irónicamente desde su elevado observatorio—. tiene que ser, por fin, una. "Gracias al morboso distanciamiento —afirma— que la hostilidad de las nacionalidades crea entre los pueblos, gracias precisamente a la política de miras estrechas y mano rápida, que no sospecha que su táctica distanciadora puede ser exclusivamente política de entreacto, gracias a todo ello, pasamos ahora por alto o interpretamos torcidamente las señales inequívocas en las que se manifiesta que Europa quiere ser una"» (*Tiempo y mundo*. Juventud, Barcelona, 1998, pp. 255-256).