

# **EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA, LA HISTORIA Y EL TERRITORIO COMO FACTORES DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA EN FRANCIA E INGLATERRA**

Gloria LUNA RODRIGO  
Gloria.luna@uam.es

*Universidad Autónoma de Madrid*

## **INTRODUCCIÓN**

Pocos campos hay dentro de las Ciencias Sociales más interdisciplinares que el de la Educación para la Ciudadanía. En él convergen las disciplinas de las didácticas aplicadas como la pedagogía y la psicología con la ciencia política, la historia, el derecho, la psicología social, la filosofía, la antropología, la geografía, la sociología y alguna más. No sólo eso sino que tiene una carga “emocional” que comparten pocas disciplinas ya que concita sentimientos y valores conscientes y razonados aprendidos o culturales, pero también subconscientes e irracionales acerca de la identidad, la pertenencia, las pautas que rigen las relaciones con los demás y con la figura de autoridad y que entroncan con la autoestima, tanto a título individual como colectivo.

La necesidad cada vez más imperiosa de contribuir a la cohesión social mediante la educación a todos los niveles, me llevó a sondear las propuestas educativas de países con un acervo democrático probado pensando en su adaptación a España. Sin embargo, existe una gran diversidad de opiniones y perspectivas en cuanto a qué enseñar en esta materia y de hecho no parece cercano el consenso ni en el seno de la Unión Europea (PAPANASTASIOU et al., 2003; ROSS, 2000; NAVAL et al. 2002; OSLER y STARKEY, 2001; ROSS et al., 2004). Tal dispersión se debe a la cantidad de factores culturales, políticos e históricos que influyen en cómo abordar este campo de la educación. Parecía obvio que uno de ellos fuese el contexto político, pero entendido éste no solo como el ideario del partido en el gobierno sino como “cultura política” o “ética filosófica nacional” que informa las pautas y procedimientos comúnmente aceptados en los países para gestionar la relación entre los individuos y el Estado y para resolver los conflictos de poder. Sociólogos y politólogos se han venido ocupando con dedicación durante la última década a lo que se podría llamar concepto de ciudadanía en razón de los problemas que suscita una supuesta identidad y ciudadanía europeas y los temas relacionados con el liberalismo económico y político y la globalización (PREUSS, 1998).

En este artículo pretendo indagar en la relación que parece existir entre cultura política, ligada al concepto de ciudadanía, y la educación para la ciudadanía en dos países europeos con tradiciones democráticas de largo arraigo aunque muy diferentes, Francia e Inglaterra.

Los datos concernientes a la educación para la ciudadanía se refieren a la asignatura de tal nombre tal como se describe y desarrolla en los Currículos nacionales on-line para el nivel de secundaria en ambos países.

(<http://www.cndp.fr/secondaire/ecjs/>) y

(<http://www.nc.uk.net/webdav/harmonise?Page/@id=6004&Subject/@id=4164>)

## EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA EN FRANCIA

El concepto de ciudadanía se gesta durante todo el siglo XVIII y eclosiona en el periodo revolucionario en Francia. Desde la segunda mitad del siglo XVII hasta 1789 se había desarrollado un intenso debate en torno a temas constitucionales, a las relaciones entre el rey, el parlamento y el pueblo, y en torno a política fiscal y a la modernización de la administración. Aunque sucesivos episodios políticos consolidaron un régimen republicano alejado de las primeras aspiraciones revolucionarias (HOBSBAWM, 1974), los valores e ideales democráticos en la Francia actual siguen marcados por la experiencia de la revolución (LEFEBVRE, 2003). Veamos sus características.

La revolución francesa encarna los ideales de emancipación propios de la Ilustración y la victoria de la burguesía como clase social en plena expansión. La democracia burguesa clásica nace como constructo filosófico que toma cuerpo por la mediación de un grupo de personas que, en un momento fundacional, toman la decisión de promulgar leyes fundamentando su legitimidad en el principio de Universalidad. Es decir actuando en nombre del Pueblo al que otorgan la Soberanía antes vinculada a la Monarquía<sup>1</sup>. La igualdad de derechos y la homogeneidad fueron por tanto pilares de la Asamblea y del Poder Constituyentes.

La subversión sin precedentes que supuso la transferencia de la Soberanía a la Nación, es decir al conjunto de ciudadanos que escogieran vivir bajo las leyes de un Estado, exigió la legitimación y el poder de trascendencia de un documento escrito, una Constitución escrita, a la que adherirse y apelar en caso de involución.

La institucionalización de los derechos y libertades civiles coincide, tanto en Francia como en otros países europeos, con el desarrollo de la capacidad administrativa del Estado que, a partir de entonces, cuenta con instituciones administrativas centrales eficaces para un territorio determinado, siendo pues sede de Poder.

El modelo de ciudadanía actual en Francia sigue aun anclado en estos principios de forma que “el concepto republicano de ciudadanía universalista es un instrumento de homogeneización igualitaria impuesto desde el Estado sobre los ciudadanos” (LEFEBVRE, 2003, p.23).

---

<sup>1</sup>Tanto es así que el primer artículo de la Declaración de Derechos Humanos refleja la aspiración más deseada de los revolucionarios, la igualdad de derechos y la abolición de privilegios que supone la exclusión de la Sociedad a los “enemigos del Pueblo”.

Esta concepción en favor de un orden político “vertical” se explica si recordamos la separación de las esferas de la vida privada y pública que se implantó en el periodo revolucionario. Las relaciones familiares, las amistades y los intereses profesionales pertenecían a la esfera privada en la cual toda capacidad asociativa se rechazaba por desconfianza. De esta forma se estableció una relación vertical entre el ámbito político y la población, en la que los delegados se constituyeron en la única forma de expresión de las voluntades. Los hombres de la revolución y pensadores posteriores pensaban que el derecho de voto constituía todo el espectro posible de derechos políticos.<sup>2</sup> Tanto es así que la ley de 1791 prohibió la actividad de las colectividades, aunque no impedía el contrato libre entre iguales. Los gremios fueron disueltos y las cámaras de comercio abolidas con lo que toda la red asistencial y de caridad pasó a la tutela de la Nación. En los periodos de desempleo las autoridades organizaron campos de trabajo como los “chantiers nationaux” de la Segunda República. Este hecho también tuvo repercusiones en el sistema de derechos sociales francés que, unido a la aceptación generalizada del intervencionismo estatal, no se construyó mediante la presión de las masas, ni de los sindicatos, ni gracias a la demanda de derechos sociales y políticos, sino que fue impuesto por el Estado y la patronal.<sup>3</sup> El sistema francés de Seguridad Social presenta un gran componente semi-privado y, se puede afirmar, que no es el instrumento de redistribución de rentas entre clases sociales, como en otros países (LEFEBVRE, 2003).

Sin embargo, por otro lado, y en virtud del origen mismo de la ciudadanía, parece implantada la idea de que en el ámbito público, los ciudadanos pueden y deben actuar como agentes de cambio político y acceder a los derechos sociales u obtener otras reivindicaciones mediante la lucha y los movimientos populares.<sup>4</sup>

En resumen pudiera afirmarse que desde el siglo XIX en primer lugar sigue plenamente vigente la “idea de la necesidad de un Estado fuertemente intervencionista” y en segundo lugar que aparentemente en Francia se ha venido recurriendo “a una trascendencia republicana” que actúa mediante “principios cívicos y un horizonte universal de razón... a favor del Bien General” (LEFEBVRE, 2003, p. 26) para la resolución de conflictos sociales y para lograr un buen funcionamiento de la democracia y la cohesión social a pesar de las desigualdades socioeconómicas y de la diversidad cultural.

Este concepto idealista y abstracto de ciudadanía solo es viable en el seno de una sociedad estable, boyante económicamente y homogénea desde el punto de vista cultural. La situación actual se encuentra en el polo opuesto. Por ejemplo cabría mencionar que el legado colonial y un uso generoso del *ius soli* durante los años setenta y ochenta explican la presencia en Francia de una masa de ciudadanos de pleno derecho cuyas raíces étnicas, religiosas y culturales son completamente ajenas a los principios e ideales republicanos. La situación económica desaconseja la continuidad de la intervención estatal mediante servicios sociales universales. Las tensiones generadas por las desatendidas reivindicaciones sociales y culturales de una población multicultural agrava-

---

<sup>2</sup> Aunque la intención era integrar a gran parte de la población en un cuerpo abstracto de ciudadanía mediante el sufragio universal masculino, la ley no tuvo efecto hasta 1850 y se ratificó en 1852. Además las mujeres no adquirieron su derecho al voto hasta 1944.

<sup>3</sup> En 1864 se reconoció el derecho de huelga individual, no como forma de acción colectiva.

<sup>4</sup> Algunos ejemplos de esto, de importancia dispar, son las revoluciones del siglo XIX, el Mayo del 1968, las acciones violentas de agricultores o las revueltas callejeras de Noviembre de 2005.

das por otras quejas económicas se expresaron en los violentos episodios del 2005 en las *banlieues* convertidas en guetos de exclusión y desesperanza (VILLECHAISE-DUPONT, 2000; GEARY y GRAFF, 2005; GRAFF, 2005).

## EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN LA REPÚBLICA FRANCESA

### **Principios y métodos**

Vamos a ver a continuación hasta que punto el currículo dedicado a la ciudadanía se amolda a los principios y prácticas descritos.

En primer lugar, la educación para la ciudadanía se adoptó muy tempranamente como instrumento sustentador del sistema político francés. Así cuando se restauró la República en 1871, la necesidad de afianzar y preservar sus principios se tradujo en la instauración de una asignatura específica -"Instrucción moral y cívica"- en el currículo obligatorio de Educación Primaria (OSLER, 2001). La dedicación y el cuidado en preservar los ideales y ética republicanos mediante la educación se han mantenido intactos hasta nuestros días sin oposición.

El análisis del currículo nacional para la etapa de los once a los catorce años, es decir la del *collège*, así como de la que llega hasta los diecisiete, etapa del *lycée*, deja patente el papel indiscutido del Estado en materia de educación cívica. Aun más, la intervención estatal a favor de los principios de *Liberté*, *Fraternité* y sobre todo *Egalité* se considera una obligación del Estado antes que un derecho.

Cualquier preocupación sobre adoctrinamiento se liquida en una única mención en todo el currículo: "El respeto a la moral cívica y a los principios legales distingue la educación en las democracias del adoctrinamiento en los Estados totalitarios" (CNDP14051, p. 45).

El currículo del año 2006 implementa el Decreto de Mayo de 1996, y modifica los de 2002 y 2004. En él, con lenguaje directo y a veces imperativo se informa a profesores y estudiantes de las directrices y prácticas concernientes a la educación cívica que son de aplicación nacional, obligatoria y universal y se organizan cuidadosamente y con detalle en un itinerario coherente que recorre todo el nivel secundario. Así en los años de *collège* se mantiene una gran coherencia en cuanto a principios, conceptos y métodos, todos dirigidos a la integración de los estudiantes en una única "cultura nacional común" (CNDP14051, p. 44). El Ministerio de Educación da directrices claras y obligatorias acerca de horarios y programas en los que se incluyen principios, fines, conceptos, datos, temas específicos (*accompagnements des programmes*), fichas de trabajo y documentos de referencia.

La educación para la ciudadanía se organiza sinérgicamente bajo el mismo epígrafe que la Historia y la Geografía y corren las tres asignaturas a cargo del mismo profesor aunque cada asignatura mantiene sus métodos y especificidad. La "alianza" de estas disciplinas es de gran importancia desde el punto de vista metodológico y en línea con el fin último de la educación cívica que no es otro que crear ciudadanos críticos conocedores de sus derechos y obligaciones-comunes-y luchadores activos en el mantenimiento de los ideales democráticos republicanos. El método recomendado, el "debate documentado"-*débat argumenté*-es un pilar más que apuntala el sistema. En efecto, en éste, se supone que los estudiantes discuten temas sociales controvertidos, a menudo de

actualidad, apoyando siempre sus argumentos con datos e información factual que extraen fundamentalmente de la Historia y de la Geografía que cobran, a su vez, especial relevancia por su aplicabilidad.

### **El desarrollo de la identidad nacional**

La identidad nacional y la nacionalidad reciben especial atención en los programas de los primeros años de la educación secundaria bajo la forma de información obligatoria. Los derechos de ciudadanía se presentan aparejados a la nacionalidad y a la adhesión a valores y símbolos compartidos por todos. Para información general se advierte que: “El gobierno puede negar la nacionalidad en virtud de algún acto contra la dignidad (*indignité*) o del fracaso en la integración (*défaut d’assimilation*) (CNDP, 14100, P.53).

La ciudadanía en el currículo se define como un estatus mediante el cual el ciudadano pertenece a la comunidad política, es copartícipe de la Soberanía, debe fidelidad al Estado, colabora en la construcción de la Nación, ostenta derechos y deberes y está sometido a la Ley. Todo ello sirve para conseguir una mayor identificación con Francia como Nación con un papel activo que le corresponde desempeñar en el Mundo y con un Estado y un territorio específicos. La educación para la ciudadanía de la mano de la Geografía ofrecen toda la información necesaria para que cada alumno se convierta en un “*citoyen actif dans notre démocratie républicaine*” (CNDP, 14100, p. 44).

El peso de la historia y de la tradición es patente en la elección y uso, como recursos didácticos, de los símbolos nacionales como son el gorro frigio, la figura de la Marianne, el himno y la fiesta nacionales. Todos ellos estrechamente vinculados, junto con la enseña nacional, a los acontecimientos revolucionarios. Lo mismo cabe decir de varios de los documentos de uso obligado en el currículo como el preámbulo de la Constitución de la IV República (1946-1958), o la carta que remitió el ministro de educación a los maestros en 1883, alabando el “carácter de universalidad” propio de la educación cívica y moral, así como la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 o la de los del Niño de 1980.

### **El papel de la comunidad**

Al empezar la educación secundaria el colegio constituye en principio una comunidad a la que pertenecer pero sobre todo una institución sujeta a determinadas reglas de forma que se convierte en una arena política para todos los estudiantes. Los jóvenes toman conciencia de forma natural de la utilidad de las instituciones para atender las necesidades de las comunidades y para resolver conflictos mediante el diálogo y la representatividad.

Se estudia con atención el funcionamiento de las instituciones locales y las reglas electorales, haciendo especial hincapié en derechos y obligaciones cívicos, ya que constituyen la esencia de la ciudadanía en tanto que su cumplimiento indica el grado de adhesión o lealtad a los valores y leyes nacionales. La apatía electoral se considera una deplorable amenaza a la República, siendo uno de los objetivos fundamentales de la educación cívica: “*mettre tous les talents de la personne dans l’exercice de la parole, en particulier de la parole militante*” (CNDP 14051, p. 57).

## Diversidad y cohesión social

Mediante la educación ciudadana se intenta mantener la cohesión social, construyendo la identidad del estudiante con el concurso de sucesivos grupos de referencia de amplitud creciente, hasta conseguir una sensación colectiva de ciudadanía nacional basada en la libertad y la solidaridad (o *fraternité*).

Aunque se manifiesta que la Nación francesa es un crisol de pueblos, se asume que todos los que la componen deben adherirse a los principios descritos e integrarse en el *peuple souverain*. Lo que es más, cualquier organización que se articule en torno a la etnia, la cultura o la religión contraviene los reglamentos y costumbres igualitarios, de forma que es notorio, por un lado, el compromiso absoluto del currículo con la laicidad, y, por otro, la desatención a la diversidad cultural.

## EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA EN EL REINO UNIDO

En oposición al concepto francés, la idea de ciudadanía en Inglaterra no es una construcción de tipo filosófico sino una situación generada por la jurisprudencia del siglo XVII y la aparición de una clase obrera reivindicativa (HOBSBAWM, 1974; SOMERS, 1993). Asimismo, como hemos visto, la tradición republicana asume que la autonomía individual se concilia con el poder soberano a través de la Constitución. Pues bien, en el Reino Unido siempre se han evitado las estructuras constitucionales y no existe un único documento que responda al título de Constitución.

Ser ciudadano en Inglaterra no es un acto de adhesión voluntario a un cuerpo político sino que viene determinado desde la Edad media por la doctrina de la fidelidad a la monarquía de tipo feudal, reflejada en la Common Law. En este sentido podían y pueden llamarse británicos todos los nacidos en los dominios del Rey. Por ello, este derecho que se conoce como *ius soli*, aunque diferente del francés, prevalece sobre otras consideraciones. Esta relación “territorial” antes que “personal” entre el individuo y el Estado supuso la inexistencia de un cuerpo político británico.

En la concepción republicana de ciudadanía derivada de la romana (modelo francés) se considera al Estado como la asociación de miembros iguales, incorporados mediante un vínculo personal a un cuerpo político o *res publica*. En el caso del Reino Unido, la monarquía feudal desplazó a la noción corporativa de *res publica*, cortó todos los vínculos horizontales e impuso ataduras jerárquicas de lealtad y fidelidad entre cada individuo y el monarca. La noción de Estado como comunidad encarnada, que informa todo el sistema francés, nunca quedó fijada en la ley inglesa, nunca existió un cuerpo o *res publica* al que pertenecer.

La fidelidad al monarca no solo era un vínculo jerárquico sino una condición orgánica que llevaba aparejados derechos y deberes que eran superiores “de forma natural” a los obtenidos democráticamente (EVERSON, 2003; HOTTOIS, 1999). El súbdito no podía violar el vínculo o renunciar a él nunca, si bien podía ser leal a dos señores, el Rey Británico siempre tenía la primacía. En justa reciprocidad, el rey estaba obligado a “gobernar y proteger” a sus súbditos, pero también a “mantenerlos y servirlos”. Este pacto feudal presupone la idea que el estado natural del hombre no es tolerable y que se hace necesaria una autoridad indiscutida que imite el orden divino en el que la humanidad tiene más posibilidades de sobrevivir (DEL ÁGUILA, 1998). Este deseo de orden

llevó, en el caso del Reino Unido, a traducir los dictados divinos en Leyes que limitasen el poder del soberano (ANGOULVENT, 1994; MACPHERSON, 2005). El rey sólo temía a Dios y a la Ley y no legislaba por derecho divino, sino, en virtud de lo establecido en el sistema legal, al que podían apelar los súbditos. Ya hacia 1300, en virtud de un rápido proceso de profesionalización, los jueces constituían un brazo autónomo de gobierno dotado de una densa red de reglas y procedimientos (EVERSON, 2003).

Fue un avance importantísimo el reconocimiento del papel de las leyes como garante del orden social<sup>5</sup>. El Estado de Derecho, es decir el imperio de la ley (como expresión de la voluntad de Dios) es el único que preservaba los derechos de libertad y de propiedad, derechos “naturales” junto a la seguridad personal y el honor, de cuantos más súbditos mejor (BLACKSTONE en EVERSON, 2003, p.68).

Junto a estos avances se vislumbra en la temprana instauración de la democracia en Inglaterra el papel de la representación electoral y lo que podría llamarse listas abiertas. El mecanismo que plantea Blackstone para conseguir una forma de gobierno que persiga con eficacia el bien común es la representación basada en el distrito con larga y fructífera vida.

En resumen el examen del sistema que regula las relaciones entre los británicos y el Estado parece ajeno a los principios filosóficos de la ciudadanía a la francesa. En concreto el ciudadano británico existe por haber nacido en el territorio británico y no se “crea” mediante acción voluntaria de nadie. El británico no se incorpora al cuerpo político, sino que simplemente es representado por él; el conjunto de británicos no es “sinónimo de Estado” (EVERSON, 2003, p.78) sino autónomo. La soberanía se sitúa en el Parlamento, que es un cuerpo político paternalista que representa a los ciudadanos pero no los encarna<sup>6</sup>. Los británicos no están protegidos por derechos positivos ni reivindican su protagonismo directo en la labor legislativa. En vez de ello, la libertad individual se fundamenta en la Common Law y en un supuesto “autocontrol de la comunidad política” (TINLAND, 1988).

### Ciudadanía “industrial” y atrofia constitucional

En virtud de las características del temprano desarrollo económico inglés este *ius soli* fue acompañado del reconocimiento jurídico de derechos contractuales civiles que llevaba aparejada una autonomía personal post-feudal y que permitió el desarrollo de una economía de mercado (HOBSBAWM, 1974). Los derechos de esta ciudadanía “industrial” no se basaban en un concepto neutro y universal de justicia social, sino en una noción pragmática de equilibrio en la sociedad de entonces, y sin embargo fundamentaron el paso de una reivindicación particular y concreta a un concepto de tipo universal de ciudadano acreedor de derechos sociales, políticos y civiles (EVERSON, 2003). En efecto la industrialización generó una clase obrera desfavorecida pero consciente de

---

<sup>5</sup> Blackstone en Everson, *Ibid.*, p. 66. Aportación de largo alcance de Blackstone es el catálogo del conjunto difuso de leyes generadas por los jueces, de instituciones creadas por motivos políticos expeditivos y de compromisos en el reparto de poder que se convirtieron en un modo de compendio constitucional y que de hecho fueron la base de los debates posteriores sobre el sistema político y legal. Blackstone *Commentaries* 1765-1769.

<sup>6</sup> El Parlamento, que se considera capacitado para legislar en el interés de la comunidad nacional, distancia al individuo de las decisiones de gobierno.

sus intereses colectivos, suficientemente poderosa para conseguir la emancipación política y empeñada en obtener unos derechos sociales que equilibraran las desigualdades. Así, las reformas y reestructuraciones legislativas y administrativas llevadas a cabo en 1945 por el gobierno laborista pusieron en marcha el Estado del Bienestar y los servicios públicos universales.<sup>7</sup>

En cuanto a los problemas raciales que han ido surgiendo desde 1970, se ha mantenido la noción de que la igualdad racial no se basa en un derecho superior de igualdad entre los seres humanos, sino que es una cuestión “privada” de relaciones entre individuos regulada por la legislación consuetudinaria y privada de valor universal. Mientras que en la noción republicana de ciudadanía, Nación, Estado e identidad individual se confunden, el vacío constitucional inglés supone que el cuerpo político no tiene entre sus prioridades la formación de una identidad común. Es por ello que no parece haberse desarrollado un sentido de pertenencia nacional claro, quizá puesto en evidencia por los trágicos sucesos en Londres (McALLISTER, 2004; WALT y McALLISTER, 2005; McGEARY, 2005).

El gobierno actual abrazó en su momento y promueve lo que se ha llamado la “Tercera Vía”, forma de gobierno que se sitúa entre el tradicional Welfare State británico que asume y trata de corregir la desigualdad económica propia del sistema capitalista y el modelo americano basado en el liberalismo económico y social. Lo que se presentó como la Nueva Izquierda basa su política en el “Comunitarismo” (ARTHUR, 2003) porque mantiene que la comunidad debe ocupar el centro del sistema social de valores frente a la intervención estatal y a las leyes del mercado que promueven el individualismo. La comunidad ofrecería, en teoría, valores, intereses y prácticas compartidas que paliarían los problemas propios de las relaciones sociales, el incremento en la delincuencia, el desorden y la exclusión sociales.

La fraternidad, la solidaridad, el civismo, la responsabilidad ante la sociedad y los valores tradicionales constituyen, en teoría, una poderosa base ética política para acabar con la exclusión y la desintegración de la sociedad. En este mismo sentido la familia, el colegio, el vecindario, las organizaciones de voluntarios, incluyendo las de índole religiosa así como los sindicatos se consideran como ejes vertebradores de la cohesión social en tanto que ámbitos de la comunidad que conforman los valores individuales. De forma muy especial, las relaciones en el seno de la familia que se basan en el respeto y en el servicio o deber mutuos constituirían el modelo para el conjunto de la sociedad.

---

<sup>7</sup> No podemos dejar de reseñar el trabajo de Marshall que propone en su modelo clásico liberal la existencia de una ciudadanía civil y política a las que añade una ciudadanía de tipo social. En su análisis distingue unos primeros derechos “cívicos” como son el derecho de expresión, de asamblea y de libre contratación otorgados en Inglaterra ya en el Siglo XVIII que contribuyen a la afirmación del Estado de Derecho. A éstos se añaden los derechos políticos como el sufragio “más o menos” universal que se desarrollan durante el S. XIX y constituyen el pilar de la democracia. Finalmente el ciudadano es acreedor de derechos sociales vinculados al Estado del Bienestar ya en el S. XX. Marshall (1964) en SOMERS, 1993. A todos ellos debemos añadir los derechos culturales, propios de la postmodernidad.

## EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN INGLATERRA

### Principios y objetivos

Veamos a continuación cómo se refleja esta cultura política en la disciplina dedicada a la ciudadanía dentro del currículo inglés de enseñanza secundaria.

En los años mil novecientos sesenta y setenta se aceptaba comúnmente la relatividad moral (DAVIES, 1999), aunque en el decenio de los noventa cambia el clima político que se traduce en la implementación del Human Rights Act en 1998 y la adopción de la Convención Europea de Derechos Humanos, así como en la exacerbación del nacionalismo escocés e irlandés y los debates sobre la nacionalidad, las identidades nacionales, y el sentido de pertenencia a la Nación.

Al mismo tiempo y a medida que avanzaba la década se empezó a percibir en Inglaterra una clara erosión de la cohesión social merced a la difusión de prejuicios que se traducían en prácticas discriminatorias, brotes graves de xenofobia y exclusión social y económica tanto de índole individual como institucional; tal como se reseña en el *Macpherson Report* de 1999 (ROSS, 2003). De forma igualmente preocupante las estadísticas británicas del momento señalaban que era en el seno del grupo de edad 14-24 donde más delincuentes había, donde más abortos se producían, donde se consumía más droga y donde el interés por la política era más bajo.

A la vista de los datos, el gobierno respondió otorgando a la educación cívica un papel determinante, que ha obtenido prioridad absoluta desde el atentado del metro de Londres en 2005 a cargo de jóvenes británicos musulmanes. (Este atentado se menciona explícitamente en una de las fichas de trabajo curriculares dedicada a temas de etnia ([www.standards.dfes.gov.uk/ethnicminorities](http://www.standards.dfes.gov.uk/ethnicminorities)) pero sobre todo en una circular a todos los colegios. (<http://www.standards.dfes.gov.uk/ethnicminorities/resources/movingonfrom77>))

El análisis del currículo inglés dedicado a temas de ciudadanía que se desarrolla en la etapa de secundaria muestra la determinación del gobierno actual de implementar el sistema que propuso al acceder al poder. El currículo refleja con precisión los ideales y los principios del comunitarismo ya mencionados en el intento de elevar el clima moral en la sociedad. Aunque el gobierno trata de conseguir un amplio consenso mediante las vías de participación propias de una democracia antigua, se aprecia una voluntad de intervención más clara que nunca (ARTHUR, 2003). El hecho de que exista un programa obligatorio para esta materia rompe con políticas anteriores propias y sin duda contraviene los principios educativos del partido conservador basados en el individualismo y la libertad de elección.

La Nueva Izquierda heredó y mantuvo vigente el *National Curriculum* (que se había implantado en 1988) en tanto que sus fundamentos casan bien con la nueva agenda sobre ciudadanía. Entre ellos está: “favorecer el desarrollo espiritual, moral, cultural, mental y físico de los alumnos en el colegio y en la sociedad”, y obviamente ofrecerles una preparación profesional adecuada al nuevo entorno laboral (que se traduce en un gran énfasis en la eficacia y la excelencia competitiva).

Igualmente heredó y mantiene procedimientos y resultados de lo que se conoce como *National Forum*, es decir un conjunto de valores troncales sobre los que parecía existir un amplio consenso: la amistad, la justicia, la verdad, la dignidad, la libertad y el respeto por el entorno; conceptos a los que se añaden actualmente: “el respeto por los Derechos Humanos y por el Estado de Derecho así como el empeño colectivo a favor

del bien común” además de la importancia otorgada a “la familia como fuente de cariño y apoyo y como pilar de una sociedad en la que impera el respeto mutuo” ([www.nc.uk.net/statement\\_of\\_values.html](http://www.nc.uk.net/statement_of_values.html)).

La búsqueda y logro de consensos y la fobia al adoctrinamiento propios de la “cultura política”, o procedimientos habituales en política, en Inglaterra, se tradujo en una plétora de informes oficiales sobre el estado de la cuestión, que se hicieron tanto más indispensables en virtud del carácter controvertido de los temas relacionados con la ciudadanía. Así han aparecido varios informes como el *Crick Report* de 1999, un Libro Verde, *Schools: Building on Success* y un Libro Blanco, *Schools: Achieving Success* en 2001 (En ARTHUR, 2003).

La asignatura dedicada a ciudadanía en el Currículo actual sigue de cerca las directrices del Informe Crick como son el fomento del desarrollo personal, la responsabilidad social y moral, la integración y servicio a la comunidad y la educación política (QCA, 1998). Entre las recomendaciones de Crack está “encontrar y restablecer el sentido de una identidad común, incluso de una identidad nacional”, sin embargo, temas como la diversidad de razas, de lenguas maternas, las clases sociales, la religión y el género reciben poca atención. Son muy escasas las menciones a las desigualdades estructurales o a la discriminación para explicar posibles problemas de cohesión en la sociedad que se abordan mediante una hipotética y deseable buena voluntad y sobre todo apelando al imperio de la Ley. Asimismo los Derechos Humanos, desprovistos de legitimidad universal se sitúan y defienden dentro de la esfera legal (OSLER, 2001, p. 296).

El Informe pone el énfasis en la participación en temas locales y el voluntariado para conseguir un adiestramiento político, ya que se asume que la cercanía emocional y de intereses, así como la inmediatez en los resultados generarán en los jóvenes una sensación de control en los procesos de toma de decisión que afectan a sus vidas y una mayor motivación (QCA, 1998 en OSLER, 2001, p.293 a 299).

Todos estos ideales constituyen los fundamentos de la educación para la ciudadanía en Inglaterra que se aceptan como tales - es preciso insistir - en virtud del consenso que parece existir sobre ellos y no sobre la base de una legitimidad universal o trascendente ([www.nc.uk.net/statement\\_of\\_values.html](http://www.nc.uk.net/statement_of_values.html)).

### **Currículum en Educación para la ciudadanía**

Así la educación para la ciudadanía se plantea como una asignatura específica básica (aunque *non-core*, es decir no troncal) y obligatoria desde Agosto de 2002 para las etapas tres y cuatro (*Key Stage 3 y 4*), es decir para alumnos de once a dieciséis años (Educación Secundaria Obligatoria en el Sistema inglés)

(<http://www.nc.uk.net/webdav/harmonise?Page/@id=6004&Subject/@id=4164>).

Pero también aparece en las etapas una y dos, para alumnos de cinco a once años, en un marco no obligatorio unida a la educación para la salud. (Sumergida en ella como señala Ross (ROSS et al., 2004, p. 413).

Principios y fines educativos conforman los programas de la asignatura que se estructuran fundamentalmente en torno a competencias, habilidades sociales y cuestiones relacionadas con el auto-conocimiento y el desarrollo personal. Es en este nivel donde se siguen con claridad las directrices de la agenda “comunitaria” propia de la Tercera Vía y las recomendaciones anteriores. El individuo en la comunidad inmediata y el

propio centro educativo se conciben como entornos ideal para aprender y practicar principios, actitudes y comportamientos democráticos, pero, siempre, dentro del ámbito local, obviándose cualquier extrapolación conceptual o práctica a la sociedad en su conjunto. Se dedica bastante espacio a la inclusión pero sólo desde el punto de vista de la eficacia pedagógica para paliar retrasos achacables al entorno personal y social de determinados alumnos.

<http://www.nc.uk.net/webdav/harmonise?Page/@id=6004&Subject/@id=4164>

Estos programas se definen aun más mediante objetivos (específicos de cada estudio) y mediante “notas” y alcanzan su concreción máxima en esquemas de trabajo propuestos que presentan los temas en “unidades manejables de trabajo”. En este nivel, generado por instancias públicas, por los centros educativos y por los profesores, a modo de grandes portales de direcciones útiles y bases de datos, aparecen desarrollos curriculares que incluyen conceptos, estrategias y métodos, así como recursos en torno a temas controvertidos cuya adopción o selección se deja al albedrío y responsabilidad de los profesores<sup>8</sup>. Es aquí donde también se presta atención a la sinergia con otras disciplinas como la historia, la geografía<sup>9</sup> y la lengua de enorme precisión y utilidad (fs\_litxc\_cit025804Literacycitizenship).

### Consideraciones finales

Del presente análisis se desprenden dos conclusiones. La primera es que los currículos (tanto los contenidos como las estrategias didácticas), al menos en temas de ciudadanía, no solo se amoldan a las directrices de los gobiernos en el poder, lo que no es de extrañar, sino que lo hacen aun en mayor medida a la “cultura política” o a los ideales y principios arraigados en las tradiciones políticas nacionales. La segunda es que las propuestas y prácticas en este aspecto presentan muy notables diferencias.

En Francia se impone a cada alumno un conjunto de principios universales nacionalistas, idealistas, cargado de símbolos, mientras que en Inglaterra se limitan a sugerir una serie de recomendaciones para vivir en comunidad de tipo pragmático, consensual, centrado en el alumno y en su inserción en una economía de mercado. Ambos currículos se basan y defienden el Estado de Derecho y la asunción de unos derechos y obligaciones y suponen un enorme esfuerzo educativo y político.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARTHUR, J. (2003). *Education with Character: The moral Economy of Schooling*. London, Routledge.
- ANGOULVENT, A. L. (1994). *Hobbes et la Morale Politique*. Paris, PUF.
- BIRNBAUM (1997). “Citoyenneté et Identité, de T.H. Marshall à Talcott Parsons.” *Citizenship Studies* 1(1): 133-151.

<sup>8</sup> [www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/citizenship](http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/citizenship) y [www.becal.org/re\\_pshe\\_ce/citizenship/index.htm/](http://www.becal.org/re_pshe_ce/citizenship/index.htm/)

<sup>9</sup> Para la historia véase: [http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/secondary\\_history/links](http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/secondary_history/links).

Para el caso de la geografía véase: [http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/citizenship/sec\\_geo/](http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/citizenship/sec_geo/)

- DEL AGUILA, R. (1998). *La Democracia en sus textos*. Madrid, Alianza.
- EVERSON, M. (2003). "Subjects", or "Citizens of Erewhon"? Law and Non-Law in the Development of a "British Citizenship". *Citizenship Studies* 7(1): 57-84.
- GEARY, J. and J. GRAFF (2005, November 21). "The other Face of France, Restless Youth". *TIME*: 25-27.
- GRAFF, J. (2005). "Streets of fire". *TIME*. 166: 26-31.
- HOBSBAWM, E. J. (1974). *Las Revoluciones Burguesas*. Madrid, Ediciones Guadarrama.
- HOTTOIS, G. (1999). *Historia de la Filosofía del Renacimiento a la Postmodernidad*. Madrid, Ediciones Cátedra.
- LEFEBVRE, E. L. (2003). "Republicanism and Universalism: Factors of Inclusion or Exclusion in the French Concept of Citizenship." *Citizenship Studies* 7(1): 15-36.
- MACPHERSON, C. B. (2005). *La teoría política del individualismo posesivo de Hobbes a Locke*. Madrid, Trotta.
- MCALLISTER, J. F. O. (2004). "The wrong Time for Equal Rights?", *TIME*. Vol. 163: 30-31.
- MCGEARY, J. (2005, November 21). "Outside Looking" In *TIME*: 28-31.
- NAVAL, C., PRINT, M. AND VELDHUIS, R. (2002) "Education for Democratic Citizenship in the New Europe: context and reform", in *European Journal of Education*, 37(2), 107-127.
- OSLER, A. and STARKEY, H. (2001). "Citizenship Education and National Identities in France and England: Inclusive or Exclusive?" *Oxford Review of Education* 27(2): 287-305.
- PAPANASTASIOU, C., M. KOUTSELINI, et al. (2003). "The Relationship between Social Context, Social Attitudes, Democratic Values and Social Actions." *International Journal of Educational Research* 39(6): 519-524.
- PREUSS, K. U. (1998). "The Relevance of the concept of citizenship for the Political and Constitutional Development of the EU". *European Citizenship, Multiculturalism and the State*. F. Requejo. Baden Baden.
- ROLAND-LÉVY, C. and A. ROSS, Eds. (2003). *Political Learning and citizenship in Europe*. European Issues in Children's Identity and Citizenship. Stoke on Trent, UK & Sterling USA, Trentham Books.
- ROSS, A. (2000) "Curricula for citizens and for their teachers: processes, objectives or content?" In A. Ross (Ed.), *Developing Identities in Europe; CiCe Conference Papers*. London: CiCe
- ROSS, A., Ed. (2003). *A Europe of Many Cultures, Proceedings of the Fifth Conference of CiCe Network*, Braga. London, CiCe Publications.
- SOMERS, M. R. (1993). "Citizenship and the place of the Public Sphere: Law, Community, and Political Culture in the Transition to Democracy." *American Sociological Review* 58: 587-620.
- TINLAND, F. (1988). *Droit Naturel. Loi civile. Souveraineté*. Paris, PUF.
- VILLECHAISE-DUPONT, A. (2000) *Amère Banlieue, les Gens des grands Ensembles*. Paris: Bernard Grasset
- WALT, V. AND J. F. O. MCALLISTER (2005, February 28). "Identity Crisis, Is multiculturalism dead? Inside the bitter backlash against Muslim immigrants". *TIME*: 32-43.

### Páginas web de Francia

<http://www.cndp.fr/secontaire/ecjs/>  
<http://www.cndp.fr/archivage/valid/67654/67654-11011-16661.pdf>:  
 (Desarrollo del currículo en troisième)  
<http://www.cndp.fr/archivage/valid/67654/67654-11012-14053.pdf>:  
 (Desarrollo del currículo 5° y 4°)  
<http://www.cndp.fr/archivage/valid/67654/67654-11013-14052.pdf>:  
 ( desarrollo del currículo 6°)

### Páginas web en Inglaterra

<http://www.nc.uk.net/webdav/harmonise?Page/@id=6004&Subject/@id=4164>  
 (National Curriculum, educación para la ciudadanía)  
[http://www.becal.org.uk/lc/re\\_pshe\\_ce/re\\_pshe\\_ce.html](http://www.becal.org.uk/lc/re_pshe_ce/re_pshe_ce.html) (Portal de reflexión y recursos)  
<http://www.becal.org.uk/datapool/index.php?c=2> (Listado de páginas web)  
[http://www.nc.uk.net/webdav/harmonise?Page/@id=6001&Session/@id=D\\_N275C5gahSR43Ivr7ezC&POS](http://www.nc.uk.net/webdav/harmonise?Page/@id=6001&Session/@id=D_N275C5gahSR43Ivr7ezC&POS) (Key Stage 3)  
[http://www.nc.uk.net/webdav/harmonise?Page/@id=6001&Session/@id=D\\_N275C5gahSR43Ivr7ezC&POS](http://www.nc.uk.net/webdav/harmonise?Page/@id=6001&Session/@id=D_N275C5gahSR43Ivr7ezC&POS) (Key Stage 4)  
[http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/secondary\\_history/links](http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/secondary_history/links)  
<http://www.standards.dfes.gov.uk/ethnicminorities/>  
<http://www.standards.dfes.gov.uk/ethnicminorities/resources/movingonfrom77>  
[http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/citizenship/sec\\_geo/](http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/citizenship/sec_geo/):  
 (Desarrollo del Currículo, relación geografía y ciudadanía)  
[http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/secondary\\_history/his02/?view=get:fs\\_litxc\\_cit025804Literacycitizenship](http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/secondary_history/his02/?view=get:fs_litxc_cit025804Literacycitizenship) (Documento que relaciona la lengua con la educación ciudadana)  
 CommunityCohesionEducationStandardsforSchools\_id1502613

## APÉNDICE

### Principales ítems del currículo de ciudadanía

El desarrollo y la autoestima personal por ejemplo deben abordarse “reconociendo su valía como individuos descubriendo su singularidad” o dando a los alumnos la oportunidad de “desarrollar sentimientos positivos” sobre ellos mismos. Mantener relaciones personales “efectivas” y hacerse responsables de sus acciones se puede enseñar “entendiendo porqué y cómo se generan y se aplican las leyes y los reglamentos”, o “entendiendo cuales son las consecuencias de comportamientos antisociales o agresivos, como el acoso o el racismo...”.

“Reconocer que existen diversos tipos de responsabilidades, de derechos y deberes en casa, en el colegio y en el vecindario...” se puede fomentar tutelando a otros niños más jóvenes mediante el voluntariado, o “reflexionando sobre temas espirituales, morales, sociales y culturales, usando la imaginación para comprender otras experiencias de vida...”.

Aprender a ser responsable y participar sobre todo en el colegio ofreciendo a los alumnos ocasiones de “responsabilizarse de la planificación y el cuidado del entorno del colegio y de las necesidades de otros niños...” o bien “participando en la toma de decisiones en temas escolares...desarrollando relaciones en el trabajo y el juego...” (National Curriculum on-line, [www.nc.uk.net/webdav](http://www.nc.uk.net/webdav)).

Es notoria la ausencia de temas relacionados con la identidad nacional en los programas y en los documentos de referencia que contienen conceptos, objetivos y actividades, excepto en la etapa 4, punto 2 g e i (National Curriculum on-line), en el que se indica que los alumnos deberán aprender “qué es democracia y que instituciones de ámbito local y nacional la constituyen” además de “apreciar la variedad de identidades nacionales, regionales, religiosas y étnicas que conviven en el Reino Unido”. Ahora bien no aparece ninguna recomendación sobre documentos o símbolos que pudieran reforzar una identidad nacional como la Monarquía, la bandera o el himno nacionales, aunque sí se destaca el Parlamento, los parlamentos regionales y el sistema legal. No se contempla el papel de Gran Bretaña entre las demás naciones.

El respeto por estilos de vida diferentes se trata en el ítem 4 b: “El alumno deberá pensar en tipos de vida que se desarrollan en otros lugares y momentos, así como en pueblos con otros valores y costumbres”.

El colegio es la comunidad más idónea para aprender a relacionarse de persona a persona favoreciéndose la dignidad personal y las habilidades sociales sobre la base de la tolerancia, el respeto y la educación.

No se han encontrado menciones a problemas potenciales relacionados con la discriminación racial, ni a directrices para su control. Los derechos de las minorías, étnicas, se tratan recomendando la puesta en marcha de Foros dentro de las Comunidades para que las necesidades y reivindicaciones de estos grupos salgan a la luz. Aunque el ítem 4 e indica que los alumnos deben aprender a “reconocer estereotipos y enfrentarse a ellos” sin embargo no los relaciona con la raza, la cultura o el género.