

¿QUÉ CIUDADANÍA? ¿QUÉ EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA?¹

Nicolás DE ALBA FERNÁNDEZ
ndealba@us.es

Universidad de Sevilla

CIUDADANÍA SÍ, PERO ¿QUÉ CIUDADANÍA PARA UN MUNDO GLOBAL?

Vivimos en un mundo que se encuentra inmerso en un proceso evidente de urbanización. Cada vez es mayor el número de habitantes del planeta que habita en ciudades. Ciudades, además, cuyo tamaño no para de aumentar (GARCÍA PÉREZ, 2005), con consecuencias más que evidentes en los modos de organización de la vida que toman un carácter marcadamente urbano. Este hecho, unido al triunfo en occidente de los estados nacionales que gestionados a través de democracias contemporáneas ha provocado la extensión del concepto de ciudadanía al conjunto de la población. Y es que, si algo necesitan las democracias para funcionar son ciudadanos que se identifiquen con un territorio, al tiempo que participen en los procesos políticos que se prevén en su desarrollo y que, de este modo, los legitimen (ZUBERO, 2006).

Sin duda, desde un punto de vista sociológico, la extensión del concepto de ciudadanía al conjunto de la población de los habitantes de un determinado territorio supone un avance con respecto al anterior concepto de súbdito. En este sentido, la ciudadanía supone la consecución de una serie de derechos en los ámbitos civil, político y de derechos sociales que están en la base de nuestra concepción actual de la sociedad (MARS-HALL y BOTTOMORE, 1998).

Este proceso de extensión y consolidación de ciudadanía al conjunto de los habitantes ha tenido consecuencias evidentes en lo que se refiere a los modos de estructuración, organización y cohesión social. De esta manera se produce una desaparición de la denominada sociedad de clases, al menos en el sentido más clásico del término (TEZA-

¹ Este trabajo es resultado parcial de la primera fase del Proyecto I+D, con referencia SEJ2006-08714/EDUC, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia y por Fondos FEDER, titulado "Educación para la ciudadanía y formación del profesorado: Dificultades y posibilidades para educar en la participación ciudadana", que se desarrolla en el seno del Grupo de Investigación DIE (Didáctica e Investigación Escolar) de la Red IRES, bajo la dirección de profesor Francisco F. García Pérez.

NOS, 2001). Así, la fuerte jerarquización social, que es característica de otros periodos históricos, pasa a ser sustituida por un modelo de organización en el que los ciudadanos no se encuentran incluidos en diferentes grupos o compartimentos más o menos estancos a los que pertenecen, ya sea por nacimiento, ya sea por el trabajo que desempeñan – cuestiones éstas que, por lo demás, solían estar estrechamente relacionadas –. En las sociedades contemporáneas postindustriales todos formamos parte de un grupo heterogéneo constituido por el conjunto de ciudadanos. Este hecho tiene profundas consecuencias en lo que a la ruptura de identidades de clase, defensa de intereses de grupo y lazos de solidaridad se refiere (Ibíd.).

Sin embargo, esta evolución en la estructura social dista mucho, como sabemos, de la consecución de un modelo de organización más igualitario en el que todas las personas cuenten con oportunidades similares. Así, siguiendo a Marshall, podemos decir que la igualdad básica de derechos que supone la ciudadanía y que garantiza la pertenencia a una comunidad, justifica y sostiene la desigualdad económica. Es decir, el sistema igualitario en materia de derechos convive con un sistema profundamente liberal y, en consecuencia, desigual en materia económica. Las profundas desigualdades sociales provocadas por este sistema son justamente tolerables gracias al sistema de igualdad básica en el terreno de los derechos ciudadanos (1998).

Por otra parte, los derechos ciudadanos a los que hemos hecho referencia se desarrollan en el contexto de lo que algunos autores han denominado *democracias de mercado* (ZUBERO, 2006). Así, la configuración y la lógica de funcionamiento de las estructuras políticas de las democracias occidentales contemporáneas son esencialmente las mismas que rigen el mercado. De este modo, el objetivo de la clase política es el de “vender” a la población ideas o proyectos. Siguiendo con el paralelismo, el acto de votar se correspondería con la compra de los mismos por parte de los compradores / votantes. Podemos decir, en consecuencia, que una democracia de mercado genera un modelo de ciudadano consumidor, cuyo único modo de participación y relación con el estado es pasivo en la medida en que se limita a “comprar” o no las ideas que les son ofrecidas, y sólo éstas, de un modo, además, competitivo, y a reclamar los servicios asociados a las mismas. Lo que acaba convirtiendo al estado en la práctica en una especie de gran empresa de prestación de servicios.

Por lo demás, no podemos olvidar que esta estructura social convive con el proceso de globalización que se está produciendo a escala planetaria que choca con la vinculación al territorio nación que es propia de los derechos ciudadanos. Dicha vinculación hace más evidente, si cabe, la insuficiencia de los mismos en relación a las grandes desigualdades económicas y problemas globales que son cada vez más patentes gracias al desarrollo de la globalización. El liberalismo económico se ha globalizado con las consecuencias de desigualdad que acarrea, pero no ha ocurrido lo mismo con los derechos derivados de la ciudadanía. De este modo, la conjunción de ambos que se daba en los estados nacionales no existe ahora a escala planetaria, dando lugar a una ruptura del equilibrio que, como se ha comentado, hace tolerables las desigualdades sociales a menor escala.

Finalmente, desde una perspectiva crítica, cabría plantearse si tiene sentido mantener el modelo vigente de ciudadanía tal y como lo acabamos de caracterizar brevemente. Y, si no es así, ¿qué modelo de ciudadano sería necesario construir? En este sentido, sería muy pretencioso – y es evidente que dista mucho de ser el objetivo de un trabajo de estas características – intentar dar respuestas más o menos acabadas a un problema

cuya característica más definitoria parece ser la complejidad y cuyo debate está completamente abierto. En cambio, sí podemos apuntar algunas pistas que permitan una aproximación más adecuada al mismo y en torno a las cuales hay cierto consenso entre los especialistas. Seguramente podrían argumentarse algunas más, pero me voy a centrar en tres que a mi juicio parecen imprescindibles, en especial en relación con la cuestión educativa, que es la que fundamentalmente nos interesa.

Así, en primer lugar, precisamente parece que es necesario tener en cuenta una perspectiva compleja para aproximarse a la problemática de la ciudadanía. De este modo, argumentar la preeminencia de los derechos individuales frente a los colectivos, o viceversa, para defender una mayor o menor profundización de los derechos ciudadanos frente a la libertad económica, supone simplificar y empobrecer el debate llevando a un callejón sin salida en el que se desemboca en la elección entre dos aspiraciones ciudadanas perfectamente legítimas. En la línea del paradigma de la complejidad², sería necesario considerar derechos individuales y colectivos desde una perspectiva de complementariedad más que desde el ángulo de la contradicción. Esta visión arroja matices mucho más ricos y creativos en relación con la problemática.

Se hace necesaria, por otro lado, la desvinculación del concepto de ciudadanía con respecto a una realidad meramente nacional y la construcción de una ciudadanía que esté vinculada a los problemas del planeta y de la comunidad de los seres humanos en su conjunto que sea capaz de forjar habitantes / ciudadanos de la tierra (MORIN, 2001) y que algunos han dado en llamar *ciudadanía planetaria* (GUTIÉRREZ PÉREZ, 2003) o *ciudadanía global* (Polo, 2004). Salvo matices prácticamente de forma, ambos conceptos hacen referencia esencialmente a lo mismo.

Por otra parte, es patente que junto con el proceso de globalización se está produciendo una emergencia de realidades particulares vinculadas fundamentalmente a lo cultural o identitario y que, al igual que hemos planteado para el caso de intereses individuales y colectivos, deberían considerarse no como contrario a lo anterior, sino más bien como complementario. Emerge así una realidad más conectada, pero al tiempo más plural y variada y, en consecuencia más rica y compleja. Esto nos hace plantearnos la cuestión: ¿ciudadanía o ciudadanías? En este sentido, parece que debemos ser capaces de conjugar y hacer compatible la construcción de unas identidades ciudadanas vinculadas a una comunidad local, con el desarrollo de una ciudadanía global.

Por último, parece claro que, como ya se ha visto, no hay ciudadanía ni estado democrático sin participación. Sin embargo, es necesario profundizar en los modelos de democracia. Así, frente a la democracia predominante de mercado a la que se ha hecho referencia, se proponen modelos alternativos de democracia deliberativa en los que debe haber espacio para el debate público y en los que las decisiones se basan más en el consenso que en la mayoría (ZUBERO, 2006). Es evidente que los modelos de participación asociados al funcionamiento de este tipo de sistema son esencialmente distintos a los que se dan en los modelos que hemos definido como democracias de mercado, de manera que ésta, la participación, pase de ser considerada como reactiva y reproductiva a desempeñar un papel activo y transformador. Es decir, la profundización en una

² Como sabemos el principal artífice de esta teoría es E. Morin, quien la desarrolla en una extensísima obra. A modo de introducción, puede verse MORIN, 1996.

auténtica democracia supone asumir la capacidad de los ciudadanos para influir directamente en las cuestiones que tienen que ver con la gestión y el gobierno de lo público incluso desde la propia transformación de las estructuras sociopolíticas vigentes en función de su validez o no para dar respuesta a los problemas de una realidad cada vez más cambiante.

¿QUÉ EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA?

En este contexto es necesario considerar e interpretar el debate de la Educación para la Ciudadanía que, como sabemos, ha pasado a constituirse en uno de los temas centrales de discusión en nuestro país de la mano de la última reforma legislativa (plasmada en la LOE) promovida por el gobierno en materia educativa. Bien sabemos que este contenido, así denominado o con nombres similares – como pueda ser el de *educación cívica* para el caso francés – cuenta con cierta tradición de presencia en el currículum de Europa y los Estados Unidos. Sin embargo, la constatación de su tratamiento inadecuado (GROSS y DINNESON, 1991) unido a los últimos fenómenos de conflictividad ciudadana como los acaecidos en París en los meses finales de 2005 e inicios de 2006, además de la necesidad de la construcción de una identidad europea que lleve a los ciudadanos a participar de la vida política de la unión y, en consecuencia, a legitimar tanto sus instituciones como las decisiones que emanan de las mismas³, han hecho reabrir el debate en los últimos tiempos en todo el viejo continente.

Centrando la mirada en lo que se refiere al caso español, la discusión que se ha planteado y se continúa planteando en torno a la cuestión, ha acabado desembocando en una concepción muy particular de cuáles son los contenidos que deben ser objeto de trabajo en este tipo de materia, es decir, en un currículum con unas características bastante definidas. De este modo, podríamos decir muy resumidamente que se consideran fundamentalmente contenidos relacionados con organización política del estado y la historia de las instituciones, junto con otros que tienen que ver con ética ciudadana, a lo que se suma, finalmente, una especie de conjunto de normas de buen comportamiento. Por lo demás, dichos contenidos se organizan de un modo aditivo, de manera que se trabajarían por separado, sin tener en cuenta posibles interacciones entre los mismos. Cabría preguntarse aquí qué modelo de ciudadano subyace tras una propuesta de este calibre. A través de este tipo de contenido, ¿se favorecería la construcción de una ciudadanía activa, responsable y transformadora o más bien una ciudadanía adaptada al sistema y reproductora del mismo? En mi opinión, la respuesta es evidente. Los contenidos se plantean en unos términos en los que el sistema social y político se presenta como algo cerrado, terminado, estático y no como estructuras abiertas, en proceso y, por lo tanto, objeto de constante cuestionamiento y reconstrucción por parte de la propia ciudadanía.

Por otra parte, cabría preguntarse también si la escuela que tenemos puede formar ciudadanos en el sentido que venimos proponiendo. Es patente la dificultad para inte-

³ La construcción de la identidad europea se ha vinculado desde el primer momento al concepto de ciudadanía. El mejor ejemplo de esto es la proclamación por parte de la Comisión Europea de 2005 como *Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación*. (<http://www.educacionciudadania.mec.es/>).

grar contenidos vinculados a la acción en la escuela que conocemos. Efectivamente, ya sabemos que la escuela, atendiendo a sus modos de organización espaciotemporales, favorece especialmente el trabajo de contenidos de corte conceptual. No es necesario insistir en la dificultad que se ha manifestado a la hora de introducir otro tipo de conocimiento más vinculado a lo actitudinal o procedimental. En este sentido, la ciudadanía se presenta como un contenido especialmente vinculado a la acción, al desempeño de una serie de habilidades propias del ciudadano. Lo que nos hace pensar en la dificultad de incorporar adecuadamente este tipo de conocimiento sin caer en una mera asignaturización del mismo que desemboque en un tratamiento conceptual de cuestiones que tienen que ver con el saber hacer. Por lo demás, ni que decir tiene que lo mismo ocurre con la vertiente actitudinal. ¿Cómo construir actitudes ciudadanas en una escuela que ha manifestado largamente su escasez de recursos para trabajar todo lo que tiene que ver con el desarrollo de contenidos de corte axiológico? Y todo esto, como digo, en relación con un conocimiento que, si es algo, es contenido vinculado a la acción y al compromiso. ¿Tendría sentido una ciudadanía que se conociera pero no se ejerciera?

La incapacidad de la escuela en este terreno se manifiesta de un modo también muy evidente en la carencia de recursos para la evaluación y calificación de los aprendizajes producidos. ¿Cómo se evalúa en el contexto de la escuela que tenemos el conocimiento de la ciudadanía que construyan nuestros alumnos? Ya sabemos lo que ocurre con aquellos conocimientos que no son objeto de una evaluación clara. El peligro de hacer que la asignatura y el contenido trabajado en la misma pasen a ser considerados por toda la comunidad escolar como un conocimiento accesorio o de segunda categoría es más que evidente (DE ALBA, 2003b).

Por último, sería necesario cuestionarse si están los docentes preparados para la tarea de formar en la ciudadanía en el sentido que he comentado más arriba. Así, por un lado, la formación fundamentalmente disciplinar con que cuentan los profesores, que es especialmente evidente en el caso de la educación secundaria, no favorece la aproximación a cuestiones problemáticas como esta de la ciudadanía, que, por lo demás, no forman parte del dominio exclusivo de ninguna de las disciplinas clásicas del conocimiento científico sino que, más bien, requieren el concurso de varias de ellas para contar con una perspectiva compleja del mismo⁴. Parece evidente que el dominio de disciplinas relacionadas con las Ciencias Sociales es básico pero insuficiente si no se hace desde una perspectiva compleja e integrada.

Por otra parte, esta carencia de formación específica en la materia, unida a la dinámica habitual de funcionamiento de los centros, puede llevar al riesgo de que la asignatura se convierta en una especie de comodín que se use para complementar el horario de profesores nunca especializados en un contenido situado en terreno de nadie. Las consecuencias en términos de calidad pueden ser más que notables. El paralelismo con lo ocurrido durante años con materias como la Ética no por evidente es menos ilustrativo.

⁴ Un ejemplo de esto para el caso de un contenido de características similares, como puede ser el de las desigualdades sociales, puede verse en DE ALBA, 2003b.

¿QUÉ CARACTERÍSTICAS DEBERÍA TENER UN MODELO DESEABLE DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA?

Frente a la problemática educativa que se acaba de exponer de manera muy resumida, como siempre, no contamos con soluciones totales. Podemos, en cambio, apuntar algunas pistas o caminos a explorar como posibles vías de crecimiento y maduración del debate vigente.

En lo que se refiere a lo curricular, el hecho de ampliar la noción de ciudadanía en la línea de lo que se ha planteado en la primera parte de este trabajo llevaría, necesariamente, al enriquecimiento del conocimiento escolar de la misma. En este sentido, propuestas que cuentan con cierta tradición en el seno del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales como puede ser la de articular el contenido en torno a problemas sociales permiten, por un lado, la construcción de un conocimiento menos conceptual y más vinculado a la acción y lo actitudinal, al tiempo que, por otra parte, incluyen el tratamiento de cuestiones que deberían estar en la raíz del concepto de ciudadanía tal y como se ha planteado en la primera parte. En este sentido, ciudad y ciudadanía se manifiestan como ámbitos especialmente propicios para el trabajo en torno a problemas (GARCÍA PÉREZ y DE ALBA, 2003). Así, deberían incluirse contenidos vinculados a temáticas como pueda ser la de la desigualdad social (DE ALBA, 2003a), los derechos humanos (AUDIGIER y LAGELÉE, 2000) o el derecho y las ciencias jurídicas (ROBERT, 1999), que llevarían a una mayor complejidad del concepto de ciudadano, tal y como lo venimos planteando, de sujeto pasivo a agente constructor y reconstructor de modelos sociales en función de la problemática socioambiental.

En esta misma línea, parece de especial potencialidad la posibilidad de articular e integrar estos diversos conocimientos en torno al concepto de participación (GARCÍA y DE ALBA, en prensa). Así, la participación incorpora sin lugar a dudas la dimensión de acción que es característica del concepto de ciudadanía tal y como ya se ha comentado y que, como se ha visto, cuenta con múltiples resistencias para ser incorporada a los contenidos concebidos de un modo tradicional. Además, dicho concepto se encuentra en el corazón del modelo de ciudadanía que venimos defendiendo y que debe tender a la construcción de ciudadanos activos y transformadores. Por fin, permite traspasar los límites curriculares influyendo también en la organización del centro, lo que daría lugar a la posibilidad de aprender a participar participando.

Esto nos lleva a la necesidad propiciar la ruptura de los moldes tradicionales de trabajo en la escuela en lo que se refiere a lo organizativo. Pretender que la ciudadanía se trabaje con la misma lógica que conocimientos que son concebidos de un modo completamente distinto, incluso desde la perspectiva de su propia naturaleza epistemológica, parece una garantía de fracaso casi a priori. A esto hay que unir que el trabajo se desarrolla en instituciones, como son las escolares, cuya organización es contraria a cualquier principio de participación democrática. En este sentido son especialmente interesantes experiencias de gestión más participativa de las escuelas de las que contamos ya con algunos ejemplos⁵ en España, que se basan en experiencias internacionales que los avalan (APPLE y BEANE, 1997).

⁵ Las experiencias de comunidades de aprendizaje (ELBOJ y otros, 2002) o el denominado Proyecto Atlántida (<http://www.proyecto-atlantida.org/>) son sólo dos casos significativos de un movimiento que parece resurgir con cierta fuerza en nuestro país y que interesa considerar, no tanto por los modelos organizativos que proponen y que podrían ser objeto de discusión, sino por la ruptura de los moldes tradicionales que defienden.

Por otro lado, estos cambios organizativos son inseparables de la modificación de las rutinas y dinámicas habituales de aula. En este sentido, la posibilidad de utilizar algunos de los recursos y técnicas de trabajo propios de otros campos situados tradicionalmente en el terreno de la educación no formal e informal, como pueda ser la Educación para el Desarrollo, puede dar algunas claves para superar las limitaciones propias de las rígidas estructuras escolares (DE ALBA, 2005). Por lo demás, se observa particularmente en el campo de la Educación para el Desarrollo una evolución natural desde el concepto de desarrollo hacia el de *ciudadanía global* en consonancia a lo que hemos propuesto en la primera parte de este trabajo, en lo que se ha dado en llamar una *Educación para el Desarrollo de quinta generación* (POLO, 2004).

Es necesario, finalmente, atender a la formación de los docentes. En este sentido, parecería deseable una formación más compleja de los mismos que les dotara de la capacidad de integrar los conocimientos disciplinares que les capacitara para aproximarse al análisis de problemáticas integradoras como es el caso de la ciudadanía. La dificultad de la ruptura de la lógica disciplinar tradicional en la formación no es óbice para seguir reclamándola en un contexto cada vez más necesitado de aproximaciones complejas (MORIN, 2001). Por lo demás, dicha formación fundamentalmente conceptual no serviría de nada si no fuera de la mano de conocimientos de corte más procedimental y actitudinal. Como ya se ha repetido en varios momentos de este trabajo, la ciudadanía es un saber, pero también es, sobre todo, un conocimiento en la acción, es decir, un saber hacer y un ser. En esta línea, se sitúa la importancia constatada en la labor profesional de la formación adquirida en torno a estas cuestiones a través de la propia experiencia vital (SCHUGURENSKI y MIERS, 2003). O dicho de otro modo, no podemos pretender formar ciudadanos activos y participativos a través de docentes que no podemos caracterizar como tales. Son evidentes las profundas implicaciones que esto tiene, no ya en la formación y selección del profesorado, sino sobre todo en su propia identidad. Un docente debería ser, por tanto, y antes que nada, un ciudadano, incluso un ciudadano activo y comprometido.

Es cierto que gran parte de las cuestiones que aquí se proponen distan mucho de lo que parece realizable, al menos a corto plazo. Sin embargo, considero que es necesario seguir teniéndolas presentes a fin de seguir alimentando y profundizando en el debate en el sentido que parece apuntar la investigación sociológica y didáctica en esta materia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. W. y BEANE, J. (ed.) (1997): *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- AUDIGIER, F. y LAGELÉE, G. (2000): *Les droits de l'homme*. Strasbourg: Ed. du Conseil de l'Europe.
- DE ALBA, N. (2003a): "Desigualdad y currículum. Propuestas y reflexiones acerca de un concepto clave en los proyectos curriculares innovadores". *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 85-91.
- DE ALBA, N. (2003b): *La desigualdad social como contenido escolar. Un análisis desde la perspectiva del conocimiento profesional en la Educación Secundaria*. Tesis doctoral inédita dirigida por el Dr. Francisco F. García Pérez. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universidad de Sevilla.

- DE ALBA, N. (2005): "Educación para el Desarrollo, ¿una oportunidad para cambiar la educación?", *Investigación en la Escuela*, 55, 63-71.
- ELBOJ, C; PUIGDELLIVOL, I; SOLÉ, M y VALLS, R (2002): *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2005): "El sentido de la educación como referente básico de la didáctica". *Investigación en la Escuela*, 55, 7-27.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y DE ALBA, N. (2003): "El patrimonio urbano como ámbito para el tratamiento de problemas sociales y ambientales". En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (Coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales y Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 81-89.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y DE ALBA, N. (en prensa): Educar en la participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias. *Didáctica Geográfica*.
- GROSS, R. E., DYNNESON, T. L. (Editor) (1991): *Social Science Perspectives on Citizenship Education*. Teachers College Press.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, F. (2003): "Ciudadanía planetaria". En J. Martínez Bonafé (Coord.), *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó, pp. 133-155.
- MARSHALL, Th. y BOTTOMORE, T. (1998): *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza. 150 pp. (Ed. en inglés: *Citizenship and Social Class*. Londres: Pluto Press, 1992) .
- MORIN, E (1996): *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.
- MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós. [Puede verse en: <http://www.complejidad.org/27-7sabesp.pdf>]
- POLO, F. (2004): *Hacia un currículum para una ciudadanía global*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- ROBERT, F. (1999): *Enseigner le droit a l'école*. París: ESF. (Trad. cast. *Vivir y enseñar el derecho en la escuela*. Sevilla: Díada Editora, 2003).
- SCHUGURENSKY, D. y MIERS, J.P. (2003): *Learning to Teach Citizenship: A Lifelong Learning Approach*. *Encounters on Education*, 4, 145-166.
- TEZANOS, J. F. (2001a): *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ZUBERO, I. (2006): *El derecho a la participación*. Conferencia en Primer Foro Internacional de Experiencias en Participación: "Okupando Ciudadanía" (Sevilla, 22-28 de octubre de 2006). [Documento mecanografiado]