



EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EL ÁMBITO ESCOLAR

BERTA MARCO STIEFEL (*)

RESUMEN. En este trabajo se hace una aproximación a la Educación para la Ciudadanía en el contexto actual configurado por la llamada «sociedad global informacional». El propio concepto de ciudadanía cambia en este marco y se desestabiliza desde sus concepciones iniciales en las que aparecía ligado al Estado-nación. Aún partiendo de la dificultad de llegar a un concepto claro de ciudadanía en este momento, se acogen las diversas perspectivas que muestran sus dimensiones globales e interculturales y la necesidad de extender la concepción de una ciudadanía de carácter local hacia la ciberciudadanía. Finalmente, se aporta un modelo de Educación para la Ciudadanía en el ámbito escolar promovido por el Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas (IEPS) que atiende a la globalidad de la escuela.

ABSTRACT. In this paper an Education for Citizenship approach is proposed in the context of «the new global and information society». It is considered that in such a context the concept of citizenship is moving from something closely related to the Nation-state to an ample field with different perspectives and dimensions. The article presents the State of Art on Citizenship Education and develop a model for the implementation of the Education for Citizenship in the schools that have been promoted recently in Madrid, Spain, by the Instituto de Estudios Pedagógicos (IEPS).

APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE CIUDADANÍA EN LA ERA DE LA GLOBALIZACIÓN

Lo que hoy se engloba en la expresión Educación para la Ciudadanía es aún un campo poco delimitado de conocimientos que tiene como horizonte la formación de personas responsables y autónomas que puedan intervenir activamente en los procesos democráticos; es un campo que se abre a diferentes perspectivas, las locales y las globales,

y que también se infiltra por los llamados espacios virtuales propiciados por las redes informáticas y temáticas. Pisando en cada contexto, la Educación para la Ciudadanía ofrece un panorama de carácter sistémico en cuyo fondo emerge una racionalidad nueva, sensible, ecológica, pacifista, proclive a la solidaridad, que está llamada a constituir en valor la diferencia y a ser vulnerable a cualquier realidad humana.

El concepto de ciudadanía, ligado al de sociedad civil, ha tomado una gran

(*) Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas (IEPS), Fundación Castroverde, Madrid.

relevancia en los últimos años. Lejos de una concepción ciudadana vinculada al desempeño de derechos y deberes en el contexto del estado-nación, la actuación ciudadana se ha desplazado hacia ese otro ámbito alternativo, al del estado que llamamos sociedad civil¹.

No obstante, mientras esta nueva conciencia ciudadana ha ido tomando fuerza, ha surgido otro fenómeno de gran incidencia que ha puesto de nuevo en cuestión el concepto de ciudadanía. Se trata de la sociedad global informacional que están configurando los mercados globales y las nuevas tecnologías, la llamada «revolución silenciosa» que va desfigurando los espacios ciudadanos en pro de una mundialización de redes y espacios virtuales.

Como ha afirmado Castells:

La globalización es la palabra clave de la transformación estructural que está sufriendo nuestro mundo... Es el proceso resultante de la capacidad de ciertas actividades de funcionar a tiempo real a escala planetaria.

Y el mismo autor, hace caer a su vez en la cuenta del tipo de transformación que está teniendo lugar:

La transformación que estamos viviendo es multidimensional. Y junto a la globalización de la tecnología y la economía se plantea con fuerza creciente la globalización de la política y de la cultura.

(Castells, 2000, p. 5)

Siguiendo el pensamiento de Castells, el crecimiento imparable de la globalización en todos los órdenes influye de lleno en la concepción de la ciudadanía porque, por una lado, se desfiguran los límites de la sociedad civil o, más bien, se magnifican y, por otro, surge un movimiento de reafirmación de las identidades culturales (las fundadas en la experiencia histórica) y otras nuevas identidades que ejercen lo

que el mismo autor ha definido como «el poder de la identidad». Las consecuencias son inmediatas:

Conforme las identidades surgen como principios constitutivos de la acción social, corroen el principio fundamental de la ciudadanía, sobre el cual se basó el Estado-nación construido en la edad moderna.

(Castells, o.c., p. 11)

Turner ha aportado otras ideas en torno al desplazamiento de las tres formas de derechos de Marshall en la sociedad global (Turner, 2001).

Por su parte, Javier Echeverría, al analizar el fenómeno de las nuevas tecnologías y su influencia social, se refiere a la crisis de los estados y a la emergencia de un «tercer entorno» que difiere sustancialmente de los entornos naturales y urbanos en los que tradicionalmente han vivido y actuado los seres humanos.

El tercer entorno es distal y reticular, mientras que los entornos naturales y urbanos, en tanto que espacios para la interrelación entre personas, están basados en la proximidad y en la recintualidad, o dicho en términos más familiares, en la vecindad y la territorialidad.

Como consecuencia de esta realidad nueva, emergente, el concepto de ciudadanía cambia.

En el tercer entorno, el lugar de nacimiento y residencia son irrelevantes para intervenir, actuar y, por ende, tener derechos y responsabilidades. En este caso lo importante es estar conectado a las redes, lo cual implica una forma específica de acción y participación en la sociedad de la información.

(Echeverría, 2000, pp. 43 y 45)

Ángel Rivero en su artículo titulado «Tres espacios de la ciudadanía» afirma que este concepto es siempre mítico,

(1) «Formas autónomas de organización social independientes del estado» (Castells).

inalcanzable y abunda en la complejidad que hoy rodea este término hasta el punto que parece amenazar su existencia. Considera que un ciudadano, en su acepción más simple, es el miembro de una comunidad política, sujeto de derechos y obligaciones. La ciudadanía, por su parte, define la relación precisa entre el ciudadano y su comunidad política, la ciudad. Su análisis de las tensiones que rodean hoy a la ciudadanía le lleva a distinguir tres espacios: los ciudadanos de las ciudades, los de los Estados y los del mundo para llegar a determinar sus diversos significados. Lo expresa de la siguiente manera:

La ciudadanía se define en unas ocasiones en términos de deberes públicos y privilegios, y otras veces como derechos e igualdad. Por último, la lealtad política del ciudadano puede tener una dimensión local, particularista, política o étnica, estatal o abstracta e incluso universal. Todos estos ingredientes dispersos forman parte de aquello que sea la ciudadanía y no me cabe duda que, en una combinación adecuada a cada caso, son necesarios para que la ciudadanía siga cumpliendo una función esencial.

(Rivero, 2001, p. 57)

REFERENTES SIGNIFICATIVOS EN LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA (MARSHALL, CRICK Y OTROS)

El concepto de ciudadanía, como concepto ligado a un modelo social concreto, está siendo sometido a una mutación permanente desde el concepto clásico contenido en *La Política* de Aristóteles² a la multicidadanía que hoy contemplamos, pasando

por sus acepciones sociales, neoliberales, multicultural, universal, etc. Un hito en este recorrido ha sido marcado por el trabajo de T. H. Marshall en su obra *Ciudadanía y clase social* que vio la luz en 1949. Marshall vio en el desarrollo de la democracia la ampliación de las posibilidades de la ciudadanía y contempla al ciudadano como a un sujeto de derechos. Aporta tres elementos clave vinculados al concepto:

- El *civil*, basado en la consideración de deberes tales como la libertad personal, la libertad de expresión, de pensamiento y de creencias, el derecho a la propiedad personal y el derecho a la justicia.
- El *político* en relación con la capacidad de participar en el ejercicio del poder público como miembro con responsabilidad política o como elector de miembros para el mismo campo.
- El *social*, Marshall añade este tercer elemento, que contempla el derecho a llevar una vida plena y vivir civilizadamente de acuerdo con el estándar social.

El segundo punto de inflexión viene de la mano del llamado *Crick Report* publicado en Inglaterra en 1998. Fue liderado por Bernard Crick, por entonces Secretario de Estado para la Educación a petición del gobierno. Se trataba de dar respuesta desde la educación a un problema público que había sido detectado en las escuelas: la atonía política de los estudiantes, su falta de interés por lo público y su ausencia de participación en los debates y opciones políticas en general³. La clave de este documento, por otra parte muy

(2) El ámbito propio de la ciudadanía según Aristóteles es la *polis*, lo público, frente al *oikos*, lo privado.

(3) «Nuestro objetivo es nada menos que un cambio en la cultura política de este país tanto a nivel local como nacional. Hacer que las personas se reconozcan como ciudadanos activos capaces, dispuestos y preparados para influir en la vida pública y con capacidad crítica...» (p. 8).

rico en principios y sugerencias para la práctica, es el cambio en el concepto de ciudadanía. Se habla en él de una *ciudadanía activa*. En el intermedio, otro Informe inglés, el titulado *Encouraging Citizenship* (Estimular la ciudadanía, 1990), hizo ya algunas correcciones al modelo de Marshall, incluyendo la reciprocidad entre derechos y deberes, contemplando los voluntariados como actividades cívicas propias de los ciudadanos, así como la necesidad de considerar la actuación política pacífica.

La ciudadanía activa a la que se refiere el Informe Crick parte de una interrelación entre los tres elementos considerados por Marshall. Se compone de responsabilidad social y moral, compromiso con la comunidad y alfabetización política. Cada uno de estos aspectos de la ciudadanía tiene distinto peso y lugar dentro del currículum escolar. Como aporta el citado texto:

La Educación para la Ciudadanía supone comportarse y actuar como ciudadanos, pero no se trata sólo de actuar como ciudadanos en la sociedad civil; implica también desarrollar valores, habilidades...

(Crick, 1998, p. 11)

Aunque el objetivo de apuntar hacia una ciudadanía activa aparece en el Informe como una recomendación del gobierno a las escuelas, contempla también la Educación para la Ciudadanía en el marco de la educación permanente y, de hecho, el Informe Crick tiene una segunda parte dirigida a la etapa de los 16 a los 19 años. Considera, además, la etapa escolar como un ensayo de ejercicio de habilidades democráticas por lo que da mucha importancia a la implicación del conjunto de la escuela en la persecución de este objetivo y a su «ethos» interno aunque parte de los contenidos ciudadanos incidan sobre

áreas concretas de conocimiento. Se invita a las escuelas a considerar la coherencia entre los principios que proclama en relación con la ciudadanía y los cauces reales de participación en las estructuras formales y en los otros cauces informales que vehiculan la vida de un centro educativo. En lo que respecta a los modos de enseñar, el Informe Crick insiste en el aprender a través de la acción, en el trabajo activo de los alumnos y en la capacidad del profesorado de integrar la comunidad en el centro y a los estudiantes en los problemas de la comunidad, aportando en su medida las soluciones o, al menos, tomando en consideración los problemas del entorno próximo.

Es importante tener en cuenta que el Informe Crick introduce la «alfabetización política»⁴ como un elemento de la Educación para la Ciudadanía. Ésta formaría parte de lo que en otro lugar de este artículo llamaremos nuevas alfabetizaciones.

Adela Cortina en un reciente trabajo presenta otro modelo de Educación para la Ciudadanía en base al desarrollo de una serie de dimensiones que configuran la ciudadanía del siglo XXI. La primera de las que contempla es la *ciudadanía civil y política*. Ésta apunta hacia las libertades básicas y también las civiles y las políticas (formación del criterio personas, libertad de expresión, etc.). La segunda es la llamada *ciudadanía social* que parte de la concepción de Marshall pero que se amplía por las condiciones de nuestra interdependencia humana y social. La tercera es la *ciudadanía económica* en la que esta autora sitúa lo que llama ética del consumo. La cuarta, o *ciudadanía civil* propiamente dicha tiene que ver con la participación. En ella da mucha importancia a la opinión pública, al asociacionismo con fines comunes, etc.

(4) La *alfabetización política*, según B. Crick, es un término acuñado con el deseo de expresar lo que cada cual tiene adquirido de conocimiento, de habilidades y de valores para ser efectivo en la vida pública.

La quinta dimensión que incluye Adela Cortina es la *intercultural* y la sexta la *ciudadanía cosmopolita*, el saberse ciudadanos del mundo, una de las características más propias de nuestro tiempo (Cortina, 2003, pp. 17-24).

En Holanda, los debates en educación se han centrado en los últimos años en el papel de la escuela como institución y en la dimensión moral de la ciudadanía a la que la escuela ha de contribuir. El concepto de ciudadanía se ha perfilado en ese contexto en cuanto que elemento de cohesión social y se ha atendido especialmente a la formación cívica y a la formación política, teniendo en cuenta el importante papel que juega el currículum oculto en el que se vierten en coherencia o incoherencia los principios de ciudadanía establecidos. En estos proyectos se presta atención al consumo y al cuidado del medio ambiente como vectores de la acción ciudadana (Wesselingh, 2000, pp. 21-28).

Por su parte Richard Ruzicka, a propósito del papel del profesorado en la promoción de una Educación para la Ciudadanía, hace un recorrido por las corrientes europeas que han precedido el movimiento actual en torno a este punto y se detiene en lo que él llama la *competencia cívica* aportando interesantes ideas para el desarrollo de esta competencia a nivel escolar. Entre las actividades que propone están las que conducen al desarrollo del compromiso social del alumnado, al cuidado del medio ambiente, la práctica de un consumo crítico y el desarrollo del propio criterio, entre otras (Ruzicka, 2000).

De cara a ampliar el espectro de la Educación para la Ciudadanía hay que tener en cuenta que ésta ha sido especialmente promovida por ONGD e instituciones no lucrativas en general⁵.

LA PROPUESTA CONCRETA DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EL INFORME CRICK (1998) Y SU EXPRESIÓN POSTERIOR EN EL NATIONAL CURRICULUM (2000) PARA INGLATERRA

De cara a estimar las valiosas aportaciones de este Informe es importante decir que está hecho por un grupo de expertos como una propuesta para la consideración de esta temática en el contexto de la revisión del *National Curriculum for England* y que su contenido responde a una serie de principios que desembocan en una definición concreta de Educación para la Ciudadanía. Las metas por alcanzar a lo largo de los distintos niveles educativos están formuladas como puntos de llegada (*learning outcomes*). Por otra parte, la distribución de estos objetivos por cursos es flexible puesto que es la primera vez que este tema se introduce en el currículo con un carácter normativo. Procura la coherencia entre los contenidos de la Educación para la Ciudadanía (la preposición «para» es muy importante en el contexto, puesto que se apunta hacia una ciudadanía activa, como antes se ha dicho), y la vida al interior del centro educativo contemplando todas las interacciones posibles: profesores-alumnos, escuela-sociedad y el ejercicio de una auténtica *praxis* ciudadana, involucrando al alumnado en la propia dinámica del centro.

La concepción de la ciudadanía no responde a un modelo estrictamente legal, sino que incorpora la nueva sensibilidad ciudadana en relación con el trabajo y la emancipación de la mujer, la reducción de la edad para votar, la libertad de opinión, etc.

(5) Algunas direcciones útiles en este sentido: EDIW: ediw@skynet.be; INTERED: voluntariado@intered.org; PRO.DO.C.S.: prodocs@tin.it; NOVAMERICA: www.novamerica.org.br.

El concepto de ciudadanía a que ha dado lugar este Informe se encuentra recogido en la versión del *National Curriculum* de 1999:

La ciudadanía suministra a los alumnos los conocimientos, las habilidades y la comprensión necesarios para tener un papel efectivo en la sociedad a los niveles local, nacional e internacional. Les ayuda a llegar a ser ciudadanos bien informados, respetuosos y responsables, así como conscientes de sus derechos y deberes. Promueve su desarrollo espiritual, moral, social y cultural, haciéndoles más seguros de sí mismos y responsables tanto dentro como fuera del aula. Les impulsa a tomar parte activa en la vida de sus centros educativos, en sus entornos, en sus comunidades y en el mundo entero. Les hace aprender de economía, de instituciones democráticas y de valores; estimula su respeto por las diferencias nacionales, religiosas y étnicas; les enseña a reflexionar sobre temas variados y a tomar parte en debates.

(*National Curriculum of England*, disponible on-line www.nc.uk.net)

Los tres objetivos sobre los que gravita esta propuesta de Educación para la Ciudadanía son los siguientes: el aprendizaje del comportamiento moral y social de los alumnos, su implicación en la vida de su comunidad, con especial atención al compromiso de servicio a esa comunidad concreta, y el desenvolvimiento en la vida pública.

La Educación para la Ciudadanía está contemplada en este Informe como una materia curricular aparte aunque se reconoce en él la contribución que las distintas áreas hacen a esta temática concreta. Se aportan en él variadas recomendaciones para la implementación del currículum desde esta óptica y se insiste en los climas

y enfoques educativos que ha de promover la escuela para hacer efectiva esta propuesta. El Informe reconoce asimismo la necesidad de arbitrar las etapas posteriores, en este caso la de los 16 a 19 años, etapa no-obligatoria, para seguir poniendo las bases de una educación ciudadana más allá de la escuela⁶.

La ciudadanía no sólo tiene que ver con la cosa pública sino con el aprendizaje de habilidades, conocimientos y actitudes que aportan efectividad al trabajo de unos individuos con otros y para otros, tanto en el trabajo retribuido como en el voluntariado.

(*Crick Report*, pp. 16-19)

La ciudadanía —afirma más tarde el *National Curriculum*— es el vínculo vital entre el trabajo y la vida como lo es, a su vez, entre el trabajo y el empleo...

(*National Curriculum*, 2000)

Los verbos que recorren el *Informe Crick* en relación con la ciudadanía son significativos: participar, involucrarse, abogar por, investigar, evaluar, sentir empatía por, conciliar, liderar, representar y asumir responsabilidad. Y los roles asumidos por los estudiantes responden a: miembro de una comunidad, consumidor, miembro de familia, eterno aprendiz, pagador de tasas, emisor de votos y trabajador.

A partir de agosto de 2002, la Educación para la Ciudadanía forma parte del currículum prescriptivo (obligatorio por ley) para la Enseñanza Secundaria (*key stages* 3 y 4, que se corresponden con alumnos de 11 a 16 años) en el *National Curriculum for England*⁷ con el objetivo de favorecer en el alumnado la comprensión de sus roles y responsabilidades como ciudadanos en las democracias actuales. Esta formación reforzará la propiciada desde

(6) La óptica de este segundo documento es la del ejercicio de una ciudadanía real, a la que van abocados los alumnos de edades entre 16 y 19 años que están entre la escuela y el mundo del trabajo.

(7) Currículo Nacional para alumnos ingleses de 5 a 16 años (<http://www.nc.uk.net>).

otros ángulos del currículo y les ayudará, además, a abordar las cuestiones de índole social y moral que les afectan como personas o colectivos. Las escuelas pueden también adoptar la Educación para la Ciudadanía como un enfoque general de centro. Las fórmulas que se ofrecen son variadas. El alcance de la definición de la ciudadanía en este documento da idea de la importancia que quiere darse a esta materia en la formación de los alumnos⁸.

Las distintas Reformas educativas llevadas a cabo en Quebec (Canadá) han ido dando una progresiva importancia a la Educación para la Ciudadanía como enfoque educativo y han hecho un esfuerzo de integración de esta dimensión en las diferentes disciplinas curriculares. Un dossier muy interesante al respecto se encuentra en VV.AA. (1998).

LA CIUDADANÍA EN EL MARCO DE SUS DIMENSIONES GLOBALES Y MULTICULTURALES

Los cambios provocados por la irrupción de la sociedad global informacional y los flujos migratorios han ido desplazando los objetivos de una posible Educación para la Ciudadanía de unos primeros cometidos básicos de Educación Cívica⁹, Educación para los Derechos Humanos, etc., que han ido apareciendo durante décadas en los currículos ingleses o como *Cross Curricular Themes* (Dufour, 1990; Verma y Pumfrey, 1993; Ahier y Ross, 1995) (temáticas que correspondían al llamado «currículo social» cuya manifiesta transversalidad les otorgaba un espacio nuevo

en los currículos), hacia la propuesta de una ciudadanía capaz de combinar diversas perspectivas¹⁰. Actualmente, son dos las tendencias más acusadas en relación con la ciudadanía. Una de ellas es la integración de la dimensión global. Se habla ya de una ciudadanía global que tiene que ver con propuestas que acerquen a los alumnos a la complejidad de los temas sobre los que tendrían que pronunciarse los ciudadanos cuando éstos son considerados a la luz de los diferentes contextos sociales y culturales. Merryfield (2002) en un interesante artículo escrito desde y para USA, propone tres aspectos a tener en cuenta en esta educación global: el primero consiste en desenmascarar los habituales estereotipos y ofrecer la complejidad de las culturas, los conflictos entre los diferentes enfoques culturales, etc.; el segundo, y como consecuencia del anterior, supone la apertura a diversas perspectivas y la inmersión del alumnado en ellas por medio de Internet, lecturas literarias o históricas, etc., el tercero implica mostrar los efectos de la injusticia y la discriminación y estimar el coste humano que comporta.

En la misma línea se sitúa un documento británico publicado por la Development Education Association en unión con la ASE (Association for Science Education) titulado *The Global Dimension* (2002) (DEA, 2003) que si bien va dirigido fundamentalmente a las ciencias, entra de lleno en la Educación para la Ciudadanía. Es precisamente la atención al contexto global la que provoca la necesidad de acercar al aula aquellos núcleos de interés en torno a los cuales los alumnos han de aventurar posibles soluciones en las que

(8) Referencia: <http://www.nc.uk.net/Ci-home.htm>.

(9) La Educación Cívica ha sido puesta en cuestión por el hecho de estar centrada en la primacía de las normas y las leyes sin preguntarse por la validez de las mismas y sus efectos justos o injustos.

(10) Los enfoques de los *Cross Curricular Themes* procedían de la Sociología de la Educación. Algunos de los autores que contribuían a estos trabajos acuñaron ya el término Educación para la Ciudadanía e hicieron interesantes aportaciones en esta línea aunque el currículum oficial no los incorporó directamente.

las implicaciones sociales o éticas estén involucradas. La parte final del documento muestra las interacciones de la ciudadanía con los valores, los derechos humanos, la interdependencia, la resolución de conflictos, la diversidad y el desarrollo sostenible que, supuestamente, se ponen de relieve cuando la perspectiva global es tenida en cuenta. Las fronteras científicas ofrecen importantes ejemplos de estas interacciones.

¿Por qué es importante que la Educación para la Ciudadanía tenga una dimensión global?, se pregunta otro informe británico, la respuesta es inmediata:

Para entender la naturaleza de la ciudadanía los jóvenes necesitan saber de su posición y papel en relación con el mundo en el que viven. Necesitan también desarrollar habilidades que les permita participar de lleno en la sociedad a los niveles locales, nacionales e internacionales.

La dimensión global de la ciudadanía es mucho más que saber sobre temas globales, tales como el desarrollo sostenible con ser eso muy importante. Es también conocer los factores globales en relación con las cuestiones locales que están presentes en nuestras vidas, localidades y comunidades¹¹.

Por otra parte, la multidimensionalidad de la ciudadanía hace aconsejable no elegir un único enfoque a la hora de formular propuestas educativas asequibles. Algunos autores prefieren aceptar esta complejidad intrínseca del tema. Patricia Kubow y colaboradores ven esta multidimensionalidad vinculada a cuatro claves, la personal, la social, la espacial y la temporal. La capacidad personal supone pensar crítica y sistémicamente, comprender las diferencias culturales, abordar la resolución de conflictos por métodos no-violentos y estar sensibilizados hacia el medio ambiente. La capacidad social supone

saber interaccionar y trabajar con otras personas en variados ambientes y contextos. Asimismo, implicarse en debates y participar en la vida pública.

La dimensión espacial despierta en los ciudadanos la conciencia de pertenencia a una serie de comunidades que se solapan, las locales y las globales.

La dimensión temporal activa la memoria histórica que agudiza el sentido de pertenencia y crea la conciencia del impacto que su actuación ha de tener necesariamente sobre los ciudadanos y ciudadanas del futuro (P. Kubow; D. Grossman; A. Ninomiya, 2000).

El equipo GREDI de la Universidad de Barcelona aporta la superación de la educación intercultural por otro de Ciudadanía Intercultural que abre nuevas dimensiones y sitúa el objetivo de la educación que propone este modelo más allá de la interacción entre culturas (M. Bartolomé, 2002).

En América Latina se habla de una *ciudadanía contextualizada* que requiere una visión lúcida y crítica de la configuración de la realidad actual marcada en aquel contexto por la hegemonía neoliberal. Se habla también de una ciudadanía para tiempos difíciles y se vincula profundamente ciudadanía con sentido ético. La nueva ciudadanía a la que apuntan voces procedentes de aquellos países, establecen entre sus ejes fundamentales la vida como centro, la solidaridad con el género humano, el pluralismo y el «coraje civil» para sumir el riesgo de transformar la realidad movilizand o energías detrás de utopías aún posibles (Sacavino, 2001).

Recapitulando todo lo anterior, y teniendo en cuenta que hay que ser concretos en las propuestas que van a tener una proyección real e inmediata en la escuela, conviene tener en cuenta que lo que se

(11) Este documento puede descargarse de la red: www.citizenship-global.org.uk.

quiere hacer efectiva es una Educación para la Ciudadanía. Por supuesto que esta ciudadanía implica los escenarios globales y multiculturales; también navega por los espacios virtuales y aprovecha las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para hacer viable la interconexión a nivel humano y para tocar los distintos contextos en los que se expresa el alcance de ciudadanía concretas; por supuesto que la Educación para la Ciudadanía comporta actuar localmente aunque sponga la inmersión en diversas perspectivas, pero este tipo de educación tiene también sus límites. Estos vienen impuestos por los condicionantes escolares, por los currículos concretos y por la capacidad innovadora del profesorado de cada centro educativo. En el apartado siguiente describiremos un Proyecto concreto dirigido a la Educación para la Ciudadanía de alumnos españoles en el período de la Educación Secundaria. Se supone, aunque no se desarrolla, que los hábitos adquiridos en esta etapa, siguiendo las bases del Proyecto, harán posible la formación autónoma futura de los que hoy son alumnos de nuestras aulas. Al final del capítulo se aportarán algunas líneas proyectivas que sirvan de base para futuros desarrollos.

BASES DEL PROYECTO IEPS DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

En línea con otros proyectos desarrollados por el IEPS enfocados hacia una ciudadanía activa que le han precedido: *Educación y Solidaridad* o *Educación de los Hábitos de la Alimentación (Proyecto EDUHAL)*, y acogiendo el trasfondo humanista que condujo el Proyecto pionero de *Educación y Valores*, el Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas (IEPS) inició hace unos años una serie de acciones que, si bien procedían de materias curriculares concretas, estaban planteadas desde la óptica

de la Educación para la Ciudadanía (Aguilar, 1999; Callejo, 2000; Marco en Membiela, 2001). Un punto de inflexión en este recorrido ha sido marcado por la elaboración y publicación de un número de Apuntes IEPS en el que se presenta una propuesta educativa de carácter general (Marco, 2002). Experimentaciones, nuevas reelaboraciones y el subsiguiente trabajo de síntesis dan cuerpo a la propuesta tal como ha sido recientemente divulgada (VV.AA., 2003).

El Proyecto está concebido como un enfoque de la acción y del currículo escolar que gravita sobre unas cuantas propuestas concretas. Éstas involucran contenidos de todas las áreas de conocimiento y han de ir acompañadas de unos climas formativos. A estos climas contribuyen todos los elementos y organismos que propician la vida de la escuela: la organización, el profesorado, los estamentos participativos, etc. El proyecto se concibe en una escuela abierta a sus entornos próximos y en la que están tendidas las redes hacia los espacios reales y virtuales que proporcionan las Nuevas Tecnologías haciendo efectiva la comunicación *on-line*. La integración de este elemento permite apreciar la ciudadanía global, multicultural y contextualizada en sus diferentes acentos, dimensión imprescindible si se quiere llegar a estimar el alcance de esta nueva ciudadanía que, vinculada a la realidad local, no deja de ser planetaria. La imagen expresiva de este proyecto remite a una realidad a la que los ciudadanos se asoman desde distintos ángulos y lleva esta leyenda:

Educación para la ciudadanía comporta un cambio de mentalidad que supone una mirada inclusiva y solidaria; una capacidad de situarse en los distintos puntos de mira a los que una sociedad planetaria e interconectada nos asoma.

La Educación para la Ciudadanía está definida en este proyecto como un campo

amplio y aún poco definido que tiene por objeto suministrar a los estudiantes los conocimientos y destrezas que necesitarán en el futuro para actuar eficazmente, ejerciendo los derechos y deberes que les correspondan, a favor de una sociedad solidaria e inclusiva, contribuyendo así a generar mayores niveles de humanización para todos.

A un nivel de Enseñanza Obligatoria, la Educación para la Ciudadanía, según este proyecto, ha de ser tomada como enfoque y promovida desde el conjunto de la actividad escolar, aunque algunos de sus contenidos son claramente curriculares y otros han de ser abordados específicamente.

El Proyecto gravita sobre tres ejes que tienen que ver con: el desarrollo de *competencias* de carácter transversal, entendidas como conocimientos que se movilizan ante situaciones complejas; el fomento de las *nuevas alfabetizaciones* que permiten la comprensión de la realidad, y la búsqueda primero y el subsiguiente empeño después en la gestación de una *nueva racionalidad* que permita hacer realidad generaciones de ciudadanos abiertos a unos nuevos modos de convivencia humana no impositivos ni discriminatorios, más humanos y ecológicos. Esto último tiene que ver con contenidos concretos pero también con los modos de gestar hoy el conocimiento.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE CARÁCTER TRANSVERSAL

La necesidad cada vez más apremiante de hacer efectiva la relación entre la escuela y la vida con toda su complejidad, ha inspirado algunas de las Reformas Educativas recientes, como la de Quebec¹², basada en el desarrollo de *competencias* o en la transferencia de los aprendizajes. Ambas expresiones no

son intercambiables pero reflejan dos caras del mismo problema:

- Para ser útiles, los saberes escolares han de ser transferibles.
- Esa transferencia exige, por encima del dominio de los saberes, la integración de los mismos en competencias de reflexión, decisión y acción a la medida de situaciones complejas, aquéllas a las que los ciudadanos han de hacer frente.

Este problema parece no resuelto en las prácticas educativas habituales. El alumnado no se siente preparado para aplicar sus conocimientos a las situaciones que se le presentan, frecuentemente complejas, a veces abstractas, mediatizadas por las tecnologías o apoyadas sobre modelos sistémicos de la realidad. Se impone, por tanto, como aconsejan las citadas reformas, propiciar el desarrollo de determinadas *competencias*. Perrenoud (2000, 2.^a ed.), define la competencia como:

Una capacidad de actuar eficazmente en un tipo definido de situaciones, capacidad que se apoya en los conocimientos pero que no se agota en ellos. Para afrontar una situación lo mejor posible tenemos, por lo general, que poner en juego una sinergia de muchos recursos complementarios, aparte de los conocimientos. Estos últimos, en el sentido más corriente de la expresión, son representaciones de la realidad que hemos construido y asimilado de acuerdo con el nivel de formación adquirido.

Las competencias que están debajo de algunas acciones: analizar un texto y reconstruir las intenciones de su autor; argumentar con la intención de convencer al interlocutor; identificar, tomar en peso y resolver un problema científico; negociar y conducir un proyecto colectivo...

(12) Ministère de l'Éducation: *La formation à l'enseignement Secondaire Général*. Gouvernement du Québec, 1992.

no se identifican totalmente con conocimientos sino que los utilizan, los integran y los movilizan de cara a la situación concreta en la que vayan a ser aplicados.

Perrenoud utiliza algunos símiles muy claros a la hora de expresar lo que son las competencias: uno de ellos es el del abogado, que para resolver un caso, precisa conjugar sus conocimientos de derecho con la jurisprudencia, los procedimientos propios de su materia, la comprensión del problema que tiene entre manos y actuar con un razonamiento y una intuición propiamente jurídicos.

Poniendo el acento en las situaciones complejas o situaciones-problema que son las que permiten el desarrollo de competencias, desarrolla el modelo del médico en ejercicio. Lo primero que necesita frente a cualquier enfermo es darse cuenta de su situación y hacer un diagnóstico. Después, todo lo aprendido le sirve, se moviliza, en función de ese caso, hasta aventurar una solución posible al problema afrontado.

Las condiciones que pone este autor para un trabajo en torno a competencias se derivan de su propia definición: es necesario partir de situaciones complejas para que se haga efectiva la transferencia de los aprendizajes. Perrenoud inscribe esta aproximación educativa en lo que él llama una pedagogía de proyectos o de resolución de problemas que sin ser exclusiva, incluye esta posibilidad. Llevar a cabo una apuesta así supone movilizar también la *praxis* escolar hacia unos modos de interacción interdisciplinar más abiertos, una mayor aproximación entre las materias y la vida y un papel más activo del alumna-do en la gestión de su propio aprendizaje.

Perrenoud considera las competencias como *un saber hacer de alto nivel* puesto que se apoyan en conocimientos amplios y explícitos y son válidas para un gran número de problemas e incluyen posibilidades de abstracción, de generalización y de transferencia. Se trata de un saber hacer en un sentido amplio, puesto que subsiste la

referencia a algo pragmático, a la esfera de la decisión y de la acción (esto es muy importante de cara al desarrollo de la competencia). Una competencia permite hacer frente a una situación singular y compleja, inventar, construir una respuesta adaptada sin forzarla de entre un conjunto variado de respuestas programadas. Entre las competencias o saberes de alto nivel nombradas por Perrenoud están las siguientes: informarse, comunicar, anticipar, inventar, negociar, decidir, imaginar, cooperar, evaluar y asumir riesgos, afrontar la complejidad, analizar necesidades, llevar a cabo proyectos, etc. Las competencias según este autor, no pueden ser evaluadas por los métodos tradicionales, sino poniendo a los alumnos ante la necesidad de emplear sus conocimientos en el marco de situaciones-problema.

La Educación para la Ciudadanía requiere el desarrollo de una serie de competencias que, por su propia naturaleza, son transversales. Salir al paso de las situaciones-problema con las que van a enfrentarse los futuros ciudadanos supone tratar en el aula los temas actuales, tales como, el terrorismo mundial, hoy tan de relieve, o la posible clonación de seres humanos; el control de la información vía Internet o el abuso de la intimidad personal; las cuestiones medioambientales, las relativas al derecho, la salud o la alimentación; las migraciones y sus consecuencias de todo tipo. Estas realidades piden de la escuela un programa que haga efectiva una mayor proximidad a la vida.

A continuación se explicitan algunas competencias que pueden ser válidas en el marco de una Educación para la Ciudadanía:

- La *competencia crítica* como desarrollo de la actitud y capacidad del sujeto de preguntarse, cuestionarse ante los hechos, las informaciones, explicaciones y valoraciones, de analizarlas, aceptarlas o rechazarlas, etc.,

- necesaria para participar en los procesos de democratización.
- Las *competencias emocionales y afectivas* capaces de desarrollos más holísticos de la personalidad y que potencia el desarrollo emocional a la vez que cognitivo, como elemento clave en el desarrollo integral de la persona.
 - La *competencia comunicativa* importantes para el diálogo a todos los niveles y para una capacidad de toma de decisiones.
 - La *resolución de problemas y la regulación de conflictos* que apunta a enfrentar situaciones problemáticas o conflictivas y hacia la no-violencia, puesto que la formación para la ciudadanía no sucede en un vacío sino en un contexto complejo.
 - La *competencia cibernética* que supone un conjunto de conocimientos y habilidades en torno a un uso autónomo, correcto y controlado de las nuevas tecnologías de la información.

FOMENTO DE LAS NUEVAS ALFABETIZACIONES

Adela Cortina ha asociado acertadamente el concepto de ciudadanía al de autonomía personal y ha descubierto, a su vez, ese otro lado proyectivo, a favor de los otros, que caracteriza a los ciudadanos que se precian de ser tales.

A pesar de las dificultades que presenta la empresa de definir qué sea un ciudadano, se puede convenir en que ciudadano es aquél que no es siervo de los otros, que nos es esclavo, sino que es señor de sus acciones junto con sus conciudadanos, junto con aquellos con los que tiene que hacer la vida compartida.

(Cortina, 2003, p. 19)

Podríamos preguntarnos qué saberes nos hacen libres en esta sociedad llamada

del conocimiento y en la respuesta entrarían de lleno lo que venimos llamando las nuevas alfabetizaciones.

Las alfabetizaciones básicas emergentes son las respuestas educativas que pueden suministrarse ante las nuevas fronteras culturales. Estas alfabetizaciones se convierten en instrumentos de lectura e interpretación de la realidad. Entre ellas podemos apuntar las siguientes: alfabetización científica (en relación con los avances científicos y tecnológicos), alfabetización económica (por la influencia creciente de la economía en el mundo actual), alfabetización icónica (que facilite la comprensión de los nuevos lenguajes artísticos), alfabetización matemática (ante la incidencia de la matemática en la vida ordinaria), alfabetización política (en relación con una ciudadanía que cruza fronteras), entre otras.

Las alfabetizaciones emergentes trascienden de alguna manera los modos de aprender pues se trata de un aprendizaje en la práctica y en la vida. Los contenidos de estas alfabetizaciones no han pasado, por lo general, al patrimonio cultural común, por lo que suponen un aprendizaje directo, inmediato, funcional, suficiente para poder integrar, a partir de él, nuevos conocimientos.

Por su propia naturaleza, las alfabetizaciones emergentes se inscriben en la formación permanente de los ciudadanos y ciudadanas aunque en la Enseñanza Obligatoria han de ponerse los pilares de la misma e iniciar la formación de hábitos que permitirán a los futuros ciudadanos mantenerse activos socialmente hablando. Con el fin de explicitar un poco más el alcance de este tipo de alfabetizaciones se describe lo referente a la alfabetización científica.

ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA

A nadie escapa la trascendencia de los nuevos descubrimientos científicos.

Se ha dicho recientemente que, en los últimos años del siglo XX y lo transcurrido del XXI se han sucedido más revoluciones científicas que en los siglos anteriores. Un hito ha sido marcado por el desciframiento del genoma humano. A partir de este hecho han nacido nuevas especialidades científicas (genómica, proteómica, bioinformática...) y se han puesto en cuestión algunos de los paradigmas establecidos (nuevos estudios sobre la evolución de las especies; se habla también de la caída de los dogmas en la biología molecular). Estamos celebrando los 50 años de la elucidación de la estructura del ADN, hecho que ha dado pie a la impresionante e inabarcable revolución biológica que estamos viviendo.

Otras fronteras científicas han supuesto un cambio en las escalas a nivel molecular desarrollando el campo de la *nanometría*, con especial incidencia en la química y en la microelectrónica. De la fusión de campos disciplinares antiguamente delimitados, surgen con fuerza de futuro espacios como la Ciencia de Materiales en la que la física, la ingeniería y la química tienen su lugar; fenómenos parecidos dan origen a la Química Supramolecular, verdadera arquitectura molecular, en la que la herramienta informática resulta imprescindible para la simulación de las estructuras. La apoyatura tecnológica y su desarrollo, por otra parte, hacen indelimitables los espacios de la ciencia pura y la aplicada, otra característica de la escalada científico-tecnológica que estamos viviendo.

La ciudadanía no puede perder estas claves de comprensión de la realidad que le prestan las nuevas alfabetizaciones. Por lo que respecta a la científica y dada la incidencia de los temas que se están tratando a los niveles personal y social, se hace imprescindible la incorporación a las clases de ciencias, de algunas temáticas científicas de especial relevancia y el fomento de unos hábitos de información y documentación en fuentes diversas que han

de entrar en la rutina de una ciudadanía científicamente alfabetizada. Muchos son los problemas a resolver en este intento de modo que se impone ir dando cuerpo a una didáctica de la alfabetización científica. Algunos pasos en este sentido han sido dados por nuestro equipo (Marco; Ibáñez; Albero, 2000).

Un problema añadido a los temas científicos es la iniciación en el lenguaje de la ciencia, tema muy importante en relación con la ciudadanía. Son muchos los conceptos científicos que hoy ya no se divulgan (no lo hacen los medios de comunicación al comunicar noticias sobre ellos; p. ej.: ADN, gen, microchip, etc.). Estos conceptos, además, están sometidos a una evolución permanente según crece la ciencia de modo que se originan dos problemas, el de la *decodificación* de los mensajes y de la *deconstrucción* de los contenidos.

Por otra parte, la incidencia de los usos de la ciencia difiere de unos contextos a otros. En esta línea, se espera de los ciudadanos la posibilidad de acceso a los diferentes *escenarios de la ciencia* a través de su competencia cibernética. La navegación por Internet permite percibir, con visos de tragedia, la epidemia del SARS en China, la del virus Ébola en Congo o las infecciones por hantavirus en USA y, una vez tocados estos acentos locales, acceder al estudio científico de los virus y responderse algunas preguntas sobre ellos en una buena revista de divulgación científica.

El alcance de la alfabetización científica en el ámbito escolar como preparación de una futura ciudadanía científicamente culta tiene unas posibilidades y unos límites. Ambos dependen de las edades del alumnado (y, por lo tanto, de su capacidades) al que se dirijan las propuestas y de los criterios de relevancia que elija el profesorado a la hora de seleccionar los contenidos. En cualquier caso, la incorporación de la actualidad científica a las clases de ciencias es un elemento

clave en la formación de la ciudadanía, no sólo porque la ciudadanía es la que ha de dar soporte público a la ciencia en las sociedades democráticas, sino porque los temas relevantes desde un punto de vista científico influyen directamente en la vida de los ciudadanos, sea en lo relativo a su salud y bienestar (véase la prospectiva de la investigación con células madre, por ejemplo), en su dimensión de consumidor (los alimentos transgénicos y sus repercusiones locales y mundiales, entre otros), como en la visión de ellos mismos (las ciencias de la genómica y proteómica como prospectiva, el control de estas experimentaciones, el concepto de raza derivado de la secuencia del genoma humano, la visión no hegemónica del hombre en la creación derivada de este mismo hecho, etc.) (ver en el Apéndice el ejemplo de una unidad didáctica orientada a los saberes ciudadanos diseñada con enfoque de alfabetización científica).

CONTRIBUIR A LA GESTACIÓN DE UNA NUEVA RACIONALIDAD

POR UNA CIUDADANÍA NO VIOLENTA

Algunos acontecimientos de los últimos años tales como la aparición de focos de terrorismo internacional, la guerra de Irak y los crecientes brotes de violencia en distintas partes del mundo, ha generado una nueva conciencia ciudadana que ha hecho efectivo su espacio social y de denuncia en la sociedad civil. Independientemente de las decisiones políticas que han seguido a las movilizaciones ciudadanas, ha quedado patente la sensibilidad hacia otros modos nuevos de convivencia humana. Y uno de ellos es la apuesta por la paz. De este lado se han situado personas de procedencias y contextos muy diversos que han experimentado un ámbito de pertenencia nuevo junto a los pacíficos y no violentos ante resoluciones internacionales que violaban

derechos y resoluciones antes protegidas por organismos internacionales (Bravo, 2003). Las razones esgrimidas en los conflictos tales como las de la «guerra justa» o «guerra preventiva» y los criterios respecto al número de víctimas barajados continuamente por los medios de comunicación, han sacudido la sensibilidad colectiva. El hecho ha sido tremendamente significativo porque no se ha tratado de expresiones puntuales sino de focos vivos que se han hecho notar desde ámbitos muy diversos.

Por primera vez, ciudadanos de todas las razas, colores, culturas y creencias aparecen en los escenarios hasta ahora reservados a los gobernantes y mandatarios. Por primera vez, la voz de la gente se eleva, sin violencia, como un clamor de tales dimensiones que se hace oír –y escuchar, en alguna medida– en las altas y aisladas estructuras del poder.

... Serenamente, millones de personas han demostrado compartir el mismo sueño. Y los sueños ampliamente compartidos, como decía Helder Cámara, se convierten en realidad.

(Mayor Zaragoza, 2003)

La escuela, la comunidad escolar, ha de contribuir en su medida a poner los cimientos de esta ciudadanía pacífica fomentando el diálogo, la comunicación, el intercambio de puntos de vista y la cooperación hacia fines comunes; ha de activar la conciencia histórica para facilitar la comprensión de los procesos democráticos y acoger el pluralismo y la divergencia como valores en torno a los cuales depurar las convicciones insoslayables de toda existencia humana. Algunas competencias de las apuntadas en el apartado anterior, como la de resolución de conflictos, puede ayudar a superar ciertas diferencias. Las experiencias narrativas (tomadas de la historia o de la literatura) suministran numerosos ejemplos de la lucha por la paz que pueden ser objeto de experiencias escolares en torno a este tema.

La ciudadanía comporta una dimensión de futuro que tiene que ver con el salto de lo que se recibe como patrimonio común humano y lo que se otorga como posibilidad a las futuras generaciones. En esta coyuntura se inscribe la dimensión ecológica de la ciudadanía. Y en su centro emerge la conciencia del uso/ abuso de los recursos naturales y las dimensiones que marcan las diferencias extremas entre unos contextos y otros. También un cambio de óptica de la postura dominante sobre el cosmos y la solidaria que nos hace copartícipes y cogestores de la aventura humana en cuyo horizonte último está la vida, lo viviente como valor.

Andrew Dobson, de la Universidad de Keele en Inglaterra, se ha detenido en establecer las contradicciones intrínsecas de los términos «ciudadanía» y «ciudadanía ecológica» cuyo discurso supone una ayuda para establecer qué hay de nuevo en la conciencia ecológica en cuanto nueva racionalidad (Dobson, 2001).

El trabajo de Dobson se centra en dos puntos de interés respecto del concepto en sí mismo: la ciudadanía en sí, como concepto, está «territorializada», es decir, remite a un contexto. Y es frecuentemente definida en términos de derechos y deberes.

El cambio de óptica de la ciudadanía ecológica es que tiene que ver fundamentalmente con deberes del ciudadano y esta ciudadanía es una ciudadanía terrestre, no localizada.

El deber fundamental del ciudadano ecológico es actuar con cuidado y compasión hacia los desconocidos y distantes (humanos y también no-humanos) tanto en el espacio como en el tiempo.

(o.c., p. 172)

Se trata de ciudadanos «que practican el cuidado», que ejercen la «compasión» puesto que su acción se dirige fundamentalmente hacia los vulnerables, los amenazados por el desequilibrio.

Es ese espacio que va más allá de la justicia, el que quiere llenar la ciudadanía ecológica.
(o.c., p. 181)

La Educación para la Ciudadanía acoge la conciencia ecológica como uno de los reclamos de la nueva racionalidad. Su campo propio está entre lo local y lo global y exige ese ejercicio de transposición constante. Supone adquirir una visión sistémica que hace presentir la fragilidad de los ecosistemas y el cuidado de la vida en cualquiera de sus manifestaciones. Tiene algo del carácter contemplativo de los poetas y de los místicos que saben recrear la pluralidad de las expresiones vivientes y convertirlas en fuente de sentimientos espirituales y estéticos. Hace posible la admiración y la sorpresa en un mundo cruzado de incommunicaciones. Pide una mirada atenta y agradecida a lo que se posee mientras se tiende la mano para entregarlo.

Los tres ejes sobre los que gravita el *Proyecto IEPS de Educación para la Ciudadanía* han de ser objetos de posteriores desarrollos. Hacer posible el desarrollo de competencias transversales supone planificar una instrucción en la cual se ponga a los alumnos ante situaciones-problema reales en el abordaje de las cuales necesiten la movilización de conocimientos ya adquiridos en diferentes disciplinas, una de ellas, extraída de la actualidad, podría ser la de tomar postura justificada sobre el desastre del Prestige. La consideración de este tema llevaría a los alumnos a una delimitación clara de las causas y efectos de esta catástrofe, a asumir los distintos roles

(13) El término ha sido acuñado por B. Van Steenberg en su obra: *Towards a global ecological citizen*, publicada en Londres en 1994.

representativos de los estamentos involucrados, etc. Al salir al paso de una situación de este tipo han de estimular la capacidad discursiva, la participativa, han de movilizar conocimientos acerca de los ecosistemas, de las leyes y controles internacionales, acerca de la química de la degradación del fuel y un largo etcétera. Asimismo tendrían que valorar las consecuencias sociales, económicas y políticas del hecho en cuestión.

Las nuevas alfabetizaciones suponen la integración de recursos variados y no convencionales en las distintas materias. Introducir en la matemática de la vida diaria supone detenerse en los hechos cotidianos en los que la matemática está inmersa: recibos bancarios, facturas, cambios de moneda, extrapolaciones de datos, manejo de estadísticas y gráficos de distribución, etc. Para hacer efectivo este tipo de enseñanza el modo más adecuado es el de construir proyectos basados en un conjunto coherente entre sí de unidades didácticas. Dado que los recursos disponibles son infinitos integrando Internet y las nuevas tecnologías en general, estas unidades didácticas pueden diseñarse basándose en una secuencia ordenada de actividades orientadas según diversos enfoques. Así, por ejemplo, una unidad de alfabetización científica en torno a los 50 años de la estructura de la molécula del ADN podría contener actividades tomadas de la historia de la ciencia, otras en relación a la singular estructura química de la molécula, considerada la nueva Mona Lisa por haber sido reproducida y recreada por artistas ajenos al mundo científico, podría tener una parte acerca de la conjunción en la molécula de la estructura química y la significatividad biológica, podría integrar entrevistas a sus descubridores y el visionado de la estructura dimensional del ADN, etc. Estas últimas actividades se obtendrían vía Internet. Los materiales básicos, tanto los procedentes de la parte científica como de la iconográfica, no pueden

extraerse de libros de texto, sino de portales de revistas científicas y en esto está la novedad. Habría también que introducir el nuevo lenguaje científico subyacente al tema e introducir (definiéndolos) los conceptos con un criterio de funcionalidad. Sería interesante al efecto hacer objeto de la lectura de los alumnos algunos artículos de periódico en los que las siglas correspondientes a la estructura química de esta molécula ya no se traducen, por haber sido integradas en el lenguaje ciudadano.

La contribución de la escuela a esa nueva racionalidad anteriormente descrita supone un desplazamiento de las prácticas escolares habituales para dar entrada en las aulas a unos climas educativos basados en la cooperación y en el hacer común, la apertura de perspectivas en círculos progresivamente expandidos hacia las fronteras multiculturales, el hábito de indagar, utilizando Internet preferentemente, los escenarios que habitualmente se resisten por las *praxis* ciudadanas establecidas, tales como las del consumo, el derroche, la falta de solidaridad, etc.

El Informe Crick hace notar cómo la nueva ciudadanía no lo es sólo de deberes y derechos sino que es una ciudadanía solidaria, una ciudadanía «in-between», es decir, condicionada; el alumnado debería acostumbrarse a hacer servicios gratuitos, voluntarios, a la comunidad, por ello el voluntariado se considera un elemento imprescindible de la ciudadanía.

Por otra parte la ética del cuidado, la solidaridad, la búsqueda de formas constructivas basadas en el diálogo y en el apoyo mutuo, la escucha de lo que la propia sensibilidad ciudadana va aportando a la construcción de la identidad personal, la tolerancia, el manejo de los conflictos en las pequeñas tareas cotidianas, etc., son caminos que harán posible la nueva racionalidad. También es interesante en este sentido la escucha de las narrativas del pasado a través de la historia, la literatura y otras materias afines en las que se ponen

de relieve valores colectivos en esta línea. La actualidad acerca a la escuela numerosos escenarios de conflictos de todo tipo, las guerras y las luchas fratricidas y, de otro lado, muestra también los gestos desinteresados y altruistas, como la movilización de jóvenes ante el desastre del Prestige. Esta actualidad, analizada y recreada en el contexto escolar, permite vislumbrar el horizonte de una racionalidad nueva de la que estamos muy carentes.

ORGANISMOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

CITIZENSHIP FONDATION¹⁴

Es una organización de fines no lucrativos que impulsa la Educación para la Ciudadanía y la participación en la vida ciudadana. Ofrece recursos y orientación al *National Curriculum* en Inglaterra en este punto.

INSTITUTE FOR CITIZENSHIP¹⁵

Es también una organización de fines no lucrativos dedicada al desarrollo de temas que tienen que ver con la formación de los ciudadanos y sus campos de acción. Desarrolla unidades didácticas sobre aspectos concretos de la ciudadanía y facilita el intercambio entre los jóvenes.

Este Instituto ha lanzado un Proyecto que tiene por objetivo el desarrollo de la ciudadanía europea que publica en varios idiomas. Va dirigido fundamentalmente a alumnos de 15 a 18 años favoreciendo la comunicación, el debate, el uso de las

Nuevas Tecnologías, el análisis crítico y el trabajo en equipo entre los estudiantes de diversos países. El Proyecto se titula: *SPEAK OUT* (www.citizen.org.uk/speakout).

GLOBAL DIMENSION¹⁶

Promovido por la Escuela de Educación de la Universidad de Leicester. Suministra datos de páginas *web* útiles para profesores

Estos tres organismos son también fuente de datos y direcciones útiles en relación con la Educación para la Ciudadanía.

ANEXO

PLANTEAMIENTO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA PARA TRABAJAR EN EL AULA UN TEMA CIENTÍFICO DEL INTERÉS DE LA CIUDADANÍA: LAS CÉLULAS MADRE

Asomarse a un tema controvertido de actualidad científica y hacer posible la comprensión de algunos de los elementos en los que se expresa la complejidad que los envuelve es un ejercicio de Educación para la Ciudadanía desde una área curricular concreta. Tomamos, por ejemplo, la polémica en torno a las llamadas *células madre* que están sobre el tapete a propósito de las posibilidades o no que las distintas legislaciones otorgan al aprovechamiento terapéutico de este tipo de células¹⁷.

Un grupo interesante de actividades pueden referirse al sondeo por parte de los alumnos del estado de la investigación

(14) Fundación para la Ciudadanía (www.itfou.org.uk).

(15) Instituto para la Ciudadanía (www.citizen.org.uk).

(16) Dimensión Global (www.globaldimension.org.uk).

(17) En España el debate está abierto: «Cumbre de ministros en Moncloa para analizar la investigación con células madre embrionarias», en *ABC*, 20 de junio de 2003 (Madrid).

científica en este punto. Se les puede invitar a buscar artículos de periódicos o a hacer algunas búsquedas guiadas en la red para saber qué aspectos del trabajo con estas células se han puesto de relieve. Enseguida aparecerán las promesas que ofrecen desde el punto de vista terapéutico para la curación de enfermedades neurovegetativas hoy, por desgracia, muy extendidas. Aparecerá también el reclamo de la comunidad científica, el uso para la investigación de los embriones congelados que están en los hospitales con motivo de las fertilizaciones *in-vitro*, y la polémica establecida acerca de si deben o no iniciarse este tipo de investigaciones.

Interesa en este momento en el que están las cosas sobre el tapete, iniciar el estudio de algún caso concreto o leer alguna noticia reciente e incisiva sobre las células madre.

Viene enseguida el momento de plantear qué contenidos científicos concretos van a suministrarnos los mínimos conocimientos necesarios para poder captar la magnitud de la cuestión (por qué ejercen esa fascinación las células madre y en qué está la novedad que aportan). Sobre el tema se necesitará saber: qué son las células madre, qué propiedades especiales tienen, qué clases de células madre se conocen, etc. Al preparar los materiales para dar cumplida respuesta a estas incipientes cuestiones (tarea que compite al profesorado con las ayudas de todo tipo que necesite en forma de recursos didácticos) aparece el tema de la morfología celular y del proceso de la división y la diferenciación celular que han sido mejor conocidos recientemente. Aquí se pone de manifiesto el mejor conocimiento de la etapa del blastocisto en cuyo

interior se han descubierto las células madre de carácter embrionario.

Un aspecto interesante a divulgar es el de los tipos de células madre, las embrionarias y las adultas y, a este propósito, los diferentes conceptos en relación con las capacidades celulares: las pluripotentes, las totipotentes y las multipotentes.

Al trabajar la parte científica del tema surgen los conceptos emergentes que constituyen la trama conceptual en torno a las células madre. Hay que tratar de abordar estos conceptos con claridad y con un criterio de funcionalidad (entender lo fundamental del concepto y poderlos usar para integrar nuevos conocimientos a partir de ellos)¹⁸.

Nuevas lecturas o pequeñas búsquedas en Internet precedidas de guías de trabajo para que la búsqueda pueda ser efectiva pueden seguir a la tarea realizada. Un *rol-playing* puede ser la actividad final en la que los alumnos y alumnas se involucren, como ciudadanos, asumiendo distintos roles a favor o en contra de esta investigación. Alguno de ellos puede llevar un inventario de los nuevos descubrimientos que cada día tienen lugar en relación con esta investigación y recoger la información en un cartel para ponerlo a la entrada de la sesión del *rol-playing*. Con este ejercicio se puede ver también cómo la investigación se va complicando a medida que avanza, de modo que las propiedades bien definidas de los dos tipos de células madre van resultando menos fácilmente diferenciables. De este modo, un trabajo de alfabetización científica se completa con otro en torno a la naturaleza de la ciencia y, al final, acaban sabiendo más del tema, y más sobre la ciencia.

(18) El profesorado puede encontrar un amplísimo informe, periódicamente puesto al día, sobre la ciencia que subyace a las células madre en la página *web* de los National Institutes of Health de Estados Unidos: <http://www.nih.gov>.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR GARCÍA, T.: *Alfabetización Científica y Educación para la ciudadanía. Una propuesta de formación de profesores*. Madrid, Narcea, 1999.
- AHIER, J.; ROSS, A.: *The Social Subjects within the Curriculum. Children's social learning in the National Curriculum*. Londres, The Farmer Press, 1995.
- BARTOLOMÉ PINA, M.: *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid, Narcea, 2002.
- BRAVO, I.: «Mayor Zaragoza: la cultura de la paz», en *Mundo Científico*, 245 (2003).
- CALLEJO DE LA VEGA, M.ª L.: «Educación matemática y ciudadanía: propuestas desde los Derechos Humanos», en *Cuadernos de Educación*, 12 (2000). Centro Poveda, Santo Domingo, República Dominicana.
- CASTELLS, M.: «Globalización, Estado y sociedad civil: el nuevo contexto histórico de los Derechos Humanos», en *Isegoría*, 22 (2000), pp. 5-19.
- CORTINA, A.: «Hacia un concepto de ciudadanía para el siglo XXI», en *Misión Joven*, 314 (2003), pp. 17-24.
- CRICK, B. (Crick Report): *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. Londres, 1998.
- *Qualifications and Curriculum Authority (QCA) y Citizenship For 16-19 Year Olds in Education and Training*. Londres, 1998.
- Department for Education and Employment. Ambos disponibles *on line* como «Crick Report».
- DEVELOPMENT EDUCATION ASSOCIATION (DEA): *Science: The Global Dimension*. Londres, 2003.
- DOBSON, A.: «Ciudadanía ecológica: ¿una influencia desestabilizadora?», en *Isegoría*, 24 (2001). Madrid, CSIC, pp. 167-189.
- DUFOUR, B.: *The New Social Curriculum*. Cambridge, Cambridge University Press, 1990.
- ECHEVERRÍA, J.: «Democracia y sociedad de la información», en *Isegoría*, 22 (2000), pp. 37-59.
- KUBOW, P.; CORSSMAN, D.; NINOMIYA, A.: «Multidimensional citizenship: Educational policy for the 21st century», en *Citizenship for the 21st Century*. Londres, Kogan Page, 2000, pp. 131-151.
- MARCO STIEFEL, B.; IBÁÑEZ ORCAJO, T.; ALBERO GONZÁLEZ, A.: «Diseño de actividades para la alfabetización científica. Aplicaciones a la Educación Secundaria», en *Apuntes IEPS*, 66 (2000).
- MARCO, B. (coord.): «Educación para la Ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales», en *Apuntes IEPS*, 67 (2002).
- MARSHALL, T. H.: *Citizenship and Social Class*. Londres, Pluto, 1949.
- MAYOR ZARAGOZA, F.: «Vox Populi», en *El País*, 21 de abril de 2003, p. 13.
- MEMBIELA, P. (ed.): *Enseñanza de las Ciencias desde la perspectiva Ciencia-Tecnología-Sociedad. Formación científica para la ciudadanía*. Madrid, Narcea, 2001.
- MERRYFIELD, M. M.: «The Difference a Global Educator Can Make», en *Educational Leadership*, 60, 2 (2002).
- MOLINA, M.ª E.; VELASCO, C.: *La construcción de Europa: ciudad, ciudadanos, ciudadanía. Materiales 12-16 para Educación Secundaria*. Madrid, Narcea, 2003 (en prensa).
- NATIONAL CURRICULUM: www.nc.uk.net.
- PERRENOUD, P.: *Construire des compétences dès l'école*. París, ESF, 2000.
- RIVERO, A.: «Tres espacios de la ciudadanía», en *Isegoría*, 24 (2001), pp. 51-77.
- RUZICKA, R.: «The Teacher's Role in Promoting Active Citizenship in a Transforming Society», en *Educational Practice and Theory*, 22, 1, pp. 57-75.
- SACAVINO, S.: *Ciudadanía y educación en tiempos difíciles. La propuesta de Pedro Poveda*. 2000, www.novamerica.org.br.
- TURNER, B. S.: «The erosion of citizenship», en *The British Journal of Sociology*, 52, 2 (2001).
- VERMA, G. K.; PUMFREY, P. D.: *Cultural Diversity and the Curriculum*, vol. 2, *Cross-Curricular Contexts, Themes and Dimensions in Secondary Schools*. Londres, The Farmer Press, 1993.

VV.AA.: «Dossier L'Education à la Citoyenneté», en *Vie Pédagogique*, 109, nov.-dic. (1998).

— «Proyecto IEPS de Educación para la Ciudadanía», en *Jornadas Socioeducativas con motivo de la acción socioeducativa de Pedro Poveda en el barrio de las cuevas de Guadix*,

promovido por la Institución Teresiana. Guadix (Granada) del 25 al 27 de abril de 2003 (Comunicación).

WESSELINGH, A.: «The School as a Training Ground for Active Citizenship: The Case of The Netherlands», en *Educational Practice and Theory*, 22, 1 (2000), pp. 21-38.