

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

**Informe sobre
la situación en ocho
comunidades autónomas**

**Informe sobre
la situación en ocho
comunidades autónomas**

Educación para la Ciudadanía. Informe sobre la situación en ocho comunidades autónomas



Mundubildu plantea la reflexión y el debate sobre las conexiones entre la Educación para la Ciudadanía y la Educación para el Desarrollo. Centrado en el concepto de ciudadanía global y con la idea de promover una escuela inclusiva e integrada en el entorno, el proyecto ha impulsado investigaciones, seminarios, charlas divulgativas y publicaciones.

Edita:



Bilbao

Zubiria Etxea. UPV/EHU
Avda. Lehendakari Agirre, 83 • 48015 Bilbao
Tel.: 94 601 70 91 • Fax: 94 601 70 40 • hegoa@ehu.es

Donostia-San Sebastián

Villa Soroa. UPV/EHU
Ategorrieta, 22 • 20013 Donostia-San Sebastián
Tel. 943 01 74 64 • maribi_lamas@ehu.es

Vitoria-Gasteiz

Biblioteca del Campus de Álava. UPV/EHU
Apdo. 138 - Nieves Cano, 33 • 01006 Vitoria-Gasteiz
Tel. • Fax: 945 01 42 87 • gema_celorio@ehu.es
www.hegoa.ehu.es

Proyecto cofinanciado por:



Autoría: Miguel Argibay Carlé • Gema Celorio Díaz •
Juanjo Celorio Díaz • Alicia López de Munain Solar
Diseño y Maquetación: Marra Servicios Publicitarios, S.L.
Imprime: Lankopi S.A.
ISBN: 978-84-89916-49-4
Depósito legal: Bi-1833/2011



Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 España

Este documento está bajo una licencia de Creative Commons. Se permite libremente copiar, distribuir y comunicar públicamente esta obra siempre y cuando se reconozca la autoría y no se use para fines comerciales. No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Licencia completa: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/>

Índice

Agradecimientos	7
Presentación	9
Introducción	13
1. Ciudadanía. Un dilema entre cohesión y ruptura social	25
1.1. Propuesta de implantación coherente	25
1.1.1. El mandato de la Unión Europea y sus contradicciones	25
1.1.2. La propuesta del Estado español y sus contradicciones	31
1.2. La ruptura de la coherencia	33
1.2.1. Encuentros y desencuentros institucionales	33
1.2.2. Enfrentamientos ideológicos en torno a la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos	35
1.2.3. La ciudadanía global impulsada por organismos supranacionales y por el tercer sector	38
1.3. Conclusiones	40
2. La Educación para la Ciudadanía en las comunidades autónomas. Entre el consenso y el boicot	45
2.1. El marco legal. Decretos y órdenes para el cumplimiento de la LOE, contenidos curriculares, carga horaria y recomendaciones	45
2.1.1. La voluntad institucional para la puesta en marcha de la Educación para la Ciudadanía. Los decretos: una normativa a aplicar o una formalidad para olvidar	47
2.1.2. Conclusiones	59
2.2. Las políticas educativas. Líneas prioritarias de innovación educativa, proyectos de innovación y formación del profesorado	60
2.2.1. Andalucía	64
2.2.2. Aragón	70
2.2.3. Asturias	75
2.2.4. Cataluña	80
2.2.5. Comunidad de Madrid	84
2.2.6. Galicia	88

2.2.7. Comunidad Valenciana	91
2.2.8. País Vasco	95
2.2.9. Conclusiones	100
2.3. La percepción de la comunidad educativa	105
2.3.1. Cómo se define la Educación para la Ciudadanía e importancia que se le otorga	106
2.3.2. El proceso de implantación de la Educación para la Ciudadanía	107
2.3.3. La acogida de la Educación para la Ciudadanía por parte de la comunidad educativa	111
2.3.4. La Educación para la Ciudadanía en centros públicos y en centros privados y concertados	114
2.3.5. Aspectos más relevantes del debate social, político y mediático en cada comunidad autónoma	115
2.3.6. Las necesidades de formación en Educación para la Ciudadanía	118
2.3.7. Otras cuestiones	124
2.3.8. Conclusiones	127
3. Iniciativas y proyectos reseñados como prácticas transformadoras y promotoras de ciudadanía	137
3.1. Las experiencias reseñadas por las fuentes informantes	142
3.2. El análisis de los centros educativos	145
3.2.1. Andalucía	145
3.2.2. Aragón	146
3.2.3. Asturias	148
3.2.4. Cataluña	148
3.2.5. Comunidad de Madrid	149
3.2.6. Comunidad Valenciana	151
3.2.7. Galicia	151
3.2.8. País Vasco	155
3.3. El análisis de las redes educativas. Autonomía, complementariedad y sinergia. Propuestas que fortalecen la Educación para la Ciudadanía	155
3.3.1. Comunidades de Aprendizaje	159
3.3.2. Red Escuela: Espacio de Paz	163
3.3.3. Barcelona, Ciudad Educadora y la Red de Ciudades Educadoras	165
3.3.4. Planes Educativos de Entorno	169
3.3.5. Aprendizaje-Servicio	172

3.4. Algunas redes impulsadas por ONGD	173
3.4.1. Red de Escuelas sin Racismo, Escuelas para la Paz y el Desarrollo	173
3.4.2. Red de <i>Escoles compromeses amb el planeta</i>	174
3.5. Conclusiones. Hacia la colaboración e impulso de sinergias	176
4. Análisis de las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades presentes en el proceso de construcción de ciudadanía global	187
4.1. Amenazas	188
4.1.1. La debilidad de la propuesta institucional de Educación para la Ciudadanía	189
4.1.2. La falta de voluntad política	190
4.1.3. La tradición y rigidez de las instituciones escolares	190
4.1.4. Fuerte oposición de las tendencias y sectores hegemónicos	192
4.1.5. La debilidad de la acción ciudadana	193
4.2. Oportunidades	194
4.2.1. Las buenas intenciones del marco legislativo	195
4.2.2. La Educación para el Desarrollo como propuesta de mejora	196
4.2.3. La posibilidad de romper la dicotomía teoría-práctica	196
4.2.4. El acercamiento entre agentes y sectores críticos	197
4.2.5. La vinculación entre la escuela y el entorno	197
4.2.6. La dimensión política del concepto de ciudadanía	198
4.2.7. Una nueva comprensión de la competencia social y ciudadana	198
4.2.8. Posibilidad para el establecimiento de nuevas redes educativas	199
4.3. Debilidades	199
4.3.1. Las limitaciones debidas a las condiciones de la investigación	200
4.3.2. La fragilidad de la propia Educación para el Desarrollo en el mundo educativo	201
4.3.3. Escasa inversión de fondos para la implementación de la reforma LOE	201
4.3.4. Las experiencias alternativas son todavía minoritarias	202
4.3.5. La inercia en el trabajo docente mayoritario	202
4.4. Fortalezas	203
4.4.1. Las fortalezas derivadas de las condiciones de la investigación	204

4.4.2. La Educación para el Desarrollo va ganando espacio en el ámbito de la educación formal	204
4.4.3. Los aprendizajes incorporados tras la experiencia de la Reforma anterior	205
4.4.4. La extensión de visiones globales en los sectores críticos	206
4.4.5. Las tradiciones de innovación educativa que apoyan la Educación para el Desarrollo	206
4.4.6. La comunicación entre redes sociales que enfrentan los efectos de la globalización neoliberal	207
4.5. Conclusiones	207
5. Conclusiones generales	211
5.1. Fracaso escolar	214
5.2. Convivencia	214
5.3. Formación del profesorado en relación con las competencias básicas	215
5.4. Transversalidad	216
5.5. Educación para la Ciudadanía	216
6. Bibliografía	221
Anexos	233
Anexo 1. Datos generales de las ocho comunidades autónomas	233
Anexo 2. Cuestionario general	235
Anexo 3. Cuestionario para las coordinadoras	240

Agradecimientos

A la Comisión Asesora, integrada por Ana María Rivas, Patricia Mata, José Antonio Antón, José Manuel Palacios y Juan José Celorio. Esta Comisión ha acompañado todo el proceso de elaboración de este estudio, participando activamente en la reflexión teórica que constituye el marco de referencia, en el diseño metodológico que hubo de ser adaptado a las condiciones en que se iba a desarrollar la investigación y en la facilitación de contactos con personas que han actuado como informantes clave en las diferentes comunidades autónomas.

A todas las personas que han coordinado la difusión y recogida de los cuestionarios elaborados en el marco de la investigación: Pilar Adell, José Antonio Antón, José Luis Félix, Nacho Fernández del Castro, Queli Fueyo, Alfonso Luque, Patricia Mata, José Manuel Palacios, Ana M^a Rivas y Juan Sánchez.

A todas las Coordinadoras de ONGD autonómicas.

Y, por supuesto, a todas las personas -docentes, madres, padres, miembros de sindicatos, de Movimientos de Renovación Pedagógica, de centros de profesorado y de administraciones educativas- que nos ofrecieron su conocimiento y percepción sobre el tema.

A todas ellas, muchas gracias.

Presentación

Después de casi dos años de observación y de reunir información variada, Hegoa tiene el agrado de presentar esta nueva publicación analítica sobre la relación existente entre políticas educativas, democracia, participación responsable y solidaridad. Este trabajo recoge la evolución de la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos dentro del Estado español, a través de los procesos específicos puestos en marcha en algunas de sus comunidades autónomas. Asimismo, se exponen las similitudes y diferencias de concepción de la Educación para la Ciudadanía que pudieran existir entre Gobierno central y sectores sociales o gobiernos autonómicos. Todo ello con el fin de contribuir a que, gracias al análisis de una parte significativa del Estado español, el público lector pueda sopesar la coherencia o incoherencia del conjunto del proceso de implantación de la Educación para la Ciudadanía; y pueda valorar el alcance de las perspectivas que se abren para la formación de una ciudadanía responsable, participativa y solidaria.

No hace mucho tiempo, en el libro *Educación para la Ciudadanía Global. Debates y Desafíos* (2009), Hegoa se preocupó por explorar la relación entre el mandato de la Unión Europea (UE) en materia educativa y las disposiciones del Estado español enunciadas en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006). Podría parecer reiterativo o superfluo volver a insistir sobre ello. Sin embargo, en aquella oportunidad se describía el comienzo de la andadura de lo que, entonces, era una iniciativa incipiente, que debía ser adoptada por los planes educativos de todos y cada uno de los países miembros de la UE incluida España. Desde aquellos días hasta hoy ha transcurrido ya un tiempo prudencial que permite la observación, el análisis e incluso unas valoraciones más certeras de una iniciativa que en el año 2006 apenas había comenzado. Desde entonces, ha habido cambios sustanciales en materia de política educativa que afectan al conjunto del Estado español y a las relaciones entre el Gobierno central y las administraciones autonómicas. En este trabajo se analizan las distintas hojas de ruta seguidas por las comunidades autónomas en la aplicación de la LOE e implementación de la Educación para la Ciudadanía. Es precisamente la crónica interna de la Educación para la Ciudadanía en el Estado español, la tarea que estaba aún pendiente de realizar y que se procura relatar en estas páginas.

Al no contar con medios suficientes como para realizar un estudio pormenorizado de todo el espectro educativo y territorial del Estado, se estimó oportuno realizar una selección significativa de comunidades muy variadas -que acusan diferencias de signo político, distribución presupuestaria, población, dimensión territorial, o

situaciones lingüísticas- como muestra suficiente para ilustrar las tendencias dominantes en el proceso de implantación de la Educación para la Ciudadanía en todo el Estado español.

Este es el motivo por el cual, en este trabajo se reúne información y se describe el itinerario de la Educación para la Ciudadanía seguido por cada una de las siguientes comunidades autónomas: Andalucía, Aragón, Asturias, Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana, Galicia y País Vasco. Estas ocho comunidades elegidas permiten combinar distintas variables y observar si las características que les diferencian han producido o no distintos enfoques de Educación para la Ciudadanía, en sus contenidos, en sus prácticas y en la cualificación docente. A su vez, permite contrastar las particularidades de cada modelo de implantación adoptado en las distintas comunidades autónomas con las líneas generales de trabajo educativo inicialmente propuestas por el Gobierno que tenían como fin homogeneizar contenidos curriculares y garantizar, en todo su territorio, el aprendizaje de las ocho competencias básicas definidas y consensuadas por todos los países de la UE. Aunque todas las comunidades autónomas están obligadas a cumplir con los mínimos establecidos por la LOE, sus trayectorias podrían revelarse similares o divergentes según su color político y las formas de gestión de sus competencias en materia educativa.

Hegoa estima necesario reflejar esas variables detectadas, tanto positivas como negativas, debido a las consecuencias que ellas pudieran tener sobre la educación en general y sobre el desarrollo de la “competencia social y ciudadana” en particular, ya que tanto las comunidades autónomas como el Gobierno español han asumido el compromiso de contribuir activamente a la construcción de estos saberes y capacidades, para ser consecuentes con el mandato de la Unión Europea.

Al mismo tiempo, como parte de este proceso descrito, parece oportuno reflejar aquellas experiencias pedagógicas, institucionales o no, que fortalecen las premisas fundamentales de la Educación para la Ciudadanía -como son los derechos humanos, la participación democrática, la solidaridad internacional, la justicia y la cohesión social-, y que han sido llevadas a la práctica por centros educativos, ONGD, movimientos sociales e instituciones locales.

La estructura adoptada para exponer los resultados alcanzados consta de dos partes, una descriptiva y crítica del proceso de implantación de la Educación para la Ciudadanía en las distintas comunidades autónomas; y otra propositiva sobre experiencias educativas que ilustran sobre las formas posibles para impulsar la práctica de la ciudadanía global.

El conjunto de este informe se compone de seis apartados:

En la *Introducción* se reúnen los antecedentes de homologación educativa y fortalecimiento de la democracia en todo el ámbito europeo que llevaron a la definición de las ocho competencias y a consensuar un mandato educativo europeo que implica a todos los países miembros de la UE. Ese mandato debía concretarse en procesos

particulares y específicos seguidos por cada uno de los países miembros. Aquí se presentan las definiciones, objetivos y opciones metodológicas. Se trata de situar el marco teórico -correspondiente a la Educación para la Ciudadanía y a la Educación para el Desarrollo-, las referencias básicas que ofrezcan claves claras para poder valorar los aspectos positivos o negativos del proceso realmente acaecido hasta la fecha. Por último, aunque no menos importante, se describe la metodología concebida por el equipo de Hegoa para realizar y exponer este trabajo.

El primer capítulo, *Ciudadanía: un dilema entre cohesión y ruptura social*, describe la génesis del proceso en el que se muestran las fortalezas y debilidades de la propuesta de la Unión Europea y también de su concreción en el Estado español iniciada a través de la LOE. Se mostrará cómo algunas ambigüedades en el discurso y algunas incoherencias, entre la voluntad declarada -de abrir un proceso educativo que favoreciera la cohesión social y la participación democrática- y los medios dispuestos para su ejecución dieron pie al debate airado y cerril promovido por distintos sectores sociales, que dio al traste con los posibles consensos en materia de política educativa. Paralelamente a los rifirrafes entre sectores sociales, partidos políticos y administraciones públicas, se señala la perseverancia y el talante propositivo de las propuestas sostenidas por amplios sectores del profesorado y de las organizaciones o movimientos ligados al campo de la solidaridad, también conocido como tercer sector.

El segundo capítulo, *La Educación para la Ciudadanía en las comunidades autónomas. Entre el consenso y el boicot*, es el que desarrolla el tema medular de este estudio, es decir, el que está dedicado al análisis de la situación de la Educación para la Ciudadanía en las instituciones educativas de cada una de las comunidades autónomas seleccionadas. Se recogen datos cuantitativos y cualitativos que dibujan el grado de compromiso económico y formativo de las comunidades autónomas con la renovación pedagógica que, incluida la Educación para la Ciudadanía, debiera contribuir a la adquisición de la competencia social y ciudadana. Estas y otras fuentes utilizadas, como aquellas que reflejan las percepciones de distintos sectores de la comunidad educativa (docentes, asociaciones de padres y madres, movimientos sociales, movimientos pedagógicos, sindicatos, etc.) muestran una radiografía a escala autonómica.

El tercer capítulo, *Iniciativas y proyectos reseñados como prácticas transformadoras y promotoras de ciudadanía*, muestra que existen experiencias docentes positivas, bien estructuradas, que pueden servir de referencia al profesorado y a otros agentes educativos de todas las comunidades autónomas y que sugieren los métodos, recursos pedagógicos y contenidos más idóneos para desarrollar este compromiso mediante estrategias ya contrastadas en las aulas o en actividades extraescolares exitosas.

El cuarto capítulo, *Análisis de las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades presentes en el proceso de construcción de ciudadanía global*, utiliza la herramienta

DAFO para plantear un esquema general en el que se consignan las ventajas y dificultades que se presentan para la práctica de la Educación para la Ciudadanía en la educación formal y cuya implementación puede ser reforzada por las propuestas alternativas de ciudadanía global surgidas de la Educación para el Desarrollo. Como se subrayó en otras oportunidades, el tercer sector ha sido el más constante en abogar por la sensibilización y concienciación ciudadana y el que ha impulsado la participación responsable para la convivencia y solidaridad local y global, incluso en los momentos en los que las políticas educativas le eran adversas.

El capítulo quinto, *Conclusiones generales*, concentra el balance del conjunto del proceso, sus líneas prioritarias, las consecuencias de las distintas opciones adoptadas y sus alternativas.

Finalmente, en la sección de *Anexos* se recogen algunas tablas estadísticas, un resumen de las encuestas y otros datos de interés reunidos en las exploraciones de las diferentes fuentes de información.

Como todo recorrido de búsqueda, reflexión, estructura y exposición de datos e ideas, este camino no ha sido fácil. En algunas oportunidades no ha sido posible contar con toda la información deseada. Otras veces la comparación de datos no ha sido posible dado que estos no habían sido reunidos conforme a criterios idénticos. Tanto las estadísticas como la información de las consejerías, el seguimiento periodístico o las percepciones expresadas por distintos agentes de la comunidad educativa no arrojan resultados claros y evidentes, reduciendo las posibilidades de interpretación y juicio de valor. En muchas ocasiones ha habido que frenar el proceso o reinterpretar la información a la luz de cambios significativos ocurridos en el debate, en la normativa o en el calendario de implantación de la Educación para la Ciudadanía a nivel estatal y/o de las comunidades autónomas.

Si finalmente se ha conseguido producir un documento que arroje alguna luz sobre la Educación para la Ciudadanía y sus procesos de implantación, es gracias al esfuerzo de quienes integraron la Comisión Asesora, de aquellas personas que se brindaron como contactos e informantes de cada una de las comunidades autónomas, de todas las profesoras y profesores que han colaborado respondiendo a las encuestas y de quienes colaboraron activamente informando sobre experiencias o alternativas interesantes para impulsar la ciudadanía crítica, global y solidaria. Como de costumbre debemos a *Marra* los trabajos de maquetación y diseño. Hegoa aprovecha la ocasión para manifestar su más profundo agradecimiento a todas esas personas que han hecho posible esta publicación que, esperamos, contribuya positivamente al debate y a la creación de alternativas de Educación para la Ciudadanía.

Introducción

En un mundo en crisis, la ciudadanía global, el desarrollo humano y los derechos humanos son ejes imprescindibles para reconducir las relaciones socioeconómicas locales e internacionales hacia la solidaridad y la lucha por el bienestar de las personas. A pesar de esta evidencia, la ciudadanía global no ha conseguido, hasta ahora, entrar con normalidad en los planes educativos puestos en marcha por la Unión Europea y por cada uno de los estados miembros para promover la cohesión social y académica, la equidad de género y la convivencia intercultural.

Hace ya bastantes años que algunas instituciones europeas y, sobre todo, el tercer sector dedicado a la solidaridad internacional reivindican la necesidad de una educación que facilite la convivencia, la justicia, la solidaridad, la paz y los derechos humanos. Esta tradición se remonta a los años posteriores a la segunda guerra mundial. Desde entonces, y especialmente a partir de la década de los 70, se multiplican las propuestas de prestigiosas instituciones, nacionales o supranacionales, por promover una educación basada en el respeto a la diversidad cultural, en la solución dialogada de los conflictos, en la igualdad de oportunidades para mujeres y hombres.

En distintos países de Europa se intentó desarrollar algún tipo de propuesta educativa -educación para la comprensión internacional, para la paz, para los derechos humanos, intercultural, para el desarrollo...- como complemento del currículo académico de la enseñanza obligatoria y también como extraescolares o como parte del currículo de la educación no formal. Lo que en los países anglófonos se llamó *cross curriculum* en el Estado español, en tiempos de la LOGSE, se llamaron líneas transversales. También entonces se intentó homologar el valor asignado a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, aunque los contenidos conceptuales siguieron predominando en los procesos de enseñanza-aprendizaje y promoción del alumnado.

A pesar de todos los esfuerzos, estas propuestas no prendieron en el currículo académico y continuaron siendo recomendaciones, prácticas no formales o meras declaraciones de buena voluntad por parte de las instituciones educativas.

Sin embargo, en parte por ser consecuente con su propia tradición y en parte para homologar los contenidos y métodos formativos entre todos sus miembros, en el año 2000 la Unión Europea comenzó a impulsar una línea educativa para reforzar una ciudadanía activa y una cultura democrática que llamó *Citizenship Education* que en castellano fue bautizada como Educación para la Ciudadanía (EC). Es durante el año 2005 cuando las recomendaciones del Consejo Europeo se hacen extensivas a todos los países miembros de la Unión. A partir de entonces cada país incorporará una asignatura de EC a su currículo o podrá incluirla como eje transversal que afecte a todas las actividades académicas o de gestión de un centro.

El Gobierno español, debido al fracaso de las líneas transversales en el pasado reciente, optó por una fórmula mixta. Introdujo una nueva asignatura curricular llamada “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” y en el texto de la LOE (2006) también recomienda su aplicación como eje transversal para contribuir de forma más eficiente a que el alumnado adquiera la “competencia social y ciudadana”.

Por tanto, desde un punto de vista teórico cabría un abanico de posibilidades en las formas de implantación, que abarca desde una lectura disciplinar hasta un enfoque interdisciplinar, o un enfoque integral que además de las disciplinas incluya la gestión del centro y la inmersión en la vida social de la comunidad. Básicamente existen cuatro líneas de actuación fundamentales:

Tratamiento disciplinar

El tratamiento disciplinar revela una concepción curricular de la Educación para la Ciudadanía. Se trata de una asignatura más a la que corresponden unos contenidos y un calendario específicos. Por ser una asignatura nueva no existe un perfil docente específico. Para algunas administraciones es el profesorado de Ciencias Sociales el que debe impartir esta nueva asignatura, mientras que para otras instancias el más idóneo es el profesorado de Ética y Filosofía. Cada centro terminará por decidir a qué docentes adjudica la nueva asignatura. Una vez hecho esto quedaría en manos de cada docente disponer la programación, el método, los materiales didácticos para impartir la EC y establecer las posibles colaboraciones con otras áreas.

Tratamiento interdisciplinar y/o transversal

El tratamiento transversal de la Educación para la Ciudadanía abre dos líneas principales de acción educativa.

- Como intento de respuesta a la compleja red de contenidos académicos y a las competencias que se entrelazan en torno a la Educación para la Ciudadanía. Las fórmulas pueden ser muy diversas pero el común denominador radica en la consideración de la EC como una propuesta que desborda a esta asignatura específica y que necesariamente debe incardinarse con otras buscando formatos de enseñanza-aprendizaje interdisciplinares.

- Por la necesidad de incorporar no solo la dimensión cognitiva sino también la de las competencias procedimentales y actitudinales que comporta una gestión y una visión más integral del proceso educativo. Las comunidades educativas que ponen el acento en esta dimensión estarán más interesadas en el fomento de prácticas de acción democrática en el propio contexto en que se desarrolla la acción educativa: aula y/o centro. La filosofía básica afirmarí que *se aprende ciudadanía democrática no sólo con el estudio de sus contenidos académicos, sino ejerciendo prácticas democráticas que impliquen ensayos de formación ciudadana*. Se entiende que la práctica educativa supone un aprendizaje social, cooperativo, participativo, democrático que implica no sólo acción personal sino colectiva e institucional.

Tratamiento comunitario

El tratamiento comunitario nace de la consideración de que la Educación para la Ciudadanía sólo se desarrolla plenamente cuando trasciende el marco del centro escolar para aprender a participar activamente en la comunidad social y ciudadana. Estima que es imposible educar para la ciudadanía sin inmersión, contacto, interacción, participación, en relación con las dinámicas de la propia acción ciudadana. El sistema consiste en incorporar a la ciudadanía en la comunidad educativa y viceversa. En definitiva, impulsar esta línea significa abrir la escuela a la comunidad, convertir a la comunidad local en comunidad educadora y a docentes y estudiantes en miembros activos del barrio o de la localidad. La línea más interesante es la que argumenta que la educación de las nuevas generaciones es demasiado importante como para ser solo responsabilidad de la escuela y sus enseñantes.

Tratamiento global

El tratamiento global es por el que abogan los movimientos sociales, ONGD y otros agentes educativos vinculados a la solidaridad local e internacional. Se entiende que la Educación para la Ciudadanía no se debe reducir al contexto local, ni sólo a un espacio encerrado dentro de las fronteras de un estado. Muchas de las problemáticas propias de los derechos humanos, del desarrollo, de la ciudadanía, trascienden las fronteras de los países y responden a las dinámicas que son características de la globalización dominante. Por esta razón muchas organizaciones civiles reclaman un enfoque global de la ciudadanía, lo que conocemos como Educación para el Desarrollo de 5ª generación. Las nuevas escalas de los fenómenos políticos, económicos y sociales requieren nuevas dimensiones del quehacer ciudadano. Se trata de construir ciudadanía global y uno de los medios para lograrlo es educar capacitando en el ejercicio de la democracia participativa.

La concepción dinámica de la ciudadanía global insiste en las respuestas colectivas, en la necesidad de constituir movimientos, asociaciones, plataformas y alianzas con distintos sectores sociales, privilegiando los esfuerzos por incluir al conjunto de la

comunidad educativa. Las instituciones educativas que apuestan por una visión internacional entienden que deben formar parte de ese movimiento, de esa nueva ciudadanía global emergente, aunque no por ello deban renunciar a las preocupaciones de sus propios contextos y de cómo se debe abordar la acción educativa en cada situación específica.

Las iniciativas tomadas por el Gobierno y recogidas tanto en la letra de la LOE como en los decretos educativos de las comunidades autónomas estudiadas, revelan que esta es una gran oportunidad para fomentar una educación inclusiva y formar a las nuevas generaciones en valores democráticos. Esta propuesta de capacitación específica en “competencia social y ciudadana” debe estar basada en una pedagogía crítica capaz de fortalecer la cohesión social a través del ejercicio de la ciudadanía global, democrática, participativa y solidaria.

Todas estas cuestiones son complejas y requieren un difícil trabajo de integración para coordinar a todos los agentes educativos y encauzar sus esfuerzos hacia un horizonte educativo común. Por eso estos enunciados no se bastan a sí mismos, hay que trabajar mucho para dotarlos de sentido y aun así suscitan interrogantes como algunos de los que se enuncian a continuación:

¿Cuáles son las razones esgrimidas por la Unión Europea y adoptadas por los Estados para impulsar la competencia social y ciudadana? ¿La implantación de la Educación para la Ciudadanía ha seguido un proceso homogéneo en la UE? ¿Y en el Estado español? Si no hay acuerdo generalizado ¿en qué consisten los desacuerdos? ¿Qué refleja y qué oculta el tenso debate social? ¿Qué coherencia hay entre el discurso, la voluntad política y los recursos destinados a impulsar esta iniciativa? ¿Existen diferencias entre las comunidades autónomas? ¿De qué diferencias se trata: normativas; de enfoque (asignatura/transversal/comunitario/global); de recursos; de titularidad (apoyos a la escuela pública, concertada o privada); de contenidos curriculares; de libros de texto; de seminarios o áreas responsables; de experiencias; de grado de participación de agentes sociales...? ¿Qué dificultades ha encontrado el plan de implantación en cada comunidad autónoma? ¿Con qué apoyos cuentan las y los docentes de cada comunidad autónoma? ¿Qué respuestas pedagógicas han dado? ¿Qué consecuencias previsibles tendrán sobre la evolución del desarrollo posterior en cada comunidad autónoma y en el conjunto del Estado español? ¿Existen alternativas para potenciar este proceso y superar sus debilidades? ¿Qué sectores o instituciones encarnan esas alternativas?

Buscar explicación y describir las decisiones políticas y educativas que dan respuesta a estas preguntas o que abren nuevos interrogantes constituyen algunas de las motivaciones que han impulsado a Hegoa a emprender este trabajo.

Partiendo de una apuesta por la educación crítica, reflexiva y participativa parecía oportuno ahondar en la relación existente entre la LOE, los decretos y normas de

cada comunidad autónoma y las percepciones de la propia comunidad educativa con el fin de analizar las oportunidades que un buen texto legal o normativo abre a una pedagogía más progresista y eficiente. Con el interés también de conocer qué espacios de actuación se deja a las propuestas alternativas sostenidas por grupos docentes, por Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), por movimientos sociales u ONGD.

Se pretende saber en qué medida la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos -en cualquiera de los cuatro tratamientos posibles descritos- permite una mayor presencia de propuestas pedagógicas, metodológicas, de materiales y contenidos como las que ha promovido la Educación para el Desarrollo de 5ª generación más conocida como Educación para la Ciudadanía Global.

Ya en un trabajo anterior, *Educación para la Ciudadanía Global. Debates y Desafíos* (2009)¹, Hegoa expuso algunas de las contradicciones existentes entre las declaraciones de intenciones y los recursos o medidas dispuestas para que las mismas pudiesen llevarse a la práctica. Sin embargo, al principio del recorrido de implantación de la Educación para la Ciudadanía era más complicado constatar si su puesta en marcha en distintas comunidades autónomas reproducía las mismas contradicciones, si las respuestas eran todas iguales o si en unas se destinaban recursos y disposiciones suficientes como para superarlas y abrir el espacio educativo a iniciativas como las comunidades de aprendizaje, los planes educativos de entorno u otros enfoques de pedagogía crítica como la propia Educación para el Desarrollo. Propuestas relacionadas con la construcción de ciudadanía global en las que cobra especial importancia el componente de solidaridad social local e internacional.

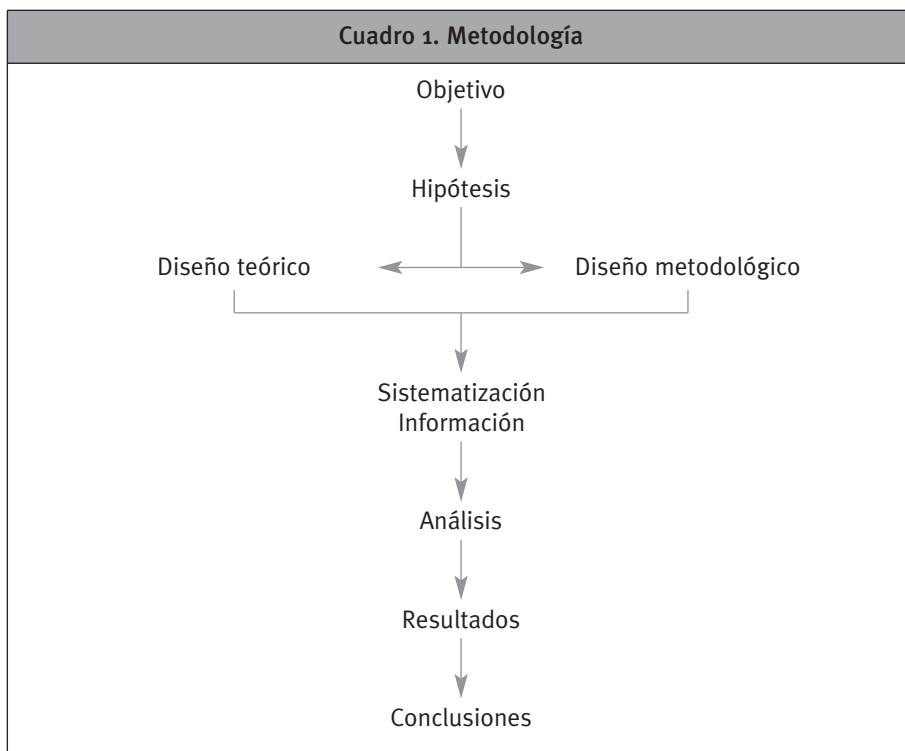
Estas dudas razonables son las que permitieron identificar el problema, crearon la necesidad de investigar y de establecer un plan de trabajo estructurado según una metodología apropiada. Esta ha sido elaborada con el fin de explorar las trayectorias de implantación de la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos así como la consecución de la competencia social y ciudadana en el Estado español a través de un análisis pormenorizado de ocho de sus comunidades autónomas. En cada una de ellas se observa el conjunto de las normativas que aplican, las tendencias metodológicas, pedagógicas y formativas que alientan; y cómo son percibidas o ejecutadas por distintos sectores de la comunidad educativa (docentes, sindicatos, universidad, ONGD, etc.). La percepción de docentes y otros agentes educativos resulta fundamental para trascender la documentación puramente normativa y poder valorar mejor en qué medida las instituciones o las personas juzgan la implementación de la EC como una oportunidad para elevar el nivel educativo, para fortalecer la democracia y la participación social responsable o, por el contrario, entienden que se

¹ Argibay, M.; Celorio, G.; Celorio, J.J. (2009): *Educación para la Ciudadanía Global. Debates y Desafíos*. Bilbao, Hegoa. Disponible en: www.hegoa.ehu.es/file/441/investigacion_def.pdf

trata de un falso reclamo, de unas magníficas propuestas que -sin apenas respaldo- dificultan más de lo que contribuyen a tales fines.

Metodología

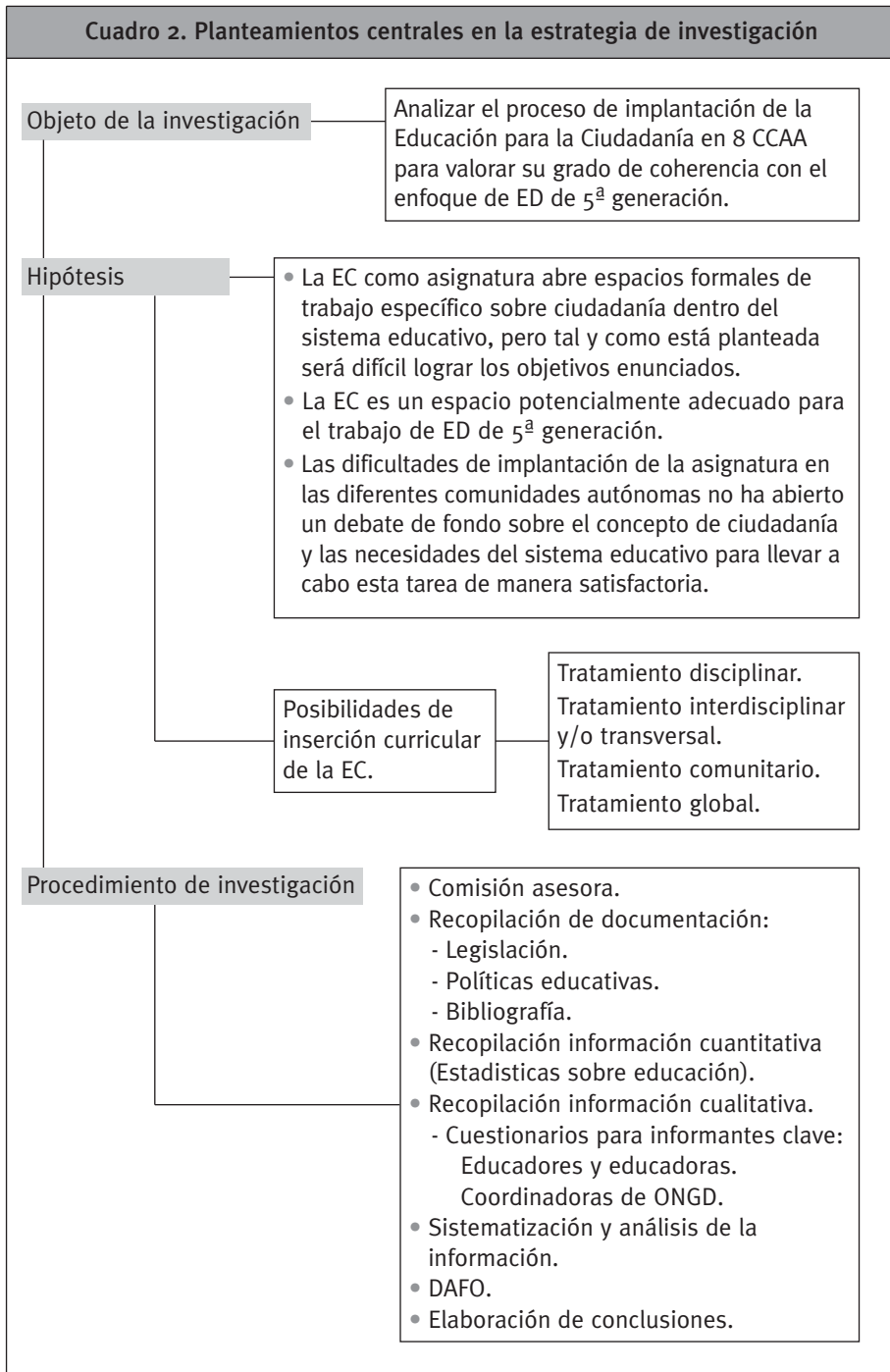
Para la realización de este informe hemos optado por una metodología convencional que permitiera contrastar la validez de las hipótesis de partida mediante el uso de análisis cuantitativos y cualitativos, tal como se expresa en el Cuadro 1.



Fuente: Elaboración propia.

El primer paso consistió en la delimitación del objeto de investigación que expresamos en la idea de “analizar el proceso de implantación de la Educación para la Ciudadanía en ocho comunidades autónomas para valorar su grado de coherencia con el enfoque de ED de 5ª generación”.

Cuadro 2. Planteamientos centrales en la estrategia de investigación



Fuente: Elaboración propia.

Para analizar el proceso y las estrategias de implantación se elaboraron dos bloques de hipótesis. Por un lado, las referidas al proceso de implantación y a las potencialidades de la Educación para la Ciudadanía como expresión del enfoque de Educación para el Desarrollo. Y por otro lado, las hipótesis centrales sobre las posibilidades de inserción curricular, como abanico de estrategias que los centros escolares pueden estar implementando.

El primer paso en el proceso de estudio, propiamente dicho, fue la constitución de una Comisión Asesora² encargada de la supervisión del trabajo de investigación pero con la función principal de constituir el grupo de debate, contraste y consulta para el equipo técnico encargado de la investigación.

Esta Comisión Asesora, con la que el equipo sostuvo numerosas reuniones presenciales y virtuales, contribuyó de forma decisiva al establecimiento del marco teórico, de los criterios de selección y recogida de fuentes de información, al ajuste del método de observación y al análisis sistémico del conjunto.

En virtud de sus limitaciones presupuestarias y de personal disponible, el equipo de Hegoa y la Comisión Asesora descartaron la realización de trabajo de campo, que hubiera supuesto la visita a centros educativos de cada una de las ocho comunidades autónomas, entrevistas con responsables de las respectivas consejerías de educación, etc. lo que representaba un esfuerzo titánico imposible de asumir con unos recursos limitados.

Las hipótesis surgen de los conocimientos previos del equipo de trabajo de Hegoa y del contraste de esos conocimientos con los de las personas integrantes de la Comisión Asesora. Equipo de trabajo y Comisión Asesora determinaron conjuntamente el objeto de investigación, detallado más arriba, y los objetivos específicos.

- Exponer el grado de voluntad institucional expresado en las condiciones dispuestas para la programación y ejecución de la EC (legislación, enfoque como asignatura o transversal, contenidos curriculares, seminarios o áreas responsables, participación definida para agentes sociales..).
- Recoger y valorar los recursos económicos movilizados como medios necesarios para alcanzar una EC de calidad.
- Conocer los recursos y la oferta de formación del profesorado en esta materia.
- Describir y analizar las controversias generadas durante su implantación.

² La Comisión Asesora ha estado integrada por: Ana María Rivas -profesora y doctora de Antropología Social y Cultural de la Universidad Complutense de Madrid-; Patricia Mata -investigadora y miembro del grupo INTER de la UNED-; José Antonio Antón -profesor de Secundaria, miembro del MRP Gonçal Anaya y miembro de Entrepobles; José Manuel Palacios -asesor del Berritzegune (Centro de Apoyo al Profesorado) de Vitoria-Gasteiz- y Juan José Celorio -docente del Dpto. de Didáctica de las Ciencias Sociales, en la Escuela de Magisterio de la UPV/EHU y colaborador de Hegoa-.

- Recoger la percepción que los diferentes sectores educativos de las comunidades autónomas, contactados por los informantes clave tienen de la EC y de su proceso de implantación.
- Valorar si los contenidos que propone la Educación para la Ciudadanía (EC) son relevantes desde el enfoque de Educación para el Desarrollo de 5ª generación (ciudadanía global).
- Identificar dificultades, fortalezas, amenazas y oportunidades de este proceso desde la visión de la Educación para el Desarrollo y de la Ciudadanía Global.
- Conocer experiencias concretas en cada comunidad, cómo se han llevado a cabo y, en consecuencia, cómo pueden alentar el desarrollo de experiencias similares en otros centros educativos del Estado.

El enunciado de los objetivos específicos puede servir para clarificar el tipo de información que se buscaba recabar y la lógica general del conjunto del trabajo analítico e interpretativo de esta investigación.

La recogida de datos se ha realizado recurriendo a fuentes de información de origen diverso, ya fueran tanto locales o restringidas a una comunidad autónoma como del marco estatal más amplio. Hemos recurrido a documentos legales y normativos, fuentes oficiales de estadísticas del Estado o de cada comunidad, información que ofrece cada Consejería de Educación sobre centros educativos, cursos de formación docente, etc.

Además el equipo de trabajo y la Comisión Asesora elaboraron unos modelos de cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas a través de las que se procuró obtener información de sectores educativos diversos (sindicatos, centros educativos, asociaciones, etc.). Información que, aun expresando diferentes realidades, reunidas en un único marco interpretativo pudiera ofrecer una visión panorámica más certera de la evolución del tema que nos ocupa. Además se añadieron algunas entrevistas con informantes clave de cada comunidad autónoma.

Este material ha sido sometido a un doble análisis. Por comunidad autónoma, cruzando la información obtenida a partir la LOE y los decretos correspondientes, comparándolos con algunos datos estadísticos de cada comunidad, las prioridades de innovación y formación pedagógica y la información no oficial recogida a través de las encuestas que ofrecen otra perspectiva sobre la implementación de la reforma LOE en la propia comunidad.

Otro nivel de análisis surge del contraste entre las diversas tipologías de las fuentes de información o de los diferentes perfiles de las personas y sectores encuestados. Esto ha permitido dibujar algunas tendencias generales dominantes así como señalar algunos contrastes llamativos en y entre cada comunidad autónoma.

Para este estudio se han consultado las siguientes fuentes:

- Documentación institucional (documentos de la Unión Europea, del Estado español y de las comunidades autónomas).
- Encuesta cualitativa (reducida a informantes cualificados en el tema, en cada comunidad autónoma).
- Datos cuantitativos relativos a las comunidades autónomas (PIB, gasto en educación, nº de escuelas públicas y privadas, etc.).
- Documentación de sindicatos, ONGD, movimientos sociales.
- Artículos de prensa.
- Información de Internet -instituciones, grupos independientes laicos y religiosos, políticos, educadores-.
- Experiencias de aula, de centros y/ comunitarias.
- Bibliografía.

Este trabajo se puede caracterizar como un estudio cualitativo de tipo exploratorio y orientado a presentar herramientas para la intervención. La investigación recoge y somete a análisis a aquellas experiencias educativas, sean institucionales o no, que los propios sectores informantes, -instituciones educativas, docentes, sindicatos, universidad, MRP, ONGD, etc.- han percibido como destacables por su importancia o sus potencialidades.

Es decir que el presente estudio destaca lo que representantes de distintos sectores educativos -generalmente implicados en el proceso de la EC y comprometidos tanto con la innovación pedagógica como con la consecución de la competencia social y ciudadana- perciben del proceso en general, de la potencialidad que le conceden; y al tiempo, expone las dinámicas prácticas que consideran orientaciones alternativas más ligadas a la pedagogía crítica y al aprendizaje participativo.

Hegoa, sin pretender agotar esta línea de investigación, confía en que ésta permita a los diversos agentes interesados apostar por la ciudadanía global y que facilite instrumentos para plantear nuevas estrategias de intervención educativa, es decir, que proporcione herramientas para la acción educativa transformadora.

Hacer un balance del proceso de implantación de la Educación para la Ciudadanía puede ser de interés para revelar los aspectos positivos e incorporarlos a la acción educativa como oportunidades que colectivos diversos pueden aprovechar para impulsar la Educación para la Ciudadanía Global (Educación para el Desarrollo de 5ª generación). Hegoa parte de la convicción de que es urgente y necesario promover el enfoque de Educación para la Ciudadanía Global, ya que, esta opción amplía y aglutina otros enfoques parciales en una propuesta integradora. Se pretende contribuir al proceso de intervención educativa al plantear que

el desarrollo de la competencia social y ciudadana mejora el nivel de conocimiento académico, al tiempo que contribuye al fortalecimiento democrático, a la cohesión social, a la justicia y a la solidaridad.

Los resultados de este análisis, las perspectivas y las propuestas innovadoras reseñadas están dedicados a esos colectivos empeñados en favorecer la práctica de la Educación para la Ciudadanía en el ámbito educativo en el que viven e intervienen.

1. Ciudadanía. Un dilema entre cohesión y ruptura social

1.1. Propuesta de implantación coherente

1.1.1. El mandato de la Unión Europea y sus contradicciones

Desde hace décadas que la Unión Europea intenta dar coherencia general a las políticas educativas de los Estados miembro. Esta estrategia responde a la necesidad de unificar el espacio europeo según criterios metodológicos y de contenidos que afecten a todos los niveles formativos. Con esto se pretende obtener unas bases de programación y capacitación uniformes para facilitar la movilidad de estudiantes, docentes, trabajadores/as y personal investigador; para garantizar la calidad homogénea de las titulaciones y de su idoneidad en el ejercicio de su competencia profesional. De esta forma el conjunto de la ciudadanía europea gozaría de igualdad de oportunidades de estudio, de trabajo, de investigación y de salarios para ejercer en cualquiera de los Estados miembro. Todo lo que, finalmente, habría de contribuir a hacer realidad las políticas de cohesión social, de democracia diseñadas por las instituciones de la Unión Europea.

Hasta ahora, se constatan muchas diferencias sociales, laborales, culturales, educativas y salariales entre los diferentes países que constituyen la Europa de los veintisiete. Por estos motivos, y a pesar de la aparente consistencia y competitividad de la Unión Europea en el mundo, existen grandes tensiones entre las instituciones europeas supranacionales y las de cada uno de los Estados que la componen.

Aunque es notoria la debilidad de los Estados en el campo de la economía, donde manda el mercado; sin embargo, mantienen intactas todas las competencias de gestión de su territorio y regulación de las normas sociales de convivencia. Este conjunto de elementos ha creado también la sensación de identidad, de pertenencia y de diferenciación respecto de la población de otros Estados. Cada uno de ellos tiene su lengua, su historia, sus formas de gobierno, sus estructuras institucionales que le imprimen un carácter propio, diferente del de los demás Estados asociados a la UE. En muchas ocasiones los intereses políticos o sociales de cada Estado -expresados en los diseños de sus políticas económicas, judiciales o educativas- resultan poco coherentes entre ellas y, en ocasiones, contrapuestos entre sí.

Esto complica la gestión y contribuye a que la ciudadanía no comprenda en qué consiste pertenecer a un territorio supranacional que mantiene las desigualdades entre distintos Estados. Es más, si la población de cada país tiene un conocimiento muy superficial del funcionamiento institucional de su Estado, se siente aún más alejada y se muestra más indiferente o desconfiada respecto de las instituciones europeas.

Esta realidad preocupa mucho a la Unión Europea cuya unidad legal, educativa, productiva está siempre amenazada por las divergencias entre los Estados que resquebrajan la cúpula de cristal protectora que ella representa. Es la falta de coherencia de actuaciones entre las partes y el todo lo que dificulta el ejercicio pleno de la ciudadanía europea responsable y evidencia la necesidad de capacitación, en este campo, de las sociedades de todos y cada uno de los Estados que la conforman.

La opción de la Unión Europea, y de muchos de sus miembros, de apostar por un régimen económico gobernado por las leyes del mercado ha debilitado las conquistas del estado de bienestar y ha generado enfrentamientos y tensiones sociales. La concentración de la riqueza en pocas manos, tiene como contrapunto el desplazamiento de grandes sectores de la población en la peligrosa frontera de la exclusión social (crisis económica, aumento del paro, corrupción, propuesta de ajustes estructurales en toda Europa³, etc.).

Estas políticas -que profundizan la exclusión- también se han globalizado. En razón de la crisis, dichas políticas no sólo se aplican a los países del Sur sino también a los del Norte “desarrollado”. En Europa, la exclusión no es sólo económica sino que abarca el campo de la educación, la convivencia democrática, la vida digna y los derechos humanos en su conjunto. Esta situación contradictoria que vive la UE es lo que lleva a Beck (2008) a incluir la democracia dentro de las categorías zombi que según él mismo define “son categorías de muertos vivientes que llenan nuestra mente y fijan nuestra mirada en realidades que están en proceso de desaparición”⁴.

Así como hace algunos años el detonante fue el conflicto social desatado en los suburbios de París; en nuestros días ha sido el pueblo trabajador griego el que ha dado la señal de alarma social con movilizaciones masivas que se manifiestan contra el modelo neoliberal y el manejo espurio del mercado financiero. En mayo de 2010 se ha evidenciado la gravedad de una crisis financiera -iniciada en 2008- que crea incertidumbre económica y social en toda Europa incluida su moneda

³ En el caso del Estado español, el presidente del Gobierno, Rodríguez Zapatero presentó un paquete de medidas de ajuste en mayo de 2010 que abarcaba desde la disminución del sueldo del personal funcionario hasta la reducción en 600 millones de euros de la Ayuda Oficial al Desarrollo para 2010-2011.

⁴ Beck, Ulrich (2008): “Las raíces cosmopolitas de la democracia. El caso de la Unión Europea” en *Sistema. Revista de Ciencias Sociales*, 2008 sep. Nº 206. pp. 3-20. (p. 5).

común, el euro. Este es uno de los momentos más delicados por los que ha atravesado la UE. Sus representantes proponen, como solución, ejecutar “planes de austeridad”, eufemismo utilizado para aplicar planes de ajuste estructural. Como señalaran Pastor y Pisarello (2010): “Otra Europa, dispuesta a refundarse desde abajo, podría ser la solución. Mientras tanto, esta Europa sigue siendo parte del problema”⁵.

Antes de que la crisis se manifestara, el plan de la Europa Global impulsado por el Estrategia de Lisboa, exigía la necesidad de coherencia en todos los sectores administrativos y productivos que intentan ir más allá de los acuerdos básicos logrados en materia de seguridad o de las estrategias económicas y financieras.

La Comisión Europea (2010) dice textualmente: “La educación y la formación son elementos fundamentales del programa de Lisboa para el crecimiento y el empleo, y determinantes para su seguimiento con vistas a 2020. La creación de un «triángulo del conocimiento» eficaz constituido por la educación, la investigación y la innovación y el apoyo para mejorar las competencias de *todos* los ciudadanos son esenciales para la competitividad, el crecimiento y el empleo, así como para la equidad y la inclusión social. [...]. Esto facilitará la movilidad profesional y geográfica de los ciudadanos”⁶.

Es decir que para constituirse en la mayor potencia económica mundial (Estrategia de Lisboa), para mantener los supuestos democráticos y la cohesión social, es necesario contar con óptimos niveles de investigación, de formación y capacidades laborales y sociales en todos los países miembros.

⁵ Pastor, Jaime y Pisarello, Germán (2010): “El desgobierno europeo” en *Público*, 26 de febrero de 2010. Disponible en: <http://blogs.publico.es/otrasmiradas/category/jaime-pastor/>

⁶ Comisión Europea (2010): *Informe conjunto de 2010 del Consejo y de la Comisión sobre la puesta en práctica del programa de trabajo “Educación y formación 2010” (1) (2010/C 117/01)*. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:117:0001:0007:ES:PDF>

Cuadro 3. Convergencia y cohesión del espacio europeo	
Debilidades	Desafíos
Escaso conocimiento y valoración de las instituciones europeas.	Fortalecer el marco jurídico-político común. Garantizar la seguridad, las libertades individuales y colectivas de todas las personas, sectores sociales y culturas que conviven en territorio europeo.
Contradicción entre los espacios estatales y el espacio europeo.	Coordinar estrategias de convergencia social. Garantizar en los 27 países miembros la titularidad de la población sobre los elementos básicos del desarrollo humano y de las capacidades en los ámbitos culturales, educativos, profesionales, laborales, políticos y económicos.
Falta de conciencia de pertenecer a la ciudadanía europea. Deterioro democrático y social.	Minimizar el conflicto social. Consensuar medidas de protección e inserción de los colectivos más desfavorecidos y en riesgo de exclusión como mujeres, inmigrantes, trabajadores/as, etc.
Falta de homologación educativa y laboral. Diversidad de grados de capacitación social, científica y laboral.	Favorecer la cohesión social. Homologar las condiciones de desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior y de la educación básica de forma que garanticen la adquisición de competencias sociales y de adecuación laboral.
Diversidad de niveles de apropiación y uso de nuevas tecnologías para la comunicación y el intercambio de conocimientos. Diversidad lingüística y cultural.	Promover la comunicación y el intercambio. Optimizar el conocimiento y uso de las nuevas tecnologías, impulsar la sociedad del conocimiento y promover el aprendizaje de lenguas europeas.
Dificultad para amalgamar múltiples identidades culturales, religiosas, laicas y adoptar normas de convivencia comunes y consensuadas por todos los países de la Unión Europea.	Potenciar la democracia laica y participativa. Los derechos y deberes sociales que deben empoderar a la ciudadanía europea deben permitir la convivencia de distintas religiones e ideologías, respetando la amplia diversidad socio-cultural existente en todos y cada uno de los países que forman la Unión Europea.

Fuente: Elaboración propia a partir Argibay et al. (2009:13).

Esta no es una tarea fácil. Muy por el contrario, requiere de un largo proceso de negociación que lleve a la puesta en marcha de planes de estudio y regulación laboral que respondan a unos requisitos mínimos consensuados por todos los países de la Unión Europea.

Estas son las razones que motivan estudios como el Informe PISA -sobre evaluación de estudiantes- o la encuesta TALIS de la OCDE -sobre docencia y aprendizaje- y que están detrás de propuestas como la creación del Espacio Europeo de Educación Superior -conocido como Plan Bolonia- o como la definición de competencias básicas y Educación para la Ciudadanía en los sistemas educativos de todos los países miembros de la UE.

Es así como se ha propuesto construir una unidad territorial económica y administrativa en la que las personas se muevan con libertad y tengan los mismos deberes, los mismos derechos, las mismas garantías jurídicas, educativas y laborales en cualquier lugar del territorio europeo en el que se encuentren, independientemente del nombre del país en que se establezcan.

Cuadro 4. Cronología de la evolución de la Educación para la Ciudadanía	
1995-2004	La Unesco impulsa programas de Educación para la Ciudadanía desde el decenio para la <i>Educación en la esfera de los Derechos Humanos</i> .
1996	Informe Delors <i>La educación encierra un tesoro</i> , donde se definen los cuatro pilares del aprendizaje.
1997	El Consejo de Europa inicia el desarrollo del proyecto de <i>Educación para la Ciudadanía Democrática</i> .
1999	<i>Declaración y Programa sobre Educación para la Ciudadanía Democrática. Fundada sobre los derechos y responsabilidades del ciudadano</i> , aprobada por el Consejo de Ministros el 7 de mayo en Budapest.
2000	El Consejo Europeo aprueba la <i>Estrategia de Lisboa</i> con el fin de hacer de la Unión Europea la economía más competitiva del mundo y alcanzar el pleno empleo antes de 2010.
2001-2002	<i>Estudio de Educación Cívica</i> a escala internacional realizado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA).
2004	La Comisión Europea inicia un programa comunitario para impulsar la ciudadanía activa.
2005	Consejo de Europa. <i>Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación</i> .
2006	Creación del <i>Marco de Referencia Europeo. Competencias clave para el aprendizaje permanente</i> .
2006-2009	<i>Programa Aprender y vivir la democracia para todos</i> .
2009-2010	<i>Informe conjunto de 2010 del Consejo y de la Comisión sobre la puesta en práctica del programa de trabajo «Educación y formación 2010» (1) (2010/C 117/01)</i> .

Fuente: Elaboración Propia.

En muchos de los documentos elaborados por la Unión Europea⁷, se insiste en la necesidad de contar con la participación individual y colectiva de la ciudadanía alentando la colaboración entre centros educativos, ONGD y/o movimientos sociales. “Los estudiantes deben tener más oportunidades de tomar iniciativas y aprender en centros escolares abiertos al mundo del trabajo, el voluntariado, el deporte y la cultura, incluso mediante actividades de sensibilización en colaboración con empleadores, organizaciones juveniles, protagonistas culturales y la sociedad civil”. (Comisión Europea, 2010:3-5).

Paralelamente a esta iniciativa, la UE estableció como criterios formativos unificados las llamadas *competencias básicas*⁸ cuyo aprendizaje debe ser garantizado por todos y cada uno de los sistemas educativos de los países de la Unión.

Cuadro 5. Competencias básicas

El marco europeo de competencias clave para el aprendizaje permanente identifica y define ocho competencias clave necesarias para la plena realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento:

1. Comunicación en lengua materna.
2. Comunicación en lenguas extranjeras.
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
4. Competencia digital.
5. Aprender a aprender.
6. Competencias sociales y cívicas.
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
8. Conciencia y expresión culturales.

La educación y formación iniciales deben ofrecer a los jóvenes, incluso a los más desfavorecidos, los medios para desarrollar sus competencias clave de forma que estén preparados para aprender en el futuro y para la vida laboral. Todos los adultos deben poder beneficiarse, mediante la educación y la formación, de oportunidades concretas para desarrollar y actualizar sus competencias a lo largo de la vida.

Fuente: Comisión Europea (2010:2).

⁷ Eurydice (2005); Comisión Europea (2010).

⁸ Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>

En ese mismo documento se establecen algunos desafíos y carencias que merece la pena reseñar. “Para alcanzar estos puntos de referencia, se necesitarán iniciativas nacionales más eficaces. La recesión económica subraya que urge realizar reformas y, al mismo tiempo, seguir invirtiendo en los sistemas de educación para dar respuesta a los principales desafíos económicos y sociales [...] Sin embargo, aún queda mucho por hacer para apoyar el desarrollo de las competencias de los profesores, actualizar los métodos de evaluación e introducir nuevas maneras de organizar el aprendizaje [...] La educación y la formación, incluidas las universidades, deberían ser más abiertas y adaptadas a las necesidades del mercado laboral y de la sociedad en general”. (Comisión Europea, 2010:1-2).

Como se puede apreciar, la prioridad máxima es adecuar la formación a las exigencias del mercado y dejar un espacio residual, testimonial, a una educación integral que incluya la capacitación de una ciudadanía crítica y democrática.

1.1.2. La propuesta del Estado español y sus contradicciones

Siguiendo estos lineamientos generales, todos los países miembros de la UE aceptaron el mandato de introducir la Educación para la Ciudadanía en sus planes educativos, como modo de asegurar la adquisición de unas competencias sociales y cívicas para toda la ciudadanía europea.

Por esta razón y asumiendo este mandato la Ley Orgánica de Educación (LOE) promulgada en el Estado español en 2006 incluye la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en el currículo de primaria y de secundaria, recomendando también el desarrollo transversal de sus objetivos y contenidos para que esta perspectiva oriente los planes educativos de centro. Sugiere que el funcionamiento más democrático y participativo de escuelas e institutos aliente la apertura de los centros educativos a la vida social de su entorno correspondiente. También recoge la propuesta de la UE de contar con el apoyo permanente de ONGD y movimientos sociales que promueven distintos aspectos de los derechos humanos, la solidaridad local-global y la democracia participativa.

Cuadro 6. Ley Orgánica de Educación

En el *Preámbulo* se destaca el papel que juega la educación en la formación crítica de la ciudadanía: “la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas”.

“El tercer principio que inspira esta Ley consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años [...] La pretensión de convertirse en la próxima década en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica, capaz de lograr un crecimiento económico sostenido, acompañado de una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y de una mayor cohesión social, se ha plasmado en la formulación de unos objetivos educativos comunes”.

(Entre los fines de la educación se propone la) “... valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas [...] prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos [...] preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable”.

En cuanto a la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, leemos en el *Preámbulo*:

“Su finalidad consiste en ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global. Esta educación, cuyos contenidos no pueden considerarse en ningún caso alternativos o sustitutorios de la enseñanza religiosa, no entra en contradicción con la práctica democrática que debe inspirar el conjunto de la vida escolar y que ha de desarrollarse como parte de la educación en valores con carácter transversal a todas las actividades escolares. La nueva materia permitirá profundizar en algunos aspectos relativos a nuestra vida en común, contribuyendo a formar a los nuevos ciudadanos”.

Y en el *Artículo 2. Fines*:

“e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible”.

“g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad”.

“k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento”.

Por último, en el *Artículo 6. Currículo*:

“3. Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas requerirán el 55 por ciento de los horarios escolares para las comunidades autónomas que tengan lengua cooficial y el 65 por ciento para aquellas que no lo tengan”.

Fuente: LOE (2006).

Aprobada la ley de educación, se daba por hecho que se iniciaría el proceso de capacitación de profesorado y alumnado de los distintos niveles educativos. Parecía suficiente con sancionar una disposición de carácter estatal para que la sociedad en general y todos los agentes educativos adoptaran de buena gana este compromiso

de confluencia cívica y formativa con la Unión Europea. Las imprecisiones o posibles contradicciones en el mandato de la UE se han trasladado directamente a las propuestas nacionales, generando rechazo por parte de algunos sectores sociales y confusión o desafección por parte de la comunidad educativa.

1.2. La ruptura de la coherencia

1.2.1. Encuentros y desencuentros institucionales

En efecto, este mandato que pretendía cumplir con la convergencia europea, con la homologación formativa en pos de una mayor democracia y cohesión social, se ha transformado en materia altamente conflictiva, en arma arrojadiza de distintos sectores sociales y políticos y, en definitiva, en una fuente de ruptura de la coherencia social buscada.

Amalgamar la Unión Europea a través de la educación, la formación académica y laboral es una propuesta necesaria pero no suficiente. La educación reglada no puede transformar ni resolver los conflictos sociales o las tensiones entre modelos económicos y prioridades nacionales. Resulta difícil lograr la cohesión con una propuesta educativa/formativa cuando las decisiones en otros ámbitos son contradictorias con las propuestas de igualdad de oportunidades, equidad de género, aprecio de la diversidad, etc.

Promover una plataforma común a través de las ocho competencias básicas es una fórmula necesaria pero también insuficiente. Las categorías son muy genéricas. No hay criterios comunes para el desarrollo de contenidos, ni para determinar los estándares de capacidad deseables o adquiridos, ni se han consensuado criterios y formas de evaluación. “La mayoría de países aplica actualmente normas mínimas y evaluaciones centralizadas [...] Sin embargo, los métodos de evaluación actuales, basados mayoritariamente en los conocimientos y la memorización, no contemplan suficientemente, la dimensión de las aptitudes esenciales de las competencias clave”. (Comisión Europea, 2010:3).

Con respecto a la Educación para la Ciudadanía, la propia UE ha dejado libertad a cada país para adaptar la propuesta a sus propios criterios y sistemas educativos. Más allá de cualquier juicio de valor que esta decisión pudiera merecer, lo cierto es que permitir la diversidad de criterios de aplicación no favorece la cohesión y la coherencia deseadas.

Así, algunos países la introducen como asignatura; otros como elemento transversal a la acción educativa de los centros; otros como sistema mixto, es decir, una asignatura más la recomendación de tomarla como eje orientador de todo el proceso educativo.

A pesar de que se anima a la colaboración de los centros educativos con movimientos sociales y ONGD para impulsar una escuela abierta a su entorno -de forma que

adolescentes y jóvenes adquieran sus competencias sociales y ciudadanas a través de la participación efectiva en la vida de su comunidad para aprender a aprender y aprender a convivir, etc.-, no se proponen formas concretas, modelos o protocolos de relación. Se da por supuesto que esa relación existe, que es positiva y dinámica en todos los sistemas educativos europeos. Pero esto no es así. Puede que muchos sistemas educativos sean lo suficientemente flexibles para integrar naturalmente la colaboración externa, pero lo cierto es que otros muchos son sistemas rígidos, burocratizados, muy poco permeables a la influencia exterior.

También las recomendaciones de la UE insisten en la formación permanente del profesorado en activo y en la formación inicial de las y los futuros docentes.

“La calidad de la enseñanza y de la dirección de los centros de enseñanza constituye el factor endógeno más importante [...] Sin embargo, el grupo mayoritario de profesores está formado por los profesores que ya están en servicio. Los informes nacionales y los intercambios sobre las políticas educativas muestran escasas evidencias de que se estén realizando esfuerzos sistemáticos para actualizar sus competencias [...] Según la encuesta TALIS, los profesores tienen pocos incentivos para mejorar la calidad de su enseñanza y las actividades de desarrollo profesional que se les proponen con mayor frecuencia no son las más eficaces [...] en pocos países es obligatoria la formación continua de los responsables de centros escolares”. (Comisión Europea, 2010:3).

Sin embargo, tampoco se han homologado los programas ni las ofertas de formación docente estimados imprescindibles. El Estado español se hace eco de la propuesta pero tampoco establece las programaciones, los contenidos o la duración que esas formaciones deberían tener. En muchos casos la oferta de formación es muy escasa, por no decir inexistente.

Estos y otros cabos sueltos, como la pluralidad de interpretaciones que suscitan y que dan lugar a líneas educativas diferentes e incluso contradictorias, no contribuyen a la cohesión sino que estimulan la dispersión de las actuaciones de cada Estado miembro de la UE. Las ambigüedades o imprecisiones de la UE han dado origen a otras tantas en cada país, al menos, tal es el caso del sistema educativo español. Desajustes u omisiones parecen indicar una falta de voluntad política real. El mandato político parece dedicado a cubrir las apariencias con un discurso “progresista” que carece de pautas claras de concreción educativa y de un consistente apoyo económico.

Formalmente se realizó un esfuerzo por compartir el debate y las propuestas con muchos sectores sociales. “Entre las organizaciones con las que el MEC ha negociado hoy el diseño de la nueva asignatura están Amnistía Internacional, Asociación Pro Derechos Humanos, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Cáritas, Coordinadora de ONG para el Desarrollo, Intermón Oxfam, Federación Española de Religiosos de Enseñanza y

Fundación Luis Vives. No obstante, las conversaciones con éstas y otras instancias sobre esta disciplina para simplificar contenidos y ahondar en los procedimientos metodológicos proseguirán, tal y como ha recalcado Iriarte. Por ello, el MEC se reunirá mañana con representantes del Ministerio de Defensa, los Institutos de la Mujer y de la Juventud y la Dirección General de Tráfico y el viernes con la Confederación Española de Centros de Enseñanza” (El País, 2006)⁹.

Sin embargo, o bien la participación no ha sido suficiente, o bien no se han recogido las propuestas o, los participantes no han transmitido bien sus sugerencias a la comunidad educativa; la cuestión es que, la implantación ha sido lenta, conflictiva, poco coordinada y poco coherente.

1.2.2. Enfrentamientos ideológicos en torno a la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos

Por otra parte, la democracia española en general, y su sistema educativo en particular, es producto de un proceso reciente. Se ha mejorado mucho pero, no podemos olvidar que proviene de una tradición autoritaria establecida por la dictadura militar-teocrática. Estos antecedentes son los que explican la agria polémica política, social y educativa desatada en el Estado español en torno a la pertinencia de implantar o no esta asignatura en el currículo de primaria y secundaria.

La propuesta europea consiste en homologar los criterios de capacitación a partir de las garantías que ofrece un estado laico, capaz de respetar todas las opciones laicas y todas las creencias religiosas. Se supone que el Estado español es laico y aconfesional y formalmente es así. Sin embargo, el peso específico de la iglesia católica es enorme y tiene gran poder de influencia sobre las instituciones del Estado. De ahí que, en este proceso, la sola alusión al laicismo y a una Educación para la Ciudadanía necesariamente neutral haya sido interesadamente interpretada, por la Conferencia Episcopal (Alonso, 2009) y por el fundamentalismo católico, como adoctrinamiento e ingerencia del Estado en la ética y opciones morales de individuos y familias a través de la educación.

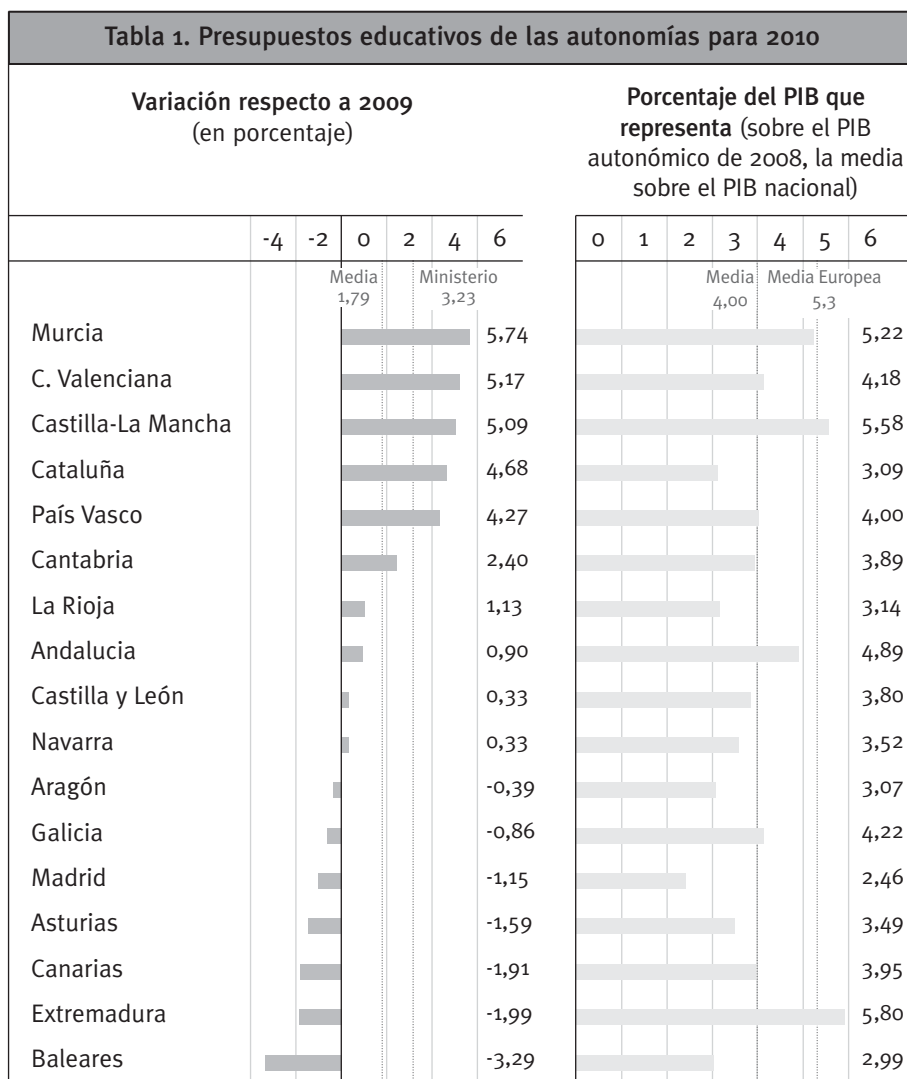
La polémica iniciada en el año 2006, ha servido de acicate para la polarización del posicionamiento social y pedagógico respecto de esta asignatura de Educación para la Ciudadanía o de su inclusión como transversal a todo trabajo de los centros y de la comunidad educativa. Para colmo de males llevar la polémica al plano religioso, al de la moral individual, al debate político y jurídico, ha ocultado y desnaturalizado el verdadero debate pedagógico el ejercicio de derechos y deberes colectivos para fortalecer la democracia, la solidaridad y la justicia social.

Resulta triste constatar que en el Estado español existe una fuerte oposición a sensibilizar a la ciudadanía sobre las instituciones democráticas europeas y de su

⁹ *El País*, 6 de junio de 2006. Disponible en: www.elpais.com/articulo/sociedad/Cabrera/presenta/borrador/asignatura/Educacion/Ciudadania/sera/evaluable/elpepusoc/20060606elpepusoc_6/Tes

propio país; una resistencia heroica, digna de mejor causa, a generar autonomía de pensamiento, responsabilidad ciudadana y participación social. El espacio educativo de encuentro que supone la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos ha sido transformado en un espacio de desencuentro, de confusión, de desgaste, de ausencia de diálogo.

Un campo de batalla que es la antítesis de lo que es deseable lograr. Resumiendo, la implantación de la asignatura y de la propuesta de eje transversal a toda actividad educativa de centro han sido demoradas y obstaculizadas por falsas polémicas que consiguen confundir y desalentar la actividad docente en perjuicio de toda la comunidad educativa. La propia LOE sigue siendo motivo de conflicto. Desde mayo del 2009 el actual ministro de Educación, Ángel Gabilondo, ha intentado un pacto de Estado que permitiera la estabilidad y continuidad del sistema educativo. Suponía una inversión de 11.000 millones de euros para aproximarse a la media europea de invertir en educación el 5,3% del PIB.



Fuente: *Público*, lunes 1 de febrero de 2010.

Desde el comienzo, Lucía Figar -Consejera de Educación de la Comunidad de Madrid, una de las comunidades que menos invierte en educación, el 2,46% de su PIB, y portavoz de los consejeros conservadores- demandaba, entre otras medidas, ampliar la red de centros concertados, garantizar que el castellano sea la única lengua vehicular en toda España y que se ofrezca una alternativa clara a la asignatura de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos¹⁰. Las negociaciones para la sostenibilidad de la educación terminaron en fracaso.

¹⁰ "Gabilondo subraya en el pacto los deberes de la concertada", *Público* 26 de febrero de 2010. Disponible en: www.publico.es/espana/298163/gabilondo-subraya-en-el-pacto-los-deberes-de-la-concertada

Cuadro 7. Cronograma del fracaso	
5 de mayo de 2009	Gabilondo propone un gran pacto por la educación española, al presentar a su equipo ministerial.
23 de septiembre de 2009	El titular de Educación defiende en el Congreso la necesidad de dar estabilidad a la enseñanza en España a través del pacto.
29 de septiembre de 2009	Gabilondo y De Cospedal inician con una reunión la ronda de negociaciones políticas para tratar de alcanzar el acuerdo.
29 de diciembre de 2009	“Tras varios meses de reuniones y conversaciones con diversos sectores representativos de la sociedad, hemos constatado que el pacto tiene viabilidad”, asegura Gabilondo, quien anuncia que redactará un borrador a partir de esas primeras impresiones.
27 de enero de 2010	El ministro presenta un primer documento con sus propuestas para el pacto educativo a todos los consejeros del ramo reunidos en la Conferencia Sectorial.
25 de febrero de 2010	Tras un mes de negociaciones con los partidos, las instituciones y los agentes sociales de la comunidad educativa, se presenta un nuevo documento en el que se identifican 12 objetivos claros que debe perseguir la educación.
22 de abril de 2010	Gabilondo, tras repetir la ronda de negociaciones una vez más, presenta el documento definitivo, con 148 medidas, y fija el plazo para suscribirlo.
6 de mayo de 2010	El PP anuncia que no suscribe el texto, el mismo día que finaliza el plazo para definirse.

Fuente: *Público*. Viernes 7 de mayo de 2010. p. 29.

A pesar de la falta de consenso, el ministro de Educación, Gabilondo, anunció su intención de seguir adelante con las 148 propuestas contenidas en el documento del pacto educativo, 22 de las cuales exigirán una reforma de la LOE. Sin embargo, no tiene visos de prosperar ya que los conservadores las rechazan por unos motivos -consideran ingerencia del Estado en la iniciativa y en la moral privada-, mientras que la izquierda lo impugnará por otros -no apoyar suficientemente a la escuela pública y no apostar, con firmeza, por la enseñanza laica-.

1.2.3. La ciudadanía global impulsada por organismos supranacionales y por el tercer sector

Conviene aclarar que tanto la propuesta europea como su adaptación a las políticas educativas estatales, son propuestas institucionales que apenas han recogido de

manera tangencial las iniciativas de la Unesco, del Centro Norte-Sur del Consejo de Europa o del tercer sector en su conjunto, es decir, ONGD y movimientos sociales empeñados en construir una educación integral, participativa, que favorezca la adquisición de conocimientos para una solidaridad activa.

El tercer sector en general y el de la cooperación en particular han abogado por difundir una ciudadanía global basada en la universalización de derechos y deberes para todas las personas independientemente de su origen, cultura, sexo-género o condición social. Frente a la globalización del capital financiero o de la economía y la tecnología, se reclama una ciudadanía que ampare a las personas por igual, evitando toda forma de exclusión.

La ciudadanía institucional de carácter restringido, además de atentar contra las conquistas sociales en beneficio de las grandes corporaciones (abaratamiento del despido, desempleo, reducción de la protección legal y sanitaria, desplazamiento de población, masacres y ocupaciones para control de fuentes energéticas y de mercados, etc.) excluye de la participación y del ejercicio de sus derechos a todas las personas ajenas al Estado en el que habitan, al punto de considerarles delincuentes por el sólo hecho de hallarse “sin papeles”.

Las alternativas solidarias se hallan en las antípodas de esa concepción institucional. Proponen una ciudadanía basada en los derechos humanos, en la redistribución más justa de la riqueza y en la capacitación o empoderamiento para intervenir en las decisiones públicas locales, nacionales, supranacionales y globales (Amnistía Internacional, Greenpeace, Movimiento de los Sin Tierra, Vía Campesina, el feminismo internacional, los movimientos indígenas, las redes de economía solidaria, etc.). Las ONG de cooperación al desarrollo europeas han hecho propuestas con este perfil al impulsar la Educación para el Desarrollo, la Educación para la Paz y la Educación para la Ciudadanía Global. Lo que la UE recoge de forma tangencial son propuestas firmes divulgadas por organismos como el Centro Norte-Sur o CONCORD (Confederación europea de ONGD) como plataformas que representan a las ONGD a nivel europeo.

Este concepto de ciudadanía global es el que defiende el sector solidario y progresista y el que debe seguir en vigor independientemente de lo que suceda con las propuestas formales y restringidas o contradictorias lanzadas por las instituciones europeas, nacionales o autonómicas.

Dado que en el Estado español existen diferentes comunidades autónomas que son competentes en materia de Educación, cabe preguntarse si la polémica social y mediática o los factores antes enunciados han tenido el mismo impacto, las mismas consecuencias en todo el Estado o si, por el contrario se pudieran apreciar disparidades en los procesos de implantación llevados a cabo en las distintas comunidades autónomas.

1.3. Conclusiones

Homologar el espacio europeo de enseñanza e impulsar un proceso de *democratización y europeización* ciudadana es una labor necesaria pero muy ambiciosa y compleja. Por eso mismo hay que valorar muy positivamente el hecho de que la UE se haya puesto manos a la obra y -apoyándose en estudios, informes, recomendaciones- haya logrado grandes acuerdos con las autoridades de cada país, para que todos inicien al unísono propuestas transformadoras en materia de educación y práctica democrática.

Estimamos que el diagnóstico certero ha motivado la decisión de la Comisión Europea de promover las medidas pertinentes para subsanar estas deficiencias. Sin embargo, entendemos que las formas de emprender este proceso de homologación no parecen haber sido las más eficaces.

Cuadro 8. Debilidades de formulación del mandato europeo y de la LOE que entorpecen el proceso de cohesión deseado
<p><i>La Educación como única solución para la convivencia social, estatal y europea.</i></p> <p>¿Cómo promover el civismo y la solidaridad cuando se retraen las conquistas del estado de bienestar? ¿Cómo promover el respeto a la diversidad cuando imperan las tendencias nacionalistas xenófobas? ¿Cómo hablar de solidaridad social o Norte-Sur cuándo predominan las razones del Mercado?</p>
<p><i>La libertad de los Estados para aplicar el mandato de la UE.</i></p> <p>Si el mandato es fruto del consenso entre los estados miembros de la UE, dejar libre decisión en la materia es una contradicción en sus propios términos que no facilita la coherencia sino que favorece la fragmentación de criterios, procesos y resultados.</p>
<p><i>Falta de jerarquización explícita de las competencias básicas.</i></p> <p>¿Es igual la importancia de la competencia digital que la de comunicación en lenguas extranjeras o la adquisición de competencias sociales y cívicas? ¿Cuál es el lugar de la conciencia y expresión culturales?</p>
<p><i>Falta de regulación de los contenidos para las competencias básicas.</i></p> <p>¿Qué habrá que enseñar, cuándo y durante cuánto tiempo para garantizar la adquisición verificable de todas y cada una de esas competencias? ¿Hay algún acuerdo institucional? ¿Hay acuerdo dentro de la comunidad educativa?</p>
<p><i>Enunciados generales que eluden la definición específica de esas competencias.</i></p> <p>¿Qué significa exactamente aprender a aprender? ¿Qué quiere decir tener sentido de la iniciativa y espíritu de empresa? ¿En todos los Estados entienden lo mismo? ¿Y los centros educativos, y los docentes?</p>

Escasa consideración del tiempo, recursos y evaluación requeridos para la adquisición de las competencias.

No se establecen criterios que determinen que para alcanzar la idoneidad en EC, hay que programar un mínimo de horas semanales que permitan el desarrollo de la asignatura con garantías de aprendizaje. Para ello se requieren recursos económicos y pedagógicos para la formación docente y para impulsar el proceso de enseñanza-aprendizaje con el alumnado.

Ambigüedad en las recomendaciones de implantación de la Educación para la Ciudadanía como: asignatura, como eje transversal, como combinación de ambas.

Esto produce al menos tres respuestas posibles. La ambigüedad en la elección conlleva la dispersión de recursos y la falta de claridad en contenidos, carga horaria, responsabilidades de un grupo docente o de todo el claustro, voluntad o no de apertura de los centros a la práctica social del intercambio de participación y ensayo de responsabilidades democráticas. La asignatura suele tener programa y horario y grupo docente responsable ¿Y la transversalidad a quiénes implica, cuánto tiempo, quién programa las acciones dentro y fuera del centro? Cuando se trata de soluciones mixtas ¿cuántos recursos se dedican a cada una?

Débil consulta y debate público con la comunidad educativa.

Es posible que tanto la UE como el Gobierno español hayan realizado sondeos y consultas en la comunidad educativa y entre las asociaciones del tercer sector. Sin embargo, no parecen haber consensuado suficiente. La propuesta parece vertical en ambos casos. La comunidad educativa está dividida y desorientada.

Liberalidad en la interpretación de los contenidos de la EC.

Esta claro que en democracia hay que eludir las doctrinas, pero precisamente por eso hay que establecer criterios claros sobre los contenidos. Las palabras suelen esconder una variedad de significados e interpretaciones que pueden llevar a contenidos y desarrollos antagónicos a la propuesta inicial. Para los neo-nazis, la ciudadanía, paz y la convivencia pasan por un orden autoritario y la exclusión de judíos, gitanos y opositores del nacional socialismo. Para el fundamentalismo católico sólo hay un tipo de familia, un tipo de opción sexual y un solo credo que debería preceder o acompañar toda propuesta educativa. Hay otros muchos ejemplos de concepción de ciudadanía no inclusiva. La ambigüedad de la propuesta institucional permite estas interpretaciones que dinamitan la base de la convivencia y de la cohesión social, académica y laboral de Europa.

Escasez de tiempo, recursos (económicos, pedagógicos y administrativos) y de métodos de evaluación destinados a la implantación de la EC.

Como en el caso de las competencias en general, recursos económicos, formación pedagógica, materiales y programas educativos no van acompañados de fórmulas claras ni de un apoyo económico imprescindible. Las horas suelen ser escasas para tanto contenido, las responsabilidades y capacitaciones docentes no están claramente distribuidas.

<p><i>Imprecisión en la definición del perfil docente y en la asignación de responsabilidades educativas.</i></p> <p>¿Qué docentes? ¿Con qué perfil: todo el claustro, ciencias sociales, filosofía...?</p>
<p><i>Falta de criterios y estructura de cursos de formación.</i></p> <p>Al no existir pautas, estructuras y requisitos básicos para los cursos de formación, los que existen aunque sean muy buenos difieren en enfoques, contenidos, métodos y duración. En muchos casos no tienen reconocimiento académico ni laboral, lo que desalienta la participación docente.</p>
<p><i>Escasez de propuestas formativas.</i></p> <p>En el Estado español y en sus diferentes comunidades autónomas existen muy pocas propuestas formativas específicas para la EC o para la competencia social y ciudadana. Las ofertas formativas se centran en las competencias consideradas verdaderamente relevantes (TIC, lenguas, matemáticas).</p>
<p><i>Ambigüedad en la identificación de grupos objetivo de dichas formaciones.</i></p> <p>Al no quedar clara la adjudicación de responsabilidades de enseñanza en competencias sociales y ciudadana a un grupo determinado, no queda claro si el grupo objetivo de la oferta formativa es todo el claustro (transversalidad), sólo el grupo de ciencias sociales o filosofía (asignatura) o si habría que incluir a agentes sociales (escuela abierta).</p>
<p><i>Ausencia de regulación de las relaciones entre centros educativos y agentes externos (ONGD, Movimientos Sociales, barrio, etc.).</i></p> <p>Como señalamos antes, existen propuestas de relación, consulta y colaboración con agentes sociales externos a las aulas. Esas sugerencias no están protocolizadas y por lo tanto las relaciones son aleatorias. Dependen del compromiso de un docente o del esfuerzo de los agentes sociales. Estos encuentran muchas dificultades para colaborar con los centros educativos de forma sostenida y eficaz.</p>

En la base filosófica de esos cambios propuestos está la necesidad y la voluntad de ofrecer igualdad de oportunidades para toda la ciudadanía europea. Sin embargo, el resultado es contradictorio. La formación, por sí sola, no garantiza a una persona que vaya a obtener un puesto de trabajo mientras que asegura a la mayoría de las empresas, públicas y privadas, que encontrarán muchas personas que cumplan con los requisitos para cubrir su oferta de trabajo. Por lo tanto, la cohesión prioritaria no está centrada en el bienestar de la sociedad en general sino en la de la actividad económica, financiera y del mercado.

En la renovación educativa de la escuela primaria y secundaria, la UE ha propuesto unas líneas de trabajo, de formación docente, unos métodos y contenidos curriculares cuya adopción final queda librada a las decisiones de cada país. Si un organismo supranacional pretende impulsar acciones homogéneas no puede, al mismo tiempo, dejar que haya 27 interpretaciones diferentes sobre sus recomendaciones o

mandatos. Los niveles preuniversitarios de enseñanza-aprendizaje parecen seguir vías diferentes en cada país. La propia UE es mucho más estricta cuando se trata de homologar el Espacio Europeo de Educación Superior, entre otras cosas porque es este nivel el que más cerca está de satisfacer las necesidades del mercado de la sociedad del conocimiento.

La aplicación mimética de las recomendaciones europeas por parte del Estado español reproduce las mismas contradicciones. El diagnóstico de la necesidad de cohesión social interna y de mayor integración democrática en la Unión da lugar a iniciativas loables que propugnan la transformación positiva de la educación para ofrecer igualdad de oportunidades y evitar las bolsas de exclusión. Sin embargo, contradictoriamente con la propuesta transformadora, no se expresa con claridad cuáles deben ser los recursos necesarios para que esa renovación pedagógica, cultural y formativa sea posible.

Se alude a la flexibilidad de una formación capaz de adaptarse a los cambios sociales y laborales. Siendo ésta, a nuestro modo de ver, una visión reduccionista de la educación podría, al menos, haber sido funcional, pragmática, utilitarista. Lo que queremos decir es que, la buena voluntad del Gobierno español en materia educativa presupone que los nuevos programas de estudio ampliarán la capacidad de la población de responder a las demandas de trabajo, dejarán satisfechos a los empleadores (públicos o privados), habrá crecimiento económico, se reducirá el paro y habrá mayor justicia e igualdad social, lo que facilitará la participación democrática.

Desgraciadamente, esta iniciativa de buena voluntad ha sido desautorizada por la realidad. No ha habido acuerdo entre los distintos sectores sociales y políticos sobre la LOE o sobre la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. La iniciativa de favorecer la cohesión ha terminado en polémicas y posturas irreconciliables, en alternativas que abogan por el sectarismo (social, cultural, religioso), por el apoyo a centros concertados en detrimento de la escuela pública, por la descalificación de la democracia y el laicismo.

En la crisis económica se han destinado fondos públicos para socorrer a las entidades financieras, se dan facilidades a las empresas; se recortan los gastos de educación y de cooperación al desarrollo; se reducen los salarios del funcionariado entre el que se halla el profesorado desde primaria hasta universidad; se amplía la vida laboral hasta los 67 años; la juventud no encuentra trabajo estable hasta avanzada la treintena de edad; y en este momento se cuentan más de 4 millones¹¹ de desempleados en el Estado español. Nos preguntamos qué ha pasado con la

¹¹ 4.574.700 personas desempleadas, que supone una tasa de paro de 19,79%. INE (2010): *Encuesta de población activa. Tercer trimestre de 2010. Nota de prensa de 29 de octubre de 2010*. Disponible en: www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epao310.pdf

propuesta de cohesión social, de democracia participativa. Cómo se podrá lograr la competencia social y ciudadana en medio de este desbarajuste.

La educación y más específicamente la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, que eran los elementos ideales esgrimidos por la UE y por el Estado español para lograr la democratización, la europeización de los europeos, para alcanzar la competencia social y ciudadana, han sido rápidamente olvidados en función de una crisis social, democrática y económica que lleva a las autoridades europeas y españolas a tomar medidas contrarias a aquellas propuestas. ¿Dónde quedó la idea de cohesión? ¿Dónde la defensa del estado de bienestar? ¿Dónde las oportunidades de formación equitativa? ¿Dónde la solidaridad local e internacional? Seguramente grandes legajos de buenas intenciones han quedado olvidados en alguna estantería por la que no suele pasar la mirada de ninguno de los mandatarios o mandatarias europeos.

Antes y después de la crisis se impulsan procesos de cambios educativos que generan ampulosas declaraciones de intenciones a las que no se brinda un apoyo decidido mediante la disposición de recursos económicos necesarios o suficientes. Se pretende que la transformación se obre por milagro y a coste cero. Catástrofes y actitudes extremas aparte, la crisis ha demostrado cuál es el lugar de interés y preocupación gubernamental que ocupan el saber, la formación, la educación, la competencia social y ciudadana o la educación para la ciudadanía global.

A pesar de los pesares o, incluso por ellos, sigue siendo importante defender la causa de la cohesión social, de los derechos humanos, de la capacitación de la sociedad civil para la participación democrática, del estado de bienestar -logrado con gran esfuerzo y como consecuencia de luchas obreras o exigencias de distintos movimientos sociales- de la sociedad inclusiva y multicultural. Responden a un proyecto social más igualitario, más justo. La comunidad educativa -incluyendo en ella a los MRP, los movimientos sociales o las ONGD- no debería escatimar esfuerzos por impulsar esta estrategia educativa, aún cuando su versión oficial sea controvertida o no disponga de los recursos necesarios para llevarla adelante.

2. La Educación para la Ciudadanía en las comunidades autónomas. Entre el consenso y el boicot

El análisis que presentamos a continuación se refiere a las siguientes ocho comunidades autónomas: Andalucía, Aragón, Asturias, Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana, Galicia y País Vasco.

Entre ellas, tenemos comunidades uniprovinciales -caso de Asturias y Comunidad de Madrid-; comunidades con dos lenguas oficiales -Cataluña, Comunidad Valenciana, Galicia y País Vasco-; así como una amplia representación de partidos políticos en sus Gobiernos respectivos.

Así pues, con estas características consideramos que la elección de dichas comunidades autónomas configura una muestra, variada y representativa, de lo que está ocurriendo en el conjunto del Estado en torno a la implementación de la LOE y, en particular, de su mandato en torno a la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y el desarrollo de la competencia social y ciudadana.

2.1. El marco legal. Decretos y órdenes para el cumplimiento de la LOE, contenidos curriculares, carga horaria y recomendaciones

Abordar el análisis comparativo de las distintas comunidades autónomas del Estado español supone considerar las diferencias resultantes de datos objetivos que afectan tanto al proceso de implantación de la Educación para la Ciudadanía como a su impacto dentro de cada comunidad y del conjunto del Estado.

Uno de esos datos es el que se refiere las diferentes fuerzas políticas que gobiernan cada comunidad. Otro dato objetivo es que los grupos conservadores son los que propician en sus comunidades la objeción o la interpretación peculiar de la LOE y del mandato europeo sobre la EC que llevan a desvirtuar la propuesta social y educativa o al boicot de la misma.

Es un hecho que el Partido Popular -que gobierna en distintas comunidades autónomas- se ha negado a suscribir el pacto de estabilidad del sistema educativo. Es un dato objetivo que este partido no promueve la EC ni la cohesión social ni la escuela pública laica, sino que apoya activamente al sector del catolicismo más

recalcitrante. Como se puede constatar socava abiertamente la coherencia educativa y se limita a cumplir con los mínimos legales tal como declarara la Presidenta de la Comunidad de Madrid en el año 2007 “La presidenta de la Comunidad de Madrid, Esperanza Aguirre, ha afirmado que la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, que este curso no se impartirá en la región, «no es otra cosa que un adoctrinamiento», y aseguró que su Gobierno se ceñirá al «decreto de enseñanzas mínimas» establecido por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) en este ámbito. «Vamos a dar la mínima Educación para la Ciudadanía que la ley nos permite», afirmó Aguirre en declaraciones a la Cadena Cope”¹².

Las comunidades autónomas gobernadas por el centro-izquierda están más en sintonía con el Gobierno central, aunque por las contradicciones antes señaladas, no han realizado una implantación clara y uniforme sino que han incurrido en el error de formular las propuestas vía decreto sin haber dispuesto de suficientes reuniones explicativas y debates previos con su propia comunidad educativa o con los agentes sociales que colaboran con el sector educativo.

Las múltiples reuniones sostenidas por el Ministerio de Educación con agentes sociales y comunidad educativa no han llevado a ningún acuerdo definitivo a nivel estatal, lo que alienta el desacuerdo a nivel autonómico.

Ni el boicot ni las interpretaciones conservadoras ni las perspectivas progresistas han coadyuvado a generar un proceso generalizado y homologado de implantación de la EC en todo el Estado. Muy por el contrario, el proceso se ha visto entorpecido por la intemperancia de unos y la falta de claridad de otros.

Además de las consideraciones estrictamente políticas o partidistas, hay que reseñar que hay grandes diferencias de carácter económico-social entre comunidades autónomas.

Las cifras básicas de población, superficie, número de docentes y de estudiantes y los recursos económicos con que cuentan acentúan las diferencias de la idoneidad de la propuesta y de sus posibilidades de desarrollo real. Cada autonomía¹³ tiene distintos presupuestos para Educación, distinto grado de concentración urbana, diferentes volúmenes de estudiantes que atender. Estos elementos cuantitativos nos dan una idea de cuál podría ser el impacto de la EC en razón del número de población docente y estudiantil receptora de la capacitación en el campo de las competencias civiles y ciudadanas.

¹² *El Mundo*: “Aguirre dice que se impartirá la mínima Educación para la Ciudadanía”. 3 de septiembre de 2007. Disponible en: www.elmundo.es/elmundo/2007/09/03/madrid/1188818608.html

¹³ Ver Anexo 1 “Datos generales de las ocho comunidades autónomas”.

Tabla 2. Comunidades autónomas. Estadísticas comparadas

España	Km ²	Habitantes	Chicos 10-19 años	Chicas 10-19 años	Total chicos y chicas	Total docentes
España	505.990	46.157.822	2.243.604	2.123.202	4.366.806	280.855
Andalucía	87.598	8.202.220	460.102	435.144	895.246	53.214
Aragón	47.720	1.326.918	58.762	55.409	114.171	7.912
Asturias	10.604	1.080.138	38.140	36.701	74.841	6.776
Cataluña	32.113	7.364.078	342.216	321.688	663.904	40.764
Galicia	29.574	2.784.169	112.957	107.263	220.220	18.092
C. Madrid	8.028	6.271.638	297.551	285.644	583.195	33.273
C. Valenciana	23.255	5.029.601	246.529	232.362	478.891	29.103
País Vasco	7.235	2.157.112	86.594	82.341	168.935	14.304

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE, julio 2009.

2.1.1. La voluntad institucional para la puesta en marcha de la Educación para la Ciudadanía. Los decretos: una normativa a aplicar o una formalidad para olvidar

Desde un punto estrictamente legal, todas las comunidades autónomas han recogido parte de las sugerencias del mandato europeo y de las disposiciones de la LOE en los correspondientes decretos que regulan la enseñanza reglada en general y de la ESO en particular, etapa en la que se centra nuestro estudio.

Cuadro 9. Legislación correspondiente a las comunidades autónomas

Documentos de mandato y regulación comunes a todas las comunidades autónomas		
<ul style="list-style-type: none"> • LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE Nº 106, 4 de mayo de 2006). • REAL Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE Nº 5, 5 de enero de 2007). 		
CCAA	Decretos ESO	Legislación general
Andalucía	<ul style="list-style-type: none"> • Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía. (BOJA Nº 156, 8 de agosto de 2007). • Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. (BOJA Nº 171, 30 de agosto de 2007). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ley Orgánica 6/1981, de 30 de diciembre, Estatuto de Autonomía para Andalucía. (BOE Nº 9, 11 de enero de 1982). Vigente hasta el 20 de marzo de 2007. • Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía. (BOE Nº68, 20 de marzo de 2007).

Aragón	<ul style="list-style-type: none"> • Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. (BOA, 1 de junio de 2007). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ley Orgánica 8/1982, de 10 de agosto, de Estatuto de Autonomía de Aragón. (BOE Nº 195, 16 de agosto de 1982). Vigente hasta el 23 de abril de 2007. • Ley Orgánica 5/2007, de 20 de abril, de reforma del Estatuto de Autonomía de Aragón. (BOE Nº 97, de 23 de abril de 2007).
Asturias	<ul style="list-style-type: none"> • Decreto 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación secundaria obligatoria en el Principado de Asturias. (BOPA Nº 162, 12 de julio de 2007). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ley Orgánica 7/1981, de 30 de diciembre, de Estatuto de Autonomía del Principado de Asturias. (BOE Nº 9, 11 de enero de 1982).
Cataluña	<ul style="list-style-type: none"> • Decreto 143/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria. (DOGC Nº 4915, 29 de junio de 2007). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ley Orgánica 4/1979, de 18 de diciembre, de Estatuto de Autonomía de Cataluña. (BOE Nº 306 22 de diciembre de 1979). Vigente hasta 2006. • Ley Orgánica 6/2006, de 19 de julio, de reforma del Estatuto de Autonomía de Cataluña. (BOE Nº 172 20 de julio de 2006). • LEY 1/1998, de 7 de enero, de Política Lingüística. (BOE Nº 36. 11 de febrero de 1998).
Comunidad de Madrid	<ul style="list-style-type: none"> • Decreto 143/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria. (DOGC Nº 4915, 29 de junio de 2007). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ley Orgánica 3/1983, de 25 de febrero, de Estatuto de Autonomía de la Comunidad de Madrid. (BOE Nº 51, 1 de marzo de 1983).
Comunidad Valenciana	<ul style="list-style-type: none"> • Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana. (DOCV Nº 5562, 24 de julio de 2007). • Resolución de 1 de septiembre de 2008, del director general de Ordenación y Centros Docentes y del director general de Personal, por la que se establecen orientaciones metodológicas, didácticas y organizativas para la impartición de 	<ul style="list-style-type: none"> • Ley Orgánica 5/1982, de 1 de julio, Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana. (BOE Nº 164, 10 de julio de 1982). Vigente hasta 2006. Ley Orgánica 1/2006, de 10 de abril, de reforma de la Ley Orgánica 5/1982, de 1 de julio, de Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana (BOE Nº 86, 11 de abril de 2006).

	la materia Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en la Educación Secundaria Obligatoria en cumplimiento de los autos del Tribunal Superior de Justicia de la Comunitat Valenciana. (DOCV N ^o 5849, 15 de septiembre de 2008).	
Galicia	<ul style="list-style-type: none"> • Decreto 133/2007, de 5 de julio, por el que se regulan las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia. (DOG N^o136 13 de julio 2007). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ley Orgánica 1/1981, de 6 de abril, de Estatuto de Autonomía de Galicia. (BOE N^o 101, de 28 de abril de 1981). Vigente hasta 2002. • LEY 18/2002, de 1 de julio, del régimen de cesión de tributos del Estado a la Comunidad Autónoma de Galicia y de fijación del alcance y condiciones de dicha cesión. (BOE N^o 157, 2 de julio de 2002).
País Vasco	<ul style="list-style-type: none"> • Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. (BOPV N^o 218, 13 de noviembre de 2007). Vigente hasta 2010. • Decreto 97/2010, de 30 de marzo, por el que se modifica el Decreto que establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. (BOPV N^o 72, 20 de abril de 2010). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ley Orgánica 3/1979, de 18 de diciembre, Estatuto de Autonomía del País Vasco. (BOE N^o 306, 22 de diciembre de 1979).

Fuente: Elaboración propia.

Todos los boletines oficiales analizados basan sus propuestas en tres pilares fundamentales: la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*; el *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria* y la normativa que establece, en cada caso, las competencias autonómicas en materia educativa.

Todos los decretos son muy similares entre sí. Los fines que se persigue en la educación formal y en particular en la ESO son prácticamente idénticos y lo mismo se puede decir de los contenidos de todas y cada una de las asignaturas, así como de los objetivos, criterios de evaluación y la contribución curricular a la adquisición de determinadas competencias.

Hay algunos matices ya que, en la Comunidad Valenciana, la Orden de la *Conselleria d'Educació*¹⁴ por la que se establecía, entre otras cuestiones, la impartición de la asignatura de Educación para la Ciudadanía en inglés, quedó invalidada por la resolución del Tribunal Superior de Justicia de la Comunidad Valenciana¹⁵, tras el fallo a favor del recurso presentado por STE-PV. En la Comunidad de Madrid fue el Ministerio de Educación el que impugnó los contenidos del Decreto¹⁶ relativo a la ESO de esta comunidad autónoma; sin embargo, su recurso fue desestimado por el TSJM¹⁷ con fecha 21 de julio de 2009. En el caso del País Vasco, el cambio de gobierno, surgido tras las elecciones de marzo de 2009, originó también un cambio en materia educativa que supuso la reforma del Decreto¹⁸ que establece el currículo de la Educación Básica.

Veamos el caso de la Comunidad de Madrid:

Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. BOCM Nº 126, 29 de mayo de 2007.

“La formación de ciudadanos conscientes y comprometidos con los valores de la democracia es otro de los grandes objetivos del presente decreto. Para su logro, se ha concebido con especial cuidado el currículo de la materia de Educación para la Ciudadanía, evitando la implantación de una moral desde el Estado y respetando escrupulosamente los ámbitos de la moral individual, pertenencia exclusiva de la conciencia personal de los alumnos y de la educación recibida en el seno de las familias.

[...]

Artículo 4. Objetivos de la etapa

La Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos las capacidades que le permitan:

- a) Conocer, asumir y ejercer sus derechos y deberes en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y solidaridad entre las personas y los grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural, abierta y democrática”.

¹⁴ Orden de 10 de junio de 2008, de la Conselleria de Educación, por la que se establecen formas de organización pedagógica para impartir la materia Educación para la ciudadanía y los derechos humanos en educación secundaria obligatoria. Disponible en: www.docv.gva.es/datos/2008/06/11/pdf/2008_7272.pdf

¹⁵ Sentencia Nº 1097 del Tribunal Superior de Justicia de la Comunidad Valenciana, 24 de julio de 2009. Disponible en: www.juecesdemocracia.es/Sentencias/2009/1391-08-7CIUDAdef.pdf

¹⁶ Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Disponible en: www.defensordelmenor.org/upload/legislacion/leyEspanola/Decreto_2007-23.pdf

¹⁷ Sentencia Nº 1178 del Tribunal Superior de Justicia de Madrid, 21 de julio de 2009. Disponible en: www.cope.es/file_upload/pdf/12493888251517947342.pdf

¹⁸ Decreto 97/2010, de 30 de marzo, por el que se modifica el Decreto que establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. BOPV Nº 72, 20 de abril de 2010. Disponible en: <http://sid.usal.es/idocs/F3/LYN15407/18-15407.pdf>

Como se ve se propone cumplir los mínimos legales señalando que se evitará por todos los medios imponer una moral de Estado, en cambio, la ética social queda librada a la conciencia individual y familiar. Si la norma que regula derechos y deberes colectivos es rechazada o se resuelve de manera individual, desaparece todo sentido de comunidad, convivencia y democracia. Por la forma en que está redactado, parece como si las autoridades de la Comunidad de Madrid fueran más escrupulosas en la defensa de los derechos ciudadanos. Este será el argumento principal del Partido Popular, de la Conferencia Episcopal y, en general, de las asociaciones que promueven la objeción de conciencia a la asignatura de Educación para la Ciudadanía: la conciencia individual debe ser protegida de la conciencia social que, promovida por el Estado, puede transformarse en dogma autoritario y lavado de cerebro. La cohesión social es sacrificada en el altar del individualismo radical. En los objetivos, sin embargo, la prioridad es la cooperación, la solidaridad, los derechos humanos en el marco de una sociedad plural, abierta y democrática, es decir que se ajusta a la letra de la ley.

El caso más curioso lo representa la Comunidad Valenciana. En la redacción y en la forma de implantación propuesta se apela a la competencia en lenguas extranjeras para subsumir en ella la competencia cívica y ciudadana. Pero prácticamente nadie duda de que se trató de una maniobra encubierta de objeción a la asignatura que indignó a la comunidad educativa.

*Resolución de 1 de septiembre de 2008, del director general de Ordenación y Centros Docentes y del director general de Personal, por la que se establecen orientaciones metodológicas, didácticas y organizativas para la impartición de la materia Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en la Educación Secundaria Obligatoria en cumplimiento de los autos del Tribunal Superior de Justicia de la Comunitat Valenciana*¹⁹.

*Circular de la Conselleria de Educación sobre orientaciones metodológicas, didácticas y organizativas en relación a la impartición de la materia Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria para el curso 2008/2009. 5 de diciembre de 2008*²⁰.

“Como parte fundamental del proceso de construcción de la Unión Europea, se debe garantizar una educación plurilingüe [...] Este derecho viene garantizado en dos documentos, que son: El Portfolio Europeo de Lenguas y el Marco Europeo Común de Referencia [...] El Enfoque integrado de contenidos y lenguas (EICLE) recoge en *Languages across the curriculum* la idea de que un proyecto de competencia lingüística en el ámbito escolar, debería plasmarse en todas las materias y no sólo en las de lengua. El mundo laboral actual presenta una creciente necesidad de habilidades y competencias en un espacio transnacional [...] Por tanto, una forma de enfrentarse a futuros desafíos es promocionar la integración de la lengua y la cultura en la enseñanza [...] La Comunitat Valenciana cuenta con dos lenguas oficiales, el valenciano y castellano. El hecho de que el alumnado realice toda su educación obligatoria en dos idiomas favorece su plasticidad a la hora de incorporar otras lenguas a su vida escolar [...] En este sentido y dado que se persigue la competencia lingüística en varios idiomas (los propios de la comunidad) y los de la Unión Europea, el fomento de un tercer idioma para vehicular otras materias debe ser un objetivo que permita establecer un modelo plurilingüe en la educación de la Comunitat Valenciana [...] En virtud de todo ello se dan las siguientes orientaciones metodológicas para favorecer la impartición de la materia Educación de la Ciudadanía y derechos humanos en inglés” (Circular de 5 de diciembre de 2008:1).

Primera. Atribución docente.

“El profesor o profesora que tenga atribuida la docencia de la materia podrá contar con la presencia simultánea en el aula del profesorado especialista en lengua inglesa. En este caso, corresponderá a este último vehicular la impartición de la materia, de acuerdo con las orientaciones del que tenga atribuida la docencia de la misma y de conformidad con la programación didáctica elaborada por el departamento didáctico correspondiente” (Resolución, 2008:78840).

¹⁹ Disponible en: www.docv.gva.es/datos/2008/09/15/pdf/2008_10600.pdf

²⁰ Disponible en: www.intersindical.org/stepv/ensenya/descarregar/epc/circularEPC151208.pdf

Tercera. Organización y coordinación.

“Corresponde al profesor o profesora titular de la materia trasladar y dar a conocer la programación de la misma al profesor o profesora del departamento de inglés. Este último es el encargado en el aula de vehicular los contenidos [...] Para ello, explicará en inglés los conceptos y el vocabulario específico de la materia [...] La tarea de coordinación de ambos docentes [...] no supone en modo alguno delegar las competencias de cada uno de ellos ni desligarse de las mismas” (Circular de 5 de diciembre de 2008:2).

A pesar de estas controversias y desatinos, la mayoría de los decretos respetan en la letra las premisas más importantes de la LOE, y los matices, son realmente difíciles de detectar, tal y como ocurre en el caso de Galicia.

Decreto 133/2007, de 5 de julio, por el que se regulan las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria en la comunidad autónoma de Galicia²¹.

Artículo 3º. Fines.

“La finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en lograr que el alumnado adquiera los elementos básicos de la cultura, especialmente en los aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar hábitos de estudio y de trabajo; prepararlo para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarlo para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos y ciudadanas” (Decreto, 2007:12033).

Artículo 4º. Objetivos de la educación secundaria obligatoria.

“La educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en el alumnado las capacidades que les permitan:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a las otras personas, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática” (Decreto, 2007:12033).

La descripción de la competencia ciudadana que se hace en Cataluña señala cuestiones concretas relativas a la diversidad cultural, a la equidad de género, a la ciudadanía global, a los desequilibrios del mundo actual y al reconocimiento de organizaciones de derechos humanos. Son elementos que en mayor o menor medida están presentes en todos los decretos y ordenes, aunque algunas puedan ser más detalladas o más explícitas que otras.

²¹ Decreto 133/2007, de 5 de julio, por el que se regulan las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia. DOG, Nº 136, 13 de julio de 2007. Disponible en: <http://sid.usal.es/idocs/F3/LYN14655/14655-eso.pdf>

*Decreto 143/2007 de 26 de junio por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria*²².

“Educar para el desarrollo personal y la ciudadanía es promover el desarrollo de ciudadanos y ciudadanas responsables y democráticos [...] que contribuyan a la consecución de una sociedad más libre, justa y equitativa [...] En un mundo globalizado e interconectado hay que buscar espacios comunes de convivencia para alumnos con realidades culturales y sociales diversas, que sirvan de referencia a todo el mundo, respetando las diferentes identidades [...] En tanto que educación en valores, debe estar presente en la vida del centro, impregnando su Proyecto educativo, contemplando el trabajo desde todas las materias curriculares, desde las actividades que tiene lugar dentro y fuera del centro” (Decreto, 2007:21917).

“Aprender a ser ciudadanos y ciudadanas en un mundo global [...] a reconocer la alteridad, desarrollando habilidades comunicativas y comportamientos empáticos solidarios [...] desde el respeto por la dignidad personal y la igualdad de derechos. Comporta desarrollar los valores fundamentales de la convivencia, la responsabilidad cívica, la justicia y la equidad, prestando especial atención a la de género [...] rechazando los comportamientos discriminatorios hacia personas y colectivos. Supone también superar estereotipos y prejuicios por medio de una aproximación respetuosa a la diversidad personal y cultural, rehuyendo un relativismo que no es crítico [...] participar activamente en la vida cívica, asumiendo los valores democráticos [...] Supone, en definitiva, analizar las transformaciones y desequilibrios en el mundo actual, valorando críticamente las causas que provocan las desigualdades y adquiriendo el compromiso individual y colectivo para hacer un mundo más justo y equitativo [...] reconociendo los movimientos y organizaciones comprometidas en la defensa de los derechos humanos y la paz” (Decreto, 2007:21917-21918).

En Aragón también se contempla la solidaridad, la equidad de género o la concepción de una ciudadanía participativa, responsable, defensora de un código social común basado en los derechos humanos.

*Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la comunidad autónoma de Aragón*²³.

Artículo 3. Fines de la Educación secundaria obligatoria.

“6. La Educación secundaria obligatoria formará al alumnado para asumir sus deberes y ejercer sus derechos como ciudadanos e integrarse en la vida activa, capacitándolo para utilizar sus conocimientos, habilidades y valores de una manera comprometida y responsable en el entorno de una sociedad democrática y plural, desde el ámbito más cercano hasta el más global” (Orden, 2007:8872).

²² Disponible en: www.gencat.cat/eadop/imagenes/4915/t4915.pdf

²³ BOA N^o 65, 1 de junio de 2007. Disponible en: www.educaragon.org/files/Orden%20curr%C3%ADculo%20ESO.pdf

Artículo 4. Contextualización a la realidad de la comunidad autónoma.

“g) El desarrollo de un modelo educativo que fomente la convivencia escolar y social para lograr la participación plena de los ciudadanos en la sociedad, potenciando así una escuela para la democracia” (Orden, 2007:8873).

Artículo 6. Objetivos generales de la Educación secundaria obligatoria.

“La Educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en el alumnado las capacidades que le permitan alcanzar los siguientes objetivos:

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática” (Orden, 2007:8873).

Es sorprendente el esfuerzo que se hace en todos los decretos o en las ordenes complementarias por establecer puntos de contactos entre distintas disciplinas que contribuyen de una manera u otra a la adquisición de las mismas competencias, sugiriendo cómo sería factible y deseable el trabajo interdisciplinar.

Decreto 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación secundaria obligatoria en el Principado de Asturias²⁴.

Artículo 11. Principios pedagógicos.

“1. Los centros docentes elaborarán sus propuestas pedagógicas para esta etapa desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación común. Asimismo arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos y las alumnas que favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo.

2. La metodología didáctica en esta etapa educativa será fundamentalmente activa y participativa, favoreciendo el trabajo individual y cooperativo del alumnado en el aula.

3. Se asegurará el trabajo en equipo del profesorado para proporcionar un enfoque multidisciplinar del proceso educativo, garantizando la coordinación de todos los miembros del equipo docente que atienda a cada alumno o alumna en su grupo” (Decreto, 2007:13838).

También sorprende la unanimidad que se puede advertir al proponer métodos de enseñanza participativos que coadyuven a la democratización de la escuela. Todas estas recomendaciones unidas a la de transversalizar la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos o la competencia social y ciudadana a la que se suma el aprendizaje significativo como fundamento de la adquisición de las competencias básicas sugieren una renovación radical de la enseñanza-aprendizaje en el sector formal.

²⁴ BOPA, Nº 162, 12 de julio de 2007. Disponible en: www.asturias.es/bopa/2007/07/12/20070712.pdf

Este es un interesante esfuerzo que corre el riesgo de permanecer en el plano de las buenas intenciones, de transformar leyes, decretos y ordenanzas curriculares en papel mojado. Ya señalamos algunas de las contradicciones generales a las que se pueden agregar otras específicas no menos importantes. Como señalara Carbonell (2008:3) la lógica de la división curricular por asignaturas contradice la propuesta de aprendizajes significativos ligados a la adquisición de competencias básicas. El propio esquema disciplinar dificulta la interdisciplinariedad tanto más cuanto no existen espacios y formas de colaboración entre el profesorado de los distintos seminarios y entre el conjunto del claustro.

Está muy bien recomendar métodos de trabajo activos y participativos pero no basta para acabar con la inercia de la enseñanza “bancaria”, como definía Paulo Freire a la transmisión academicista del saber. Para romper esta tradición es necesario ofrecer formación teórica y práctica en nuevos métodos más participativos, dialógicos e interactivos.

La democratización de los centros es otra recomendación importante para la mejora y transformación del sector pero requiere de un proceso de trabajos y acuerdos generalizados que se contradice con la libertad de organización, gestión, formulación del proyecto educativo... otorgada a los mismos centros. Digamos que la voluntad de impulsar esquemas innovadores puede quedar desarticulada por la atomización de respuestas individualizada de los centros.

Por otra parte, estas recomendaciones son extremadamente genéricas y parecen fácilmente aplicables para toda la comunidad educativa. No obstante, las condiciones socioeconómicas del alumnado y de su entorno varían enormemente de un lugar a otro, las condiciones de actuación docente no son las mismas ni suelen contar con los mismos recursos. La autonomía de los centros, que en principio parece atender a la diversidad de la realidad social que acabamos de señalar, en realidad acentúa la diferenciación, ya que un centro conflictivo o marginal tendrá menos posibilidades de atraer recursos, lograr apoyos institucionales o aplicar métodos innovadores.

Tampoco los claustros docentes son homogéneos. En aquellos centros educativos donde existe un claustro numeroso de 70-90 docentes, existen grandes diferencias de profesionalidad, de compromiso y de formas de entender la educación. Es en estos centros donde resulta más difícil consensuar un proyecto educativo que conjugue democratización, innovación y eficacia académica en los resultados.

Resumiendo, la letra de leyes decretos y órdenes es buena pero puede resultar muy poco efectiva si no se introducen variables correctoras:

1. Ofrecer más apoyo institucional y económico a los centros de enseñanza pública; entre ellos priorizar a los más desfavorecidos.
2. Homologar la formación docente.

3. Establecer un perfil innovador que requiera la demostración del conocimiento y uso de métodos de enseñanza participativos.
4. Establecer protocolos y criterios para la gestión democrática de un centro.
5. Habilitar espacios de encuentro para facilitar los acuerdos entre los miembros del claustro y el trabajo interdisciplinar, etc.

Con respecto a la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y a la Educación ético-cívica en el siguiente se comparan los cursos, los contenidos y el horario lectivo que corresponde a cada asignatura en la etapa de la ESO.

Cuadro 10. Organización de las asignaturas EC y Educación ético-cívica					
Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos					
Comunidades Autónomas	Curso ESO	Horas Semana	Horas Año	Asignatura	Bloques
Andalucía	3º	1	35	Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos	1. Contenidos comunes. 2. Relaciones interpersonales y participación. 3. Deberes y derechos ciudadanos. 4. Sociedades democráticas del siglo XXI. 5. Ciudadanía en un mundo global.
Aragón	3º	1	35		
Asturias	3º	1	35		
C. de Madrid	2º	1	35		
C. Valenciana	2º	1	35		
Cataluña	3º	1	35		1. Identidad y autonomía. 2. Convivencia y valores cívicos. 3. Pertenencia y ciudadanía.
Galicia	2º	2	70		1. Contenidos comunes 2. Relaciones Interpersonales y participación. 3. Deberes y derechos ciudadanos. 4. Democracia y ciudadanía. 5. Ciudadanía en tiempos de globalización.
País Vasco	2º ó 3º	1	35		1. Contenidos comunes. 2. Convivencia y participación ciudadana. 3. Un mundo diverso. 4. Las sociedades democráticas.

Educación ético-cívica					
Comunidades Autónomas	Curso ESO	Horas Semana	Horas Año	Asignatura	Bloques
Andalucía	4 ^º	2	70	Educación ético cívica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contenidos comunes. 2. Identidad y alteridad. Educación afectivo-emocional. 3. Teorías éticas de los derechos humanos. 4. Ética y Política. La democracia. Los valores constitucionales. 5. Problemas sociales del mundo actual. Derechos Humanos y retos del mundo actual* (Madrid). 6. Igualdad entre hombres y mujeres.
Aragón		2	70		
Asturias		2	70		
Comunidad de Madrid		1	35		
Comunidad Valenciana		2	70		
Cataluña		1	35		<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidad crítica e iniciativa personal. 2. Valores éticos para una sociedad democrática. 3. Ciudadanía en un mundo global.
Galicia		1	35		<ol style="list-style-type: none"> 1. Contenidos comunes. 2. Identidad y alteridad. 3. Teorías éticas y derechos humanos. 4. Democracia y participación. 5. Igualdad entre hombres y mujeres. 6. Multiculturalismo e Interculturalismo. 7. Ciudadanía global y democracia.
País Vasco		1	35		<ol style="list-style-type: none"> 1. Contenidos comunes. 2. Identidad y alteridad. Educación afectivo-emocional. 3. Teorías éticas. 4. Ética y política. La democracia. Los valores constitucionales. 5. Problemas sociales del mundo actual. 6. La igualdad entre hombres y mujeres.

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar todos los bloques de contenidos son muy similares. Las variaciones introducidas son muy poco significativas. Tampoco se pueden observar grandes diferencias en la carga horaria que cada comunidad estima conveniente para la enseñanza y el aprendizaje de cada asignatura.

En casi todos los casos se trata de una hora semanal para la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos en 2^º o 3^{er} curso y una hora para la Educación ético-cívica en 4^º curso. Esta decisión sobre la carga horaria vuelve a poner sobre la mesa la cuestión de la voluntad política y la idoneidad pedagógica de la propuesta de implantación de la Educación para la Ciudadanía y del logro de la competencia cívica por parte de estudiantes de secundaria del Estado o de sus comunidades autónomas.

Cuando leemos los desarrollos curriculares propuestos en los decretos o en las ordenes educativas de las comunidades autónomas relativas a la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos vemos que se alude a la formación personal del individuo, al aprendizaje de relación con la familia, a las relaciones sociales, al conocimiento de los derechos humanos, al conocimiento institucional, a la concienciación sobre los males y desigualdades del mundo globalizado y a aprender a participar en cuestiones locales y globales como ciudadanas y ciudadanos responsables. Todo esto lo tienen que aprender y saber aplicar (competencias) en 35 horas anuales de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos y otras tantas horas anuales de Educación ético-cívica.

Esto es, cuando menos, un desajuste o un despropósito pedagógico. Nadie puede aprender tanto en tan poco tiempo y mucho menos adquirir esta capacidad para aplicar, a este terreno, las competencias básicas exigidas. Ni las autoridades ni los centros educativos, ni docentes o estudiantes parecen tomarse en serio estas asignaturas. La mayoría las considera asignaturas “maría”, es decir de muy poca importancia frente a cualquier otra asignatura.

Digamos que la carga lectiva es tan escasa que resulta contradictoria con cualquier posibilidad de alcanzar los objetivos, el desarrollo de las programaciones, las propuestas metodológicas y los criterios de evaluación.

2.1.2. Conclusiones

Tanto la letra de la ley Orgánica de Educación como los decretos de las comunidades autónomas que de ella emanan, acogen en su seno las mejores disposiciones y sugerencias metodológicas de trabajo así como unos contenidos que suscribirían las instituciones europeas, las organizaciones sociales y los diversos colectivos pedagógicos dedicados a impulsar la ciudadanía global, la solidaridad local e internacional, la participación responsable.

Sin embargo, la importancia que se da en el texto de los decretos a la competencia social y ciudadana o a la propia Educación para la Ciudadanía y los Derechos

Humanos, a sus contenidos y a la innovación o modernización metodológica, no se ve reflejada en un respaldo económico, formativo, organizativo, bien estructurado.

Esto parece indicar que el pensamiento políticamente correcto expresado en la mayoría de los decretos, se ve sustancialmente rebajado en el momento de sustentar su aplicación práctica. Todas las comunidades autónomas -incluidas aquellas que reniegan de la Educación para la Ciudadanía- dicen defender e impulsar los derechos humanos, alentar la participación democrática y favorecer la igualdad de oportunidades. Sin embargo, todas sin excepción, creen suficiente abordar la enseñanza-aprendizaje de esta competencia dedicándole 35 horas anuales.

Tal vez estas contradicciones respondan a que, si bien los contenidos de esta área se consideran fundamentales, se piensa que forman parte de los contenidos de las Ciencias sociales o de Ética y Filosofía, por lo que la asignatura se toma como una carga innecesaria, un agregado que no termina de cuajar y del que cualquiera se puede ocupar sin necesidad de responder a un perfil docente específico, ni ofrecer una formación docente adecuada.

2.2. Las políticas educativas. Líneas prioritarias de innovación educativa, proyectos de innovación y formación del profesorado

En este apartado nos ocupamos de valorar las iniciativas institucionales que se están poniendo en marcha y que marcan la línea política de intervención de las diferentes Consejerías de Educación. El objetivo es analizar en qué medida tales propuestas van encaminadas a fortalecer el trabajo de los centros escolares en relación con la Educación para la Ciudadanía o, al menos, cuáles de ellas podrían ser consideradas un apoyo directo o indirecto al enfoque más amplio de construcción de ciudadanía global tal y como lo hemos perfilado en este informe.

Para ello iremos presentando los resultados de la prospección en tres tipos de actuaciones:

- 1. Líneas prioritarias de innovación educativa.** Bajo el epígrafe de innovación educativa las Consejerías de Educación identifican las líneas educativas que tienen voluntad de impulsar durante un período de tiempo establecido -normalmente de 3 o 4 años-. La selección de las mismas suele responder al criterio genérico de mejorar la calidad educativa e impulsar el éxito escolar, siempre bajo el análisis de los retos que la sociedad y el contexto de cada momento plantean al sistema educativo.

Por estos motivos nos resulta muy interesante el análisis de tales políticas. Si la Educación para la Ciudadanía ha sido destacada por el papel que debe cumplir para garantizar un marco de aprendizaje y participación democráticos, para servir de herramienta para la convivencia y la cohesión social, para responder -de forma responsable y activa- a los retos de unas sociedades plurales y globalizadas como las actuales, parecería lógico pensar que las líneas

políticas debieran de establecer algún tipo de énfasis en los mecanismos capaces de garantizar una implantación y una práctica efectivas de Educación para la Ciudadanía en los centros escolares. Intentaremos sondear este grado de coherencia entre los discursos normativos presentes en la legislación y las políticas educativas realmente implementadas.

- 2. Proyectos de Innovación.** Los proyectos de innovación suponen una manera de articular procesos de cambio en los centros escolares. Normalmente su impulso viene ligado a la identificación previa de nuevas necesidades o demandas sociales -por ejemplo todo lo relacionado con proyectos en torno al tratamiento de la diversidad, Agenda 21, proyectos de convivencia, interculturalidad...-, del interés por trabajar con enfoques transversales -coeducación, educación en valores, derechos humanos, paz, solidaridad..., de la pertinencia de incluir nuevas metodologías o sistemas de enseñanza-aprendizaje -trabajo cooperativo, comunidades de aprendizaje...-, de la demanda de actualización -todo lo que se relaciona con la enseñanza de las NTIC: ordenadores en el aula, web 2.0, redes telemáticas...-, o simplemente de la urgencia de ir relevando prácticas que han ido quedando obsoletas o que se han mostrado ineficaces para alcanzar los logros educativos esenciales.

En el caso de los proyectos de innovación la diversidad es amplísima y tienen cabida tanto aquellos que suponen una mejora puntual como otros que impliquen transformaciones más profundas para el conjunto del centro.

En este caso, y hasta donde ha sido posible para cada comunidad, nos interesa rastrear la variedad de proyectos de innovación en marcha por cuanto nos da algunas pistas de lo que desde el punto de vista docente y de los propios centros se considera necesario y/o relevante para su inclusión dentro de las actividades educativas.

- 3. Formación del profesorado.** Al igual que ocurre con las *líneas prioritarias de innovación educativa*, los planes de formación del profesorado reflejan lo que el Departamento correspondiente de cada Consejería de Educación interpreta como necesidades de formación docente atendiendo, bien a criterios de innovación curricular -por ejemplo, en el momento actual, todo lo que tiene que ver con las competencias-, bien a criterios de actualización científico-didáctica o bien en relación con las líneas de innovación marcadas por cada Departamento.

Aunque, también en este caso, la diversidad de la oferta formativa es amplia, intentaremos analizar la atención que se dedica a la capacitación docente en aquellos aspectos que consideramos más relacionados con la Ciudadanía.

El análisis de todo este conjunto de iniciativas, que están en las bases de las políticas educativas impulsadas recientemente, será lo que presentaremos en este apartado, siempre referido a las comunidades autónomas objeto de estudio. En la Tablas 3 y 4 incluimos los datos relacionados con el gasto público destinado a Educación respecto de los presupuestos generales y del PIB

correspondiente a cada comunidad autónoma. A continuación, en las Tablas 5 y 6 se recogen los datos generales de distribución del alumnado, por etapas y por comunidad autónoma. Podemos obtener así una primera aproximación al volumen de población infantil y juvenil directamente afectado por tales políticas educativas y a los recursos económicos con los que se cuenta para llevarlas adelante.

Tabla 3. Gasto público para 2010 de las comunidades autónomas, según sus presupuestos educativos, expresados en miles de euros						
Comunidad	Presupuesto General 2010	Presupuesto General 2009	Dife. %	Presupuesto Educación 2010	Presupuesto Educación 2009	Dife. %
Andalucía	33.737.698,0	33.764.000,1	-0,08	7.337.182,3	7.271.836,8	+0,90
Aragón	5.720.485,5	5.837.825,4	-2,01	1.055.575,4	1.059.647,4	-0,39
Asturias	4.600.028,2	4.494.186,3	+2,36	834.333,9	847.849,3	-1,59
Cataluña	39.699.300,0	36.985.100,0	+7,34	6.308.900,0	6.027.100,0	+4,68
C. Valenciana	14.392.849,6	14.286.842,6	+0,74	4.435.680,6	4.217.718,4	+5,17
Galicia	11.052.100,0	11.792.823,1	-6,28	2.383.700,0	2.404.450,0	-0,86
C. de Madrid	19.211.691,5	19.984.596,4	-3,87	4.784.733,4	4.840.462,6	-1,15
País Vasco	10.315.210,0	10.487.458,0	-1,64	2.747.297,0	2.634.898,0	+4,27
España*	189.639.364,0	188.118.614,0	+0,81	40.693.724,6	39.988.387,7	+1,76
Ministerio	56.970.000,0	60.212.000,0	-5,38	3.085.149,0	2.988.548,0	+3,23

* Sin incluir Ceuta y Melilla, por las dificultades de conocer el gasto general de ambas.

Fuente: Sáenz Almeida, P.; Milán Hernández, Montserrat y Martínez Martínez, J.B., 2010:154.

Tabla 4. Gasto educativo de las comunidades autónomas, expresado en términos del PIB y del porcentaje del gasto público global						
Comunidad	PIB 2008 Millones de €	Presupuesto Educación 2010 Millones de €	% del PIB	Presupuesto General 2010 Miles de €	Presupuesto Educ. 2010 Miles de €	% Gasto Total
Andalucía	149.909,9	7.337,2	4,89	33.737.698,0	7.337.182,3	21,75
Aragón	34.371,6	1.055,6	3,07	5.720.485,5	1.055.575,4	18,45
Asturias	23.876,5	834,3	3,49	4.600.028,2	834.333,9	18,14
Cataluña	204.127,7	6.308,9	3,09	39.699.300,0	6.308.900,0	15,89
C. Valenciana	106.208,6	4.435,7	4,18	14.392.849,6	4.435.680,6	30,82
Galicia	56.419,1	2.383,7	4,22	11.052.100,0	2.383.700,0	21,57

C. de Madrid	194.180,5	4.784,8	2,46	19.211.691,5	4.784.733,4	24,90
País Vasco	68.669,1	2.747,3	4,00	10.315.210,0	2.747.297,0	26,63
España*	1.095.163,0	43.778,9	4,00	189.639.364,0	43.778.873,6	23,08
Ministerio		3.085,1			3.085.149,0	

* Sin incluir Ceuta y Melilla, por las dificultades de conocer el gasto general de ambas.

Fuente: Sáenz Almeida, P.; Milán Hernández, Montserrat y Martínez Martínez, J.B., 2010:155.

Tabla 5. Distribución porcentual del alumnado en EE. Régimen General no universitarias por comunidad autónoma. Curso 2007-2008							
	Total	Ed. Infantil	Ed. Primaria	Ed. Especial	ESO	Bachillerato	Formación Profesional
España	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Andalucía	19,8	17,3	20,5	17,4	21,6	19,7	18,8
Aragón	2,7	2,8	2,7	2,9	2,6	2,5	3,0
Asturias	1,7	1,5	1,7	1,7	1,8	2,0	2,3
Balears (Illes)	2,2	2,2	2,4	1,7	2,2	1,9	1,6
Canarias	4,6	3,7	4,8	4,6	4,8	5,2	5,2
Cantabria	1,1	1,1	1,1	1,0	1,1	1,2	1,3
Castilla y León	4,8	4,1	4,7	4,0	5,0	6,2	6,0
Castilla-La Mancha	4,6	3,9	4,9	3,8	5,0	4,6	4,0
Cataluña	16,0	18,6	15,5	23,1	14,8	13,8	16,1
C. Valenciana	10,5	10,3	10,7	10,8	10,6	9,0	10,6
Extremadura	2,5	1,9	2,6	2,4	2,9	2,8	2,4
Galicia	5,1	4,5	4,8	3,4	5,2	6,2	6,7
C. de Madrid	13,9	16,6	13,5	14,3	12,9	14,4	10,6
Murcia	3,6	3,6	3,8	2,9	3,5	3,4	3,0
Navarra	1,3	1,5	1,4	1,4	1,2	1,2	1,4
País Vasco	4,5	5,3	4,1	3,5	3,8	4,8	5,8
Rioja (La)	0,6	0,6	0,7	0,4	0,6	0,6	0,7
Ceuta	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,3
Melilla	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2

Fuente: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte: *Datos y cifras. Curso escolar 2008-2009*. Disponible en: www.mepsyd.es/files/20080913-datos-basicos-educacion-2008.pdf

Tabla 6. Distribución porcentual del alumnado, en las comunidades de estudio, ordenado de mayor a menor. Curso 2007-2008							
	Total	Ed. Infantil	Ed. Primaria	Ed. Especial	E.S.O.	Bachillerato	Formación Profesional
Andalucía	19,8	17,3	20,5	17,4	21,6	19,7	18,8
Cataluña	16,0	18,6	15,5	23,1	14,8	13,8	16,1
C. de Madrid	13,9	16,6	13,5	14,3	12,9	14,4	10,6
C. Valenciana	10,5	10,3	10,7	10,8	10,6	9,0	10,6
Galicia	5,1	4,5	4,8	3,4	5,2	6,2	6,7
País Vasco	4,5	5,3	4,1	3,5	3,8	4,8	5,8
Aragón	2,7	2,8	2,7	2,9	2,6	2,5	3,0
Asturias	1,7	1,5	1,7	1,7	1,8	2,0	2,3

Fuente: Elaboración propia a partir de: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte: *Datos y cifras. Curso escolar 2008-2009*. Disponible en: www.mepsyd.es/files/20080913-datos-basicos-educacion-2008.pdf

2.2.1. Andalucía

CCAA	Institución de Gobierno	Presidente	Partido político/Coalición
Andalucía	Junta de Andalucía	José A. Griñán Mtnez.	PSOE

Andalucía²⁵ acoge el sistema educativo más grande del Estado español. Cuenta en total con 1.523.704 alumnos y alumnas (red pública y privada). 283.423 cursan Secundaria, repartidos en 1.205 centros públicos atendidos por 46.994 docentes²⁶.

Tabla 7. Andalucía									
	Centros			Alumnado			Profesorado		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
ESO	1.205	542	1.747	283.423	91.333	374.756	46.994	10.127	57.071
Secun.									
Total			5.256			1.523.704			123.914

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Consejería de Educación: *Datos avance 2009-2010*.

El Informe Pisa 2006, que se centró en el análisis de la competencia en ciencias, describe unos resultados generales para Andalucía que se sitúan por debajo de la media

²⁵ Salvo que se indique lo contrario, los datos que se ofrecen para esta y el resto de Comunidades, se refieren a la red pública.

²⁶ Datos obtenidos de: Consejería de Educación: *Datos avance 2009-2010*, Junta de Andalucía, mayo 2010, disponible en: www.juntadeandalucia.es/educacion/www/portal/com/bin/Contenidos/Viceconsejeria/Estadisticas/2009_2010/datos_avance0910pdf/127366595584_avand200910.pdf

española. Sin embargo, el informe *La educación en Andalucía. Análisis y perspectivas*²⁷ propone otra lectura desde aquellos mismos resultados y resalta los méritos del sistema educativo andaluz en dos cuestiones fundamentales: la equidad y la consecución de la universalización de la educación obligatoria, tomando como referencia el avance alcanzado desde la situación de partida en la que se encontraba el sistema educativo cuando echó a andar el primer estatuto de autonomía andaluz (1981).

Cuando se habla del sistema educativo andaluz siempre se alude a ese “retraso histórico” del que parte la comunidad autónoma que parece condicionar los rendimientos educativos. El sistema educativo de esta comunidad ha desarrollado un gran cambio para sumarse al tren del supuesto “desarrollo”. Para ello han debido trabajar sobre las fuertes carencias educativas de partida heredadas del pasado y en contra de una situación económica donde la pujanza de sectores poco cualificados como el turismo y la construcción han propiciado una alta tasa de abandono prematuro de la enseñanza obligatoria, dificultando la obtención de titulación básica y la continuidad en el sistema educativo mas allá de los 16 años. Ese informe retrata el sistema andaluz como un sistema educativo no universitario.

Andalucía es una de las autonomías que cuenta con Ley de Educación²⁸. Nos fijamos especialmente en el Título Preliminar porque es donde se señalan los principios que deben orientar el sistema educativo andaluz y los objetivos que este debe lograr. La lista es bastante exhaustiva en ambos casos, por eso destacamos únicamente aquellos principios y objetivos que inciden en cuestiones centrales para la construcción de ciudadanía global.

Principios	Objetivos
<p>a) Formación integral del alumnado en sus dimensiones individual y social que posibilite el ejercicio de la ciudadanía, la comprensión del mundo y de la cultura y la participación en el desarrollo de la sociedad del conocimiento.</p> <p>b) Equidad del sistema educativo.</p> <p>c) Mejora permanente del sistema educativo, potenciando su innovación y modernización y la evaluación de todos los elementos que lo integran.</p>	<p>[...]</p> <p>c) Garantizar la igualdad efectiva de oportunidades, las condiciones que permitan su aprendizaje y ejercicio y la inclusión educativa de todos los colectivos que puedan tener dificultades en el acceso y permanencia en el sistema educativo [...]</p> <p>h) Favorecer la democracia, sus valores y procedimientos, de manera que orienten e inspiren las prácticas educativas y el funcionamiento de los centros docentes, así como las relaciones interpersonales y el clima de convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa.</p>

²⁸ Informe disponible en: www.adideandalucia.es/documentos/infeducativa/EducacionAndalucia-AnalisisPerspectivas2009.pdf

²⁹ Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. Disponible en: [hwww.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/TemasFuerza/nuevosTF/290108_Ley_Educacion_Andalucia/LEA/1201696918777_lea.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/TemasFuerza/nuevosTF/290108_Ley_Educacion_Andalucia/LEA/1201696918777_lea.pdf)

<p>d) Respeto en el trato al alumnado, a su idiosincrasia y a la diversidad de sus capacidades e intereses.</p> <p>e) Promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres en los ámbitos y prácticas del sistema educativo.</p> <p>f) Convivencia como meta y condición necesaria para el buen desarrollo del trabajo del alumnado y del profesorado, y respeto a la diversidad mediante el conocimiento mutuo, garantizándose que no se produzca segregación del alumnado por razón de sus creencias, sexo, orientación sexual, etnia o situación económica y social.</p> <p>g) Reconocimiento del pluralismo y de la diversidad cultural existente en la sociedad actual, como factor de cohesión que puede contribuir al enriquecimiento personal, intelectual y emocional y a la inclusión social [...]</p>	<p>i) Promover la adquisición por el alumnado de los valores en los que se sustentan la convivencia democrática, la participación, la no violencia y la igualdad entre hombres y mujeres.</p> <p>j) Promover la cultura de paz en todos los órdenes de la vida y favorecer la búsqueda de fórmulas para prevenir los conflictos y resolver pacíficamente los que se produzcan en los centros docentes.</p> <p>k) Estimular en el alumnado la capacidad crítica ante la realidad que le rodea, promoviendo la adopción de actitudes que favorezcan la superación de desigualdades [...]</p> <p>o) Favorecer el trabajo en red y la coordinación de los servicios de apoyo a la educación, así como el ejercicio de las funciones de la inspección educativa.</p> <p>p) Promover la participación del profesorado en el sistema educativo y la de las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas, así como regular el régimen de funcionamiento de las asociaciones del alumnado y de las de padres y madres del alumnado, y favorecer la colaboración de las asociaciones sin ánimo de lucro, estimulando las actuaciones de voluntariado [...]</p> <p>r) Favorecer la cooperación de las entidades locales, las universidades y otras instituciones con la Administración educativa de la Junta de Andalucía [...]</p>
---	---

Otro elemento relevante al que otorga importancia esta ley es la *Educación en Valores*, a la que dedica el Artículo 39. Entre ellos, se apuesta por los derechos humanos, la igualdad de género y otros como el respeto a la diversidad, la interculturalidad, el medio ambiente o la salud.

El Título III está dedicado a la *Equidad en la educación*, el objetivo fundamental es favorecer la inclusión del alumnado con *necesidades específicas de apoyo educativo*, sea por diferentes grados de capacidad de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial, sea por incorporación tardía en el sistema educativo por proceder de otros países u otros motivos.

El Título VII recoge todo lo referido a *Cooperación de otras administraciones y entidades*. Con la Universidad, en diversas materias, entre otras: formación inicial y permanente del profesorado e investigación educativa. Un apartado se refiere al papel del voluntariado en los centros escolares. Esto tiene interés porque reconoce el papel de una comunidad educativa más amplia que la estrictamente referida a profesorado, alumnado y madres y padres. También se contemplan en este apartado la posibilidad de establecer convenios, o algún tipo de relación, con organizaciones empresariales, sindicales y medios de comunicación social.

Hasta aquí lo que hemos considerado más relevante de lo incluido en la Ley de Educación. Parece tratarse de una ley que apoya la idea de que los centros deben convertirse en escuelas de ciudadanía democrática y que para ello sea posible, no basta solo con establecer medidas de participación sino garantizar también condiciones de igualdad, equidad, inclusión e interculturalidad.

Ahora bien, como se desprende del análisis inicial y de las medidas contempladas, existen algunas preocupaciones de fondo -unas que tienen que ver con el contexto educativo andaluz y otras que enlazan con preocupaciones generales que afectan al sistema en el conjunto del Estado-. En primer lugar, está la cuestión del fracaso escolar y el abandono temprano que lleva asociado, se intenta aumentar el número de alumnos y alumnas que completan la escolaridad obligatoria y el de los que acceden a enseñanzas postobligatorias. También preocupa todo lo que se relaciona con la mejora de la convivencia y resolución de conflictos en los centros educativos, para lo cual se establece la inserción de los planes de convivencia en los proyectos de centro así como el compromiso del alumnado, profesorado y familias en el logro de un clima adecuado en los centros escolares. Un tercer ámbito de preocupación tiene que ver con la mejora de los rendimientos escolares y en particular con el refuerzo de las materias instrumentales (lengua española, lengua extranjera y matemáticas). Por último, se resalta también todo lo que tiene relación con la incorporación y uso de las TIC como medio de aumentar la calidad y de adaptación a los requerimientos de la sociedad de la información.

a) Líneas de innovación educativa

La Consejería de Educación no cuenta con un documento concreto en el que se señalen las líneas de innovación que considera importante impulsar en el sistema educativo. Para los enfoques o temas que estima que tienen relevancia estratégica se determinan planes comunes a todos los centros o convocatorias específicas.

En el primer caso se encuentran los siguientes:

Plan de igualdad entre hombres y mujeres en la educación (obligatorio para todos los centros).

www.juntadeandalucia.es/educacion/plandeigualdad?seccion=portada

Plan de lectura y bibliotecas (obligatorio para todos los centros).

www.juntadeandalucia.es/educacion/lecturaybiblioteca

Plan “Escuela TIC 2.0”.

www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/InnovacionElInvestigacion/ProyectosInnovadores/IntegracionDeLasTIC/Portada

Programa de centros bilingües.

www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/portadaEntidad?pag=/contenidos/B/ProfesoradoEnRed/Plurilinguismo/

Proyectos “Escuela Espacio de Paz”.

www.juntadeandalucia.es/educacion/convivencia

b) Proyectos de innovación educativa

Una convocatoria específica, dirigida al profesorado es la que regula la aprobación de proyectos de investigación e innovación educativa y elaboración de materiales curriculares²⁹.

En el caso de los proyectos de innovación no se proponen líneas específicas en las que deban integrarse las iniciativas del profesorado, solo se establecen las características que deben reunir:

- Proponer la introducción de cambios innovadores en la práctica docente o en la vida del centro para la mejora de los resultados y de los procesos educativos del centro, ya sean de tipo curricular, organizativo o funcional.
- Atender a problemas o cuestiones que sean relevantes para el centro implicado y extrapolables al sistema educativo.
- Promover la autoformación, el trabajo en equipo y las redes del profesorado, así como su implicación y participación activa en la búsqueda, adopción y consolidación en el tiempo y las prácticas innovadoras.
- Contemplar en su planificación objetivos y actuaciones ajustados a las necesidades y a la diversidad de situaciones de aprendizaje del alumnado y recursos acordes a las posibilidades reales del centro.
- Sustentarse en procesos de reflexión, indagación y/o investigación del profesorado sobre su propia práctica educativa.

Incorporar procedimientos de evaluación del alcance y de la eficacia de los cambios y de las mejoras que se esperan conseguir.

²⁹ Orden de 14 de enero de 2009, por la que se regulan las medidas de apoyo, aprobación y reconocimiento al profesorado para la realización de proyectos de investigación e innovación educativa y de elaboración de materiales curriculares. Disponible en: www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/IEFP/INNOVACION/ordenpinpivmat/1233565029210_orden_14012009.pdf

Además de estos especifican también un listado de proyectos de investigación educativa:

- La investigación desde la perspectiva de género.
- El desempeño de la dirección en los centros educativos.
- La enseñanza de las diferentes materias instrumentales.
- La puesta en práctica de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Implicaciones del uso intensivo de las TIC en los centros.
- La enseñanza y la comunicación en otras lenguas.
- La atención a la diversidad y a la interculturalidad.
- Convivencia y escuela espacio de paz.
- Integración de temáticas transversales: salud, medio ambiente, consumo y otros.
- Investigación en proyectos lectores y bibliotecas escolares.
- Investigación en procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Nuevas formas de organización y funcionamiento de los centros.
- Organización y secuenciación de los contenidos curriculares.

Como vemos, la diversidad de temáticas que consideran objeto de investigación educativa es bastante amplia. De todas ellas, existen unas cuantas que nos parecen interesantes por la contribución que pueden hacer a la construcción de ciudadanía global en los centros educativos: las relacionadas con género; diversidad e interculturalidad; convivencia y escuelas de paz; y transversalidad.

c) Formación del profesorado

En el apartado de formación del profesorado nos hemos fijado en las convocatorias impulsadas por la Consejería de Educación para el curso escolar 2009-2010. Andalucía cuenta con una oferta bastante amplia organizada por territorios. En la Tabla 8 observamos el número de cursos que se han ofertado y que ofrecen al profesorado la posibilidad de completar o aumentar sus capacidades para impulsar estrategias que incidan en el fomento de la Educación para la Ciudadanía.

Tabla 8. Oferta de cursos para ESO			
Cursos	Número	Cursos	Número
TIC	55	Diversidad	2
Competencias básicas	10	Comunidades de Aprendizaje	1
Conflictos	8	Educación para la Ciudadanía	1
Convivencia	5	Resto de cursos	46
Género	3	Total	131

Fuente: Elaboración propia a partir de la información disponible en: www.juntadeandalucia.es/educacion/sigapp/con_ofer.php3

Los cursos más numerosos son aquellos que tienen relación con el desarrollo de competencias básicas: 10, de los cuales 5 son generales y otros 5 orientados a alguna competencia específica. Parece lógica esta atención dado el lugar preeminente que ocupan las competencias en la reordenación curricular derivada de la LOE, pero no hemos encontrado ninguno dedicado a la competencia social y ciudadana. Con cierta relevancia aparecen también los cursos dirigidos a abordar la cuestión de los conflictos y la convivencia. Pero es igualmente llamativo que pese a que la Educación para la Ciudadanía también sea algo novedoso en la nueva ley, solo hayamos encontrado 1 curso dedicado específicamente a esta orientación. Escasa relevancia también tiene la formación en género (3 cursos), diversidad (2 cursos) o comunidades de aprendizaje (1 curso). Parece que lo que más preocupa es todo lo relacionado con la incorporación de las TIC y la capacitación digital del profesorado (55 cursos). De hecho, en el plan *ESFUERZA. Esfuerzo educativo de Andalucía. 5 desafíos, 80 medidas para el progreso de la educación 2010-2012*³⁰ aparecen 5 medidas encaminadas a desarrollar la implantación de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que impulsan el programa *Escuela TIC 2.0*.

2.2.2. Aragón

CCAA	Institución de Gobierno	Presidente	Partido político/Coalición
Aragón	Gobierno de Aragón	Marcelino Iglesias Ricou	PSOE y PAR

Aragón cuenta con un total de 198.169 alumnos y alumnas, de los cuales 30.189 cursan ESO en 119 centros públicos, colectivo atendido por 6.106 docentes (dato correspondiente a Secundaria y estudios profesionales en la red pública)³¹.

	Centros			Alumnado			Profesorado		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
ESO	119	88	207	30.189	17.203	47.392	6.106	2.083	8.189
Secun.									
Total			825			198.169			19.621

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de IAEST: *Estadísticas Sociales. Educación y cultura. Enseñanza no universitaria. Curso 2008-2009*.

³⁰ Disponible en: www.juntadeandalucia.es/educacion/esfuerza/folleto.pdf

³¹ IAEST: *Estadísticas Sociales. Educación y cultura. Enseñanza no universitaria. Curso 2008-2009*. Fuente : http://www.aragon.es/DepartamentosOrganismosPublicos/Organismos/InstitutoAragoneseEstadistica/AreasTematicas/EstadisticasSociales/Educacion/ci.24_Ense%C3%B1anza_no_universitaria.detalleDepartamento?channelSelected=e648c6daf36fa210VgnVCM100000450a15acRCD#section6

El Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón anunció en 2005 su intención de iniciar un debate para dotarse de una Ley de Educación propia. Escalonado en varias fases se movilizó a la Comunidad Educativa y al Consejo Escolar de Aragón -junto a otras instancias políticas y sociales- para que hicieran aportaciones al futuro texto legislativo. En 2007 se hizo público un exhaustivo documento³² en el que se recogían las distintas sugerencias presentadas en los diferentes apartados de la ley.

De hecho, coexistían aportaciones de muy distinto signo, por ejemplo respecto de la importancia y concreción que debiera tener la Educación para la Ciudadanía. Así, frente la postura de quienes defendían su papel relevante para el fortalecimiento democrático y para el ejercicio de una ciudadanía crítica y responsable estaba la de quienes proponían incluso eliminarla o -como en el caso de la Federación Cristiana de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de Aragón- asegurar que el currículo de la asignatura fuera “consensuado con los padres, con posibilidad de objeción de conciencia” (p. 120).

Otra postura diferente mantuvieron las familias de la escuela pública representadas en la Federación de Padres y Madres de Alumnos de Aragón (FAPAR). Según ella: “La escuela debe ser el lugar base para formar ciudadanos democráticos, razón por la cual consideramos que debe promoverse la cultura participativa como ejemplo para que los chicos y chicas aprendan a vivir con las reglas democráticas que les ayuden a adquirir una conciencia crítica y de compromiso frente a una sociedad cada vez más individualizada, ayudándoles además a resolver de forma pacífica y dialogada los posibles conflictos que les surjan a lo largo de su vida”³³.

Finalmente, el Gobierno de Aragón aprobó en Consejo extraordinario (diciembre 2010) su proyecto de Ley de Educación. El siguiente paso será su tramitación parlamentaria antes del 22 de mayo de 2011, fecha de la convocatoria de elecciones autonómicas y, por tanto, del fin de la legislatura.

a) Líneas de innovación educativa

Aunque no hemos manejado ningún documento que identifique expresamente las líneas de innovación educativa que el Departamento de Educación tuviera interés en promover, salvo por lo que se deduce de los proyectos de innovación que analizamos en el siguiente apartado, sí disponen en su página web (www.educaragon.net) de una sección en la que exponen los programas que impulsa el Departamento y que presentamos a continuación.

³² Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de Aragón (2007): *Aragón educa. La educación compromiso para el futuro. Informe. Debate para una ley de educación de Aragón*. En: www.educaragon.org/files/Informe%20del%20debate.pdf

³³ Federación de Padres y Madres de Alumnos de Aragón (FAPAR) (2010): *Resumen de las Aportaciones de FAPAR al debate sobre la LEA (Ley de Educación de Aragón)*. Disponible en: www.fapar.org/documentos/Resumen_aportacione_debate_LEA.pdf

Cuadro 11. Programas impulsados por el Departamento de Educación

Programas	
Programas europeos	Matemática vital
Participación educativa	Un día de cine
Gratuidad de libros y otras ayudas	El Quijote en MP3
Medio ambiente	Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA)
Educación para la salud	Coup de Théâtre
Bibliotecas escolares de Aragón	Convivencia en la red
Educación para el Consumo	Asesoría convivencia
Invitación a la lectura	Aula de cine
Lenguas de Aragón	Ciencia viva
Educación en valores	

Fuente: Elaboración propia a partir de la información disponible en: www.educaragon.org/arboles/programas.asp

Como se puede observar por la simple lectura se trata de un conjunto de iniciativas tan diversa que abarca desde propuestas para el uso solidario de textos escolares hasta asesorías y proyectos de convivencia, sin embargo, no parece que la elección de estos programas resuma la línea política del Departamento de Educación.

b) Proyectos de innovación

Para conocer las líneas a las que pueden acogerse los centros escolares para desarrollar proyectos de innovación educativa hemos consultado la Orden³⁴ que regula la concesión de ayudas en este capítulo. En ella se establecen los criterios que deben cumplir los proyectos para ser considerados de innovación:

- a) La innovación en el desarrollo de programaciones de las áreas y materias del currículo, orientadas a la adquisición de las competencias básicas, en las que se hagan explícitas las metodologías docentes a emplear.
- b) Fomento de la comprensión y expresión oral y escrita en todas las áreas y materias en los distintos niveles de enseñanza.
- c) Mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y organización escolar en los centros docentes.
- d) Experiencias innovadoras en la adquisición de lenguas.
- e) Procesos didácticos y organizativos enfocados a la atención de todo el alumnado como medida para garantizar el éxito escolar.

³⁴ Orden de 21 de mayo de 2009, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se convocan ayudas a la Innovación e Investigación Educativas en Centros Docentes de niveles no Universitarios para el curso 2009/2010 y se aprueban las bases reguladoras para su concesión. Disponible en: www.boa.aragon.es/cgi-bin/BOAE/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=374228384444

- f) La convivencia escolar, la igualdad de oportunidades desde la perspectiva de género, orientación y tratamiento de la sexualidad.
- g) La innovación que impulse la creación de comunidades de aprendizaje que puedan implicar a los distintos sectores de la comunidad educativa.
- h) El desarrollo de actuaciones medioambientales y especialmente de la Agenda 21 escolar.
- i) Experiencias innovadoras que fomenten el espíritu emprendedor.

En estos criterios aparecen ya aspectos que nos interesan desde la óptica de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global como son la atención a todo el alumnado para garantizar el éxito escolar, lo relacionado con la convivencia o el género. Nos parece importante también que se anime la creación de comunidades de aprendizaje. Enfoque este que es relevante para la ED y coherente con la idea de impulsar procesos inclusivos, de explorar y aprovechar las diversas capacidades del alumnado, de incorporar en la práctica dinámicas de trabajo colaborativo y de implicar en los procesos de enseñanza-aprendizaje a familias y otros agentes sociales.

c) Formación del profesorado

Aragón cuenta con una oferta muy amplia de formación del profesorado³⁵ que organiza en torno a las líneas prioritarias de formación establecidas por el Departamento de Educación. Estas son:

- Currículo aragonés. Formación por competencias.
- Competencia lingüística. Lectura y escritura, comunicación en lenguas extranjeras y potenciación del bilingüismo.
- Aplicación didáctica de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en las aulas.
- Formación para la mejora de calidad y equidad en los centros docentes.

De ellas nos parecen especialmente interesantes la primera y la última. La primera por cuanto una de las competencias básicas que contempla el currículo es la *competencia social y ciudadana*. Tiene interés ofrecer formación para estar en mejores condiciones de desarrollarla en todas las asignaturas y niveles. La última -formación para la mejora de calidad y equidad en los centros docentes- entronca directamente con las estrategias que consideramos que hay que tener en cuenta para promover el enfoque de Educación para el Desarrollo y Ciudadanía Global.

“Una educación de calidad para todos y entre todos, supone avanzar en la cualificación de los docentes, la autonomía de los centros, la innovación e investigación educativas, la orientación escolar y la evaluación del sistema educativo.

³⁵ Se puede consultar en: <http://planfpa.educa.aragon.es/>

El principio de equidad significa que todos los alumnos reciban a lo largo de su proceso educativo las atenciones necesarias para el desarrollo integral de sus capacidades en un marco integrador basado en la libertad, responsabilidad, solidaridad, tolerancia y respeto a los demás, compensando las desigualdades que se originan por factores personales, sociales, territoriales o económicos [...] Estos programas y actuaciones [Planes de Convivencia] abordarán la prevención de la violencia de género, la exclusión social y los comportamientos xenófobos y racistas, así como cualquier otra forma de discriminación”.

Dentro de los planes de formación, es destacable la propuesta de Proyectos de Formación en Centro, regulada por la Orden de 24 de julio de 2009³⁶ en donde se detallan los ámbitos pedagógicos a los que pueden hacer referencia los proyectos que se presenten:

- a) Convivencia Escolar. La educación para la paz, los derechos humanos, el aprendizaje de la ciudadanía democrática y la tolerancia: conocimientos esenciales sobre la sociedad, formación para la participación activa, derechos y deberes, normas democráticas y valores compartidos, conocimiento y estrategias de transformación hacia esos valores, problemáticas actuales y futuras.
- b) Mediación y participación en la escuela. La prevención de la violencia y la mejora de la convivencia escolar: organización y funcionamiento de los centros, estructura de aprendizaje cooperativo en el aula, proyecto de escuela abierta, autonomía y responsabilidad compartida, resolución pacífica de conflictos, habilidades sociales y comunicativas, desarrollo de la inteligencia emocional, mediación escolar y participación de los distintos sectores de la comunidad educativa.
- c) Educación Intercultural. Integración del alumnado inmigrante, normalización en la atención educativa a este alumnado, interculturalidad, situaciones de exclusión, discriminación e inadaptación escolar y/o social, materiales interculturales, conocimiento de la cultura propia y de las culturas de origen.
- d) Conocimiento de las lenguas y culturas de acogida y de origen. Plan de acogida, mediación intercultural, didáctica del español como segunda lengua, mantenimiento de la lengua y cultura de origen, evaluación del alumnado inmigrante, coordinación entre los diferentes departamentos, actividades de tutoría específica, modalidades organizativas.

Esta línea denota una preocupación por la cuestión de la convivencia que es compartida también por el resto de comunidades autónomas, sin embargo nos parece reseñable que en este caso, se ponga en relación con el aprendizaje de la ciudadanía democrática, con la interculturalidad, los derechos humanos y la participación.

³⁶ Orden de 24 de julio de 2009, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se convoca la realización de Proyectos de Formación del Profesorado en Centros en materia de Convivencia Escolar y Educación Intercultural. Disponible en: www.boa.aragon.es/cgi-bin/BOAE/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=410033743333

2.2.3. Asturias

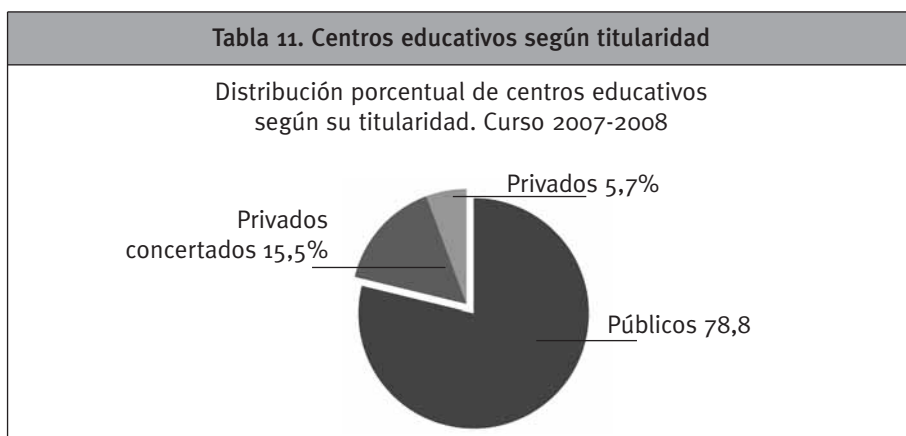
CCAA	Institución de Gobierno	Presidente	Partido político/Coalición
Asturias	Gobierno del Principado de Asturias	Vicente Álvarez Areces	PSOE e IU

Asturias tiene 174.824 alumnos y alumnas, de los cuales 34.637 cursan Secundaria en en 102 centros públicos, atendidos por 1.845 docentes de esa etapa³⁷.

Tabla 10. Asturias									
	Centros			Alumnado			Profesorado		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
ESO	102	80	182	34.637	15.967	50.607	1.845	639	2.484
Secun.									
Total			553			174.824			14.200

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Sociedad Asturiana de Estudios Económicos e Industriales: *Estadística de la Enseñanza en Asturias. Curso 2007-2008*

El sistema educativo asturiano cuenta con una potente red de centros públicos (ver Tabla 11). 78,8% frente al 5,7% que representan los centros privados y el 15,5% que se trata de centros privados concertados (para el período 2007-2008).



Fuente: Consejo Escolar del Principado de Asturias (2009:77).

El sistema educativo asturiano se caracteriza por unas estructuras estables tanto en lo que se refiere al tipo de centros como a las políticas educativas que se van

³⁷ Datos correspondientes al curso 2007-2008. Sociedad Asturiana de Estudios económicos e industriales: *Estadística de la Enseñanza en Asturias. Curso 2007-2008*. Disponible en: www.sadei.es/Publi/Sociales/Ense/2008/PR.pdf

impulsando en los últimos años. Los diferentes estudios y pruebas que se vienen realizando así parecen confirmarlo. De hecho, así se resaltaba en uno de los Informes³⁸ promovidos por la Consejería de Educación (2009:3) “...la tasa de titulación en Educación secundaria obligatoria sigue rozando el 86%, mientras que en Bachillerato y Formación profesional de grado medio y superior se mantiene consistentemente por encima del 80%, incluso acercándose al 85% en el caso de la última. La comparación por sexo confirma una vez más los buenos resultados de las mujeres con respecto a los hombres. La distancia entre ambos grupos se hace mayor en los niveles superiores de las enseñanzas no universitarias. Así, mientras que la diferencia en la tasa de titulación en Educación secundaria obligatoria es de cuatro puntos porcentuales, en la Formación profesional de grado superior ésta se acerca a los 13 puntos. Finalmente el contraste con respecto al resto de las comunidades autónomas coloca al Principado de Asturias en un lugar privilegiado en el contexto español”.

Por otro lado, el proceso de implantación de la LOE no ha presentado dificultades reseñables, si bien parece que la práctica mayoritaria en los centros educativos se acoge a la propuesta de considerar la Educación para la Ciudadanía como asignatura, frente a la opción que, además, incluye una visión más global.

a) Líneas de innovación educativa

El desarrollo de este apartado lo situamos sobre la base de lo que la Consejería de Educación y Ciencia denomina *Programas de apoyo a la acción educativa*.

Cuadro 12. Programas de apoyo a la acción educativa	
Programas	
<ul style="list-style-type: none"> • Coeducación. • Programas de cooperación territorial. • Promoción y Orientación Educativa. • Aulas Hospitalarias. • Tecnologías de la Información y la Comunicación. • Programas europeos. • Apertura de centros. • Asturias, Espacio Educativo. • Enseñanza de Llingua Asturiana y Gallego-Asturiano. 	

Fuente: Elaboración propia a partir de la información disponible en: www.educastur.princast.es

³⁸ Servicio de Ordenación Académica, Formación del Profesorado y Tecnologías Educativas (2010): *Los resultados académicos en la educación asturiana. 2008-2009*. Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Políticas Educativas, Ordenación Académica y Formación Profesional. Servicio de Ordenación Académica, Formación del Profesorado y Tecnologías Educativas. Disponible en: www.educastur.es/media/publicaciones/informes/informe_resultados_o8_o9.pdf

De cara a este trabajo, destacamos el programa de Coeducación y el de Promoción y Orientación Educativa.

En el primer caso, el punto de partida es el reconocimiento de que las instituciones escolares, como agentes de socialización, tienen influencia en la posición que mujeres y hombres ocupan en el espacio social. Dentro del programa, en el que llevan trabajando varios años, han desarrollado múltiples iniciativas. Una de ellas *Programa de implantación progresiva de la Coeducación en Educación Infantil* comenzó su desarrollo en el curso 2005-2006 en seis centros piloto, pero no hemos podido localizar informes que den cuenta del estado actual del programa. Otra propuesta ha sido el *Programa de Educación Afectivo-Sexual*, totalmente implantado en la ESO con un enfoque interdisciplinar. Cuentan también con un desarrollo específico para el trabajo de tutoría y orientación *Rompiendo esquemas*.

El programa de Promoción y Orientación Educativa tiene varias líneas de intervención, entre otras, todo lo que se refiere a las Necesidades Educativas Específicas y a la Atención a la Diversidad. Para el apoyo en todo lo que se refiere a la diversidad cultural, la Consejería pone a disposición del profesorado la web *Acogida* (<http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida/>) en la que se despliega un amplio abanico de actuaciones, recursos y materiales.

b) Proyectos de innovación y c) Formación del profesorado

En este caso hemos tenido que unificar ambos apartados porque desde la Consejería de Educación se establece una relación entre las actividades de formación e innovación en centros educativos. Así lo plantean en la *Resolución de 12 de septiembre de 2006* “El modelo y estructura de la formación permanente del profesorado del que se ha dotado la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias apuesta por la vinculación entre el ejercicio de la función docente y la formación y actualización del profesorado como medio para la resolución de los problemas que surgen en la misma. El modo más directo y apropiado de establecer tal vinculación es mediante el impulso y apoyo de los procesos de innovación educativa y de la experimentación curricular”³⁹.

En esta convocatoria establecen tres modalidades a las que puede acogerse el profesorado de centros educativos: Seminarios, grupos de trabajo y proyectos de formación en centro.

³⁹ *Resolución de 12 de septiembre de 2006, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se convocan actividades de formación e innovación educativa bajo la modalidad de seminarios, grupos de trabajo y proyectos de formación en centros para el curso 2006/2007*. Disponible en: www.asturias.es/bopa/2006/09/30/20060930.pdf

Cuadro 13. Contenidos para cada una de las modalidades		
Seminarios	Grupos de trabajo	Proyectos de formación en centro
<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje en valores y la convivencia. • La actualización didáctica, científica y tecnológica en las distintas áreas y materias y su contribución a la adquisición de las competencias básicas necesarias para un aprendizaje a lo largo de la vida. • La actualización didáctica, científica y tecnológica derivada del desarrollo de los proyectos de innovación y mejora en los que participan los centros educativos. • La atención educativa al alumnado: Orientación y tutoría, medidas de atención a la diversidad, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • La programación, desarrollo y evaluación del proceso instructivo en las distintas áreas y materias y su contribución a la adquisición de las competencias básicas necesarias para un aprendizaje a lo largo de la vida. • La concreción de enfoques didácticos y desarrollos curriculares que integren el aprendizaje en valores y la convivencia. • La elaboración de materiales curriculares en distintos formatos y el intercambio de los mismos mediante la utilización de las distintas plataformas disponibles. • La coordinación en el proceso de transición desde la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria. • La atención educativa al alumnado: Orientación y tutoría, medidas de atención a la diversidad, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo organizativo del centro: el centro educativo como organización en desarrollo. • La convivencia en el centro educativo y la educación en valores: Énfasis en valores de igualdad de género y de rechazo a discriminaciones, resolución de conflictos, etc. • Modelos organizativos de centro y atención a la diversidad. • Las relaciones del centro educativo con su entorno; colaboración con las familias y participación de los diversos estamentos de la comunidad educativa. • Coordinación e integración en un proyecto conjunto de los distintos programas institucionales en los que participa el centro.

Fuente: Elaboración propia a partir de la *Resolución de 12 de septiembre de 2006*. BOPA, 227.

De esta propuesta nos parece interesante no solo la selección de contenidos (valores, género, convivencia, atención a la diversidad...) sino sobre todo la idea de que se trate de iniciativas para desarrollar en centro. Esto representa oportunidades muy interesantes, entre otras: la posibilidad de conformar grupos estables de trabajo; la contextualización de los contenidos y, por tanto su adecuación a las características del entorno y del alumnado; la posibilidad de introducir metodologías de investigación-acción como sistemas de reflexión y mejora sobre la práctica docente.

El Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado⁴⁰ establece tres grandes líneas prioritarias:

1. Diseño y planificación de actividades formativas relacionadas con las competencias profesionales para afrontar los retos del sistema educativo derivados de la implantación del nuevo marco normativo. (En este apartado se incluye todo lo relacionado con la atención a la diversidad, prevención del fracaso escolar y abandono escolar prematuro).
2. La formación en didácticas y metodologías que permitan mejorar la gestión del grupo-clase asegurando que los alumnos y las alumnas puedan trabajar en un sistema orientado hacia tareas, favoreciendo la transferencia de los aprendizajes y el trabajo colaborativo.
3. Promoción de los procesos de innovación y mejora de la práctica educativa, así como de la organización y funcionamiento de los centros en un contexto de creciente autonomía de los mismos.

Determina también el establecimiento de programas específicos de formación continua.

1. Programas de formación vinculados a las necesidades formativas de carácter científico-didáctico derivadas de la implantación de las nuevas enseñanzas.
2. Programas de formación continua vinculados a perfiles profesionales específicos.
3. Programas de formación continua vinculados con la implantación de medidas de política educativa destinadas a la mejora del sistema educativo.
4. Programas de formación destinados a apoyar la aplicación y el desarrollo de los proyectos pedagógicos de los centros.

Con estos programas se atiende a lo que parece que se va perfilando (no sólo en el caso de Asturias sino en general) como los ejes políticos de actuación y que podríamos resumir en:

- Adecuación a las nuevas exigencias derivadas de la LOE (nuevos currículos, actualización científico-didáctica, competencias básicas).
- Incorporación y uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- Atención a la diversidad (que incluye desde interculturalidad hasta necesidades educativas específicas).

Un elemento más variable entre comunidades autónomas y que está presente en Asturias tanto en los formatos de programas de apoyo a la acción educativa como

⁴⁰ Disponible en: www.educastur.es/media/profesorado/formacion/2009_plan_formacion_profesorado.pdf

en los de formación del profesorado es el que se relaciona con la Coeducación y, en menor medida, con otras transversales como Educación para la Salud o Medio Ambiente.

2.2.4. Cataluña

CCAA	Institución de Gobierno	Presidente	Partido político/Coalición
Cataluña	Generalidad Catalana/ Generalitat Catalana	Artur Mas	Convergència y Unió

Cataluña acoge al 2º sistema educativo más grande del Estado español. Cuenta con 1.180.642 alumnos y alumnas⁴¹, de los cuales 163.620 cursan ESO en 552 centros públicos, atendidos por 28.815 docentes de esa etapa.

	Centros			Alumnado			Profesorado		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
ESO	552	591	1.143	163.620	108.227	271.847	28.815	13.932	42.747
Secun.									
Total			4.879			1.180.642			106.106

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Departament d'Educació. Servei d'Estadística, Informació i Documentació (2009).

En el año 2006, el Departamento de Educación junto a los agentes más destacados de la comunidad educativa firman el Pacto Nacional por la Educación, un acuerdo sobre las bases de la escuela del futuro en Cataluña. En el Pacto figuran medidas para ampliar el colectivo docente, para aumentar las ayudas a las familias, para el apoyo a las AMPA, para ampliar el horario de las escuelas de primaria, para reutilizar los libros de texto, para impulsar programas de transición entre escuela y trabajo, salud laboral...

Otra medida contemplada, y una de las que más polémicas ha generado, es la dirigida a equiparar los centros concertados y públicos, con la idea de garantizar la gratuidad de la enseñanza obligatoria en todos los centros educativos. Sin embargo, la escolarización del alumnado en uno u otro tipo de red sigue mostrando diferencias. En los últimos años el Gobierno catalán ha aumentado el volumen de fondos encaminado a favorecer la escolarización de alumnado inmigrante en los centros privados concertados, pero como se destacaba en el diario *El País*: "El reparto equitativo de inmi-

⁴¹ Datos actualizados a 2009. Departament d'Educació. Servei d'Estadística, Informació i Documentació. Disponible en: www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=742

grantes es una asignatura pendiente. El 85% van a centros públicos y sólo el 15% a concertados, cuando éstos tienen el 30% del total de las plazas”⁴².

El Pacto tiene interés también porque contempla también una serie de medidas encaminadas a garantizar la igualdad de oportunidades y la cohesión social: apoyando los planes de entorno, ofreciendo más recursos para centros con alumnado en situación desfavorecida, con la incorporación de otros agentes sociales para combatir el fracaso escolar, aumentando las tutorías y la atención a las familias. Para todo ello se destina un volumen de 1.194 millones de euros.

Cataluña es otra de las comunidades que cuenta con Ley de Educación⁴³ propia (derivada de un mandato del Pacto Nacional de Educación).

Según el Departamento de Educación: “La futura Ley de Educación de Cataluña apuesta por un Servicio de Educación de Cataluña en el que los centros públicos y concertados participen de los criterios de equidad, excelencia y corresponsabilidad garantizándoles la suficiencia económica para su funcionamiento, respetando el derecho a la libre elección de centro de los ciudadanos, y el derecho al ideario propio de cada centro, independientemente de su titularidad. El Proyecto de Ley de Educación de Cataluña garantiza también la suficiencia financiera de los centros concertados y potencia la figura del contrato programa para aquellos centros que participen en la corresponsabilización”⁴⁴.

Sin embargo, algunos aspectos de la ley han sido contestados por diversos sectores educativos que ponen en cuestión medidas que consideran lesivas para la escuela pública. Entre otras, la ampliación de los conciertos con centros privados, a los que concede “autonomía pedagógica” y a los que permite la segregación del alumnado en función del sexo. Igualmente, se ha cuestionado que “en el ámbito de la escuela pública se refuerza el poder de las direcciones y se dota de más autonomía a los centros en el terreno organizativo, pedagógico y de gestión de recursos humanos y materiales” (*La Vanguardia*, 1 de julio de 2009).

Otros aspectos destacados se refieren a las medidas para combatir los guetos en las escuelas, así se contempla que sea la Administración quien determine la proporción máxima de alumnado con necesidades específicas que se pueden escolarizar en cada centro. Otra novedad es que los centros deben redactar una carta de compromiso en la que figuren los objetivos para lograr entorno de convivencia y que deberá ser suscrita por las familias.

Por último, la ley contempla aumentar el gasto educativo hasta un 6% del PIB en un período de 8 años.

⁴² El País, 12 de marzo de 2009. Disponible en: www.elpais.com/articulo/cataluna/Fondos/escolarizar/inmigrantes/privada/elpepiespcat/20090312elpcat_23/Tes

⁴³ Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. Disponible en: www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/LEC_QL82.pdf

⁴⁴ Fuente: www10.gencat.cat/gencat/binaris/20080729_lec_cs_tcm33-80122.pdf

a) Líneas de innovación educativa y b) Proyectos de innovación

El Departamento de Educación contempla una serie de Programas de Innovación Educativa a los que los centros escolares pueden acogerse para presentar proyectos de innovación. El objetivo común a todos ellos es “mejorar el éxito escolar para todo el alumnado y promover el esfuerzo de todos para conseguir la excelencia educativa”⁴⁵.

Los programas vienen definidos como acciones transversales vinculadas a algunos de los retos de la sociedad actual. Así: “avanzar hacia una educación inclusiva para todos asegurando una igualdad real de oportunidades y eliminando todo tipo de discriminaciones, promover una educación para la salud que ayude a prevenir conductas de riesgo y a desarrollar conductas saludables; fomentar las relaciones positivas y la resolución pacífica de conflictos, educar en los valores democráticos y de participación ciudadana; ser competentes en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación de manera autónoma y crítica y en especial, respecto a los mensajes de los medios de comunicación, y educar para un desarrollo sostenible”.

Cuadro 14. Innovación educativa	
Programas de innovación educativa	
Educación ambiental	
Educación en comunicación audiovisual	
Biblioteca escolar	
Coeducación	
Educación para la Ciudadanía	
Educación para la Salud	
Convivencia y mediación escolar	
Tecnologías de la información	
Lenguas extranjeras	
Otras de carácter transversal	Apoyar a otros proyectos de carácter transversal que se desarrollen en los centros educativos, incluidos los proyectos sobre salud o sobre lengua, interculturalidad y cohesión social, y que no se pueden incluir en ninguna de las tipologías de proyectos de los apartados anteriores.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información disponible en: www.xtec.cat/innovacio/

Como vemos, además de otras líneas especialmente vinculadas a nuestro ámbito de estudio -coeducación, convivencia y mediación escolar, educación ambiental- el

⁴⁵ Para consultar cada programa y las convocatorias: www.xtec.cat/innovacio/

Departamento contempla un programa específico de Educación para la Ciudadanía. Como objetivos de este programa señalan:

- Promover el desarrollo de los valores democráticos y de conciencia de ciudadanía.
- Dar a conocer la Declaración universal de los derechos humanos y favorecer actitudes y conductas respetuosas y comprometidas en su defensa.
- Impulsar el compromiso y la participación de los y las jóvenes en la escuela y en la sociedad.
- Promover la educación para la paz y la solidaridad.

La consideración de los elementos con los que se relaciona la Educación para la Ciudadanía es amplia. Nos parece interesante que se vincule a proyectos de centro, a los planes de entorno, al aprendizaje-servicio, a las comunidades de aprendizaje y, en general, al concepto de ciudadanía global. Ahora bien, a partir de enero de 2010 este programa se subsume en el de Proyectos de Convivencia.

De nuevo en este caso, parece que hay una preocupación de fondo que hace que la cuestión de la convivencia aglutine los esfuerzos tanto de la Administración como de la comunidad educativa. Hay que destacar que no se limita a cuestiones disciplinares o a la carta de derechos y deberes del alumnado. El despliegue de recursos y convocatorias se estructura en torno a tres grandes bloques: valores y actitudes, resolución de conflictos y organización del centro.

Cuadro 15. Proyectos de convivencia			
Proyectos de convivencia			
Valores y actitudes	Acogida Coeducación Competencia social	Comunicación Cultura de paz Educación emocional	Acogida Coeducación Competencia social
Resolución de conflictos	Absentismo Conflictos graves Conflictos leves		
Organización del centro	Estructura Norma Participación		

Fuente: Elaboración propia a partir de *Projecte de Convivència i èxit educatiu* (2009)⁴⁶.

Un elemento a destacar es que se vincule con otras líneas transversales con capacidad de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y el impacto en la formación crítica del alumnado.

⁴⁶ Direcció General d'Innovació (2009): *Projecte de Convivència i èxit educatiu*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació. Disponible en: www.xtec.cat/lic/convivencia/documents_generals/document_marc_projecte%20de%20convivencia.pdf

c) Formación del profesorado

La política de formación del profesorado viene marcada por el *Plan marco de formación permanente 2005-2010* que fija las prioridades en cinco ámbitos:

- Formación para avanzar hacia una escuela inclusiva.
- Formación para mejorar en áreas curriculares e introducir determinadas innovaciones en el sistema educativo.
- Formación para utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las aulas y los centros educativos.
- Formación para la mejora personal y el desarrollo profesional de los docentes y los profesionales los servicios educativos.
- Formación para la gestión los centros educativos y los servicios educativos.

En este Plan se hace un análisis pormenorizado de los cambios en la formación inicial y permanente, de los agentes implicados y entidades colaboradoras, de las necesidades formativas por etapas (en el caso de Secundaria se destaca, por ejemplo, el reto que supondrá la implantación de la Educación para la Ciudadanía) y de los retos derivados de los cambios sociales. En relación con estos últimos, identifican la formación para la coeducación, la interculturalidad, la educación socioemocional, en nuevas tecnologías y en lengua extranjera.

2.2.5. Comunidad de Madrid

CCAA	Institución de Gobierno	Presidente	Partido político/Coalición
C. de Madrid	Gob. de la C. Madrid	Esperanza Aguirre	PP

La Comunidad de Madrid cuenta con 1.082.412 alumnos y alumnas, de los cuales 128.042 cursan estudios en la ESO en 342 centros públicos, atendidos por 16.817 docentes en esta etapa.

	Centros			Alumnado			Profesorado		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
ESO	342	622	964	128.042	115.244	243.286*	16.817	11.324	28.141**
Secun.									
Total			3.398			1.082.412			86.398

Fuente: Elaboración propia a partir de *Datos y cifras de la Educación. 2009/2010* y *Estadística de la Enseñanza de la Comunidad de Madrid 2008-2009*⁴⁷.

*Incluye PGS: Programas de Garantía Social. PCPI: Programas de Cualificación Profesional Inicial.

**Incluye profesorado que imparte Primaria y ESO; ESO; y ESO y Bachillerato.

⁴⁷ Subdirección General de Evaluación y Análisis: *Datos y cifras de la Educación. 2009/2010*. Consejería de Educación, Comunidad de Madrid. Subdirección General de Evaluación y Análisis: *Estadística de la Enseñanza de la Comunidad de Madrid 2008-2009*. Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza. Consejería de Educación.

Una de las características más acusadas del sistema educativo de la Comunidad de Madrid es el peso creciente que va teniendo la red privada frente a la pública, afianzado por el apoyo que conceden las instituciones de Gobierno a la primera en detrimento de la segunda. Y esto pese a que, el presupuesto destinado a Educación en 2010 ha disminuido respecto del asignado en el año precedente (ver Tabla 3). Esta disminución de presupuesto afecta a aspectos tan importantes como recortes en el número de docentes trabajadoras y trabajadores de la red pública, ampliación del horario lectivo del profesorado, disminución de fondos destinados a la formación continua del profesorado o desaparición de numerosas Aulas de Enlace y Educación Compensatoria.

Como denuncia la Federación Regional de Enseñanza de Madrid de CCOO: “En momentos de crisis como los actuales, en los que la educación debe potenciar su papel compensador, con el PP en el Gobierno de la comunidad se abandonan los programas de Atención a la Diversidad y se recortan sus plantillas, así como también los programas de ayuda más directa a los alumnos y familias con mayor desventaja social: se reducen los fondos para becas y para los programas de compensación educativa y no se programan -a pesar de la demanda- puestos suficientes en PCPI (programas de cualificación profesional inicial). [... En el caso del alumnado inmigrante]: el curso pasado se profundizó en el desequilibrio entre redes y en la falta de apoyo a la red pública que, representando al 53,9% del total, escolariza al 76,7% de este alumnado (y al 89,9% de los alumnos africanos); es decir: el número de alumnos extranjeros por cada 1.000 alumnos es tres veces mayor en la red pública que en la privada (en el caso del alumnado africano es ocho veces mayor)” (CCOO Enseñanza, 2010:13).

Parece que los 10 años transcurridos desde que se iniciaron las primeras transferencias en materia de Educación a la Comunidad de Madrid no se han caracterizado precisamente por una apuesta clara y decidida por el fortalecimiento de la red pública, aquella que puede garantizar igualdad de oportunidades para todas las personas.

a) Líneas de innovación educativa

En el caso de la Comunidad de Madrid, no hemos encontrado ningún documento concreto en el que se especifiquen las Líneas de Innovación Educativa priorizadas por la Consejería de Educación.

En el apartado que dedican a Planes y Programas se destacan aspectos relacionados con la educación ambiental; con las bibliotecas escolares; con las actividades culturales y extraescolares; y con el impulso del bilingüismo. Uno de los planes destacados es el Plan Educamadrid para el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación que persigue el impulso e introducción de las TIC en los centros escolares y para lo cual han definido una serie de líneas estratégicas que permiten abarcar distintas necesidades: conectividad, equipamiento, integración curricular, formación, accesibilidad, centro virtual de contenidos y plataformas de interacción.

Además de estos, existe otro plan que describimos a continuación y que destacamos por tener interés para promover mejores condiciones educativas para población escolar que se encuentra en situación de desventaja:

Plan de Mejora de la Calidad de la Educación en Centros Públicos Prioritarios. Según lo presenta la propia Consejería, se trata de un plan que se inscribe dentro de las políticas de equidad que desarrolla el gobierno regional. El objetivo es dar apoyo a aquellos centros que “por las características socioeconómicas y socioculturales de la población que escolarizan, precisan de un enfoque específico, por parte tanto de la Consejería de Educación como de los propios centros”. Las medidas adoptadas en los proyectos elaborados por los centros que se acogen a este plan están encaminadas a mejorar los resultados escolares, la convivencia en el centro, aumentar la autoestima y desarrollar valores de estudio y esfuerzo personal, así como a combatir el absentismo escolar.

Existen otros programas interesantes, pero de los que no hemos encontrado referencias actualizadas. En algún caso, parece que han desaparecido -caso del programa *Convivir es vivir*- en otros, al menos se encuentran reseñas de convocatorias y planes hasta 2009 -caso del programa *Escuelas de bienvenida*-.

El Programa *Convivir es vivir* parte de la escuela como espacio privilegiado para el aprendizaje de valores y para educar en la convivencia, como objetivos señalaba:

- Mejorar los niveles de convivencia en los centros educativos y en su entorno próximo mediante la coordinación interinstitucional de actuaciones y recursos.
- Fomentar las actitudes de conocimiento, respeto y tolerancia para prevenir la aparición de actos violentos dentro y fuera de la institución escolar.
- Proporcionar al profesorado habilidades y estrategias de intervención con las que afrontar los posibles conflictos, que puedan surgir en los centros, relacionados con el deterioro de la convivencia.

Sin embargo, como decíamos más arriba, este programa que estuvo en funcionamiento durante 9 años se abandonó en 2007.

El programa *Escuelas de bienvenida* está encaminado a favorecer que la incorporación al sistema educativo del alumnado de origen extranjero se realice en las mejores condiciones posibles y asegure su éxito escolar posterior. Para ello cuentan con diferentes iniciativas: aulas de enlace, inmersión en el contexto social, cultural y lingüístico, desarrollo de la convivencia activa y formación del profesorado. Este programa aparece ligado a las actuaciones del Departamento de Atención a la Diversidad, pero no parece estar vigente, al menos las referencias más actuales que figuran en la página web⁴⁸ se refieren al curso 2008-2009.

⁴⁸ Ver: www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_Actuaciones_FA&cid=1109167990507&idConsejeria=1109266187254&idListConsj=1109265444710&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&pv=1142336051901&sm=1109265843983

b) Proyectos de innovación

Solo hemos encontrado una referencia a Proyectos de Innovación y es la que se relaciona con cuestiones lingüísticas y, en especial, con el impulso del bilingüismo:

- Plan de formación en lengua inglesa 2010.
- Curso de inmersión lingüística en inglés.
- El portfolio europeo de las lenguas.
- Inmersión lingüística en inglés.
- Plan de formación de entrada al programa de *Colegios Bilingües*.

c) Formación del profesorado

La oferta de formación del profesorado es bastante amplia y contempla diferentes modalidades como son las de constitución de: Seminarios, Grupos de Trabajo, Proyectos de Formación en el Centro, proyectos de Formación de Calidad y Líneas Prioritarias de Formación para la Red de Formación. Dentro de esta última se plantean líneas específicas y generales como incluimos a continuación:

Específicas:

- Actualización humanística, científica y didáctica.
- Tecnologías de la Información y la Comunicación: aplicación de las TIC para la elaboración de materiales didácticos, así como la actualización en el uso de las últimas herramientas y aplicaciones informáticas.
- Lenguas extranjeras.

Generales:

- Proyectos de Formación en Centros y Proyectos de Formación de Calidad, de acuerdo con las convocatorias específicas.
- Formación dirigida al profesorado que atiende a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (alumnos que presentan necesidades educativas especiales, alumnos con altas capacidades intelectuales, alumnos con integración tardía en el sistema educativo español) o de compensación de sus desigualdades.
- Promoción profesional: orientación, tutoría y organización escolar.
- Mejora de la convivencia escolar.

Según se recoge en el *Informe 2010 sobre la situación de la Enseñanza No Universitaria en la Comunidad de Madrid*⁴⁹ “Las líneas prioritarias del Plan de Formación del Profesorado 2008-2009 se centraron en las tecnologías de la

⁴⁹ Consejo Escolar (2010): *Informe sobre la situación de la Enseñanza No Universitaria en la Comunidad de Madrid. 2008-2009*. Colección Educación y Participación, Nº 23. Madrid.

información y la comunicación, en la actualización humanística, científica y didáctica y en mejora de la competencia lingüística en lenguas extranjeras, en especial, en la lengua inglesa. Además, incidieron en los Proyectos de Formación en Centros, la formación del profesorado de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo o de compensación de desigualdades, los Planes de Mejora de Centros y en la mejora de la convivencia escolar” (Consejo Escolar, 2010:235).

En el ámbito de formación permanente del profesorado, nos hemos encontrado con 1644 actividades para el curso 2009-2010. De ellas, no llega a 50 (apenas un 3%) las que podemos poner en relación con el enfoque de Educación para el Desarrollo y Ciudadanía Global, y esto porque consideramos todos los cursos encaminados a trabajar temas de convivencia y resolución de conflictos, atención a la diversidad, educación en valores, interculturalidad, competencia social y ciudadana, mujeres e igualdad y desarrollo sostenible.

2.2.6. Galicia

CCAA	Institución de Gobierno	Presidente	Partido político/Coalición
Galicia	Junta de Galicia/ Xunta de Galicia	Alberto Núñez	PP

El sistema educativo gallego atiende a 367.590 alumnas y alumnos. De estos, 62.495 cursan la ESO en 323 centros públicos. En este caso, no hemos conseguido datos desagregados del profesorado encargado de la docencia en esta etapa.

	Centros			Alumnado			Profesorado		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
ESO	323	182	505	62.495	27.902	90.397	-	-	-
Secun.									
Total			1.513			367.590			37.724

Fuente: Instituto Galego de Estadística. *Datos provisionales para 2009-2010*. www.ige.eu

Tras las elecciones de 2009, el PP de Galicia recupera la mayoría absoluta. Una de las primeras medidas que toma en el ámbito educativo -incluida en su oferta electoral- es la modificación del Decreto 124/2007⁵⁰ que regulaba el uso del gallego en el sistema educativo y que establecía el gallego como lengua vehicular (todas

⁵⁰ Decreto 124/2007, de 28 de junio, por el que se regula el uso y la promoción del gallego en el sistema educativo. Disponible en: www.xunta.es/Dog/Dog2007.nsf/FichaContenido/22B3A?OpenDocument.

⁵¹ Decreto 79/2010, de 20 de mayo, para el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria de Galicia. Disponible en: www.xunta.es/Dog/Dog2010.nsf/FichaContenido/196D2?OpenDocument.

las materias troncales se impartían en esta lengua). Esta medida, que fue muy contestada por una amplia mayoría, siguió adelante y se concretó en una propuesta encaminada a asegurar el “equilibrio” entre las dos lenguas oficiales. La polémica tuvo además otro frente que fue la propuesta inicial de que fueran los padres y madres quienes decidieran en qué idioma se impartirían algunas de las materias troncales. Finalmente, el denominado Decreto del plurilingüismo (Decreto 79/2010)⁵² establece que en Secundaria “Se impartirán en gallego las asignaturas de Ciencias sociales, geografía e historia, Ciencias de la naturaleza y Biología y geología, y en castellano las asignaturas de Matemáticas, Tecnologías y Física y química” (artículo 7) el centro decide sobre el resto de las asignaturas con la condición de garantizar para los dos idiomas el reparto equitativo del porcentaje de horas semanales para cada una de ellas.

Otro asunto que ha generado preocupación dentro de la comunidad educativa ha sido el anuncio de diferentes medidas que parecen ir en la línea de privatización de servicios (caso de los comedores escolares rurales) y, en general, de recortes que afectarán a las dotaciones de personal docente. Medidas todas ellas que dejan en situación de mayor vulnerabilidad a la escuela pública.

a) Líneas de innovación educativa y b) Proyectos de innovación

La *Consellería de Educación e Orientación Universitaria* mantiene una serie de líneas de innovación educativa referidas a la incorporación de las TIC en los centros escolares -programa ABALAR-, a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas -programa PALE- u otras pensadas para la animación a la lectura o para el refuerzo escolar.

Cuadro 16. Líneas de innovación educativa	
Programas	
ABALAR	Incorporación de las TIC
Bocaberta	Política Lingüística para el uso del gallego
Cuale	Cursos para la formación complementaria en lenguas extranjeras
PALE	Enseñanza y aprendizaje de lenguas
Hora de Ler	
Plan gallego de convivencia escolar	Programa de refuerzo, orientación y acompañamiento escolar
PROA	
Programa de alerta escolar	

Fuente: Elaboración propia a partir de la información disponible en: www.edu.xunta.es/web/taxonomy/term/220/all

Como en el caso de otras comunidades autónomas el *Plan Galego de Convivencia* reúne todas las iniciativas encaminadas a mejorar la convivencia escolar, a la gestión de resolución de conflictos, a la mediación y al impulso de observatorios de convivencia.

Pero la línea que nos parece más interesante por estar directamente relacionada con el enfoque de este estudio es la que se articula en el *Plan Valora*. La puesta en marcha de este Plan ha sido posible gracias a la coordinación y acuerdo entre diferentes Consellerías del Gobierno. El Plan pretende “potenciar la educación en valores democráticos canalizada a través de diversos ámbitos de actuación como son: la educación para la igualdad de hombres y mujeres; la convivencia, la ciudadanía y cultura de paz; la interculturalidad; el medio ambiente, el desarrollo sostenible; la educación vial; el consumo responsable; el ocio; la salud y el medio marino”⁵². Es aquí donde se encuentra un apartado específico dedicado a la Educación para la Ciudadanía.

Este Plan, que contempla diversas líneas transversales, presenta gran coherencia y pone a disposición del profesorado y de los centros diferentes mecanismos para su implementación. Entre otros: convocatoria de proyectos de innovación educativa; la inclusión de un módulo formativo sobre educación en valores democráticos en los cursos de formación inicial del nuevo profesorado; convenios de colaboración con instituciones y organismos para la realización conjunta de actividades y materiales; la elaboración de materiales y recursos; la difusión de experiencias; la investigación sobre la práctica de los valores democráticos en centros; convocatoria de premios a iniciativas individuales y colectivas; elaboración de un boletín específico *Saudiña*.

Por último, el Plan cuenta también con un espacio propio en el portal educativo de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (www.edu.xunta.es/valora/?q=node/204) donde se pueden encontrar numerosos recursos organizados por experiencias, materiales didácticos y materiales informativos.

c) Formación del profesorado

La oferta de cursos de formación permanente del profesorado para el período 2009-2010 abarcó 611 actividades (para todos los niveles educativos), que incluyen también jornadas, encuentros, prácticas y estadías. Entre las más abundantes -sin contar las referidas a actualización didáctica- se encuentran las referidas a la incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación (51) lo que entronca con una de las líneas de innovación educativa puesta en marcha por la Consellería.

Una de las áreas que agrupan las diferentes actividades de formación es la de Líneas Transversales. Es aquí donde encontramos las referencias a los temas del estudio, sin embargo hay dos aspectos relevantes. El primero de ellos es

⁵² Fuente: www.edu.xunta.es/valora/?q=node/204

que no hemos encontrado ningún curso de formación en Educación para la Ciudadanía, salvo lo que consideremos incluido en la oferta referida al desarrollo de las competencias básicas (6 cursos). El segundo es que aparecen algunas actividades relacionadas con la educación en valores (6), con la sostenibilidad (2), con la atención a la diversidad y la escolarización del alumnado inmigrante (2), con la igualdad de oportunidades (1) y con la Educación para el Desarrollo (1). El resto se dedica a todo lo que se relaciona con la convivencia y resolución de conflictos (12).

2.2.7. Comunidad Valenciana

CCAA	Institución de Gobierno	Presidente	Partido político/Coalición
C. Valenciana	Generalidad Valenciana/ Generalitat Valenciana	Francisco Camps	PP

Apenas hemos encontrado datos desagregados -y actualizados- sobre el sistema educativo de la comunidad, como puede apreciarse en la Tabla 15.

	Centros			Alumnado			Profesorado		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
ESO			748			191.373	-	-	42.592*
Secun.									
Total						788.449			68.779

Fuente: *La comunidad valenciana en cifras 2009*. (Enseñanza. Curso 2008-2009). www.ive.es/

* Suma de los datos correspondientes a centros que imparten Primaria y Secundaria (pueden incluir infantil) y centros que imparten una o varias de las siguientes enseñanzas: ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos de F.P. No ha sido posible encontrar datos desagregados para las redes pública y privada.

En la última década la Comunidad Valenciana ha sido una de las más conflictivas en lo que al ámbito educativo se refiere. La clara apuesta del Gobierno comunitario por la red privada ha sido contestada por los colectivos comprometidos con la escuela pública que han puesto sobre la mesa una amplia batería de reivindicaciones para garantizar el derecho a la Educación como bien común.

Algunas de estas reivindicaciones tienen que ver con la falta de recursos destinados a la enseñanza pública⁵³, como la petición de escuelas infantiles, remodelación y construcción de centros adecuados, actualización y estabilización de las

⁵³ Según "La educación que nos imponen", documento presentado por la oposición socialista en Valencia en diciembre de 2009, en la comunidad había en ese año 1.028 barracones que albergaban a más de 18.000 alumnos y alumnas. Según dicho informe, desde 2004, se ha destinado un presupuesto de 50 millones de euros al mantenimiento de estas estructuras "provisionales".

plantillas, aplicación de recursos adecuados para la atención a la diversidad, a los programas plurilingües, etc. y otros hacen referencia a aspectos legislativos como los incumplimientos expresos a la LOE durante la puesta en marcha de la asignatura de Educación para la Ciudadanía.

Precisamente este último ha sido uno de los temas que más ha forzado la conflictividad social en las calles, rompiendo definitivamente la necesaria cohesión social que debería darse en el sistema educativo. Diferentes responsables sindicales han aludido a que parte del problema viene provocado por la falta de diálogo y consenso entre el Gobierno central, el autonómico y los agentes sociales. La utilización partidista de los temas relacionados con la educación ha sido en la Comunidad Valenciana mucho más sangrante que en cualquier otra comunidad y los enfrentamientos entre el Gobierno central y el autonómico se han rentabilizado por parte de los partidos políticos, generando mayor crispación en la vida escolar y bloqueando las posibles soluciones y consensos.

a) Líneas de innovación educativa y b) Proyectos de innovación

La Dirección General de Evaluación, Innovación y Calidad Educativa mantiene una serie de programas de amplia diversidad. Entre otros:

Cuadro 17. Programas de innovación	
Innovación	
Programas experimentales	Plan Integra. (Reducción del absentismo y abandono escolar).
	Detección de buenas prácticas docentes. (Mejora de resultados académicos).
	Enriquecimiento curricular. (Alumnado de altas capacidades).
	Ampliación del horario escolar.
	Aula didáctica de cultura clásica.
	Exit. (Atención extraordinaria y refuerzo fuera de horario lectivo para 3 y 4º ESO).
	Orientación profesional.
	Estudio de las ventajas en el ámbito educativo del uso del uniforme escolar.
	Ludi Saguntini. (Festival de teatro grecolatino, talleres de cultura clásica...).
	Educarte. (Integración y socialización de alumnado de primaria con necesidades de compensación educativa a través del arte).
	Modelo de parlamento europeo.
	Programa pilota a l'escola. (Deporte de la pelota valenciana).
	Nueva modalidad deportiva: Colpbol.
Cerámica en la escuela.	

Programas europeos: PAP	Comenius. (Educación escolar).
	Leonardo da Vinci. (Educación Superior y Formación Profesional de nivel terciario).
	Erasmus. (Formación Profesional).
	Grundtvig. (Educación de personas adultas).
	Programa transversal. (Visitas de estudio).
	Jean Monet. (Apoyo a instituciones y asociaciones educativas).
	e-Twinning. (Hermanamientos entre centros europeos).
Convocatorias de innovación	Proyectos de innovación.
	Convocatorias, premios, campañas y concursos de otras entidades.
Programas de cooperación territorial	Rutas literarias.
	Aulas de la naturaleza.
	Rutas científicas.
	Pueblos abandonados.
	Escuelas viajeras.
	Centros de educación ambiental.
	Inmersión lingüística.
	Agrupaciones de centros educativos.
Orientación y tutoría	Campus de profundización científica para estudiantes de Educación Secundaria.
	Decretos reguladores, guías, recursos y publicaciones sobre el tema.

Fuente: D.G. de Evaluación, Innovación y Calidad Educativa y de la Formación Profesional. *Innovación*. Disponible en: www.edu.gva.es/eva/es/innovacion.htm

De toda esta amalgama de propuestas, que como vemos en el caso de los programas experimentales abarca cuestiones tan dispares como las que van del “uso del uniforme escolar” a la “orientación profesional”, nos detenemos únicamente en el apartado de las convocatorias de innovación para ver los criterios que regulan la concesión de ayudas para proyectos de innovación.

Los proyectos de innovación correspondientes al curso 2009-2010 se regulan por la Orden de 22 de abril de 2009⁵⁴ cuyo objeto es “convocar un concurso público de ayudas económicas para la realización de proyectos de investigación e innovación educativa sobre el desarrollo del currículo y aprobar las bases por las que se regirá la convocatoria”.

⁵⁴ Orden de 22 de abril de 2009, de la Conselleria de Educación, por la que se convocan ayudas económicas para la realización de proyectos de investigación e innovación educativa sobre el desarrollo del currículo durante el curso académico 2009-2010. [2009/5446].

Los criterios de baremación que aparecen en la convocatoria exponen los aspectos relevantes que se tomarán en consideración para aprobar los proyectos: que se trate de aportaciones innovadoras y extensibles a otros centros; que implique a todos los sectores de la comunidad educativa; que sea accesible para todo el alumnado sin discriminación; que se adecue a los requerimientos de la convocatoria; que aborde el tratamiento de las competencias básicas y que el proyecto sea relevante respecto de alguno de estos temas, i) la mejora del éxito escolar, ii) la prevención del abandono escolar del alumnado de niveles no universitarios o iii) la mejora del rendimiento lector.

Parece desprenderse de estos criterios la preocupación por los aspectos nuevos derivados de la LOE, como es el caso del tratamiento de las competencias, y lo relativo a la reducción del fracaso escolar.

Algo que llama la atención revisando la normativa de la Conselleria y los recursos que ofrecen es la ausencia de propuestas relacionadas, no ya con la Educación para el Desarrollo, sino en conjunto, con la educación en valores, la interculturalidad, la equidad de género...

Dadas las características peculiares del tratamiento de la Educación para la Ciudadanía por parte de la Conselleria de Educación, esta ha habilitado un espacio en el portal educativo para ofrecer un bloque de 10 unidades didácticas en las que abordan el currículo de esta materia en inglés: *Education for citizenship* www.edu.gva.es/educationforcitizenship/

c) Formación del profesorado

En el caso de la Comunidad Valenciana, la oferta formativa es amplia y abarca cursos generales y específicos para cada etapa educativa o ámbito de intervención.

Las características que se pueden señalar no difieren en exceso de la tónica seguida por otras comunidades. Así, algunas áreas acaparan la oferta más voluminosa de cursos como ocurre con los dedicados a la gestión y aplicación de las nuevas tecnologías o toda la batería de propuestas formativas relacionadas de una u otra forma con la cuestión de las lenguas extranjeras -en donde destaca especialmente el impulso del inglés-.

Respecto de las temáticas que consideramos relacionadas con el impulso de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global, nos encontramos con ofertas escasas en número y dispersas en contenidos. Con estas características, es decir, que no son muchos los cursos promovidos, la oferta más amplia se refiere a cursos de convivencia y escuela inclusiva (entre ambos no llega a una quincena). Seguidamente aparecen las propuestas relacionadas de una u otra forma con las líneas transversales: coeducación -mayoritaria en este apartado con 10 cursos-, valores (3), interculturalidad (3) y paz (2). Sólo hemos encontrado un curso que aborde -al menos en título- la cuestión de la solidaridad y solo uno también referido a Educación para la Ciudadanía -que además se oferta solo para Primaria-.

2.2.8. País Vasco

CCAA	Institución de Gobierno	Presidente	Partido político/Coalición
País Vasco	Gobierno Vasco/ Eusko Jaurlaritzza	Patxi López	PSE-EE

El País Vasco cuenta con una población escolar compuesta por 395.203 alumnos y alumnas. En la ESO, 31.540 estudiantes (45%) se concentran en centros públicos donde son atendidos por 5.620 docentes.

Tabla 16. País Vasco									
	Centros			Alumnado			Profesorado		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
ESO	310	483	793	31.540	38.249	69.789	5.620	4.656	10.276
Secun.							8.747	6.353	15.100
Total			1.150			395.203			39.294

Fuente: Instituto Vasco de Estadística: *Datos de avance 2009-2010 y consolidados 2008-2009*. www.eustat.es.

El País Vasco es una de las comunidades autónomas que cuenta con una de las redes más amplias de centros privados, hasta el punto de que, para Secundaria el número de alumnos y alumnas que cursan enseñanza en la red privada (incluyendo la concertada) es mayor que el que lo hace en la red pública.

En ambos casos, es mayoritaria la opción por la enseñanza en euskera (modelo “D” con castellano como asignatura) o bilingüe (modelo “B”) frente a la opción minoritaria de enseñanza íntegra en castellano (modelo “A” con euskera como asignatura).

Otra característica relevante, en el caso del País Vasco, es la relacionada con las polémicas generadas en torno a los Planes de Paz. En 2005, como resultado del mandato parlamentario incluido en el acuerdo sobre víctimas del terrorismo, se elaboró el *Plan Vasco de Educación para la Paz y los Derechos Humanos*. En este texto, se planteaba un análisis amplio del concepto de violencia, así se expresaba que “la violencia terrorista de ETA no agota, sentadas las afirmaciones anteriores, el panorama de violencias tanto de índole social como de motivación política que también deben ser objeto de atención en cualquier plan integral de educación para la paz y los derechos humanos”⁵⁵, consecuentemente, se tomaban en consideración otro tipo de violencias –entre las que se incluía también la violencia contra las mujeres- y se otorgaba especial importancia a la intervención en el ámbito de la Educación para la Paz.

⁵⁵ Departamento de Justicia, Empleo y Seguridad Social (2007): *Plan Vasco de Educación para la Paz y los Derechos Humanos 2008-2011*. pág. 27.

El cambio de Gobierno tras las elecciones de marzo de 2009 significó, entre otras cosas, una reformulación de dicho Plan, objetivo este incluido en el acuerdo *Bases para el Cambio Democrático* suscrito por el PSE y el PP. Así surgió el nuevo texto *Plan de Convivencia Democrática y Deslegitimación de la Violencia*. Este texto generó mucha polémica en el ámbito político, social, sindical y de la comunidad educativa (esta última además denunció que no había sido consultada), especialmente porque contemplaba la presencia de víctimas en las aulas. También, porque el nuevo texto no recogía las medidas que en relación con la Educación para la Paz adoptaba el texto precedente.

El Consejo Escolar emitió, a su vez, un informe⁵⁶ crítico planteando que la presencia de las víctimas en las aulas puede ser “un recurso pedagógico valioso [...] siempre y cuando su idoneidad venga guiada por criterios pedagógicos y de pluralidad, siendo los centros educativos, en el ejercicio de su autonomía, quienes deben concretar las actividades, las metodologías, la temporalización y los recursos más adecuados” (Consejo Escolar de Euskadi, 2010:2-3). Por otro lado estimaba que parte de sus contenidos ya se estaban trabajando en los Planes de Convivencia así como en el currículo de la asignatura de Educación para la Ciudadanía.

Finalmente, tras un período debate con partidos políticos y de reformulación del documento, el texto definitivo del *Plan de Convivencia Democrática y Deslegitimación de la Violencia 2010-2011*⁵⁷ inicia los trámites hasta su aprobación definitiva en el Parlamento vasco en junio 2010. El próximo curso escolar 2010-2011 entrará en vigor.

El Plan incorpora una serie de acciones concretas encaminadas a dar contenido a los objetivos del Plan que comprometen a diversos departamentos del Gobierno Vasco. Precisamente, la primera de ellas que le corresponde impulsar al Departamento de Educación afecta a la modificación del currículo de la asignatura de Educación para la Ciudadanía, de forma que “que los contenidos de deslegitimación del terrorismo y de reconocimiento de las víctimas estén presentes en el currículo de las etapas de Primaria y Secundaria, convirtiéndolos así en prescriptivos” (p. 110). Todo ello justificado porque “La Educación para la Ciudadanía, junto con los Planes de Convivencia de los centros, y la acción tutorial constituyen marco natural y lógico para dar entrada al reconocimiento de las víctimas y a la deslegitimación de cualquier violencia sin dejar lugar a la equidistancia ni a la ambigüedad” (p. 84).

⁵⁶ Consejo Escolar de Euskadi: *Informe de aportaciones del Consejo Escolar de Euskadi al borrador del Plan de Convivencia democrática y deslegitimación de la violencia (2010-2011)*. 29 de abril de 2010. Disponible en: www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/did2/es_2053/adjuntos/otros_informes/informe_plan_convivencia_c.pdf

⁵⁷ Disponible en: www.euskadi.net/r33-2288/es/contenidos/informacion/plan_convivencia_mayo10/es_plan/adjuntos/Plan_Convivencia.pdf

⁵⁸ Departamento de Educación, Universidades e Investigación (2007): *Líneas prioritarias de innovación educativa 2007-2010*. Disponible en: www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/adjuntos/lineas_prioritarias/lineas_prioritarias_innovacion_c.pdf

a) Líneas de innovación educativa

El Departamento de Educación, Universidades e Investigación de Gobierno Vasco establece las líneas prioritarias de innovación educativa de forma regular para períodos de 3 años. Los documentos en los que se recogen estas actuaciones parten de un análisis del contexto socioeducativo del momento y orientan tanto planes concretos que deban ser impulsados como propuestas de formación y proyectos que serán apoyados desde el Departamento.

El plan vigente aparece expresado en el documento *Líneas Prioritarias de Innovación Educativa 2007-2010*⁵⁸. La política educativa se basa en los principios de diversidad, inclusión, autonomía, participación e innovación. Así se establecen tres grandes ejes de actuación:

1. Una escuela para todos y todas. Abarca todo lo referido a necesidades educativas especiales; diversidad social y cultural e igualdad y género.
2. Una escuela mejor. En este eje se incluye todo lo que tiene relación con procesos de liderazgo y gestión; convivencia y comunidad educativa y calidad de aprendizaje (éxito escolar).
3. Una escuela en la sociedad del siglo XXI. Este eje es el que agrupa todas las medidas que, desde el Departamento, se consideran imprescindibles para apuntalar una futura sociedad que destaque por su “competitividad y capacidad de innovación”. Así, se abordan: nuevo currículo y competencias clave; nuevas tecnologías; marco social vasco y europeo; lenguas; educación científica y desarrollo sostenible.

En este documento encontramos algunas argumentaciones que apoyan la importancia de trabajar en la construcción de una ciudadanía democrática y activa. Así, dentro del eje 2 “Una escuela mejor” se afirma: “El sistema educativo vasco promueve una educación para la convivencia y para una ciudadanía democrática, activa y responsable educando desde valores como la justicia, la tolerancia, el respeto, la solidaridad... y desarrollando en el alumnado las competencias necesarias para resolver problemas y conflictos, asumir la gestión de su vida con responsabilidad, relacionarse positivamente consigo y con las demás personas, tomar decisiones, actuar con sentido crítico y emprender acciones para transformar el medio creativamente”(p. 51). Esta idea se pone en relación también, con el aprendizaje permanente a lo largo de la vida y con el desarrollo de las competencias básicas.

Ahora bien, en la actualidad algunas de estas medidas están en el aire, por cuanto el nuevo ejecutivo se encuentra en período de revisión y cambio de planes y decretos. Ya hemos aludido más arriba al plan de Convivencia Democrática, pero también ha sido objeto de modificación el Decreto por el que se regula la Educación Básica.

⁵⁹ Disponible en: www.euskadi.net/bopv2/datos/2010/04/1002109a.pdf

Así el *Decreto 97/2010, de 30 de marzo, por el que se modifica el Decreto que establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco*⁵⁹, ha buscado reformular la política seguida por el anterior equipo de Gobierno, especialmente en dos campos: el de equiparación entre las dos lenguas oficiales -euskera y castellano- por entender que la primera mantenía una “superioridad jerárquica”, y la modificación de algunos de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación en Educación para la Ciudadanía “para poder asentar una acción educativa que tenga a los Derechos Humanos y la dignidad de las personas como referentes básicos y fomenta la empatía hacia las víctimas del terrorismo”, en palabras de la Consejera de Educación Isabel Celaá⁶⁰.

b) Proyectos de innovación

Los proyectos de innovación educativa y de formación en centros aparecen regulados por una convocatoria anual⁶¹ que establece el tipo de proyectos y los criterios para la asignación subvenciones. En la convocatoria del curso 2009-2010 se distinguen tres tipos de acciones:

1. Proyectos Globales de Innovación “tienen como objetivo fundamental el de realizar nuevas aportaciones a la comunidad educativa y proporcionar al profesorado perspectivas nuevas, orientaciones y apoyo para su práctica educativa y para su desarrollo profesional, y a los alumnos y alumnas mejoras en sus aprendizajes, fomentando la innovación educativa en los ámbitos curriculares, tecnológicos, metodológicos, didácticos y organizativos de los diferentes niveles, etapas y ciclos del sistema educativo”.
2. Proyectos de Formación “tendrán como objetivo potenciar procesos sistematizados y compartidos de análisis, reflexión y debate que faciliten el adecuado conocimiento de aquellos aspectos de la vida del centro considerados relevantes, y que favorezcan la toma de decisiones para la mejora interna de su organización, de su funcionamiento y de sus resultados educativos. Sus temáticas estarán relacionadas con la estructura y contenidos curriculares de los distintos niveles y tipos de enseñanzas no universitarias y/o con la organización y funcionamiento del centro”.
3. Acciones de Innovación “más limitadas en su ámbito de actuación, que aun no pudiendo considerarse como proyectos innovadores de alcance, tienen la virtud de ayudar a consolidar alguna mejora concreta de la actividad educativa”.

Para el curso 2010-2011 se define una agrupación temática a la que deben acogerse los proyectos que presenten los centros y que resumimos en el Cuadro, a continuación.

⁵⁹ Fuente: www.irekia.euskadi.net/es/news/1498-consejo-gobierno-aprueba-decreto-que-establece-curriculo-educacion-basica

⁶¹ *Orden de 8 de junio de 2009, de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convoca a los Centros Docentes de enseñanza no universitaria para la realización de Proyectos de Formación en centro y Proyectos de Innovación Educativa y se determinan las condiciones o requisitos para el otorgamiento de dotaciones económicas o subvenciones para la realización de los referidos proyectos a desarrollar durante el Curso 2009-2010.* Disponible en: www.euskadi.net/bopv2/datos/2009/08/0904695a.pdf

Cuadro 18. Proyectos de Innovación Educativa	
A - Proyectos ligados a la respuesta a la diversidad	
A-1. Promoción de la Interculturalidad: Dinamizadores Interculturales y PRL.	
A-2. Plan PROA: Programa de Acompañamiento	
A-3. Plan PROA: Programa de Refuerzo y Apoyo	
A-4. Proyecto de Refuerzo Educativo Específico (PREE)	
A-5. Programa de Diversificación Curricular (DC)	
B - Proyectos ligados a redes de centros con sistemas globales de funcionamiento	
B-1. Sistema Amara-Berri	
B-2. Sistema de Gestión de la Calidad: “Kalitatea Hezkuntzan”	
B-3. Sistema de Comunidades de Aprendizaje	
C - Proyectos ligados a innovaciones específicas	
C-1. Proyecto plurilingüe en Bachillerato	
C-2. Proyecto de Educación Científica	

Fuente: *Instrucciones de la Viceconsejera de Educación por las que se convoca a los centros públicos dependientes del Departamento de Educación, Universidades e Investigación para solicitar la realización durante el curso 2010-2011 de diversos proyectos de Innovación Educativa.* www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dig2/es_5614/adjuntos/proyectos_innovacion_2010/instrucciones_c.pdf

De todas estas modalidades nos parecen especialmente interesantes las encaminadas a promover la interculturalidad y los sistemas Amara-Berri y Comunidades de Aprendizaje, por cuanto todos ellos implican actuaciones educativas globales que intentan promover la equidad e igualdad de oportunidades y que otorgan un valor especial a la implicación del conjunto de la comunidad educativa.

c) Formación del profesorado

Como ya hemos visto en el apartado anterior, una de las modalidades a las que se puede acoger el profesorado es la de formación en centros, que tiene el interés de la respuesta a las necesidades concretas de cada claustro y la posibilidad de contextualizar y, por tanto, hacer más relevante la actividad formativa.

El plan *Garatu* acoge el resto de la oferta de formación permanente del profesorado. Como ocurre en todas las comunidades autónomas, la oferta es muy variada pero son poco numerosos los cursos que abordan aspectos más relacionados con el objeto de este estudio.

De hecho, en el repaso de los 378 cursos de formación aprobados para el período 2010-2011 apenas hemos detectado un 10% que abordan cuestiones como el aprendizaje por competencias, la diversidad cultural, los derechos humanos, la educación para la paz, el desarrollo sostenible, la coeducación y la educación en

valores. En todo caso, no parece que la Educación para la Ciudadanía constituya un ámbito de preocupación. De aquellos, solo uno aparece con el título de *valores y educación ciudadana*. Otros dos, están dedicados a Comunidades de Aprendizaje y Aprendizaje-Servicio.

2.2.9. Conclusiones

En el apartado de políticas educativas, el objetivo fundamental consistía en conocer las líneas prioritarias impulsadas por las administraciones educativas de cada comunidad autónoma en materia de innovación y formación del profesorado.

Pese a que la información disponible en cada caso no ha sido todo lo homogénea que hubiera sido deseable para poder realizar un análisis comparativo más riguroso, sí estamos en condiciones de ofrecer algunas conclusiones en las que destacamos los rasgos dominantes y, dentro de ellos, los elementos comunes y las diferencias entre las distintas políticas educativas.

Ciertos aspectos forman parte de una preocupación compartida por la práctica totalidad de las Consejerías de Educación entre los cuales señalamos los siguientes.

Fracaso escolar

La cuestión del fracaso escolar está presente de una u otra forma en los análisis y fundamentos que sostienen las políticas educativas autonómicas. Eso sí, se recurre a la fórmula de “mejora de la calidad educativa” como expresión que suaviza el abandono escolar temprano en unos casos y/o los bajos resultados académicos expresados en estudios como los del Informe Pisa, en otros. Esto último lleva a algunas comunidades a reforzar, con distintos medios y recursos, todo lo relacionado con el aprendizaje de las materias instrumentales (idiomas y matemáticas preferentemente).

En todo caso, lo más llamativo es que, solo en algunos casos, parece que se haga una reflexión más profunda de las razones que explican el fracaso escolar -y que en la mayoría de las ocasiones, por no decir en todas, no dependen de las características individuales del alumno o alumna, sino de aspectos más estructurales relacionados con la propia institución escolar, con las estrategias pedagógicas implementadas y con la lectura que se hace del saber escolar o del currículo académico; todo ello unido a los factores socioeconómicos y familiares-.

Esta cuestión es importante porque dependiendo del análisis que se haga, las medidas impulsadas para superar esa situación serán diametralmente opuestas. Por ejemplo, en unos casos, se dará más importancia a propuestas de “educación compensatoria” -eufemismo que justifica la salida del alumnado de los centros de secundaria- mientras que en otros se intentará volcar más recursos y conseguir más apoyos para garantizar el éxito escolar para todo el alumnado.

En línea con esto último, destacan comunidades como Andalucía donde se observa una especial preocupación por estos enfoques hasta el punto de que son referencias centrales en su Ley de Educación, en la que expresan que se debe garantizar la “igualdad efectiva” (objetivo en la LEA) o la “equidad en la educación” (a la que se dedica íntegramente el Título III).

El País Vasco opta por dar cabida a algunas experiencias (Comunidades de Aprendizaje) cuyas estrategias centrales se encaminan a favorecer un entorno de aprendizaje en el que toda la diversidad de alumnado presente en el centro disfrute de las mismas oportunidades y reciba el reconocimiento y los apoyos necesarios para garantizar buenos resultados académicos.

La Comunidad de Madrid, por ejemplo, opta por poner en marcha un programa específico dentro de sus políticas de equidad, *Plan de Mejora de la Calidad de la Educación en Centros Públicos Prioritarios*, pero aun tratándose de una iniciativa de interés hay que tener en cuenta que es la respuesta a una realidad marcada por el proceso de guetización que afecta a un buen número de centros públicos. Se opta por esta medida en lugar de transformar radicalmente un mapa escolar en el que las diferencias entre unos centros y otros son abrumadoras.

Frente a este planteamiento, hay otras comunidades que tienen un planteamiento más crítico de lo que se entiende por “calidad” en educación. Así Aragón liga calidad y equidad entre sus líneas prioritarias de formación del profesorado. La primera entendida como mayor cualificación docente, autonomía de los centros, innovación e investigación educativas, orientación escolar..., y la equidad entendida como un principio que significa que “todos los alumnos reciban a lo largo de su proceso educativo las atenciones necesarias para el desarrollo integral de sus capacidades en un marco integrador basado en la libertad, responsabilidad, solidaridad, tolerancia y respeto a los demás, compensando las desigualdades que se originan por factores personales, sociales, territoriales o económicos”⁶².

Este planteamiento resulta más interesante para el desarrollo de una educación crítica y democrática. Como vemos, diversas respuestas a un mismo tipo de problema.

Convivencia

La Convivencia es otro de los conceptos centrales que aparecen en las políticas educativas de todas las comunidades autónomas estudiadas. Prácticamente la totalidad organiza la política en torno a este asunto mediante Planes de Convivencia, Observatorios de Convivencia, etc. además de poner a disposición de la comunidad educativa diferentes recursos, asesorías especializadas o páginas web.

⁶² Departamento de Educación, Cultura y Deporte (2010): *Líneas Prioritarias del Plan de Formación Permanente del Profesorado de la Comunidad Autónoma de Aragón para el curso 2010 - 2011*. Disponible en: <http://planfpa.educa.aragon.es/lineas.htm>.

En lo que podemos apreciar algunas diferencias es en las conexiones que se establecen con otros aspectos educativos relacionados. La mayoría incluye en este apartado -como por otro lado parece lógico- todo lo que tiene que ver con enfoques de educación para la paz y aprendizaje de resolución de conflictos. La asunción de un tratamiento integral lleva a Andalucía a establecer que las medidas encaminadas a mejorar la Convivencia se incluyan en los proyectos de centro.

Cataluña, por ejemplo, establece en su propia Ley de Educación la obligatoriedad para los centros de redactar una carta de compromiso con objetivos concretos para el logro de entornos de Convivencia que además deberá ser suscrita por las familias. La cuestión de la Convivencia preocupa hasta el punto de que se convierte en uno de los proyectos centrales que da cabida a otros que hasta ese momento habían tenido una trayectoria propia, como ocurre con el programa específico de Educación para la Ciudadanía que actualmente se subsume en aquel. De esta forma se establecen relaciones entre diferentes planes encaminados a la mejora de las relaciones dentro de los centros y a la mejor inserción de estos en su contexto (Planes de Entorno, Aprendizaje-Servicio, Comunidades de Aprendizaje...).

Aragón, en su caso, distingue entre convivencia -a la que relaciona con paz, derechos humanos, ciudadanía democrática, participación y problemáticas actuales y futuras- y mediación y participación que lo refiere más claramente al aprendizaje de la resolución pacífica de conflictos, el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, etc.

También Asturias pone en evidencia, en toda su política, el vínculo existente entre Convivencia y educación en valores.

La Comunidad de Madrid, cuenta con un Programa amplio dirigido a todas las escuelas *Convivir es vivir* que responde a una idea más limitada de lo que es el concepto de Convivencia al poner esta en relación con el desarrollo de habilidades por parte del profesorado para enfrentar los conflictos dentro de los centros, prevenir la aparición de actos violentos y fomentar actitudes de respeto y tolerancia. Otro Plan distinto es el que se dirige a centros situados en entornos socioeconómicos o socioculturales “desfavorecidos”, en estos casos, la Convivencia se define como un objetivo con el mismo rango de importancia que la mejora de los resultados escolares. Pero como nos ocurría en el apartado anterior, llama la atención la permisividad con la que se ha permitido la conformación de centros escolares -por su puesto de la red pública- que se han convertido en guetos y cuya existencia en sí, es un obstáculo para una educación de calidad.

Por último, en el caso del País Vasco la cuestión de la Convivencia tiene unas connotaciones especiales desde que, en el año 2009, se conformó el nuevo Gobierno de la mano del PSE. Por un lado, están los Planes de Convivencia y los Observatorios de Convivencia que ya habían sido puestos en marcha en legislaturas anteriores y que cuentan con características similares a las descritas para otras comunidades. Ahora bien, como resultado del pacto entre PSE y PP suscrito bajo el

título de *Bases para el Cambio Democrático* los cambios en la política educativa llevada hasta ese momento no se hicieron esperar. Así, han puesto en marcha el Plan de *Convivencia Democrática y Deslegitimación de la Violencia* que parte de la premisa -muy polémica- de que el sistema educativo vasco era permisivo con la violencia de ETA y que se hacía necesaria una intervención enérgica para impedirlo (lo que les ha llevado a proponer incluso la presencia de víctimas en las aulas).

Sin embargo, buena parte de la comunidad educativa y social, no comparte esta lectura, interpreta estas reformas como resultado de los enfrentamientos entre partidos y denuncia la ausencia de directrices concretas así como el débil contenido pedagógico de esta propuesta frente al anterior *Plan Vasco de Educación para la Paz y los Derechos Humanos* que tenía una visión más amplia y crítica del conjunto de violencias presentes en la sociedad y hacía énfasis en la necesidad de trabajar con enfoques de educación para la paz que, en ningún caso, eran legitimadores de violencia alguna.

Se trata de temas muy delicados que hay que abordar con la mente fría en un contexto social en el que existen amplios sectores que han sido afectados directa o indirectamente por violencias de diferente signo. Su traslación pedagógica debe ir encaminada a la comprensión crítica de los factores de tipo histórico, político, social... que han entrado en juego para conducir a tal situación y de los mecanismos que hay que poner en marcha para asegurar su superación que, probablemente implicará medidas, no solo de índole política, sino también de reconocimiento y reparación como para que en un futuro se pueda hablar de reconciliación y convivencia.

Competencias básicas

La cuestión de las competencias se aborda en todas las comunidades autónomas de una u otra forma como consecuencia lógica deriva del mandato contenido en la LOE. Ahora bien, más allá de las estrategias encaminadas a familiarizar al profesorado con la gestión de un currículo por competencias, es diferente el trato que se da -o lo que es lo mismo, la importancia que se otorga- a cada una de las ocho competencias básicas establecidas.

En este apartado hemos encontrado pocas diferencias entre comunidades autónomas, de forma que todas ellas incluyen algunos cursos de formación generales sobre competencias básicas y, en otros casos, la formación se dirige a abordar alguna competencia en particular. En estos últimos casos, la tónica es la ausencia de propuestas sobre competencia social y ciudadana, cuestión esta que contrasta cuando lo comparamos con la oferta destinada a impulsar la adquisición de otras como la competencia digital o las competencias en comunicación lingüística o matemática. Parece que aquí se observa una jerarquización sobre la base de lo que se entiende que son las competencias realmente necesarias frente a aquellas otras, de las que no se prescinde, pero que pueden ocupar un papel secundario en la formación del profesorado y, por ende, en la educación del alumnado.

Transversalidad

La transversalidad tiene un tratamiento diferente según la comunidad autónoma de la que se trate. Andalucía, por ejemplo, incluye dentro de los proyectos de investigación una línea orientada a la integración de temáticas transversales y otras dos dedicadas a género e interculturalidad. Cataluña, sin embargo, liga la transversalidad a los programas de innovación educativa y dentro de estos propone: Educación Ambiental, Educación en Comunicación, Coeducación, Educación para la Ciudadanía y Educación para la Salud.

Otro caso lo representan aquellas comunidades que impulsan programas amplios de educación en valores dentro de los cuales ubican el tratamiento de distintas transversales como género, paz e interculturalidad. Este es el caso de Aragón, Asturias y Galicia.

En el resto de comunidades las menciones son más esporádicas o ligadas a alguna propuesta minoritaria de formación del profesorado.

Educación para la Ciudadanía

La Educación para la Ciudadanía es lo que centra nuestro estudio y el enfoque donde se observan mayores diferencias entre comunidades. Parecería lógico pensar que un elemento significativo de la LOE y que es novedoso respecto de lo contemplado en la legislación precedente fuera objeto de análisis y regulación en las políticas educativas autonómicas. No nos referimos a los decretos que establecen objetivos y contenidos de la asignatura de Educación para la Ciudadanía, sino a la formación del profesorado y al impulso de líneas de innovación en investigación educativa encaminadas a identificar estrategias para hacer de los centros escolares espacios democráticos generadores de ciudadanía crítica.

También sería lógico pensar que tras los reiterados y, la mayoría de las veces, insustanciales debates sostenidos entre sectores partidarios y detractores de la asignatura, hubiera habido un desarrollo sólido de líneas maestras para su implementación escolar, al menos entre quienes veían el nuevo marco normativo como una oportunidad para una praxis emancipadora.

Sin embargo, no ha sido así. Las menciones a la Educación para la Ciudadanía son escasas. No hemos encontrado referencias directas en aquellos documentos donde las distintas Consejerías exponen la política educativa que impulsarán sus departamentos, tampoco en las prioridades que establecen para los Proyectos de Innovación e Investigación (salvo en el caso de Cataluña donde la EC era uno de los programas de innovación, actualmente incluido en el de Convivencia) y apenas son anecdóticas las propuestas de capacitación docente expresadas en los Planes de Formación del profesorado.

Como ya hemos expresado, hemos tenido que buscar los vínculos en otras estrategias que consideramos que deben ir de la mano de una Educación para la

Ciudadanía de alcance más amplio que el recorrido que pueda tener su consideración como asignatura. Así hemos tomado en cuenta qué dicen las políticas sobre transversalidad, educación en valores, coeducación, paz y derechos humanos, convivencia y/o escuela inclusiva.

Con todo -y tomando en consideración los matices que separan a unas comunidades de otras, se observa en general un débil -por no decir nulo- interés por la Educación para la Ciudadanía. Parece que las preocupaciones van por otro camino en el que se presta más atención a la gestión, uso y capacitación en Nuevas Tecnologías (omnipresente en todas las comunidades autónomas sin excepción) que a la formación ética y democrática de la ciudadanía del futuro.

2.3. La percepción de la comunidad educativa

Para valorar las estrategias que se han seguido a la hora de desarrollar la Educación para la Ciudadanía (EC) en los planes educativos y curriculares de cada centro por parte de las diferentes administraciones educativas de cada comunidad autónoma, hemos planteado dos niveles de análisis. En primer lugar, el marco normativo a través de los distintos decretos que regulan las enseñanzas básicas y la política educativa impulsada por las distintas Consejerías de Educación, y de los que ya hemos dado cuenta en los apartados precedentes. En segundo lugar, más allá de los aspectos formales y legislativos, se ha llevado a cabo un trabajo básicamente cualitativo cuyas herramientas principales han sido dos cuestionarios elaborados para recoger la percepción de informantes clave sobre el proceso de implementación tanto de la Educación para la Ciudadanía como de la competencia social y ciudadana.

El primer cuestionario (véase Anexo 2), con preguntas cerradas y abiertas, se ha dirigido a un amplio espectro de personas de la comunidad educativa con perfiles diferentes (profesorado, AMPA, ONGD, personal de centros educativos, profesorado de universidad...).

El segundo cuestionario (véase Anexo 3), dirigido a las Coordinadoras de ONGD contaba además con algunas preguntas encaminadas a conocer su participación en el proceso de implantación de la LOE. Las respuestas han venido de la mano de los grupos de educación de cada coordinadora o, en su defecto, de las personas en las que la propia Coordinadora ha delegado en cada caso.

La inclusión de ONGD y Coordinadoras de ONGD en los grupos a quienes se les ha preguntado sobre este proceso se debe al interés particular de valorar las tendencias favorables a la inclusión de un enfoque como el que representa la Educación para el Desarrollo (ED) de 5ª generación, uno de cuyos referentes centrales lo constituye la puesta en marcha de procesos pedagógicos encaminados a la construcción de ciudadanía global.

Para presentar la síntesis de los resultados de las respuestas a los cuestionarios iremos desgranando los puntos sobre los cuales se pedía su reflexión e intercalando

frases o interpretaciones recogidas en las encuestas, pero sin aportar datos estadísticos ya que, como hemos mencionado, no se trataba de una muestra sociológicamente representativa sino de la percepción de personas relevantes en el sistema educativo.

2.3.1. Cómo se define la Educación para la Ciudadanía e importancia que se le otorga

En general, cuando se hace referencia a la Educación para la Ciudadanía (EC) la mayor parte de las personas encuestadas la asocia inmediatamente con la asignatura que con este nombre se ha puesto en marcha en los centros educativos. Partiendo de esta asimilación, se considera que esta asignatura aborda temas imprescindibles dentro del sistema educativo formal desde los cuales es posible proporcionar información y reflexión sobre la sociedad que nos rodea, los valores que la fundamentan, la participación, el compromiso con el cambio social, etc. Pero en muchos de los cuestionarios esta importancia que se le da a los contenidos se acompaña de una crítica de los mecanismos desplegados para su implementación. Se entiende que si bien la construcción de ciudadanía es un objetivo que debiera inspirar todo el sistema educativo formal orientando la reformulación de los proyectos educativos en torno a problemas sociales y ambientales relevantes y estableciendo procesos educativos interdepartamentales y no circunscritos a dos cursos escolares, se tacha de “reduccionismo inadmisibles” el tratamiento de estos temas en una asignatura que cuenta solo con una hora semanal en un solo curso del segundo ciclo de la ESO. De esta forma se relativiza bastante la posibilidad de alcanzar los objetivos que se proponen en su justificación inicial al reducirse el peso real que se otorga a estos contenidos y perderse su “perspectiva de incidencia y transformación” (An)⁶³. Casi en todas las comunidades autónomas hay alusiones a la despreocupación que supone descargar en esta asignatura un objetivo que estaba planteado para ser trabajado transversalmente, si bien para algunas de las personas encuestadas ha supuesto una solución para las dificultades que entraña transversalizar de estos temas.

Pero no todas las personas encuestadas se refieren únicamente a la asignatura del mismo nombre cuando hablan de Educación para la Ciudadanía. En menor medida, también aparecen visiones más amplias que consideran esta materia una excusa para “trabajar valores y temas de actualidad, formar espíritu crítico bien como asignatura, bien como transversal” (Ma). En algún caso, incluso se crítica esta falta de enfoque global, como comenta una de las personas encuestadas del País Vasco, que desconfiaba de que “esta asignatura aporte realmente algo” (PV) y reivindica el concepto como un enfoque transversal porque “la ciudadanía se aprende ejercitándola” (PV).

⁶³ Al lado de las frases entrecomilladas extraídas de las respuestas que aparecen en los cuestionarios se incluye la referencia a la comunidad autónoma, según las siguientes abreviaturas: Andalucía (An), Aragón (Ar), Asturias (As), Cataluña (Ca), Comunidad de Madrid (Ma), Comunidad Valenciana (Va), Galicia (Ga) y País Vasco (PV).

No hay mucha diferencia entre las opiniones recogidas en las diferentes comunidades autónomas respecto de la importancia que se le asigna a la EC, pero cada cuestionario supone una aportación única. En la mayoría de los casos, en este apartado -donde se pide una valoración de su importancia de forma genérica- hay una gran unanimidad en que es una materia “muy importante”, siempre haciendo referencia a los contenidos que se le atribuyen. Pero los matices van surgiendo según se avanza en el resto del cuestionario, cuando se va aludiendo a los detalles de su implantación en el sistema educativo. Solo un sector concreto, en Asturias, deja clara una posición crítica desde este primero momento del cuestionario.

El análisis de las opiniones recogidas en Asturias, gran parte de las cuales corresponden a profesorado de filosofía, muestra cómo este grupo de informantes considera la EC un “intento poco serio” (As), “fallido” (As), “una estafa” (As) e incluso se califica de “engaño a la opinión pública” (As). En los cuestionarios asturianos se expresa unánimemente que los contenidos que se le atribuyen a esta asignatura ya se venían desarrollando durante años en otras asignaturas como Vida moral y Reflexión ética y Filosofía I y II. Para este colectivo el cambio actual únicamente introduce un cambio de nombre, eliminando así 2 horas de esta formación y cuestionando que el contenido propuesto se pueda dar de manera adecuada con el horario que se ha definido, especialmente si se imparte por el profesorado recién llegado y por tanto más inexperto.

Esta primera valoración del profesorado asturiano se generaliza en la casi totalidad de las personas encuestadas según se va avanzando en el planteamiento de las siguientes preguntas del cuestionario.

2.3.2. El proceso de implantación de la Educación para la Ciudadanía

En cuanto a la forma como se está implantando podemos distinguir dos situaciones. Aquellas comunidades autónomas en las cuales su Gobierno ha puesto en marcha la ley sin obstáculos y, por lo tanto, donde la “normalidad” de la situación administrativa ha permitido críticas abiertas a los contenidos, a las horas concedidas a la asignatura, a la formación, etc.; y aquellas comunidades cuyos gobiernos autonómicos se han opuesto frontalmente a la aplicación de la ley, como en la Comunidad de Madrid y en la Comunidad Valenciana, provocando que el debate sobre ciudadanía se haya polarizado y reducido a la mera discusión sobre el apoyo o rechazo a la asignatura EC en las escuelas. En estas comunidades la puesta en marcha de la EC se vincula a la laicización del sistema educativo y al tratamiento en los centros escolares de temas que son considerados propios la moral privada, situación que ha provocado un enfrentamiento entre aquellos sectores católicos más ortodoxos y la comunidad educativa laica. Estas polémicas han desmovilizado una crítica más matizada por parte de aquellas personas que, proclives a trabajar sobre ciudadanía en la escuela, promoverían una visión más amplia y transversal para trabajar sobre el concepto de ciudadanía

pero que, frente a esta reacción tan virulenta, se colocan en la defensa de la propuesta institucional.

Andalucía, Aragón, Asturias, Cataluña, Galicia y País Vasco, pertenecen al primer grupo de comunidades donde las personas encuestadas repiten prácticamente las mismas ideas respecto a la puesta en marcha de esta asignatura. Se percibe que la puesta en marcha de la EC se ha llevado a cabo “con normalidad” (Ar, Ca, Ga), “sin ningún tipo de problemas” (Ga, PV) y que “el ruido mediático no se ha trasladado a las aulas” (Ca), pero también se puntúan algunas críticas sobre los contenidos y herramientas que se proponen, que podemos resumir en cinco ideas básicas:

- Se ha propuesto esta asignatura como una novedad dentro del currículo, pero muchas de las personas encuestadas matizan que los contenidos que se definen para la EC ya formaban parte de la materia de otras asignaturas en los centros. El profesorado de Filosofía insiste especialmente en este hecho reivindicando, como señalábamos más arriba, que estos contenidos se han venido impartiendo en Vida moral y Reflexión ética y en Filosofía I y II.
- Las propuestas finales que se trabajan en las escuelas para esta asignatura son controladas por las editoriales que son quienes elaboran los materiales didácticos y que se han convertido en verdaderos poderes fácticos dentro del sistema educativo. Por esto “no siempre las programaciones responden a las problemáticas relevantes, sino a lo que los diseñadores de materiales han establecido” (An) haciendo “su agosto” (As). “Venden libros caros para una asignatura de escasa carga horaria” (As). En esta asignatura se echa de menos un “análisis que vaya a la raíz de los problemas graves del mundo (sobre el modelo de desarrollo, geopolítica, solidaridad...) y un componente activo que promueva la participación” (An). Se llega a afirmar que el profesorado sigue mayoritariamente las propuestas editoriales “por temor al debate social y esto coarta la autonomía y la libertad” (Ar). Por otro lado el material alternativo que proviene de algunas ONGD se valora muy positivamente, pero se considera escaso.
- Los objetivos que se pretenden con esta asignatura exceden los medios que se han dispuesto para lograrlos: 1 hora semanal para EC en 2º o 3º ESO y 2 horas para Ética y Cívica en 4º. Los cambios actitudinales y de trabajo en valores son procesos a muy largo plazo que difícilmente se pueden “asignaturizar”. Esta falta de planteamiento transversal viene acompañada por el “enfoque academicista” que el sistema educativo “tiende a dar a todas las temáticas que aborda, poco adecuado para el desarrollo de valores” (PV). Un planteamiento transversal, así como un enfoque menos academicista y práctico, necesita formación para el profesorado y tiempo para trabajar de forma interdisciplinar, para desarrollar otro tipo de organización de centro, para desarrollar actividades interrelacionadas, participativas, etc. La escasez de formación específica ofertada por parte de las administraciones para hacer frente a tales enfoques no contribuye a su desarrollo.

- En todas las comunidades hay cuestionarios que mencionan como un problema la libertad de interpretación de los contenidos que propone la asignatura, dependiendo “mucho de cada centro y de la voluntad de equipos directivos” (Ar) ya que son estos quienes eligen los libros de texto con los que van a trabajar la asignatura “según su ideología”.
- Otra de las críticas más mencionadas en todas las comunidades tiene que ver con la compartimentación del conocimiento con que se plantea -y aborda- el currículo. Algunas de las personas encuestadas, ven en esta asignatura una oportunidad para trabajar de manera específica algunos contenidos que la LOGSE proponía introducir transversalmente, pero que no tuvieron el éxito deseado.

Aun reconociendo las dificultades de aquella propuesta es casi unánime la opinión de que, existiendo o no esta asignatura, el tratamiento de la Educación para la Ciudadanía debería ser eminentemente transversal. La LOE, en lugar de analizar y dar respuesta a las dificultades que suponía este trabajo, ha optado por implantar esta asignatura para tratar de manera específica contenidos cívicos y relegar, a modo de recomendación en el texto de la ley, el tratamiento transversal de esta materia. Frente a este planteamiento un tanto contradictorio, se reclama un tratamiento global para esta asignatura en los centros, transversalizando los contenidos cívicos y “trabajando desde todas las áreas” (Ga).

A este proceso de compartimentación del conocimiento se suma la práctica de recurrir a los libros de texto que “encorsetan el tema en lugar de transversalizarlo en el programa educativo del centro” (PV). Esto se concreta en formas de trabajo teóricas que “dificultan el aprendizaje de algunos valores”, ya que desde la teoría es difícil comprender “la propia dinámica de las relaciones de convivencia” (PV).

En la Comunidad de Madrid y en la Comunidad de Valencia, las críticas hacia el proceso de implantación de la asignatura van en la misma dirección, pero agudizado debido a la “gran discusión mediática, política y social” (Ma) que han desatado las reticencias de los gobiernos autonómicos a poner en marcha la asignatura de EC. En muchos casos, estas reticencias han derivado en propuestas rebuscadas e incoherentes que dificultan el desarrollo normalizado de su contenido provocando la reacción de quienes tienen que poner en marcha estas iniciativas en el aula.

Esta situación de conflicto se refleja en los cuestionarios. Por ejemplo en Madrid coinciden las opiniones que califican la implantación de la asignatura como “diversa”, “desigual”, con “orientaciones contrarias” y “descafeínadas”. Pero es especialmente en Valencia donde las opiniones negativas sobre la puesta en marcha se acentúan hasta calificar la propuesta de puesta en práctica en la Comunidad como “la mayor barbaridad pedagógica perpetrada por unos políticos irresponsables que han llevado los enfrentamientos políticos al interior de las

aulas” (Va). Casi la totalidad de las opiniones recogidas hablan de este proceso como “boicot” y lo califican de “penoso”.

Y no es para menos cuando es evidente que algunas propuestas de los gobiernos locales han buscado “cumplir” con el mandato estatal pero complicando técnicamente su puesta en marcha hasta el punto de hacerla casi inviable. Por ejemplo, en el caso de la Comunidad Valenciana, la *Orden de 10 de junio de 2008, de la Conselleria de Educación, por la que se establecen formas de organización pedagógica para impartir la materia Educación para la ciudadanía y los derechos humanos en educación secundaria obligatoria* impuso a los y las docentes impartir esta asignatura en lengua inglesa, justificando tal norma como una medida para avanzar en el trilingüismo del alumnado. En el caso de que el profesorado responsable de la asignatura no contara con la competencia lingüística suficiente para impartir la EC en ese idioma se preveía la posibilidad de contar con el apoyo en el aula de un profesor o profesora de inglés que se encargaría de las necesarias tareas de traducción. Tras un largo enfrentamiento entre institución y comunidad educativa con importante repercusión en los medios de comunicación, los tribunales resolvieron que esta asignatura debía impartirse en alguna de las dos lenguas vehiculares establecidas en la Comunidad. Las opiniones expuestas en los cuestionarios coinciden en valorar este enfrentamiento como un enfrentamiento “partidista” que ha arrastrado a los medios de comunicación dejando un panorama complicado a los y las docentes.

Así pues, se puede afirmar que las opiniones recogidas son escépticas con la utilidad de la asignatura para los objetivos que se plantearon, alguna, incluso señala que dicha asignatura no representa los intereses relevantes de la sociedad. Se añade además que entre el profesorado, como en cualquier otro sector, hay “pocos docentes comprometidos con la realidad social” (Va) y que establezcan una “relación directa con los problemas sociales” (Va).

Pero, como muestran los cuestionarios, todas estas críticas se ven condicionadas por los obstáculos que han puesto las administraciones autonómicas a la puesta en marcha de la EC que ha hecho de esta un proceso conflictivo y complicado. En abstracto, también en la Comunidad de Madrid y en la Comunidad Valenciana se defiende la existencia de una asignatura en el currículo que abarque los contenidos sobre civismo y valores. La defensa de esta asignatura en estas comunidades autónomas no sólo tiene que ver con las potencialidades que de hecho se le pudieran atribuir, sino que también se propone como una forma de oponerse a las visiones más conservadoras y obstaculizadoras de la sociedad.

Por otro lado, y respecto del grado de participación de movimientos sociales, ONGD y Coordinadoras de ONGD autonómicas en el proceso de implantación de la EC se puede afirmar que ha sido prácticamente inexistente. Ni unos ni otras han sido llamados a participar en el debate para definir cómo afrontar este reto en cada Comunidad. Si bien en Cataluña hubo un llamamiento inicial de la

Administración educativa a la Federación Catalana de ONGD (FCONGD) y a otros agentes para participar en una de las cinco líneas (desarrollo personal y ciudadanía) de las que se debía ocupar el currículo según el Pacto Nacional para la Educación de octubre de 2005 -previo a la LOE- una vez introducida la asignatura, el consejo asesor responsable del programa de esta materia y del cual iba a formar parte la Federación, sólo se reunió una vez. Tras la crisis de Gobierno de 2006 que supuso cambios en la composición del mismo, la Federación pierde sus canales de comunicación en el Departamento de Educación a pesar de que en 2007, antes de la aprobación del decreto, la FCONGD hizo llegar a dicho Departamento un documento de posicionamiento sobre el tema. Únicamente en Galicia se afirma que “han participado como interlocutores informales de la Consejería de Educación para ciertos temas” (Ga).

En compensación, algunas ONGD y movimientos sociales de comunidades autónomas como Andalucía, Aragón, Madrid y Valencia han puesto en marcha propuestas complementarias propias dirigidas directamente a los centros. Parece que en diferentes contextos se ha desarrollado cierta “colaboración con los centros escolares [...] aunque no existe ningún plan estratégico global”. Esto significa que “las posibilidades de intervenir en el currículo siguen siendo muy pequeñas aunque tiene tendencia creciente, contribuyendo de esta manera al trabajo más coherente, ordenado, preestablecido” (Va).

Lo que queda claro es que las instituciones no han facilitado, en ninguna comunidad autónoma, un proceso de trabajo con estos agentes para el desarrollo de la materia, lo que parece implicar que no los consideran parte de la comunidad educativa.

2.3.3. La acogida de la Educación para la Ciudadanía por parte de la comunidad educativa

La acogida que ha dispensado el profesorado a la Educación para la Ciudadanía no se diferencia en exceso en virtud de la comunidad autónoma. En las ocho comunidades autónomas han aparecido expresiones como “con indiferencia” y “con escepticismo” describiendo la acogida de este colectivo. En general, se siente que esta iniciativa es otro cambio de los muchos que propone la Administración al que tiene que adaptarse, y se acepta como cualquier medida institucional: sin objeciones. Pero también sin expectativas, con poca confianza en que el contenido y la forma en que se ha desarrollado vaya a facilitar el logro de los objetivos de partida.

También se repite la idea de que este proceso se está llevando a cabo de forma muy desigual. Tanto las diferentes filosofías pedagógicas e ideologías presentes en los claustros y centros escolares como los niveles de formación del profesorado son muy heterogéneos, pero tienen una influencia decisiva en la orientación y contenidos finales que se trabajarán en las aulas. Estas variables hacen que los enfoques propuestos para el tratamiento de la Educación para la Ciudadanía varíen ampliamente de unos centros a otros.

También se atribuye a las editoriales parte de la responsabilidad en el resultado final del trabajo en el aula. Como se destaca en cuestionarios de Asturias, Aragón, Cataluña y País Vasco existe cierta preocupación por la influencia que las editoriales ejercen en la definición del currículo “real” que se pone en marcha en la clase. El profesorado menos motivado o formado se apoya mucho en los libros de texto y esto provoca que sean estas empresas las que definen en la práctica el currículo. Además, las editoriales también responden a intereses ideológicos, políticos y económicos y plantean ciertos contenidos con ambigüedad o de forma sesgada.

Otro elemento que incide en el profesorado, como responsable de la puesta en práctica de esta iniciativa, es la relación de mayor o menor equilibrio entre los cambios que se proponen y el apoyo institucional que se recibe. En muchos casos, los cambios se perciben como un problema en este colectivo, pues traen aparejados exceso de trabajo añadido, necesidad de adaptación, nuevas programaciones... cuestiones todas a las que hay que hacer frente, generalmente, sin mucho apoyo institucional -como liberación de horas, formación, etc.-.

No sólo la falta de formación específica, el escepticismo o la ideología del profesorado dificultan una mejor predisposición ante la implantación de la Educación para la Ciudadanía, también las personas más formadas y dispuestas a trabajar estos contenidos se encuentran con muy poco margen de maniobra para hacerlo. La propia carga horaria que se ha asignado a esta materia no favorece un trabajo continuado y con entidad dentro del currículo académico. El tipo de contenidos y el escaso peso de la asignatura en el conjunto del horario escolar contribuyen de forma decisiva -especialmente en Cataluña, Valencia y País Vasco- a la percepción de la misma como una “maría”, es decir, una asignatura fácil, sin gran interés que se aprueba con un esfuerzo mínimo.

Todo esto lleva a determinar que la EC se viva entre el profesorado como una propuesta “no prioritaria” (Ar), donde la “base filosófica sobre la que se asienta no viene soportada por carga horaria, formación y apoyo suficiente”, al contrario de lo que pasa con otras apuestas estratégicas de los distintos Departamentos de Educación, como es el caso de “las nuevas tecnologías e idiomas”, que son apoyadas institucionalmente y respaldadas con más recursos. Se vive como una iniciativa políticamente correcta, que legalmente hay que cumplir, pero que no tiene un interés real fuera del papel.

Y para terminar habría que destacar que únicamente en la Comunidad de Valencia y en la Comunidad de Madrid se han mencionado palabras como “enfrentamiento” o “falta de debate” y “de consenso”. En estas comunidades autónomas, las personas encuestadas aluden continuamente a un conflicto mediatizado por intereses partidistas y que ha obligado al profesorado y a la comunidad educativa a posicionarse y a movilizarse. Las opiniones que resaltan esta dimensión del conflicto también denuncian que la “feroz oposición” del

Partido Popular ha provocado una falta de debate de fondo sobre el propio concepto de ciudadanía y sobre “el por qué y para qué de la asignatura [...] evitando entrar en un debate serio y riguroso a nivel social y pedagógico” (Va). Esta necesidad de posicionamiento en relación con una materia que en principio no aglutinaba grandes entusiasmos pero tampoco detracciones ha provocado que el profesorado optara por “defender” la EC y se movilizara en contra del sabotaje de las instituciones educativas que han intentado utilizarla como un elemento de oposición contra el Gobierno central. En la Comunidad Valenciana se comenta incluso que se han dado “enfrentamientos entre profesorado” y en la de Madrid se denuncia la falta de consenso y se reclama un “debate más amplio, el de lo público frente a lo privado”.

Pero la comunidad educativa es más amplia que el profesorado. Cuando padres, madres, AMPA, agentes sociales, personal no docente de los centros escolares, etc. hablan de la Educación para la Ciudadanía aparecen más menciones a la polémica y al conflicto. Reiteradamente se alude a la falta de información y al papel beligerante de la Conferencia Episcopal como las causantes de las polémicas surgidas entre las familias de escolares y la Administración.

Las opiniones recogidas en Andalucía insisten en la idea de que “la campaña de la Conferencia Episcopal ha causado efecto” y que “el recelo llega hasta los estudiantes de Magisterio” (An). La percepción que subyace en todos los cuestionarios es que la aceptación de esta materia ha sido natural en la comunidad escolar excepto por aquellas personas que de una u otra forma están vinculadas a la doctrina católica y siguen los dictados de la Conferencia Episcopal.

En Aragón ha habido disparidad de afrontamientos ante la implantación de la EC por parte de las diferentes asociaciones de padres y madres. Por ejemplo la FAPAR -Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumn@s de Aragón-, que se define como una entidad social, no confesional, independiente, integrada por asociaciones de padres y madres de alumnos y alumnas de centros públicos de educación no universitaria, apoya la implantación de la asignatura, mientras la FECAPARAGON -Federación Cristiana de Asociaciones de Padres de Alumnos de Aragón-, que agrupa a la práctica totalidad de las asociaciones de padres y madres de los centros concertados de Aragón, ve en la EC una asignatura de “poca utilidad”, argumentando que “la formación que se propone ya se da en el mayoría de los colegios concertados de forma más transversal” (Ar).

En Asturias, Cataluña y Galicia las percepciones descritas en los cuestionarios no expresan ningún conflicto cuando se alude al “resto de la comunidad educativa”. “Indiferencia” es la palabra más mencionada a la hora de definir la acogida que ha hecho este sector de la propuesta de la EC. “Salvo un porcentaje poco elevado vinculado al fundamentalismo católico, los padres y madres han acogido esta propuesta con indiferencia, ya que saben que no va a dar problemas, es una asignatura casi decorativa [...] Padres y agentes sociales, sobre todo los más

bien intencionados, han vislumbrado mejor que el legislador las necesidades objetivas de una asignatura como esta por referencia a unas carencias y exigencias de la realidad que el currículo general no cubría [...] querían encontrar una sustitución oficial de una enseñanza tradicional familiar [...] se han tenido que ir dando cuenta que ni es así, ni puede ser así” (As).

Las personas encuestadas de Comunidad Valenciana, Madrid y País Vasco si bien matizan que han sentido algo de “resistencia por parte de las AMPA” (PV), lo atribuyen a la actitud de escepticismo que aparece siempre frente al cambio, así como por la rapidez con la que se ha lanzado la propuesta que no ha dejado “tiempo para reflexionar” (PV), para “el consenso” (Ma), ni para informar demasiado sobre ella. La actitud inicialmente prejuiciosa que surgió en el País Vasco a raíz de la “campaña de desprestigio de por parte de la Conferencia Episcopal ha cambiado a lo largo del curso escolar. Desde *Kristau Eskola* -Escuela Cristiana Vasca- no se ha mostrado ninguna actitud beligerante” (PV).

2.3.4. La Educación para la Ciudadanía en centros públicos y en centros privados y concertados

En todas las comunidades autónomas se aprecian diferencias en cómo se ha enfrentado la EC en los centros públicos respecto de los privados y concertados, pero estas diferencias vienen más marcadas por la confesionalidad de los centros que por su carácter de públicos o privados. Tanto en centros públicos como privados existen otras variables que también influyen en el enfoque de esta materia: la permeabilidad de los claustros, la formación y el credo del profesorado, la composición de la AMPA, etc.

En los centros públicos si bien se ha vivido con escepticismo tampoco ha habido, en general, mayores rechazos. Aun así se encuentran algunas opiniones entre las personas encuestadas en la Comunidad Valenciana que han sentido este proceso como una “imposición, improvisación e ingerencia de la Administración en la vida de los centros” (Va).

En los centros privados y concertados, se añade la variable confesionalidad, y es esta la característica que se percibe como más importante a la hora de determinar el carácter con el que afrontar la implantación de esta asignatura. Hay factores de diferente signo que se utilizan como argumentación para explicar cómo el sector privado y concertado incorpora la Educación para la Ciudadanía en sus currículos:

Por un lado, los centros privados concertados están obligados a cumplir rigurosamente la ley si quieren mantener las subvenciones que otorgan las administraciones educativas.

Por otro lado, se ha dado bastante libertad para adaptar los contenidos más sensibles. “En los centros confesionales se adaptan a las circunstancias porque necesitan las subvenciones” (Va), pero “el gobierno les permite adaptar la asignaturas a su credo” (Va). Y debido a esta flexibilidad este proceso no ha sido percibido de

forma especialmente conflictiva. La ley es lo suficientemente abierta para permitir que cada centro organice el contenido dependiendo de su confesionalidad o su ideología. Así pues, en muchos centros concertados esta asignatura “la imparten desde una perspectiva mundialista, sobre todo aquellos que aprovechan la materia para dar un espacio a la ONGD vinculada al centro” (An) y los confesionales “adaptan los temas polémicos a su ideario religioso” (An).

Esto hace que el perfil de la asignatura haya quedado bastante “rebajado” (Ma), y que finalmente, sean las editoriales las que aprovechen esta ocasión para hacer sus ofertas.

2.3.5. Aspectos más relevantes del debate social, político y mediático en cada comunidad autónoma

Entre los aspectos que se han percibido como más relevantes en el debate social, político y mediático, hay algunos que han sido resaltados recurrentemente en todas las comunidades, y otros que únicamente han surgido de forma específica en alguna de los cuestionarios. Entre aquellos más reiterados se resaltan:

1. *El papel del estado y el de los padres y madres en la educación.* Tensión entre aquellos contenidos que deberían ser considerados de interés público y por tanto susceptibles de ser trabajados en el ámbito escolar y aquellos que se considera que deberían ser tratados en el ámbito privado -familiar-.

La línea que separa la responsabilidad de cada cual en lo relativo a la educación no parece tan clara, y la inclusión de la ciudadanía como materia de trabajo en los centros escolares tiene que ver con cómo se vive ese papel y a cargo de qué instituciones o agentes sociales y educativos se considere que debe estar su desarrollo. Así observamos “la dialéctica entre moral pública y moral familiar, entre los intereses del Estado (legítimos) y otras autoridades morales (Conferencia Episcopal, AMPA, consejerías autonómicas)” (As).

Esta tensión entre lo público y lo privado se ha explicitado en los cuestionarios de Aragón, Asturias, Comunidad de Madrid y País Vasco, eso sí, partiendo de justificaciones totalmente opuestas. Algunas posiciones denuncian la actitud de “padres que reivindican el derecho a adoctrinar en sus valores a sus hijos olvidando que por encima de los intereses de los padres esta el derecho de los hijos a una buena educación y que igual que no tienen derecho a explotar laboral o sexualmente a sus hijos, no tienen derecho a imponer que la escuela les ayude a adoctrinar en sus ideas políticas, religiosas o morales, sino que por el contrario una buena educación tiene como premisa fundamental el conocimiento de todos los puntos de vista y el desarrollo de una capacidad crítica que les lleve a escoger” (As). Pero también, se defiende la idea contraria, recogida en opiniones que ven en la EC una “imposición desde el gobierno, que determina sus necesidades y cuáles son sus prioridades” (PV) y reivindican que la “competencia de la educación debe ser familiar” porque si no se estaría reclamando “una escuela *talismán* para el cambio social” (PV).

Es curioso que este último sea el mismo argumento que se utiliza desde la derecha y desde la Conferencia Episcopal cuando han presentado sus propuestas de objeción de conciencia a la asignatura.

Relacionado con la distribución de papeles en educación entre Estado y familia se han ido perfilando, en algunos cuestionarios, temas que parecen delicados a la hora de su adscripción al ámbito público educativo formal o al privado y familiar: Uno de ellos tiene que ver con “las religiones y ateísmos como asignaturas en la escuela” o como materia que cada cual debería trabajar “fuera de ella” (Ma). En los cuestionarios de Andalucía, Aragón, Madrid y Cataluña se rescata este tema quedando como un debate abierto. Otro contenido que también aparece en los cuestionarios de Andalucía y Aragón es el de la sexualidad definido como materia polémica para su trabajo en la esfera pública.

2. *El “adoctrinamiento” o la “ideologización” del alumnado.* Tensión entre lo que se consideran valores -identificado como algo positivo, universal e imprescindible en el currículo- y lo que se considera adoctrinamiento o ideologización -impregnando estos términos de un carácter peyorativo-.

La palabra “adoctrinamiento” ha sido muy utilizada en el debate mediático y prueba de ello es que ha aparecido de una u otra forma en cuestionarios de todas las comunidades autónomas. La capacidad de adoctrinamiento del alumnado que se le atribuye a la EC ha sido uno de los temas más polémicos identificados en Andalucía, Aragón, País Vasco y Comunidad de Madrid, pero es en esta última donde se pueden apreciar las polarizaciones de los razonamientos. Las posiciones que reflejan los cuestionarios oscilan entre quienes han considerado que la EC supone “adoctrinamiento y manipulación” y quienes la consideran como una oportunidad de educar “para la libertad” (Ma). Estas últimas opinan que los que “tachan de adoctrinadora a la asignatura (que no dice si hay que ser budista o ateo, ni homosexual o heterosexual...)” son precisamente los “que adoctrinan (dicen qué religión, qué sexualidad hay que tener)” (Ma). En este caso no se reconoce una posible crítica a esta materia desde una visión progresista, al contrario, se identifica cualquier posicionamiento crítico con la asignatura con las visiones más retrógradas de la sociedad, y por su puesto se otorga a la EC un carácter universal y carente de ideología, que dista mucho de la realidad.

Cierto es que en la Comunidad de Madrid la utilización política que se ha hecho de este tema ha polarizado tanto las posiciones que ha impedido cualquier matiz, cualquier análisis más afinado. Así, las discusiones mediáticas hablan de educación en valores frente adoctrinamiento, cuando el verdadero debate de fondo debería ser la propuesta de la “escuela como educación integral de la persona frente a la escuela como mera transmisora de conocimiento” (PV). Aquí cabría ahondar en la cuestión de si es posible transmitir conocimiento al margen de los valores y la ideología.

3. *Politización del proceso de implantación de la Educación para la Ciudadanía como asignatura en el sistema educativo formal.* Tensión entre las posturas sostenidas por el partido en el Gobierno y el principal partido de la oposición.

Uno de los elementos que más susceptibilidades ha herido entre las personas encuestadas ha sido la utilización partidista que se ha hecho del proceso de implantación de la ciudadanía como materia de trabajo en las escuelas. Si bien el grado de enojo se percibe con mayor intensidad en comunidades como las de Madrid y Valencia, en todas las comunidades autónomas hay comentarios denunciando la sustitución que se ha hecho del necesario debate pedagógico sobre el concepto de ciudadanía por otro, azuzado desde los medios de comunicación, centrado únicamente en el plano ideológico y derivado de la lucha entre los partidos mayoritarios del espectro electoral. Es generalizada la opinión de que el debate se ha instrumentalizado por los partidos políticos y se denuncia que “ha habido mucha declaración incendiaria, pero poca valoración de la trascendencia real” (As). Aquellas comunidades con gobiernos del Partido Popular han liderado una oposición frontal a esta asignatura, suscitando que “el debate no fuera educativo, sino político” (Ar). Esto ha provocado que haya sido calificado de “pobre teóricamente y desenfocado” (Ca).

En comunidades como Andalucía y Aragón mencionan de manera explícita, en esta pregunta del cuestionario, la importancia que ha tenido la postura beligerante de la Conferencia Episcopal de la Iglesia Católica en este debate público. “El debate ha sido conducido más por la corriente representada por la Iglesia y las fuerzas ultraconservadoras. El Gobierno [...] ha entrado al trapo [...]. Han terminado obviando asuntos importantes, como garantizar un auténtico arraigo curricular de la misma y han descuidado su puesta en marcha a través de profesorado suficiente y debidamente formado. Por tanto, asuntos importantes, como el nuevo reenfoque del currículo hacia problemáticas muy serias de carácter global -que podría haber venido de manos de la implantación de esta nueva área- han quedado totalmente olvidados, y se ha hablado más de que si la homosexualidad o el aborto o...” (An).

Este ruido mediático ha ocultado así otros debates de fondo necesarios sobre los contenidos y metodologías adecuadas que muchas de las personas encuestadas consideran “que ya estaban presentes en la LOGSE” (As), y que la LOE no mejora por su escasa cabida en el currículo global. “Se echa de menos un debate ideológico y pedagógico en profundidad” (Ca).

También en la Comunidad de Valencia se han enzarzado en polémicas que han ocupado mucho espacio en los medios de comunicación, pero que se han caracterizado por su poco contenido educativo. Todos los cuestionarios mencionan que la polémica se inició con la propuesta del Gobierno de la Comunidad de impartir la asignatura en inglés. Denuncian que la misma desvió un debate más profundo sobre objetivos, metodología y contenido; en definitiva, sobre el potencial pedagógico de la iniciativa.

4. *La transversalidad frente a la asignaturización, como propuesta para el trabajo sobre ciudadanía.* Tensión entre una postura que entiende la construcción de ciudadanía como un enfoque transversal para los centros educativos frente a la que defiende su circunscripción a una asignatura específica en el currículo.

Algunas preguntas del cuestionario estaban encaminadas a sondear el posicionamiento entre la posibilidad de acotar el tratamiento de los contenidos de la Educación para la Ciudadanía al espacio concreto de una asignatura o la apuesta por un planteamiento transversal que alcance al conjunto de la organización escolar, de los contenidos y metodologías desarrolladas en los diferentes campos de conocimiento. A pesar de esto, únicamente una persona de Andalucía explicita esta tensión como “relevante en el debate social” de esa Comunidad cuando se pregunta por ello específicamente. Esto da la medida de cómo los elementos que más preocupan en el ámbito educativo no son aquellos que han tenido más repercusión en los medios de comunicación y en el debate social.

5. *Otros temas que se han señalado como relevantes en el proceso de implantación de la Educación para la Ciudadanía.* En algunos cuestionarios y de forma puntual han surgido otros temas que se han percibido como importantes en la reflexión educativa, social y política.

- La idoneidad o no de los libros de texto.
- La carga horaria asignada a la asignatura dentro del currículo.
- El perfil del profesorado encargado de impartir esta asignatura y las capacidades que debe desarrollar para este fin.

Otro elemento que únicamente ha sido destacado en Madrid como relevante ha sido la “disciplina basada en el miedo y la sumisión frente a la basada en la motivación y utilidad de lo que se enseña” (Ma). Se denuncia que, por parte de algunos sectores sociales, se atribuye la falta de disciplina “a la presencia de métodos participativos o a educaciones en valores en vez de atribuirlos a la falta de capacidad de una parte del profesorado para dar clase a una población no cribada (no son sólo los alumnos estudiosos como en el antiguo BUP pre-LOGSE), [...] a la par que a valores externos a la escuela” (Ma).

Y para terminar, hay destacar que en dos comunidades se menciona de manera explícita que “no se percibe que haya habido ningún debate más allá de la polémica a nivel estatal o de los ecos de otras comunidades autónomas” (Ga). Tanto en cuestionarios del País Vasco como de Galicia se considera que la ciudadanía no ha sido un tema de debate relevante en la comunidad y que ha habido “otros debates más atendidos como el del modelo lingüístico o el currículo vasco” (PV).

2.3.6. Las necesidades de formación en Educación para la Ciudadanía

En este caso, las preguntas del cuestionario iban dirigidas a conocer qué oferta formativa se ha desarrollado en torno a la Educación para la Ciudadanía, pero

también en qué medida el enfoque propuesto es coherente con el planteamiento político-pedagógico de una Educación para el Desarrollo de 5ª generación. Esto es, formación de una conciencia crítica sobre la realidad mundial y desarrollo de estrategias para promover la participación de los y las jóvenes en la transformación social desde valores de justicia y solidaridad.

La percepción recogida sobre las necesidades de formación del profesorado en torno a la Educación para la Ciudadanía no varía de forma significativa entre las diferentes comunidades autónomas. Estas necesidades de formación se refieren a los temas o contenidos propios de la EC; y por otro lado, las referidas a la metodología que permita poner en práctica dichos contenidos. Este segundo grupo de necesidades se expresa en el cuestionario de forma mucho más rica y propositiva que las relativas al primero, resaltando todos aquellos elementos que hacen referencia al “cómo” resolver problemas como la asignaturización de los contenidos relacionados con los valores, la politización de los mismos, la apropiación del espacio educativo por parte de diferentes grupos de poder, etc.

En cuanto a los temas sobre los cuales se requeriría formación o, al menos, actualización, se señalan:

- Aquellos que incluye el propio “currículo de la asignatura” (An) y que en muchos casos coincide con los “ejes transversales que proponía la LOGSE” (As) o al menos con una de las ocho competencias básicas: [...] La competencia social y ciudadana” (PV). Las competencias se reconocen como una oportunidad para que la educación responda al enfoque de Educación para el Desarrollo en el sentido que comentábamos más arriba. “Por cuestiones pedagógicas y legales” así como por su “perfil, lo suficientemente abierto como para que no haya problema en asignarle el enfoque de 5ª generación de la ED” (Ma), algunas personas consideran la EC como una oportunidad para la promoción de la Educación para el Desarrollo en el sistema formal.
- Aquellos que contemplan el término ciudadanía de forma global y contemplan el desarrollo como una cuestión compleja que debe estar incorporada en la EC. Estos temas han estado poco presentes en los espacios educativos formales pero se consideran susceptibles de ser trabajados en el ámbito educativo e imprescindibles para la comprensión del mundo. De manera específica, en este grupo de temas se nombran: La “interculturalidad y el desarrollo, mujeres y desarrollo, lucha contra la exclusión y desarrollo, paz y desarrollo” (As), así como, “colectivismo y comunidad, valores y convivencia, derechos y deberes individuales y colectivos, necesidades humanas y desarrollo humano” (PV). Se resaltan las dificultades para formar personas con esta visión desde una perspectiva laica “que no oculte las contradicciones que se producen en el comportamiento social e individual, que no venda que estamos en el mejor de los mundos posibles, que, escuchando y dando pistas, haga que el alumnado paulatinamente desarrolle un espíritu crítico capaz de aportar sin cortapisas sus propias reflexiones. En definitiva, que enseñe que las soluciones

no vendrán exclusivamente por el cambio de las actitudes individuales sino por una acción global a fin de cambiar la sociedad, y que eso supone un compromiso y un reto solidario por el que vale la pena trabajar” (PV).

- Y para terminar, aquellos temas relacionados con los valores. Se reivindica una aclaración explícita del tipo de valores que debiera configurar la esencia de la propuesta educativa desde una visión global “desde la persona hasta las relaciones sociales (pasando por el entrenamiento en cooperación y solidaridad); sin entrar en contenidos conceptuales sino en el desarrollo integral que incida en lo afectivo (vivencias nuevas), lo cognitivo (valorando la veracidad de las informaciones), lo conductual (haciendo cosas concretas por el entorno cercano hasta por las grandes realidades sociales); vinculando contenidos y metodologías coherentes; evitando el adoctrinamiento, para lo cual debería incluir: por un lado, el conocimiento de todos los modelos políticos, económicos, religiones, etc.; por otro lado, el desarrollo del nivel epistemológico-crítico (que enfrente dilemas y juzgue la validez de los argumentos) y, para terminar, el desarrollo personal que sienta las bases de los niveles anteriores” (Ma).
- En relación con los valores, en las diferentes comunidades autónomas, se han reivindicado temas específicos que deberían ser objeto de formación. En Andalucía se ha mencionado la necesidad de rescatar en lo educativo, el “compromiso político con el cambio social”; o “compromiso ético-político” como se ha denominado en un cuestionario de Asturias; en el País Vasco se reclama “la justicia, la equidad y la solidaridad” así como la “responsabilidad y corresponsabilidad” como principios orientadores; en Cataluña se nombra “la correlación entre libertad y responsabilidad, derechos y obligaciones”; en Madrid se destaca la “participación ciudadana y democracia”; y en Aragón se requiere formación en los aspectos más formales como son “los fundamentos de la democracia y el civismo”.

La metodología para trabajar las cuestiones en torno a la ciudadanía provoca más inquietud que los temas que debe englobar esta materia. Las preocupaciones referidas a la formación se centran especialmente en los “modelos de actividades y dinámicas a desarrollar en el aula en esta materia” (PV). La manera de enfocar los temas propuestos “con creatividad” (Ma), su aplicación en la práctica, la implementación de sistemas de funcionamiento que respondan a esta visión del mundo suscitan una incertidumbre que deja de manifiesto que la preocupación más destacable “es a nivel pedagógico y didáctico; es decir, [que requiere] materiales, actividades y herramientas para encauzar directamente el cuestionamiento y crítica libre del alumnado (tarea difícil cuando el profesorado es portador y representante de muchos valores alienantes preestablecidos)” (PV). Así pues, se reivindican:

Metodologías para poder analizar aquellos elementos en torno a los cuales se establece la desigualdad en nuestras sociedades (sexo, género, cultura, modelos

de familia, edad, etnia, orientación sexual...), de forma que se pueda llegar al origen de esta categorización, “deconstruir la realidad” (An) y proponer nuevas formas de afrontar en positivo las diferencias. Es necesario capacitar al profesorado para “orientar al alumnado en pensar de forma crítica” (Va) y se identifica así, que “la dificultad de esta materia es que [...] implica desaprender, además de aprender, dado que existen ciertos contravalores (desde el punto de vista de la Educación para la Ciudadanía) que se llevan años impulsando desde el panorama educativo y que son asimilados principalmente en la escuela” (PV). “El proyecto educativo tendría que ser un elemento esencial. Sin embargo, siguen imperando los objetivos de tipo académico y toda la evaluación que se hace sobre el sistema educativo se basa en estos objetivos [...] El actual sistema sigue repitiendo los modelos de sociedad imperantes” (PV).

Metodologías para trabajar desde un “enfoque sistémico sobre las realidades mundiales de injusticia y desigualdad” (An), que interrelacionen la vida cotidiana con “los problemas del mundo” y preparen a los niños y niñas a ser “sensibles ante los mismos y comprometerse en la solución” (An). Tanto en Andalucía como en la Comunidad Valenciana se ha destacado que a “la EC le falta también la Dimensión Sur o internacional” (Va) y que es necesario “vincular lo global a lo local” (Va). Esto requiere tener manejo para “utilizar los problemas de actualidad como factor de motivación” (As), elaborar y tratar la información de forma que ayude a comprender la realidad global y local en la que vivimos. Para ello se requiere formación en cómo vincular “los ámbitos de vida diarios, las acciones locales y la situación de injusticia social, económica y política” (An) a escala global. También en cuestionarios de Asturias y Cataluña se hace referencia a esta necesidad de buscar interrelación entre acontecimientos y de utilizar diferentes niveles de análisis que tengan en cuenta “aspectos antropológicos, aspectos socio-históricos, teorías éticas, legislación, teorías políticas, etc.” (As). Para esto, en Cataluña se reivindica “una formación sociológica, política, histórica y didáctica, además de lingüística” (Ca).

La participación como forma de conocimiento y de “articulación de la sociedad civil en cuestiones globales”. Un enfoque sistémico requiere que “los y las docentes reciban formación sobre la visión global a nivel económico, político, social, cultural, ambiental y sobre cómo transmitir estos conocimientos a los y las jóvenes motivándolos a implicarse en acciones concretas desde las locales a las más globales” (An). Pero esto tiene que comenzar aprendiendo a “dar la palabra al alumnado, a permitir que este discrepe y enseñarle cómo hacerlo; que la cultura democrática vaya más allá de unos saberes teóricos” (Ca). En cuestionarios de diferentes comunidades autónomas se denuncia el hecho de que “el alumnado es considerado como objeto pasivo de la educación, probablemente con honrosas excepciones” (PV) y se reclama una formación que “en el nivel educativo correspondiente consiga, a través de una comunicación eficaz con los alumnos, motivar a la participación informada y constructiva en las cuestiones que se planteen en su entorno -personal, familiar, y social-” (Ca). En definitiva se necesita formarse

para crear espacios de “práctica y vivencia de la democracia real, más allá de la autorización”(Ca), en metodologías de “participación que permitan a los estudiantes aprender mediante el diálogo, exponer razonada y fundamentadamente sus opiniones y rebatir” (Va).

- “Herramientas más dinámicas que favorezcan el contacto directo con los diferentes contextos y realidades y que involucren a diferentes agentes sociales” (An). Se ve la necesidad de formarse para orientar y buscar la “implicación del alumnado en el contexto [...] implicarse es participar comprometiéndose” (Ca) e “interactuando con nuestro entorno” (Va). Con este fin se proponen actividades como por ejemplo “espacios de intercambio entre centros de diferentes realidades” (Ca). El profesorado siente necesidad de capacitarse para elaborar “prácticas escolares que no sólo supongan información, sino que supongan vivencias de acción sobre la propia realidad en la que se desarrollan, enseñar a hacer de las aulas, espacios de vida” (Va), como proponen en el País Vasco a través, del fomento del “voluntariado o aprendizaje-servicio” (PV).
- Metodologías que ayuden a trabajar “la ciudadanía como un proceso transversal y transdisciplinar” (Va). Las “estrategias de transversalización” (An) tienen que abarcar los “programas docentes con especial incidencia en la formación permanente del profesorado y no limitarse únicamente a materias específicas [...], necesitan un compromiso de todos los sectores educativos -profesorado, alumnado, AMPA, administraciones, colectivos sociales, universidad, centro de investigación, etc.-” (An), “estar presentes en el día a día escolar y calar en el alumnado” (Ar). “Es necesario trabajar de manera transversal para que el profesorado de las restantes materias no pierda de vista que su objetivo es formar individuos capacitados para ejercer una ciudadanía activa” (Ca). “Todo el profesorado ha de educar permanentemente para la ciudadanía” (Ca) y para ello se reivindica formación que le dote “de herramientas metodológicas y conceptuales para afrontar de forma transversal la EC” (An). Se ve la necesidad de “detectar las oportunidades para esa formación en todos los espacios y momentos de la escuela” (PV).
- Las redes se mencionan también como otro de los temas sobre el que se necesita formación. Se propone formación en “la creación de redes de cooperación, búsqueda de recursos, incorporación de prioridades horizontales e incidencia política” (An) para trabajar con el alumnado desde una perspectiva global. En concreto, en Asturias, se proponen diferentes actividades que pueden potenciar el trabajo en red del alumnado: “concursos de ideas, acciones colaborativas entre centros, actividades complejas ligadas a los intereses educativos en materia de ciudadanía (intercambios de estudiantes, campamentos de verano interculturales, mini viajes de conocimiento de realidades o instituciones modelo, etc.)” (As).

Si bien se sugiere formación para desarrollar “estrategias de trabajo en red” (As) con el alumnado, también se reivindica el trabajo en red en sí mismo

como forma de funcionamiento de la comunidad para apoyar el desempeño educativo. Para esto se proponen “grupos de trabajo a nivel regional o zonal, en donde se intercambien experiencias referentes al ámbito social” (As), trabajo coordinado entre centros y organizaciones, pero también sinérgico entre y con otros colectivos” (Va). Para este trabajo en red “sería conveniente impulsar canales de participación de las ONGD en el diseño de los planes educativos con el objetivo de aprovechar su experiencia en Educación para el Desarrollo” (As). Pero además del trabajo en red con las ONGD, que “puede ofrecer experiencias de trabajo solidario al alumnado” (PV), también se han propuesto colaboraciones con otras instituciones de “diferentes ámbitos: médicos, bomberos, inmigrantes...” (As). En cuestionarios de diferentes comunidades se denuncia el hecho de que “se cargue [el trabajo sobre ciudadanía] en el profesorado cuando realmente este tema corresponde no solo a la comunidad educativa sino a toda la comunidad en la que se insertan los centros educativos” (As). En cualquier caso facilitar la presencia en los centros escolares de diferentes colectivos sociales susceptibles de ejercer una función educativa “no debe sustituir la figura del profesorado, sino apoyar la función de éste para que pueda incluir contenidos y metodologías de la ED en su trabajo cotidiano, favoreciendo la transversalidad, la continuidad de los proyectos y previniendo relaciones de dependencia entre los centros educativos y las ONGD como «proveedoras» de actividades puntuales” (As). También se sugiere la “creación de grupos de trabajo de profesorado por zonas que debatan y reflexionen sobre EC, lleguen a acuerdos, orientaciones, consensos sobre lo que significa ser ciudadano, en el contexto local y global [...]” (Ma).

- Estructuras escolares coherentes con estos principios de participación, transversalidad y globalidad. Para ello se requiere formar una comunidad educativa que abogue por un cambio de “mentalidad de los centros para abrirlos al barrio y a la sociedad” (Ar). Se necesita que esta visión tenga una repercusión en la propia lógica de organizar los centros, de establecer relaciones con los colectivos de sus contextos y con aquellos necesarios para trabajar desde este enfoque sistémico y holístico. La formación en ciudadanía debe fundamentarse en un proyecto de centro transversal, que no sólo impregne los currículos de cada materia, sino también la vida y organización del centro” (Va). Esta nueva forma de organización necesita una comunidad educativa acorde y formada en metodologías que “fortalezcan los vínculos colectivos” (Ca). Se sugiere la necesidad de “ofrecer modelos de organización desde la participación y la gestión democrática de los centros” (PV). “Así mismo la formación debe adecuarse a los requerimientos de cada centro y ciudad” (Ca). En definitiva “escuelas abiertas al entorno y a la realidad próxima” (Ca) con “espacios de conocimiento mutuo entre centros y el entorno, el entorno entre sí, AMPA, etc.” (Ca).
- La “utilización de los medios de comunicación social como recurso didáctico y alfabetización audiovisual crítica” (As). El lenguaje audiovisual y las

NTIC son cada vez más imprescindibles para llegar a la juventud de hoy en día que está educada y socializada en la utilización de la imagen como expresión y de la tecnología como soporte de esta. Existen muchos recursos comunicativos, de medios alternativos de comunicación que son susceptibles de utilizarse como recurso dentro del currículo, pero para ello es necesario que el profesorado se sienta cómodo trabajando con estas herramientas. Es necesario formarse en la utilización de estos medios para hacer una “lectura crítica de la realidad” (Ca).

- Metodologías para “elaborar y trabajar materiales didácticos” (Va), que profundicen “la comprensión, las perspectivas y métodos de la pedagogía crítica y la educación crítica” (Ma).
- Una formación intensiva y continua para todas las personas implicadas en la educación juvenil: AMPA, profesorado, Administración, movimientos sociales, medios, empresas...” (An). Pero esta formación también se concibe como “autoformación centrada en la profunda autocrítica y reflexión ética y social del educador/a” (PV).

2.3.7. Otras cuestiones

En el cuestionario también se hicieron 5 preguntas cerradas, cada una de las cuáles ofrecía dos columnas de respuesta: una, para expresar lo que desde el punto de vista de la persona encuestada sería deseable; otra, para reflejar lo que cree que está sucediendo en la realidad.

La cuestión de las competencias

Una de las preguntas iba encaminada a conocer qué importancia daban las personas encuestadas a cada una de las competencias básicas establecidas por la LOE para la Educación Básica, de cara al enfoque de Educación para la Ciudadanía.

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

En general, en todas las comunidades, se puntuó cada competencia con los valores máximos reconociendo la importancia de todas ellas, aunque de forma especial se valoró la competencia social y ciudadana, considerada de gran importancia para

apoyar un enfoque de Educación para la Ciudadanía. Cercanas a los valores establecidos para la competencia social y ciudadana aparecen las competencias de autonomía e iniciativa personal y comunicación lingüística.

Pero la importancia que conceden las personas encuestadas a las competencias no coincide con la percepción que tienen sobre la relevancia que el sistema educativo les otorga realmente. En este caso las respuestas son más dispersas, pero en las diferentes comunidades autónomas se repiten valores intermedios, incluso bajos en el caso de la competencia social y ciudadana. Exceptuando los cuestionarios de Andalucía y Aragón en los cuales se consideran que esta competencia se tiene más en cuenta que la competencia matemática, en el resto de comunidades autónomas se considera que no se tiene en cuenta como debería.

El formato disciplinar o transversal

La segunda pregunta cerrada del cuestionario planteaba la disyuntiva de si el formato más apropiado para la Educación para la Ciudadanía debía ser el de una asignatura más dentro del currículo o un enfoque transversal para toda la actividad docente en los centros educativos. De los cuestionarios recogidos en las diferentes comunidades autónomas no se extraen posiciones que diferencien significativamente a unas comunidades de otras. En los ocho casos, de forma general, se considera más oportuno trabajar la Educación para la Ciudadanía como un enfoque transversal que como una asignatura específica, o al menos compatibilizar este enfoque con el desarrollo de una asignatura que permita trabajar algunos temas con mayor profundidad. Ahora bien, esto recoge la expresión de lo que las personas encuestadas entienden como el enfoque más apropiado porque cuando se pide su opinión acerca de los que consideran que es la realidad de los centros educativos, en todos los casos se plantea que lo que prima claramente es el enfoque disciplinar.

El papel de los agentes sociales

La tercera cuestión versó en torno a la valoración del papel de diferentes agentes sociales como promotores de Educación para la Ciudadanía: profesorado de la asignatura de Educación para la Ciudadanía, claustro de los centros escolares, padres y madres, centros de formación del profesorado, ONGD, movimientos sociales, sindicatos, movimientos de renovación pedagógica, redes locales y globales, medios de comunicación y, finalmente, iniciativas locales.

En general, en todas las comunidades, el profesorado y claustro han sido valorados como aquellos agentes que deberían tener más peso en el impulso de la Educación para la Ciudadanía; si bien en Cataluña, Galicia, Comunidad Valenciana y País Vasco los padres y madres también son considerados dentro de este grupo. En la Comunidad Valenciana y Cataluña, también se destaca el papel que deberían tener los medios de comunicación, los Movimientos de Renovación Pedagógica y los movimientos sociales, estos últimos destacados también en el País Vasco y Aragón. En Andalucía, Cataluña, Comunidad Valenciana y Galicia se mencionaron

-de forma adicional a los agentes propuestos- a las administraciones educativas como agentes importantes; en Asturias, se nombraron las editoriales; y en el País Vasco se destacaron los proyectos propios de centro.

En este punto, también se expresa que la realidad no reconoce el lugar que se merecen estos colectivos en el espacio educativo. En general, no se siente que los agentes mencionados tengan un papel tan importante como sería deseable en la promoción de la Educación para la Ciudadanía. En consecuencia, las valoraciones que se conceden a todos los agentes son mucho más bajas cuando se valora el papel que juegan en la realidad, muy por debajo de lo que representaría una presencia activa en el impulso de la EC. De todo los agentes sociales mencionados es el profesorado el colectivo que se percibe como más activo en la promoción de la Educación para la Ciudadanía. Además, en Andalucía y Cataluña, se destaca ligeramente también el papel de las ONGD y los movimientos sociales y en particular, dentro de este último, el de los Movimientos de Renovación Pedagógica. En Aragón y en la Comunidad Valenciana se mencionan, aunque de forma más discreta, los centros de formación del profesorado.

La diversidad e idoneidad de recursos

Otra de las preguntas, se dirigía a valorar algunos recursos utilizados por el profesorado en función de su utilidad para el desarrollo del enfoque de Educación para la Ciudadanía: libros de texto, material producido por ONGD y otros movimientos sociales, internet, material audiovisual y multimedia, charlas, conferencias y testimonios, exposiciones, medios de comunicación, agentes sociales y, para terminar, recursos del medio (museos, centros cívicos...).

En este punto, y en consonancia con el impulso que están dando las administraciones educativas a las NTIC y al uso de múltiples recursos técnicos en los centros educativos, se valoran sobre todo los materiales multimedia, los vinculados a internet y a los medios de comunicación. También están bien valorados los materiales producidos por ONGD. Sin embargo, en todas las comunidades autónomas parece que el tipo de material didáctico más utilizado sigue siendo el libro de texto aunque, cada vez se cita más otro tipo de recursos como charlas, ponencias o testimonios, que se consideran muy adecuados para el impulso de la EC.

Las acciones que impulsan la EC

Para terminar con las preguntas cerradas, el cuestionario proponía valorar el interés que suscitaba entre las personas encuestadas la promoción de diferentes acciones tales como: formación del profesorado, producción de recursos pedagógicos, existencia de centros de recursos, desarrollo de páginas web y portales educativos, incorporación de nuevas tecnologías, conocimiento del trabajo de ONGD y otros movimientos sociales, participación de la comunidad educativa, asesoría y apoyo externo y, finalmente, redes e iniciativas sociales.

En general, se valoran positivamente todas las acciones propuestas, pero no se percibe que se promuevan tal y como se debiera para tener un impacto educativo real. Las acciones propuestas que obtienen mejores puntuaciones son aquellas destinadas a la formación del profesorado y a la incorporación de nuevas tecnologías pero, de nuevo, no se percibe que éstas se impulsen con el énfasis deseable. Donde más se diferencia se encuentra ente lo deseable y lo que se siente que sucede realmente es en el caso de las actividades que proponen la participación de la comunidad educativa, la asesoría y apoyo externo, así como aquellas encaminadas a promover redes e iniciativas sociales, que siendo igualmente muy bien valoradas no parece que formen parte de la realidad cotidiana de los centros escolares.

2.3.8. Conclusiones

Cuando se habla de ciudadanía dentro del sistema escolar se asocia rápidamente, y en general, al contenido de la asignatura “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”. Se obvia el debate más profundo sobre el trabajo que se hace en este sentido desde la totalidad del currículo, desde la propia organización del centro o incluso desde el propio concepto (siendo la competencia social y ciudadana una de las ocho líneas a trabajar dentro de este).

Los objetivos que se pretenden con esta asignatura exceden los medios que, desde las instancias educativas, se han puesto a disposición de la comunidad educativa para conseguirlos. La construcción de ciudadanía es considerada un proyecto fundamental dentro de sistema educativo formal pero, del cuestionario realizado se desprende una fuerte crítica a la manera en que se ha implementado, ya que:

- Se propone una ubicación curricular limitada como asignatura, lo que comparativamente el conocimiento.
- Se le asigna poca carga horaria, una hora semanal en la mayoría de los casos.
- Se deja en manos de las editoriales su concreción que responde a un concepto muy reducido de ciudadanía en la mayoría de los casos.
- No se define claramente el perfil del profesorado responsable de su desarrollo.

Es, pues, un enfoque academicista que establece la importancia teórica del trabajo en DDHH y ciudadanía pero no pone los medios para aplicarlos. Se queda en una formalidad, perdiendo por lo tanto su capacidad de incidencia y transformación. Muchos docentes insisten en la idea de que es un contenido que siempre se ha dado, (en asignaturas como Ética o Filosofía I y II) y que el cambio actual solo resta horas de formación impidiendo que el contenido pueda darse de forma adecuada.

En cuanto a la forma como se está implantando podemos distinguir dos situaciones:

- Aquellas comunidades autónomas cuyo Gobierno ha puesto en marcha el mandato derivado de la LOE sin mayores obstáculos y, por lo tanto, donde esa “normalidad” en la situación administrativa ha permitido críticas a los contenidos, a las horas concedidas a la asignatura, a la formación, etc.; caso de Andalucía, Aragón, Asturias, Cataluña, Galicia y País Vasco.
- Y aquellas otras comunidades cuyos Gobiernos autonómicos se han opuesto frontalmente a la aplicación de la ley, caso de la Comunidad de Madrid y de Valencia (gobernadas por el primer partido de la oposición (PP) en el momento de su implantación). Esta situación ha polarizado y reducido el debate sobre la ciudadanía al mero apoyo o rechazo a la implantación de la asignatura EC en las escuelas, a su legitimidad o no como propuesta laica y de interés público o privado. Esta polarización ha desmovilizado una crítica más matizada y con propuestas de mejora concretas, ya que aquellas posturas que apostaban por trabajar la ciudadanía en las escuelas pero que eran más bien críticas con la propuesta estatal por la escasez de recursos movilizados (horarios reducidos, escasa formación del profesorado y falta de transversalidad) han debido posicionarse en defensa de la asignatura. Este repliegue se ha debido a la identificación de los sectores más conservadores de la sociedad con la objeción a la asignatura, lo que ha provocado que las personas con posturas intermedias o abiertamente críticas con la asignatura desde postulados más progresistas (es decir, aquellas visiones de que la asignatura por sí sola es insuficiente) se posicionen en una defensa a ultranza de la misma.

En Madrid y Valencia, las críticas hacia el proceso de implantación de la asignatura toman dos direcciones diferentes. Por un lado, la que acabamos de describir, referida a aquellos sectores más progresistas y, por otro, la de los sectores más vinculados al partido mayoritario de la oposición (PP) y a la Iglesia Católica representada por las posturas de la Conferencia Episcopal. Estos últimos sectores han creado una gran polémica, sobre bases muy discutibles y con argumentos interesados. Un debate que se ha realizado a través de los medios de comunicación con el objetivo de lograr el máximo impacto social. Un debate que ha escamoteado la opinión cualificada de la comunidad educativa y que no ha encontrado enfrente la firmeza que hubiera cabido esperar por parte de las instituciones últimas responsables.

Otro elemento que define el contenido sobre ciudadanía en el sistema formal son las editoriales. Las propuestas finales que se trabajan en las escuelas para esta asignatura dependen en buena medida de las editoriales que son quienes elaboran los materiales didácticos -libros de texto sobre todo- y que se han convertido en auténticos poderes fácticos dentro del sistema educativo. El contenido de estos materiales responde no tanto a los problemas considerados socialmente relevantes (algo que interesaría especialmente desde la óptica de la construcción de ciudadanía) sino sobre todo a los intereses de los distintos *lobbies* editoriales

con adscripciones políticas e ideológicas concretas e intereses comerciales bien definidos. Según se desprende de los cuestionarios, se considera que sus propuestas difieren a la hora de tratar la materia y diferencian entre las editoriales clásicas y generalistas -como Santillana, Anaya o Editex- cuyos libros de texto son utilizados en centros públicos o concertados no confesionales, y aquellas otras que o bien no tratan ciertos temas polémicos o lo hacen con sesgos muy definidos -como Caralt, Bruno, o Teide-. También hay algunos textos que aunque teniendo un corte confesional, proponen los temas de forma más progresista, como SM. El profesorado menos motivado o más inexperto se apoya mucho en los libros de texto y esto supone que las editoriales tengan un papel relevante en la definición del currículo real de los centros. Por otro lado, el material “alternativo” producido por ONGD, Movimientos de Renovación Pedagógica u otro tipo de entidades, es escaso y su distribución es muy limitada.

Las opiniones sobre la utilidad de la asignatura en relación con los objetivos planteados son, generalmente, escépticas. Alguna, incluso señala que dicha asignatura no representa a los intereses relevantes de la sociedad, y en muchos casos se denuncia el academicismo con que se abordan los contenidos de la asignatura.

A pesar de estas críticas y carencias, las opiniones recogidas en las diferentes comunidades autónomas, especialmente en las de Madrid y Valencia, defienden la validez de esta asignatura. Entendemos que esta defensa no viene dada tanto por las bondades o las potencialidades que se le encuentran a la asignatura en sí, sino como representación de la oposición a las visiones conservadoras de los gobiernos autonómicos que han obstaculizado su implantación.

Más allá del conflicto partidista-mediático, parece que, en conjunto, no ha habido muchas diferencias en la percepción de cómo el profesorado de diferentes comunidades ha acogido esta propuesta. En todas ellas han aparecido palabras como “indiferencia” y “escepticismo”. En general, se percibe que es otro cambio impulsado por la Administración al que tienen que adaptarse, y esto se acepta como cualquier medida institucional, sin objeciones. Pero también sin expectativas, con poca confianza en que tanto por la forma en que se ha desarrollado la propuesta como por el contenido de la misma se vayan a obtener los objetivos definidos. No existe una correspondencia entre el discurso normativo elaborado en torno a la Educación para la Ciudadanía y los medios que se han puesto a disposición de los centros y del profesorado. Al contrario de lo que ocurre con otras competencias -como por ejemplo la competencia digital- ni su ubicación curricular (una asignatura con carga horaria mínima) ni la formación del profesorado desarrollada, ni los recursos y apoyos ofrecidos han sido suficientes. Formalmente podría parecer que la Ciudadanía es un elemento esencial de la enseñanza, pero en la práctica carece del respaldo decidido para ser, realmente, prioritaria. Todo ello hace que el alumnado perciba esta asignatura como una “maría”, una asignatura fácil en la que todo el mundo aprueba con un esfuerzo mínimo.

Además los cambios se perciben en muchos casos como un problema, pues traen aparejados trabajo añadido, necesidad de adaptación y tiempo de preparación.

El resto de la comunidad educativa -madres, padres, alumnado, agentes sociales...- alude poco al conflicto mediático, del que, en todo caso se considera responsable a la Conferencia Episcopal por ser la causante de las polémicas surgidas en las familias y en las AMPA. Se señalan posturas diferentes entre unas AMPA y otras que se identifican sobre todo en función de su carácter laico o confesional y, en algunos casos, debidas a la rapidez con la que se ha lanzado la propuesta, ya que ha dejado poco margen para la reflexión y el consenso.

Las diferencias apreciadas en las comunidades entre los centros públicos y los privados y concertados a la hora de implantar la EC parecen venir más determinadas por la confesionalidad de los centros que por su carácter de público o privado. Los centros confesionales concertados deben contemplar la EC como otro más de los contenidos establecidos por ley pero las orientaciones sobre el contenido son lo suficientemente flexibles como para adaptar aquellas materias que puedan ser conflictivas desde el punto de vista religioso del centro.

Ni las ONGD, ni los movimientos sociales han sido invitados a participar en cómo plantear la introducción de la Educación para la Ciudadanía en su comunidad⁶⁴. Como mucho algunas ONGD y movimientos sociales de comunidades autónomas como Andalucía, Aragón, Cataluña, Comunidad de Madrid y Comunidad Valenciana comentan que se han puesto en marcha propuestas complementarias, con materiales alternativos y proyectos de actividades directas en los centros. Pero lo que queda claro es que en ninguna comunidad autónoma las instituciones han abierto un proceso de trabajo con estos agentes para el desarrollo de la materia, considerándolos parte de la comunidad escolar. Únicamente en Cataluña hubo una interlocución directa entre la FCONGD y el Departamento de Educación al inicio del proceso que no terminó de cristalizar en una comunicación fluida para trabajar este tema.

Si bien la FCONGD, antes de la aprobación del Decreto, hizo llegar a su Departamento de Educación un documento de posicionamiento sobre el tema, las demás coordinadoras autonómicas de ONGD no han tenido una interlocución formal de este tipo, pero en todas las comunidades se resaltan programas de asociaciones y organizaciones que han colaborado de forma directa con centros escolares así como las colaboraciones informales.

Entre los aspectos que se han percibido como más relevantes en el debate social, político y mediático de cada Comunidad podemos destacar:

⁶⁴ Si exceptuamos las reuniones conjuntas que mantuvo el Ministerio con diferentes entidades sociales durante el año 2006.

1. El papel del Estado y de las madres y padres en la educación

La línea que separa la responsabilidad del Estado del de las madres y padres en lo relativo a la educación no parece tan clara. Uno de los núcleos del debate mediático mencionado más arriba ha sido la discusión acerca de qué aspectos educativos deben ser desarrollados en el espacio público y cuáles son propios del espacio privado, responsabilidad, por tanto, exclusiva de las familias.

En relación con esta atribución de las categorías de público y privado, surgen cuestiones polémicas como las religiones y la sexualidad. Aquí encontramos opiniones que reservan estas materias (y otras) al ámbito de lo privado haciendo su razonamiento desde los dos extremos ideológicos: una visión progresista que defiende el papel de las familias en la educación, reivindicando su implicación en esta tarea y la “no ingerencia” del Estado en estos temas; y desde otra posición más conservadora, defendiendo el derecho de madres y padres a inculcar a sus hijos los valores y doctrinas que consideren oportunas.

Frente a la defensa de lo privado, también encontramos una defensa de lo público, que se centra en la reivindicación del Estado como regulador de todo aquello que debe ser materia educativa aludiendo al derecho a la educación de los hijos e hijas por encima del derecho de los padres y madres a educar en sus valores y credos. Desde esta visión una buena ecuación tiene como premisa fundamental el conocimiento de todos los puntos de vista y el desarrollo de la capacidad crítica que les lleve a escoger.

De este debate sobre el espacio de lo público y lo privado deriva la definición de lo que se considera educación y lo que se considera manipulación, adoctrinamiento o ideologización. Conscientes de que es imposible transmitir un conocimiento al margen de los valores existe una preocupación latente por encontrar ese espacio que defienda el derecho a recibir herramientas y oportunidades para hacer a las personas más libres, preservándolas de los acechos de sectarismos o visiones reducidas del mundo.

2. La transversalidad frente a la asignaturización como propuesta para el trabajo sobre ciudadanía

La tensión más recurrente mencionada por las personas encuestadas es la relacionada con dos formas diferentes de afrontar el trabajo de Educación para la Ciudadanía dentro del sistema educativo formal: contemplar la ciudadanía como una asignatura con un espacio definido y limitado; o como un enfoque transversal que impregne el conjunto de la vida en los centros escolares, así como los contenidos, las metodologías utilizadas en los diferentes campos de conocimiento y el aprendizaje práctico.

La consideración o no de la Ciudadanía como transversal o como asignatura tampoco ha dado diferencias significativas entre comunidades. En las ocho comunidades

autónomas se considera más oportuno trabajar la Educación para la Ciudadanía como un enfoque transversal que como una asignatura específica; o al menos, compatibilizando las dos cosas -un enfoque transversal con el desarrollo de una asignatura- pero también se ve claro que el tratamiento real que se da en los centros educativos es únicamente contemplar esta materia como asignatura.

3. Politización del proceso de implantación de la EC como asignatura en el sistema educativo formal por parte del partido en la oposición

Uno de los elementos que más susceptibilidades ha herido entre las personas encuestadas ha sido la utilización partidista que se ha hecho del proceso de implantación la ciudadanía como materia de trabajo en las escuelas.

Las comunidades gobernadas por el Partido Popular han liderado una oposición frontal a esta asignatura ayudadas por los medios de comunicación que han azuzado el debate haciéndose eco de las interpretaciones más sesgadas y “espectaculares” en términos periodísticos.

Este ruido ha ocultado otros debates de fondo necesarios sobre los contenidos y metodologías para poner en práctica una orientación que muchas de las personas encuestadas consideran que ya estaba presente en la LOGSE y que en la nueva propuesta no mejora por su escaso peso en el currículo global. La reflexión sobre qué se considera ciudadanía, qué contenidos deberían trabajarse, qué tipo de prácticas democráticas en los centros habría que impulsar, quién debería impartirla, cómo se relaciona con el desarrollo de la competencia social y ciudadana, qué formación necesita el profesorado, etc. ha sido inexistente. El debate ha sido vaciado de todo contenido pedagógico para llevarlo a la palestra mediática.

4. Las editoriales como definidoras reales de los contenidos del currículo

Dado que los contenidos de la asignatura de Educación para la Ciudadanía -establecidos en un primer nivel por el Ministerio de Educación y, en un segundo nivel, por las respectivas Consejerías de Educación- son amplios, las editoriales se convierten en las auténticas instituciones definidoras del currículo. Este es un tema de preocupación compartida en los cuestionarios de las diferentes comunidades autónomas, especialmente porque se entiende que el extenso marco de trabajo que se podría desarrollar en torno a la construcción de Ciudadanía queda estrechamente limitado por los márgenes que dibujan los libros de texto.

5. La gestión de la asignatura

La escasa carga horaria asignada a la asignatura dentro del currículo ha sido una de las preocupaciones más apuntadas por las personas encuestadas en las diferentes comunidades autónomas, dejando de manifiesto que los objetivos pedagógicos propuestos así como la argumentación que los justifica desbordan las posibilidades reales de lo que puede lograr esta asignatura que apenas cuenta con una hora lectiva semanal.

El perfil de profesorado que debe impartir esta asignatura y las capacidades que se deben desarrollar para su docencia son muy difusos. En este sentido preocupa la asunción de que, mientras otras materias deben ser impartidas por profesorado con formación específica, en este tema, la asignatura se asigna a cualquier persona que necesita complementar su horario laboral, sin que deba responder a un perfil profesional determinado. Aunque también en otros centros son docentes de Filosofía los responsables de impartir la EC.

Y, en consecuencia, la falta de formación específica ofertada al profesorado. Se han identificado carencias formativas en torno a los temas y contenidos a trabajar -tanto para la asignatura como para la competencia social y ciudadana- pero se remarcan especialmente aquellas necesidades de formación en relación con metodologías apropiadas para impartir esta materia.

Las personas encuestadas perciben en este ámbito una necesidad de formación que no está satisfecha.

- En cuanto a los contenidos se explicita que no hay formación sobre aquellos temas que propone el currículo de la asignatura como tampoco sobre cuestiones de ámbito más global que no estando en el currículo se entiende que proporcionan esa visión más amplia que necesita el concepto de ciudadanía global: interculturalidad, género, lucha contra la exclusión, paz, derechos y deberes individuales y colectivos, necesidades humanas y desarrollo humano, etc. Igualmente se echa en falta formación en torno a los valores asociados a la idea de ciudadanía global: solidaridad, compromiso, participación, justicia social, equidad, libertad, etc.
- En lo metodológico, la ausencia de formación acerca de cómo trabajar la ciudadanía en el aula se expresa de forma mucho más categórica. Entre las personas encuestadas se tienen claros los conceptos, los contenidos que se deberían tener en cuenta para trabajar la ciudadanía pero definen como una gran incógnita las modalidades acerca de cómo aplicarlos. Se necesitan estrategias que proporcionen a los educadores y educadoras un enfoque sistémico sobre la realidad mundial para trabajar la ciudadanía de forma transversal y transdisciplinar en todos los espacios y momentos educativos. Se requiere formación en la elaboración de materiales didácticos que profundicen en perspectivas y métodos de pedagogía y educación crítica.
- Otro tema en el que se percibe falta de formación tiene que ver con el trabajo en torno a la creación de redes:

Redes que permitan al alumnado trabajar con una perspectiva global. Para esto hay centros en los que se proponen concursos de ideas, acciones colaborativas entre centros educativos, intercambios de estudiantes, campamentos interculturales, viajes de conocimiento de realidades o instituciones, etc.

El trabajo en red puede abrir muchas posibilidades de actividades educativas diversas.

Redes como herramienta de trabajo para apoyar el desempeño educativo. En esta línea se sugieren por ejemplo grupos de trabajo a nivel regional o zonal en donde se intercambien experiencias, se posibilite el trabajo coordinado entre centros y colectivos diferentes (ONGD, asociaciones, colectivos de mujeres, de jóvenes, de inmigrantes, de personas mayores...). Esto supondría un nuevo modelo de centro educativo abierto a la comunidad donde se inserta y a la que implica en el proyecto educativo del centro.

- Así mismo, y en esta línea de acercar la actividad docente al contexto local, se demanda también capacitación del profesorado para la utilización de dinámicas que favorezcan el contacto directo con los diferentes contextos y realidades, que le permita ofrecer al alumnado prácticas escolares que supongan vivencias y acción sobre la propia realidad (local y global), como por ejemplo hace la propuesta englobada bajo el término de aprendizaje-servicio.
- También se considera necesaria la formación para estar en condiciones de promover la participación. Se requiere conocer estrategias para enseñar al alumnado a tomar la palabra, a discrepar, a aprender y ejercer cultura democrática. Para esto el profesorado debe potenciar la creación de espacios de democracia real en los centros. Escuelas democráticas que necesitan una comunidad educativa comprometida con la creación de pensamiento crítico, el impulso de la participación responsable y el refuerzo de los vínculos colectivos.
- Por último, también se demanda formación en la utilización de los medios de comunicación social y, estrechamente unido a ello, sobre alfabetización audiovisual crítica. Las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, los lenguajes audiovisuales, los formatos electrónicos... forman parte del sistema en el que la juventud se mueve a diario. Sin embargo, hablar de alfabetización audiovisual crítica es fundamental para una apropiación de las tecnologías y para su uso a favor de la transformación social. Existen múltiples sistemas de comunicación, medios alternativos, redes sociales... que son susceptibles de ser utilizados educativamente pero que requieren un profesorado que, no solo se sienta cómodo trabajando con estas herramientas, sino que intuya las posibilidades de generar conjuntamente con su alumnado producción cultural y comunicativa alternativas.

Sobre la importancia que le daban las personas encuestadas a cada una de las ocho competencias que establece la LOE para la Educación Básica⁶⁵ en función de su interés para fortalecer la Educación para la Ciudadanía, como era de esperar, señalaron la competencia social y ciudadana como la más directamente relaciona-

⁶⁵ Competencia en comunicación lingüística; Competencia matemática; Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; Tratamiento de la información y competencia digital; Competencia social y ciudadana; Competencia cultural y artística; Competencia para aprender a aprender; y Autonomía e iniciativa personal.

da. Al tiempo, señalaban la importancia menor que el sistema educativo otorga a esta competencia frente a otras como la competencia en comunicación lingüística, la competencia matemática o la digital. Sin embargo, en Andalucía y Aragón las personas encuestadas sí consideran que se le concede importancia al desarrollo de la competencia social y ciudadana.

Los agentes sociales que se identifican en las diferentes comunidades autónomas como promotores de la Educación para la Ciudadanía son muchos y de diferente naturaleza. De forma generalizada todas las encuestas señalan al profesorado y al claustro en su conjunto como los agentes centrales. Pero también se menciona a los padres y madres, MRP, asociaciones, movimientos sociales y administraciones educativas. Igualmente se resalta el papel de los medios de comunicación, las editoriales y los proyectos propios de centro.

En cuanto a la utilidad de los recursos que se proponen para el desarrollo del enfoque de Educación para la Ciudadanía se ha destacado la importancia de aquellos recursos multimedia o vinculados a Internet y a medios de comunicación. Es decir todos aquellos relacionados con las nuevas tecnologías. Estos resultan, entonces, los más atractivos aunque también se valoran bien los materiales producidos por las ONGD.

Con respecto a las acciones que se pueden poner en marcha por los diferentes agentes para promocionar la Educación para la Ciudadanía, las más valoradas han sido aquellas destinadas a la formación del profesorado y a la incorporación de nuevas tecnologías, pero todas las demás propuestas, esto es, la producción de recursos pedagógicos, de centros de recursos, el desarrollo de páginas web y portales educativos, la promoción del conocimiento del trabajo de ONGD y otros movimientos sociales, la participación de la comunidad educativa, la asesoría y apoyo externo, así como las redes e iniciativas sociales se consideran muy positivas para la Educación para la Ciudadanía. El problema es que no se percibe que, en la actividad docente, estas actividades sean promovidas con el énfasis deseable. Especialmente las tres últimas que se considera que no se apoyan en absoluto.

3. Iniciativas y proyectos reseñados como prácticas transformadoras y promotoras de ciudadanía

En este capítulo recogemos el análisis de aquellos proyectos e iniciativas reseñados en los cuestionarios que han sido considerados relevantes por el sector al que nos hemos dirigido. No ha resultado una tarea sencilla porque no siempre hemos contado con informaciones equiparables. En unos casos, ha sido posible contar con información suficiente, al menos para dar cuenta de los rasgos esenciales por los que merece la pena compartir el conocimiento sobre tal o cual iniciativa. En otros casos, apenas se citaba la experiencia, sin abundar en sus características más destacables o en los aspectos concretos por los cuales había resultado de interés para la persona que contestaba nuestro cuestionario. Es por ello que, para poder referenciar el conjunto de prácticas reseñadas, hemos debido realizar una exploración adicional con la idea de ofrecer unos perfiles más concretos e identificar mejor los aprendizajes más interesantes para compartir con el conjunto de la comunidad educativa. Por último, hay que puntualizar también que, por las mismas razones, existe un cierto desequilibrio entre comunidades autónomas. De algunas nos han facilitado más experiencias que de otras. Como es lógico, eso no significa que la riqueza de prácticas de Educación para la Ciudadanía Global y/o Educación para el Desarrollo se concentre más en unas áreas geográficas que otras. Simplemente es una nota que debemos tener en cuenta para situar lo aportado en este capítulo en relación con la información recibida.

A la hora de exponer los resultados hemos optado por una presentación conjunta de los rasgos más sobresalientes con el fin de entresacar algunas características que nos permitan extraer algunas tendencias observables en la mayoría de las experiencias de las que hemos recogido información.

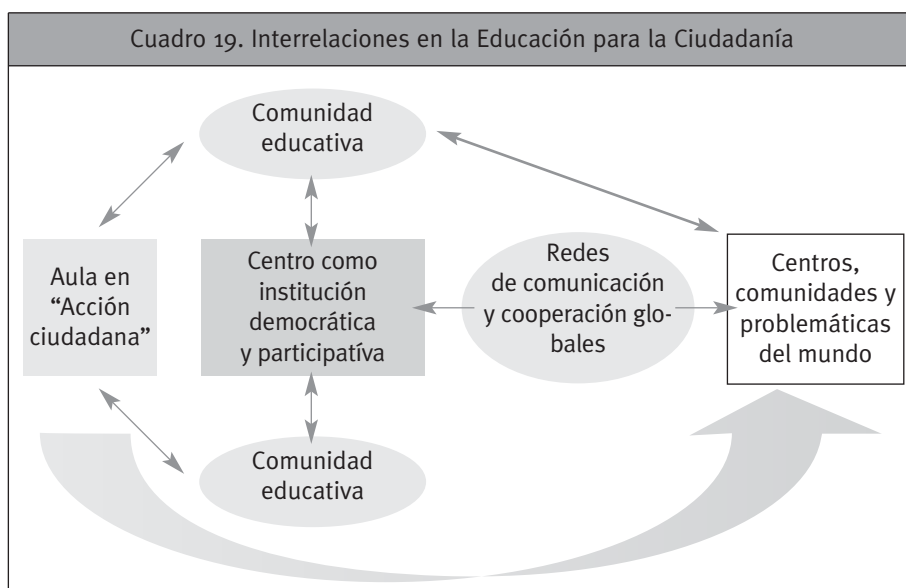
Para presentar el análisis hemos tenido en cuenta una serie de variables.

- El ámbito de intervención

Se trata de observar si nos encontramos ante prácticas de aula y/o curso, desarrolladas por uno o más docentes. Si nos encontramos con una experiencia que involucra al conjunto del centro, en versión inter o transdisciplinar. Si además se facilita que chicas y chicos se impliquen en ejercicios de participación ciudadana en la

propia institución. Igualmente, si nos encontramos ante experiencias que intentan involucrar a otros agentes: familias, movimientos sociales, asociaciones, instituciones... del ámbito local. Si se trata de iniciativas de integración en redes y, en su caso, si estas son más amplias que las de ámbito local, especialmente en el caso de redes internacionales en las que participan comunidades educativas del Sur.

Partimos de la hipótesis de que las iniciativas reseñadas se situarán en una consideración de la Educación para la Ciudadanía más amplia que su concepción como asignatura, razón por la cual será importante calibrar cuál es entonces el marco en el que la propia experiencia y la voluntad de las comunidades docentes implicadas sitúan esa Educación para la Ciudadanía Global. Esta variable nos permitirá conocer, además, hasta qué punto existen interrelaciones de diferente nivel que conforman una propuesta estratégica enriquecedora y potenciadora de sinergias (Argibay, Celorio y Celorio, 2009).



Fuente: Argibay, M.; Celorio, G. y Celorio, J.J. (2009:60).

- **La cuestión del contenido**

Así señalábamos en esa misma publicación (Argibay, Celorio, Celorio, 2009:64-65) que el Centro debería tomar decisión sobre cinco cuestiones estratégicas y sus consiguientes implicaciones para definir qué contenido decide dar a la Educación para la Ciudadanía Global:

- a) Definirse como “*institución de participación democrática donde la cooperación, la regulación de derechos y la regulación de conflictos formen parte de su cultura cotidiana*”. Esta idea nos interroga sobre los sistemas de organización

del centro, sobre el papel de cada uno de los agentes de la comunidad educativa y sobre el grado de articulación democrática para la comunicación y toma de decisiones. Estos sistemas deben estar preparados para permitir la práctica de ciudadanía, de forma que favorezcan la implicación de todos los agentes educativos y el aprendizaje de la resolución pacífica de conflictos ante las cuestiones colectivas, respetando derechos y aprendiendo a demandarlos, defenderlos y ejercerlos.

- b) *“La Educación para la ciudadanía debe orientarse de forma transversal hacia el conjunto del currículo”*. La organización del currículo de todas las áreas de conocimiento y la propia intervención se estructura para generar pensamiento crítico y para establecer relaciones significativas entre los nuevos conocimientos, la vida cotidiana y la conexión de ambos con aspectos más globales. Todo ello entendido como pilares necesarios para la construcción de ciudadanía.
- c) *“El centro reconoce la importancia capital de su integración en las redes e iniciativas locales que aborden distintas problemáticas y movilicen agentes donde la comunidad ciudadana se manifieste”*. En esta decisión la comunidad educativa reconoce sus limitaciones para poder ejercitar la Educación para la Ciudadanía si no establece vínculos con expresiones organizadas de práctica ciudadana. El centro manifestaría así su voluntad de participar activamente en la resolución de los problemas, conflictos y juegos de intereses que rodean la relación entre el desarrollo local y la comunidad a la que pertenecen. De hecho esta práctica implicaría el propio auto-reconocimiento de la institución educativa como agente ciudadano que emerge de su invisibilidad para participar en el proyecto social que rodea su vida y sus prácticas.
- d) *“El centro se relaciona con proyectos, iniciativas o redes de cooperación de aquellos países de origen de las minorías culturales que están presentes en el propio centro o en la realidad sociocultural inmediata”*. Esto significa que el centro reconoce la importancia de la diversidad sociocultural en que se desarrolla tanto la vida escolar como la social, así como que -para ser fuente de inclusión- requerirá políticas de interculturalidad. El centro entiende como un componente clave de la Educación para la Ciudadanía la implicación en redes globales que generen prácticas de reconocimiento, de valoración de identidades, de pertenencia a una comunidad ciudadana más amplia que se implica en los asuntos globales.
- e) *El centro dedicará una atención especial al trabajo de evaluación participativa de este proceso de implementación de la Educación para la Ciudadanía*. La cuestión de la evaluación debe estar en coherencia con el resto de decisiones. Su importancia no radica sólo en el análisis de los resultados de carácter cuantitativo y cualitativo como *input* para futuros procesos de mejora, sino que es expresión también del despliegue de los valores que el centro impulsa independientemente de los discursos más o menos explícitos. La evaluación es además la prueba de fuego de la sostenibilidad, justicia y potencialidad expansiva del proyecto.

• Las dimensiones del enfoque de la Educación para la Ciudadanía

La cuestión de la ciudadanía en el enfoque de la Educación para el Desarrollo integra todo un conjunto de dimensiones necesarias tanto para el análisis del actual modelo de desarrollo como para la proyección de modelos alternativos contruidos desde las perspectivas de derechos e intereses de las y los ciudadanos. Todo ello hace que los caminos separados que históricamente tomaron las distintas “Educaciones para...” -paz, género, desarrollo, medioambiente...- deban ahora converger en un solo enfoque transversal desde el que reorganizar el conjunto de la práctica curricular. Así pretendemos conocer en qué medida en las propuestas que vamos a analizar emerge una visión integral o parcial de una Educación para la Ciudadanía Global que:

- Promueva un desarrollo humano local-global al servicio de las personas, radicalmente diferente del modelo impulsado por las políticas neoliberales que sostiene la actual globalización.
- Asiente las bases para el desarrollo de la democracia integral como sistema en el que la ciudadanía política, responsable, crítica participa activamente para exigir los principios de equidad, redistribución y reconocimiento de derechos que tienen todos los individuos, todas las comunidades humanas.
- Defienda las formas de participación en clave feminista. Reconstruyendo prácticas que supongan rupturas con los rasgos sexistas, patriarcales en todos los ámbitos -público y privado-. Otorgando valor de economía política a todo lo que rodea la esfera de la reproducción y el cuidado.
- Impulse la interculturalidad como reconocimiento explícito del valor de la diversidad cultural. Que entienda la relación cultura-comunicación como herramientas al servicio de la inclusión social. La democratización de ambas dimensiones favorece el papel de las sociedades como agentes de producción cultural inmersos en procesos orientados a su propio empoderamiento. En este camino puede ser de ayuda la apropiación en el uso de las nuevas tecnologías para impedir prácticas de dominio ideológico, cultural y comunicativo.
- Que promocióne un desarrollo sostenible, pacífico, basado en los derechos encaminados a sostener la vida del planeta. La salud sostenible implica una visión integral de la salud humana como parte de un complejo ecosistema global, donde la gestión de la vida no puede ser mantenida en parámetros antropocéntricos.

La promoción de las capacidades necesarias para el aprendizaje y la construcción de la Ciudadanía en la Educación deben ir encaminadas a enfrentar las dinámicas de fragmentación social que generan una brecha entre personas o grupos incluidos y excluidos. Esta posición es beligerante con lo que denominábamos las cuatro “I”: indiferencia, invisibilidad, inmovilidad e impotencia (Argibay, Celorio, Celorio, 2009); como elementos presentes en la globalización dominante, como mecanismos que actúan a favor de la reproducción social.

Cuadro 20. Entramado de aprendizajes para la construcción de ciudadanía global				
	Ámbito de la acción	Ámbito de los derechos	Ámbito de la articulación colectiva	Ámbito de la mirada crítica
Indiferencia	“Nosotros” y los “otros” interactuamos siempre e inevitablemente. No somos ni podemos ser indiferentes. Implica aceptación u oposición.	Los “otros” y “otras” tienen derechos que afectan al “nosotros/nosotras” Reconocer nuestros derechos, entender la importancia mutua. Interrelación.	Somos más capaces si nos organizamos para actuar conjuntamente. Si nos importamos somos más fuertes. Si lo asumimos como parte de nuestros deberes.	Podemos y necesitamos actuar sobre cualquier aspecto que nos influya, afecte o preocupe.
Invisibilidad	Actuar para hacernos visibles, para ofrecer resistencia. Si nos visibilizamos y nos reconocemos, podemos diseñar estrategias conjuntas e influir en aquello que nos afecta.	Enfrentar creativamente los conflictos para expresar intereses propios y defender los derechos que nos asisten.	Sólo la visibilización nos da la confianza y el reconocimiento necesarios para reclamar nuestra existencia y emprender acciones colectivas.	La presencia pública y la expresión de nuestras demandas, perspectivas y derechos determinan la agenda colectiva y anima a otros y otras a emerger y aliarse con nosotros.
Inmovilidad	Enfrentarnos a la inmovilidad cobra un carácter estratégico. Es mostrar la disposición a ir desplegando una correlación de fuerzas y resistencias que se irán definiendo colectivamente según los contextos concretos y con miradas globales.	Los derechos y deberes no son elaboraciones abstractas y genéricas al margen de los intereses, expectativas y posibilidades de las personas y grupos a los que se refieren. La exigencia y vigilancia del ejercicio de los derechos implica una acción que se opone a las tendencias inmovilizadoras.	Parte de la movilización persigue la propia articulación colectiva. Reconocernos y reforzarnos mediante la acción conjunta mejora nuestra realidad comunitaria al tiempo que actúa como factor de empoderamiento.	La valorización de los efectos de las movilizaciones, luchas y reivindicaciones colectivas ofrecerá, seguramente, un panorama de luces y sombras, de fortalezas y debilidades, pero solo con este conocimiento crítico se pueden diseñar nuevas líneas para la acción e incidencia política que conlleva la transformación social.

Impotencia	Actuar para combatir la sensación de que no es posible hacer nada salvo la aceptación y sumisión. Actuar en colectivo transmite y crea poder.	La conciencia de que tenemos derechos y deberes y de que podemos exigirlos, defenderlos y ampliarlos, combate la propia percepción de impotencia.	Las acciones individuales pueden tener un valor simbólico pero el poder necesario para avanzar en las demandas solo se logra en la acción colectiva.	El poder y contrapoder es una relación dialéctica en conflicto, donde lo pequeño puede ser grande en la medida que está bien articulado y conectado a intereses conjuntos.
-------------------	---	---	--	--

Fuente: Argibay, Celorio y Celorio (2009:57).

Con este conjunto analítico hemos analizado las experiencias positivas que han sido señaladas en los cuestionarios. Como expresábamos más arriba, no siempre hemos contado con el conocimiento suficiente de la experiencia o con todos los datos necesarios como para aplicar este marco con detalle, pero si hemos podido observar algunas tendencias y aumentar la riqueza del análisis cualitativo.

3.1. Las experiencias reseñadas por las fuentes informantes

Las referencias que aparecen a continuación, son aquellas que las personas informantes han reseñado como ejemplo de experiencias educativas transformadoras. En concreto, aparecen menciones a seis centros de Educación Infantil y Primaria⁶⁶ (1 de Andalucía, 1 de Aragón, 1 de la Comunidad Valenciana y 3 del País Vasco). En cuanto a Educación Secundaria se reseñan seis centros más (1 de Andalucía, 1 de Aragón, 2 de Cataluña y 2 de Galicia).

Cuadro 21. Centros educativos referenciados en los cuestionarios			
Etapa	Nombre	Ámbito	Lugar
Infantil y Primaria	CEIP Adriano del Valle	Local	Sevilla (Andalucía)
	CEIP Francisco de Goya	Local	Calatayud (Aragón)
	Comarcal Cervantes	Local	Buñol (Com. Valenciana)
	CEIP Ramón Bajo	Local	Vitoria-Gasteiz (País Vasco)
	CEP Juan Delmas Zamakola	Local	Bilbao (País Vasco)
Secundaria	Colegio Santa María	Local	Portugalete (País Vasco)
	IES Puerta de Andalucía	Local	Sta. Olalla de Cala (Andalucía)
	IES Río Gallego	Local	Zaragoza (Aragón)
	IES Egara	Local	Tarrasa (Cataluña)
	IES Príncipe de Viana	Local	Barcelona (Cataluña)
	IES Carlos Casares	Local	Viana do Bolo (Galicia)
	IES Porto do Son	Local	Porto do Son (Galicia)

Fuente: Elaboración propia.

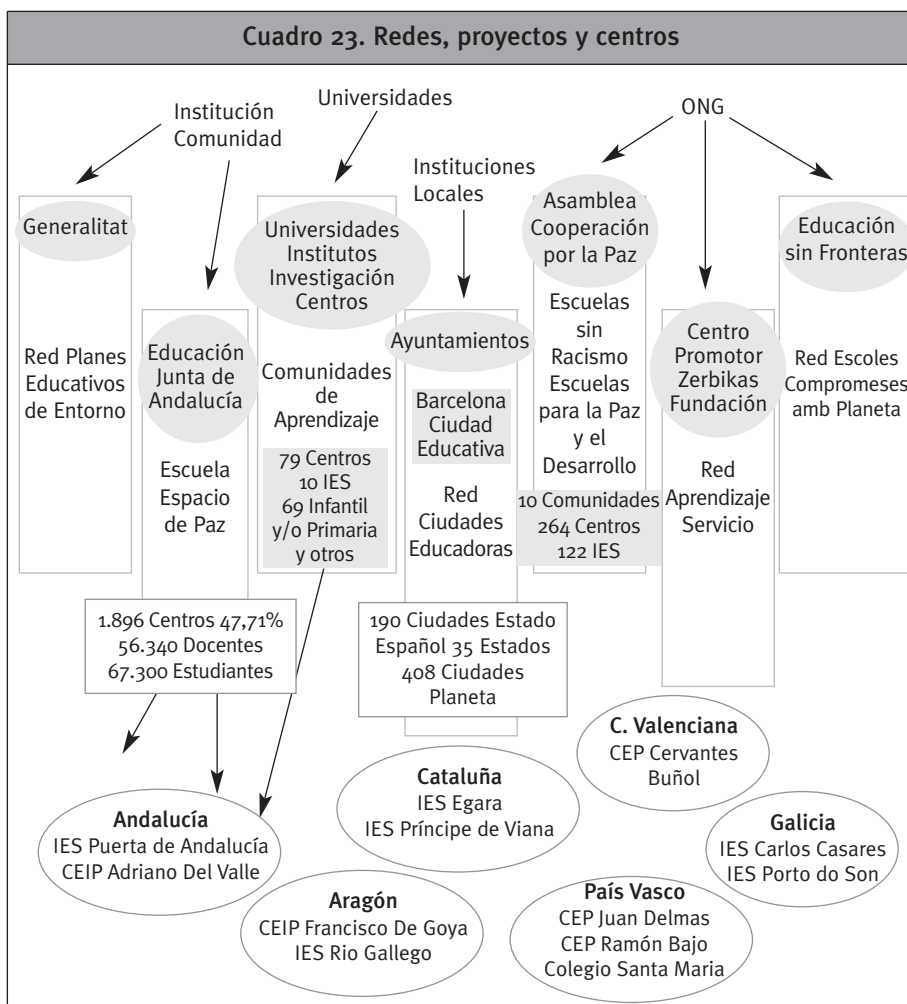
⁶⁶ Pese a que en algún momento haremos alguna referencia específica a los Centros de Infantil y Primaria en función de algún aspecto que enriquezca el análisis, a los efectos de esta investigación -centrada en Secundaria- analizaremos únicamente las experiencias de los Institutos.

Por otro lado, a veces directamente y en ocasiones en relación con los proyectos de esos centros educativos se alude a una serie de redes e iniciativas colectivas de alcance y composición diversos.

Cuadro 22. Iniciativas y redes referenciadas en los cuestionarios				
Tipo	Nombre	Ámbito	Características	Lugar
CREA Universidad Barcelona	Comunidades de Aprendizaje	Estatal	Red	Estado
Consejería de Educación	Escuela Espacio de Paz	Estatal	Red Proyectos	Andalucía
Institución Local	Barcelona, Ciudad Educadora	Local	Agentes socioeducativos	Barcelona (Cataluña)
Generalitat de Cataluña	Planes Educativos de Entorno	Estatal	Red	Cataluña
Centre Promotor d'Aprenentage Server-Zerbikas	Aprendizaje-Servicio	Internacional	Red	Cataluña
ONG Asamblea Cooperación por la Paz (ACCP)	Escuelas sin Racismo, Escuelas para la Paz y el Desarrollo	Internacional	Red	Estado
ONGD (Educación sin Fronteras)	Escoles compromeses amb planeta	Estatal	Red	Estado

Fuente: Elaboración propia.

La primera impresión que podemos constatar, ateniéndonos a las reseñas citadas en los cuestionarios, es que contamos con un panorama discreto de experiencias; si bien estas a su vez nos remiten a iniciativas más amplias de las que forman parte o con las que han establecido puentes en algún momento. El hecho de que se establezca este tipo de conexiones con redes o proyectos más amplios nos pone sobre la pista de los límites que tienen los centros, si actúan en solitario, como potenciadores de la Educación para la Ciudadanía. Esto nos marca ya una tendencia en las fuentes informantes sobre la necesidad de ir más allá no sólo de la asignatura sino del trabajo circunscrito a los muros escolares para poder avanzar en una Educación para la Ciudadanía digna de tal nombre. Esta impresión se irá reforzando e irá adquiriendo una mayor complejidad en la medida que nos vayamos adentrando en las características de esas redes más amplias. Este análisis cualitativo de la información obtenida nos ofrecerá no solo una mirada sobre el momento actual sino algunas orientaciones sobre posibles estrategias de futuro.



Fuente: Elaboración propia.

Por último señalar que de cara a ampliar este análisis y sin ánimo de exhaustividad -solo haremos un brevísimo resumen de sus objetivos- hemos incluido otras redes que consideramos que pueden contribuir a hacer más comprensible el panorama que sobre la Educación para la Ciudadanía se nos describe desde las fuentes consultadas.

Cuadro 24. Algunas otras redes reseñables

Algunas otras redes reseñables

- XecMon
Escoles compromeses amb el mon.
- <http://redjovenes.redentreculturas.org/>
- Asociación Canaria de Enseñantes por la Paz y la Solidaridad. Islas Canarias.
Red Canaria de Escuelas Solidarias.
Programa educar para la Paz, la Solidaridad y los Derechos Humanos.
Educació per al desenvolupament, la pau i la solidaritat; Cooperació internacional.
- <http://rces.wordpress.com/>
- Entreculturas. Espanya/ Amèrica Llatina.
Red de Jovenes Solidarios.
Educació per al desenvolupament.
- www.entreculturas.org/educacion/educacion_en_espana/red_de_jovenes
- www.entreculturas.org/red_de_jovenes
- <http://redjovenes.redentreculturas.org/que-es-la-red-solidaria-de-jovenes>
- Fons Mallorquí de Solidaritat i Cooperació. Illa de Mallorca.
Xarxa, centres educatius solidaris.
Sensibilització, cooperació internacional, educació en valors
- www.fonsmallorqui.org/inici/xarxa/25.php?id_pagina=25

Fuente: Elaboración propia.

3.2. El análisis de los centros educativos

3.2.1. Andalucía

En esta comunidad autónoma se citan dos centros escolares, uno de primaria: *CEIP Adriano del Valle*⁶⁷ en Sevilla; y otro de secundaria: el *IES Puerta de Andalucía* en

⁶⁷ El CEIP Adriano del Valle a partir de su constitución como Comunidad de Aprendizaje en el curso 2006-2007 establece en su Plan de Convivencia que la práctica intentará “respetar los derechos fundamentales de toda persona, trabajar por la justicia como estrategia de resolución de conflictos, establecer relaciones de cooperación, conocer los sentimientos propios y los de los demás, aprender a vivir los conflictos con calma”. Pero además se insiste en el sueño de la Escuela: Espacio de Paz como lugar de “formación de toda la comunidad... lo que nuestros niños aprenden, depende cada vez menos de lo que ocurre en las aulas, y cada vez más de lo que pasa en la calle, en sus casas, con sus amistades, y en los medios de comunicación. Por eso es absolutamente imprescindible actuar de manera coordinada entre la familia, el profesorado, las asociaciones, y todo aquello que conforma la educación del niño”. Dado que en el centro conviven doce nacionalidades (España, Rumanía, China, Marruecos, Bolivia, Ecuador, Perú, Colombia, Venezuela, Rusia, Suiza y Etiopía), alumnos y alumnas de etnia gitana, chicos y chicas que provienen de otras ciudades o pueblos y alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se consideran necesarias dinámicas que incorporen esa dimensión global capaz de atender dicha diversidad. Así realizan “Jornadas internacionales” para “trabajar transversalmente las culturas existentes en el colegio y programas específicos en horario extraescolar”. Es decir, la atención a la realidad multicultural del Centro, la voluntad de constituirse en Comunidad de Aprendizaje y Escuela de Paz les lleva a considerar que su labor educativa se desarrollo en distintas escalas: en cada área, en espacios extraescolares, con la comunidad educativa, con actividades y nexos globales. Y así lo expresa el dinamismo que reflejan los proyectos en los que está inmerso el centro “Proyecto intercultural”, “Plan de Formación del Profesorado y de las familias”, “Plan de acogida y plan de trabajo con el alumnado”, “Proyecto de Radio Escolar”, “Proyecto de Lectura y Biblioteca”, “Proyecto TIC”, “Plan de Compensación Educativa”. Información obtenida de su página web:

www.ceipadriandelvalle.es/joomla/index.php?option=com_content&view=article&id=110&Itemid=12

Santa Olla de Cala (Huelva). En ambos casos se menciona su participación en una experiencia de red amplia que aglutina a más de 800 centros educativos del ámbito andaluz: la Red Escuela: Espacio de Paz. Además, el *CEIP Adriano del Valle* participa también en otra red, la de Comunidades de Aprendizaje. Esta doble confluencia es interesante por cuanto indicaría la voluntad del centro de conceder importancia a la participación en redes al tiempo que la consideración de que para los objetivos propios puede ser insuficiente lo ofrecido por cada una de ellas. Ambos casos nos remiten inevitablemente al análisis de esas dos redes: Escuela; Espacio de Paz y Comunidades de Aprendizaje.

En el apartado de su página web⁶⁸ dedicado a Escuela: Espacio de Paz, el *IES Puerta de Andalucía* enumera una serie de actividades para conmemorar el Día Escolar de la No Violencia y la Paz: concierto, carrera solidaria -con la idea de recoger fondos para la ONGD Save The Children-, buzón de amistad, lectura manifiesto por la paz. En el documento de presentación del proyecto definen como objetivos “favorecer la convivencia y comunicación en el centro”, “fomentar la educación en valores: tolerancia, solidaridad, respeto...”, “potenciar el asociacionismo entre los miembros de la comunidad educativa” y “promocionar el compromiso medioambiental”. En la web del centro existe un apartado denominado “rincón de la ciudadanía”, pero carece de contenido. Por tanto resulta difícil hacerse una idea más clara del proyecto educativo a través de las referencias encontradas. Suponemos así que el trabajo que liga más el centro a otras experiencias de Educación para la Ciudadanía es su participación en la propia red de Escuela: Espacio de Paz.

3.2.2. Aragón

En el caso de Aragón también se citan dos centros y, como en el caso anterior, se trata de un centro de primaria -el *CEIP Francisco de Goya*⁶⁹ (Calatayud)- y otro de Secundaria -*IES Río Gallego* (Zaragoza)-. Del primero se resalta su pertenencia a la red Escuelas sin Racismo, Escuelas para la Paz y el Desarrollo⁷⁰ desarrollada por la ONGD ACCP-Aragón (Asamblea de Cooperación por la Paz) y apoyada por el Área de Cooperación de Gobierno de Aragón. Esta red es de carácter europeo, dinamizada especialmente en aquellas comunidades donde la ONGD tiene presencia.

⁶⁸ www.iespuertadeandalucia.org

⁶⁹ *CEIP Francisco de Goya* de Calatayud es un colegio de Educación Infantil y Primaria que tiene en la actualidad 20 aulas. En su proyecto educativo se expresa su pertenencia a la red: “El CEIP «Francisco de Goya» de Calatayud se adhiere a la Red Europea «Escuelas Sin Racismo, Escuelas para la Paz y el Desarrollo» a través de la asociación ACPP (Asamblea de Cooperación por la Paz) El proyecto de Escuelas sin Racismo está subvencionado por el Área de Cooperación al Desarrollo del Gobierno de Aragón y desarrollado por la ONGD Asamblea de Cooperación Por la Paz - Aragón. Tiene como objetivo favorecer la convivencia intercultural, la participación social y la corresponsabilidad con los países del Sur. En el colegio de Educación Infantil y Primaria «Francisco de Goya», de Calatayud se están trabajando estos temas a través de un conjunto de actividades durante todo el curso”. Como actividades del último año aparecen un concurso de logos por la paz, la celebración del Día Escolar de la No Violencia y la Paz; el manifiesto por la paz y contra el racismo, un referéndum sobre los derechos y deberes del alumnado recogidos en la Constitución Escolar. Cuentan además con una revista escolar: Goya Digital.

⁷⁰ Incluimos la descripción de esta red más adelante (Ver apartado 3.4.1).

El *IES Rio Gallego*⁷¹ (Zaragoza) es un Instituto que en la actualidad imparte enseñanzas de Formación Profesional de Primer y Segundo Grado, ESO y Bachillerato. El centro cuenta con un Plan de Convivencia que pone el acento en la prevención y tratamiento de las situaciones de conflicto para lo cual desarrollan como estrategias el Aula de Convivencia y la Mediación Escolar.

La orientación ante el conflicto pretende ser preventiva “Vemos importante desarrollar la autoestima (requiere una alimentación de afecto positivo y valoración por parte de todos los que nos rodean), y aprender la forma de afrontar los conflictos y problemas, utilizando instrumentos de mejora de las relaciones interpersonales (actuando de forma preventiva) para evitar cualquier tipo de violencia”. Pero también promoviendo un protocolo detallado para la gestión de las situaciones de conflicto.

El Aula de Convivencia se entiende “como una necesidad de dar respuesta a la atención educativa que requiere la diversidad del alumnado de los centros. El objetivo prioritario será que el alumnado comprenda el alcance de su conducta para sí mismo y los demás, y sobre todo, que aprendan a hacerse cargo de sus propias acciones, pensamientos, sentimientos y comunicaciones con los demás. Este proceso aumenta las habilidades de pensamiento reflexivo y de autocontrol, a la vez que les proporciona un espacio para el análisis de sus propias experiencias y la búsqueda de una resolución efectiva de los conflictos interpersonales”.

Como tercer elemento la Mediación Escolar “El conflicto, por tanto, debe ser entendido como una oportunidad constante de aprender y no como un obstáculo en la tarea educativa. Ayudar y enseñar a resolver conflictos en la educación significa ayudar a buscar salidas constructivas y satisfactorias. La mediación puede ser una de ellas. La mediación es una actuación que se desarrolla de forma habitual en la familia, con los amigos y amigas, en el entorno social, en definitiva, que se aplica de forma rutinaria en todos los ámbitos de la vida. Pero la mediación a la que nos referimos aquí está centrada en la convivencia escolar”.

El Instituto también mantiene un proyecto de solidaridad en San Pedro Sula (Honduras) “La ayuda se concreta en el apadrinamiento de dos niños [...] y en un proyecto [...] que consiste en el funcionamiento de Jardines de Párvulos en los barrios de extrema pobreza de Los Bordos en San Pedro Sula de Honduras, donde se atiende a 200 niños aproximadamente con la ayuda y preparación de las propias madres «mamá maestras». A los niños se les alimenta y educa. Actualmente funcionan 7 jardines de infancia”. Como objetivos del proyecto se proponen “promocionar la solidaridad en los adolescentes; difundir la Convención de los Derechos de la Infancia haciendo especial hincapié en el derecho a la educación (arts. 28 y 29), en el derecho al juego y a no ser explotado (arts. 31 y 32); sensibilizar a los

⁷¹ Toda la información sobre el centro está disponible en su página web: www.riogallego.com

niños, niñas y jóvenes del Instituto sobre la realidad escolar de otros niños y niñas, centrándonos en la situación que padece Honduras; crear una vía de intercambio entre los jóvenes de los dos países”.

3.2.3. Asturias

En Asturias⁷² se nos reseña también la red Escuelas sin Racismo, Escuelas para la Paz y el Desarrollo promovida por la ACCP y, en este caso, apoyada por la Agencia Asturiana de Cooperación. Así sabemos que este proyecto se viene trabajando en Asturias desde el curso 2004-2005. La primera experiencia que se llevó a cabo fue en las *Escuelas Blancas-San Lázaro* (Oviedo) y consistió en la conexión vía Internet de 40 alumnas y alumnos de Asturias y otros tantos marroquíes. El objetivo era introducir y conocer los mundos de “los otros” utilizando fotografía y otros recursos expresivos. En el 2007-2008 desde el programa se organizaron una *Jornadas de Educación para el Desarrollo, Interculturalidad y Sensibilización Social*. Esto último y la continuidad de la línea de trabajo entre Asturias y Marruecos posibilitaron la creación de una Red Mediterránea de Escuelas sin Racismo con la idea de crear un tejido de actuaciones y colaboraciones conjuntas entre ambas realidades educativas. Dado que no se hace referencia a ningún centro específico analizaremos esta red en el siguiente apartado.

3.2.4. Cataluña

Las respuestas ofrecidas en la comunidad catalana muestran un panorama rico y complejo de iniciativas diversas que se entrecruzan. Así se han mencionado algunas experiencias de centro (*IES Egara* de Tarrasa y su experiencia transversal, *IES Príncipe de Viana* de Barcelona en relación con un comité de solidaridad y actividades de comercio justo), pero fundamentalmente se han citado las relaciones con algunas grandes redes-proyectos educativos: Comunidades de Aprendizaje, Red de Ciudades Educadoras, Red de Aprendizaje-Servicio y Planes Educativos de Entorno. Estas cuatro iniciativas soportarían las experiencias consideradas relevantes en la encuesta recogida. Así que reseñaremos aquí lo más relevante de los centros de secundaria señalados y dedicaremos la atención a estas redes en el siguiente apartado.

La experiencia del *IES Egara*⁷³ de Tarrasa, se cita como relevante por su experiencia transversal durante una semana dedicada a la Educación para la Ciudadanía que consume sus treinta horas semanales. El centro destaca como principios de identidad: el catalán como lengua de relación y aprendizaje, el arraigo en el medio, la integración, la coeducación y el pluralismo y los valores democráticos. Dentro de este último apartado se dice que el centro “debe estimular los valores de una sociedad democrática; solidaridad, respeto a los demás y actitud de diálogo. La educación y

⁷² Aunque no ha sido mencionada existe también una interesante referencia en Asturias ligada a la “Plataforma Asturiana de Educación Crítica” y al “Grupo Eleuterio Quintanilla” ver www.equintanilla.com/

⁷³ Información sobre el centro disponible en: www.xtec.es/iesegara/

la convivencia se desarrollarán en un marco de tolerancia y respeto a la libertad de cada uno [...]. Posibilitar la participación de todos los miembros de la comunidad educativa para mejorar la calidad de la enseñanza y la convivencia [...] Incrementar la participación del alumnado, mediante actos democráticos...” y más adelante como ámbito de proyección interna “fomentar que el alumnado, profesorado, madres y padres y personal no docente intervengan en la gestión del centro a través de los órganos que le son propios. Este Instituto tendrá como objetivo fundamental estimular la participación, en especial del alumnado y profesorado [...]” y en proyección externa “establecer relaciones de coordinación, colaboración e intercambio con las instituciones docentes y no docentes de su entorno”. Por tanto nos encontramos ante un centro que concede mucha importancia al arraigo en el medio y que llama a la comunidad del centro, a las familias, así como a instituciones docentes y no docentes del entorno a la participación.

Sobre el segundo centro, el *IES Príncipe de Viana*⁷⁴ encontramos una referencia al Taller de Audiovisuales “Participación” realizado por adolescentes del Instituto que tiene lugar en colaboración con adolescentes de Argentina y Paraguay, en un marco de relación con la ONGD Save the Children. En 2009, 14 adolescentes del Instituto participaron en la edición del Campo de la Paz donde se encuentran adolescentes de centros de diferentes países y culturas “Son como unas colonias con excursiones, pero los alumnos discuten sobre los valores de los Objetivos del Milenio, establecidos por las Naciones Unidas. Porque además de hablar de videojuegos, cantantes de moda u otras conversaciones normales de adolescentes, los chavales debatirán sobre la erradicación de la pobreza y del hambre, la igualdad de género, la reducción de la mortalidad infantil, la lucha contra el sida, la sostenibilidad y el medio ambiente. «Escuchamos todas las ideas, cada uno da sus opiniones y nos quedamos con las mejores», explica Brenda, una joven procedente de Monterrey. «Debatimos sobre cómo podemos mejorar la situación actual del planeta», puntualiza. En definitiva, se trata de abordar los grandes problemas que afectan a la Humanidad”⁷⁵. Esto ya nos dice algo de la actividad de un centro que promueve un tipo de prácticas de participación, cooperación, uso de medios de comunicación, etc. Si bien la fuente nos remite a su trabajo en solidaridad y comercio justo, no hemos conseguido documentar estas actividades.

3.2.5. Comunidad de Madrid

En la Comunidad de Madrid, destacamos dos centros de secundaria que resultaron premiados en la primera convocatoria de los Premios Nacionales de Educación para el Desarrollo (2009) promovidos por la AECID y el Ministerio de Educación. Se trata del *IES Ortega y Gasset* y el *IES Las Rozas I*.

⁷⁴ <http://iespviana.xtec.cat/drupal5/>

⁷⁵ <http://aula.elmundo.es/noticia.cfm?idTipoPortada=1&general=1&idComunidad=&idPortada=&idNoticia=10240>

El *IES Ortega y Gasset* viene desarrollando en los últimos años un proyecto titulado *Hacia una ciudadanía planetaria*. Durante el curso 2008-2009 llevaron a cabo una serie de actuaciones “encaminadas a fomentar la sensibilización del conjunto de la comunidad educativa hacia valores como el derecho a la educación, solidaridad, tolerancia, la no discriminación y, en definitiva, los derechos humanos”⁷⁶. Algunas de estas actividades han sido: periódico digital; la gran lectura (actividad con la que participaron en la Semana de Acción Mundial por la Educación, para ello trabajaron con la concepción política del concepto de alfabetización que les permitió poner en relación con los derechos, la pobreza, el género...); mercadillo solidario; Educación para la Paz y el Desarrollo.

Este último se trata de un programa que proponen en el marco de la acción tutorial. En 1º y 3º de la ESO trabajan Educación para el Desarrollo y en 2º y 4º de la ESO los derechos humanos. Todo ello con un detallado plan de actividades con el que intentan lograr los siguientes objetivos:

- Sensibilizar y concienciar a los alumnos y alumnas sobre el reparto desigual de la riqueza en el mundo y los efectos que se desprenden de ello, como son los procesos de pobreza, exclusión social, las guerras y la cultura de la violencia, así como las situaciones de los refugiados/as en el mundo.
- Generar un espíritu crítico y transformador ante los conceptos de pobreza y exclusión social.
- Implicar a toda la comunidad educativa en la reflexión y concienciación de dichos términos.

El *IES Las Rozas I* obtuvo el Premio Nacional de Educación para el Desarrollo con el proyecto *Educación para el Desarrollo en África* que tenía como objetivos dar a conocer otra visión del mundo, promover y desarrollar en los alumnos y alumnas valores de solidaridad y justicia a través de las asignaturas de Historia del mundo contemporáneo y Tecnología de la información y de la comunicación. Además el Instituto impulsa otras acciones⁷⁷:

- “Una poesía, una imagen, un objetivo” con la idea de trabajar los Objetivos de Desarrollo del Milenio de la ONU (ODM).
- “Mercadillo y el desayuno solidario” actividades de recaudación de fondos para un proyecto que se encarga de ofrecer formación a niños, niñas y jóvenes de una pequeña aldea de Perú.

⁷⁶ Información sobre el proyecto disponible en: <http://issuu.com/todomedio/docs/15-marta-mata-anexo-xi-hacia-una-ciudadania-planet?mode=embed&layout=http://skin.issuu.com/v/light/layout.xml&showFlipBtn=true>

⁷⁷ En la revista del centro *Revista del Uno* se puede acceder a una breve información sobre las mismas: <http://content.yudu.com/Library/A1kz37/RevistaDiciembre2009/resources/index.htm?referrerUrl=http%3A//www.yudu.com/item/details/118888/Revista-Diciembre-2009>

- “Subiendo al Sur”. Iniciativa que agrupa actividades que se desarrollan en distintas materias: Tecnología industrial, Informática, Historia, Ciencias para el mundo contemporáneo...
- “Charla-testimonio” de las alumnas participantes en el proyecto impulsado por la Comunidad de Madrid: “Rumbo al Sur”.
- “Cuentamundeando”. Concurso literario mediante el que se trabaja la interculturalidad aprovechando la presencia de alumnado de orígenes muy diversos.

3.2.6. Comunidad Valenciana

En el caso de la Comunidad Valenciana únicamente se cita el *Comarcal Cervantes* de Buñol (Valencia) sin mención ninguna a centros de secundaria. Sin embargo, conocemos la vitalidad que han tenido los MRP en el ámbito de la Comunidad y su fortaleza a la hora de impugnar, a través de una potente movilización, los intentos de ubicar la Educación para la Ciudadanía como una iniciativa absolutamente marginal. Así el Seminario *Democracia i Ensenyament* del MRP *Escola d’Estiu del País Valencià* a través de sus miembros Àngels Martínez Bonafé, Dolo Molina y Coral Montaner en un artículo publicado en *Tabanque*⁷⁸ indican que desde este Seminario formado por “profesores y profesoras de enseñanza primaria, secundaria y universitaria” estarían interesados en “el desarrollo del pensamiento crítico en la escuela [...] observamos que el aprendizaje significativo de nuevos conceptos y procedimientos pedagógicos y didácticos y la capacidad del profesorado de encontrar alternativas de mejora de la práctica cotidiana, se da forma vinculada a las actitudes y deseos respecto al papel de la escuela en la construcción de una sociedad más justa el papel del profesorado en la construcción de una ciudadanía que protagonice la Historia [...] La cuestión para nosotros no es cómo funciona la democracia sino cómo se vive la democracia en tu centro. Es decir, en qué medida, las subjetividades se implican en una aventura cultural que les compromete en un proyecto público; en qué medida las organizaciones responden simplemente a un esquema formal de participación prefijado o bien buscan en el encuentro con los otros, la posibilidad de profundizar y radicalizar la esfera pública”. Se proponen unos materiales y la articulación en la red *Viure la democràcia a la escola*⁷⁹.

3.2.7. Galicia

En Galicia se destacan las experiencias de dos centros: el *IES Carlos Casares* de Viana do Bolo (Orense) y el *IES de Porto de Son* (La Coruña).

Comenzaremos por el *IES Carlos Casares* que en su Plan de Convivencia plantea una estrategia de actuación específica para la mejora del clima de convivencia

⁷⁸ Martínez Bonafé, Àngels; Molina, Dolo; Montaner, Coral: “Vivir la democracia en la escuela. Una manera de formular los problemas del aula y del centro” en *Tabanque*, Nº 17. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=890953&orden=0

⁷⁹ www.fmrppv.org/vde/projete.htm

y la figura de los alumnos/alumnas mediadores. Con esta figura se pretende contar con estudiantes capaces de mediar en los posibles conflictos, sugerir actuaciones de superación de los mismos, ayudar a la integración de los y las jóvenes con mayores problemas de adaptación, etc. Para ello cuentan con el apoyo del centro y tienen un protocolo específico de actuación. Pero además del Plan de Convivencia el centro resulta reconocido por su actuación en el campo de la cooperación⁸⁰.

En 2005 el Consejo Escolar aprobó su hermanamiento con la escuela rural *Timoteo Rondales de Bermejo* (Bolivia). Ya habían tenido experiencia de premios anteriores relacionados con otras iniciativas: bibliotecas escolares, educación en consumo, convivencia, cine, investigación científica para escolares, intercambios europeos... El nuevo proyecto nace con la voluntad de promover la interculturalidad entre los y las jóvenes estudiantes en una zona donde no destaca la diversidad cultural “vacuna que ayude a favorecer en nuestros estudiantes el sentimiento de pertenecer a una ciudadanía global”⁸¹.

La propuesta de hermanamiento constituía el tercer paso del proyecto de convivencia comenzado en 2002:

- | | |
|------------------------------------|------------------------------|
| • Convivencia en el instituto | Proceso de mediación escolar |
| • Convivencia en el entorno | Voluntariado |
| • Convivencia en un mundo desigual | Cooperación |

La mediación implica la formación de un equipo integrado por todos los agentes de la comunidad escolar que interviene en los conflictos del centro. El Instituto es también un centro de voluntariado que atrae a los y las jóvenes, que realiza talleres y acciones de sensibilización sobre comercio justo, educación en consumo, seguridad alimentaria... Es decir, es un centro activo en el seno de la comunidad. La tercera fase es una culminación de esa trayectoria al introducir una nueva línea de actuación en el centro, la cooperación internacional al desarrollo.

El proyecto comenzó tras una visita del profesorado de centro boliviano al Instituto que ayudó al compromiso del centro con el hermanamiento que se materializa en 2005 y que ha dado lugar a otros hermanamientos de otros institutos del Estado y a la formación de la ONGD Escuelas de la Tierra⁸². De esta manera pretenden contribuir a la consolidación de un Instituto de Educación Secundaria en la zona de Bermejo. En torno a ese proyecto se plantean como objetivos:

⁸⁰ El IES *Carlos Casares* fue uno de los 15 centros que obtuvo el “Premio Nacional de Educación para el Desarrollo” otorgado por la AECID y el Ministerio de Educación, por su proyecto *Convivencia en un mundo desigual* un proyecto de cooperación entre este Instituto de Viana do Bolo y la Unidad Educativa Timoteo Rondales de Bermejo en Santa Cruz (Bolivia).

⁸¹ MEMORIA “Convivencia en un mundo desigual Experiencia de cooperación al desarrollo del IES Carlos Casares de Viana do Bolo con la UE Timoteo Rondales de Bolivia”

⁸² Blog <http://escuelasdelatierra.blogspot.com/>, hay una referencia al vídeo del hermanamiento en <http://video.google.com/videoplay?docid=1160812855949001757#>

- Establecer vínculos de amistad y solidaridad entre Viana do Bolo y Bermejo.
- Fomentar relaciones de cooperación entre ambas escuelas que nos encaminen al conocimiento mutuo como miembros de una única comunidad iberoamericana.
- Fortalecer la formación integral del alumnado a ambos lados del Atlántico, en el marco de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

En 2006-2007 la Xunta de Galicia selecciona el proyecto de educación en valores: Plan VALORA: Cooperación con Bolivia, manteniéndose el apoyo para el intercambio de docentes. En esos momentos, se produce una transformación curricular “Dentro del programa de diversificación curricular se introducen contenidos de geografía, historia y geología de Bolivia. El departamento de Lengua y Literatura gallega se encargó con el alumnado de hacer un pequeño diccionario con varias palabras en castellano, gallego, quechua y aymará. En definitiva, fue un segundo curso de profundización en el conocimiento de una realidad cultural, social, política, geográfica y económica diferente, pero con colectivos humanos, como su juventud, que comparten ilusiones e inquietudes”.

Entre 2007 y 2008 se avanza en la concreción del proyecto. Así se define una línea de colaboración específica para:

- Edificar un centro de secundaria que no existía para fortalecer y asegurar esta enseñanza en Bermejo. Desean una escuela moderna con biblioteca, laboratorio y servicios básicos.
- Implantar un modelo de enseñanza diferente, fortaleciendo la educación para la salud, la educación ambiental y la coeducación para una equidad de género.
- Incorporar la formación profesional basada en el turismo sostenible y en el aprovechamiento de los recursos naturales y culturales del entorno, con el objetivo de mejorar la inserción laboral.

Uno de los aspectos interesantes es la movilización de voluntades en el centro a raíz de las visitas de la contraparte boliviana, junto al dinamismo propio para conseguir los recursos, apoyos y convenios entre la Xunta de Galicia y el Ayuntamiento correspondiente de Samaipata (Bolivia).

En el curso 2008-2009, los objetivos se concretaban en:

- Mostrar al alumnado un contexto concreto de población empobrecida y un proyecto concreto de cooperación al desarrollo, favoreciendo la reflexión, el análisis crítico y maduro de la experiencia cercana y vivenciada con la que estamos trabajando.
- Continuar con la experiencia de hermanamiento fortaleciendo el intercambio humano.

- Profundizar en el análisis de la pobreza a través de la óptica de derechos humanos, avanzando desde análisis más simplistas de cursos anteriores a un análisis global de la situación.
- Facilitar a nuestro alumnado la posibilidad de intervenir activamente, adaptándonos a su edad y posibilidades, en un proyecto de cooperación al desarrollo mediante el voluntariado y la asunción libre de un compromiso por la erradicación de la desigualdad.
- Desarrollar todas las actividades del convenio de colaboración entre la Xunta de Galicia y la Honorable Alcaldía Municipal de Samaipata para la mejora de la educación en Bermejo (Bolivia), que son responsabilidad del IES Carlos Casares y cooperar en otras, en las que tenemos algún grado de intervención. De esta manera buscamos mejorar las condiciones de vida de la población boliviana de Bermejo.
- Sensibilizar en España sobre la necesidad de buscar la justicia social mundial, a través de la difusión de nuestro proyecto.

Es evidente que todo ello ha producido una transformación vivencial, curricular, social, cultural y profesional del conjunto del centro, enriquecido gracias a la comunicación, el intercambio y la cooperación en un proyecto conjunto. Sin duda es uno de los ejemplos más interesantes de un proceso de transformación a partir de un grupo de docentes sensibles, comprometidos que van consiguiendo avanzar desde el hermanamiento inicial hasta el proyecto de cooperación que implica al conjunto de la comunidad educativa y que, al tiempo, va generando un proceso de transformación curricular.

La otra experiencia reseñada en esta Comunidad es la del *Instituto Porto do Son*⁸³. Una primera referencia del Instituto nos habla de un trabajo en Educación para la Ciudadanía para aprender la solidaridad a través del teatro. Pero parece tratarse de la iniciativa de la docente responsable de la asignatura. El Instituto cuenta con un programa por el que ha recibido ya algún premio, se trata de un proyecto de comunicación audiovisual bien interesante que ha creado varios cortos⁸⁴ y una productora SonCine. Esta iniciativa parece que ha sido capaz de movilizar al alumnado mediante su participación en la creación de unos productos de calidad. De esta forma se han producido no solo aprendizajes técnicos sino reflexión sobre las problemáticas sociales y educativas que han formado parte de los argumentos desarrollados en los cortos. Los audiovisuales producidos han abarcado una amplia gama de temas y situaciones: violencia escolar, ONU y derechos humanos, elementos de la cultura galega, conferencias, actividades de los y las estudiantes... Una experiencia interesante que indica la diversidad de líneas de trabajo que se pueden plantear en conexión con una Educación para una Ciudadanía consciente y comprometida.

⁸³ www.edu.xunta.es/centros/iesportoson/

⁸⁴ Sobre el acoso escolar: *Nico*: <http://vimeo.com/2234379>. *As palabras máxicas* es un corto que recoge la experiencia de los chicos y chicas del Club de Lectura del Instituto cuando desarrollan una actividad de cuentacuentos para alumnado de infantil de otros centros: <http://vimeo.com/13011169>. Estos son solo algunos ejemplos del trabajo que han realizado en el campo audiovisual.

3.2.8. País Vasco

En este caso, los cuestionarios aluden a 3 centros: el CEP Ramón Bajo⁸⁵ en el casco viejo de la ciudad de Vitoria-Gasteiz, el CEP Juan Delmás en Zamakola de Bilbao y el Colegio Santa María de Portugalete⁸⁶. Este último centro, que abarca las etapas de infantil, primaria y secundaria, pertenece a la comunidad menesiana, de ahí su vínculo con la ONGD menesiana también Solidaridad con América Latina (SAL). En el marco de esta colaboración aparecen acciones de sensibilización y cooperación (ayuda a Haití, semana por la paz, etc.). El centro cuenta con un Programa de Solidaridad que lleva funcionando 10 años y que, entre otras actividades, contempla la realización de unas prácticas solidarias dirigidas al alumnado de 1º Bachillerato.

3.3. El análisis de las redes educativas. Autonomía, complementariedad y sinergia. Propuestas que fortalecen la Educación para la Ciudadanía

Si en el apartado destinado al análisis de las experiencias de centros de educación secundaria las fuentes informantes han ofrecido escasas referencias, no ha ocurrido lo mismo en las menciones a Redes donde contamos con un amplio abanico de iniciativas de gran interés para una Educación para el Desarrollo como la que tratamos de impulsar.

A pesar de tratarse de experiencias caracterizadas por un alto grado de heterogeneidad: por los problemas a los que intentan dar solución, por los agentes implicados, por el alcance geográfico, por las metodologías de dinamización o por los enfoques asumidos; se trata de iniciativas vinculadas por su compromiso con la Educación para la Ciudadanía y la Educación para el Desarrollo.

Todas ellas comparten una preocupación originaria en torno a “lo educativo” -entendiendo lo educativo en sentido amplio, esto es, no sólo referido al ámbito de la educación formal-. Así promueven una práctica educativa que necesita la movilización de más agentes sociales que los directa y tradicionalmente vinculados a la escuela (profesorado, alumnado, familias). Entienden que la Educación debe perseguir objetivos sociales no solo en el plano individual sino también en el colectivo. Orientación esta que amplía el papel de la escuela en el marco de su contribución a un horizonte políticamente comprometido con el fortalecimiento democrático, con la construcción de una ciudadanía empoderada, participativa que decide sobre su futuro bajo los principios de justicia social y equidad.

⁸⁵ Aunque la experiencia del *CEP Ramón Bajo* no se incorpora en una reseña más amplia merece la pena señalar la experiencia de la Plataforma Amanda orientada a incorporar en el interior y exterior del centro la educación intercultural como eje fundamental para aumentar un proceso de inclusión sociocultural en el interior del casco viejo de la ciudad.

⁸⁶ www.colsantamariaportu.com/index.php

Con estos puntos de partida comunes, se sugiere un análisis que, además de dar cuenta de su estado y evolución, nos permita: extraer las potencialidades con las que cuentan para extender su ámbito de acción local-global; para incorporar más centros, más agentes sociales...; para articular dinámicas de trabajo conjuntas; para generar sinergias e intercambiar aprendizajes en torno al hecho educativo.

La idea es contemplar estas redes, programas e iniciativas como un conjunto de referencias con el que los colectivos y organizaciones comprometidos con la Educación para el Desarrollo puede colaborar.

Presentaremos brevemente cada una de ellas. Comenzaremos por situar las iniciativas que surgen en el ámbito institucional, cuya característica común es intentar construir una dinámica educativa en un ámbito más local y concreto que el estatal. A veces coinciden con la demarcación de las diversas comunidades autónomas, pero no siempre.

En primer lugar, la red Comunidades de Aprendizaje que se expande desde el compromiso y la implicación de una institución universitaria, el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona. El arranque de las Comunidades de Aprendizaje se sitúa en 1978 en la escuela de personas adultas de la Verneda-Sant Martí ubicada en un barrio obrero de Barcelona. Sin embargo, quien le irá dando consistencia teórica y promoviendo su expansión más allá de Cataluña hasta extenderse a un buen número de comunidades autónomas será el CREA y, en concreto, el que fuera durante muchos años su director: Ramón Flecha. La característica de las comunidades de aprendizaje es que el propio centro educativo y la comunidad de las familias son quienes actúan como agentes promotores en el empeño por romper los muros escolares, tratando de llevar la escuela al mundo exterior y el mundo exterior al interior la escuela.

En segundo lugar, presentaremos el caso de la red Escuela: Espacio de Paz. Se trata de una red de centros impulsada desde la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía que propone unas condiciones para que los centros que se incorporen sean homogéneos, al tiempo que ofrece los recursos para que la red pueda sostenerse y expandirse.

Continuaremos con una iniciativa surgida en el ámbito de las instituciones locales: la red de Ciudades Educadoras y dentro de ella, el caso de Barcelona, Ciudad Educadora. Esta propuesta se dirige al conjunto de la comunidad urbana, por tanto, excede el ámbito de la educación formal al entender que toda la ciudad, educa de hecho, y debiera educar además de acuerdo a algunos principios estratégicos. En este proceso, las ciudades educadoras contribuyen a la construcción de ciudadanía.

El siguiente paso nos sitúa de nuevo en el ámbito institucional autonómico. En este caso, la iniciativa parte del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña. Se trata de los Planes Educativos de Entorno, una propuesta netamente

educativa pero dedicada específicamente a promover la coordinación, relaciones e interacción entre las escuelas de un ámbito territorial específico y otros potenciales agentes educativos del ámbito no formal e informal que pudieran colaborar en el proyecto colectivo. Si bien esta iniciativa ya se está difundiendo en otros espacios, la experiencia más rica se corresponde con el ámbito catalán. Los Planes Educativos de Entorno generan una compleja malla de convenios, proyectos y agentes, entre los cuales están también los centros educativos. Su alcance es diverso, de forma que pueden abarcar desde un barrio concreto hasta la totalidad de un municipio.

Con otro tipo de origen, Estados Unidos, el aprendizaje-servicio. Se trata de una propuesta que combina el servicio a la comunidad con el aprendizaje de contenidos, valores y habilidades. En ocasiones el impulso del Aprendizaje-Servicio se debe a entidades particulares, mientras que en otras incorpora además la participación institucional. Así en Cataluña el *Centre Promotor d'Aprenentatge Server* lo impulsan el Área de Educación de la Diputación de Barcelona, la Fundación Catalana de *l'Esplai*, la Fundación Jaume Bofill; el *Grup de Recerca en Educació Moral* y el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. *Zerbikas*, impulsora del Aprendizaje-Servicio en el País Vasco, está promovida por Sartu, Fundación Vivir sin Drogas y Edex, con el apoyo de la Diputación Foral de Bizkaia y el Departamento de Empleo y Asuntos Sociales del Gobierno Vasco.

Existen también redes promovidas por ONGD. Este es el caso de la red Escuelas sin Racismo, Escuelas para la Paz y el Desarrollo promovida en el Estado español por la ONGD Asamblea de Cooperación por la Paz (ACPP). Los orígenes de la red se sitúan en 1988 en Amberes (Bélgica) motivada por el interés en hacer frente a los problemas de violencia, marginación y racismo presentes en la sociedad. En 1999, ACPP se compromete a impulsarla en el Estado español con el objetivo de convertirla en instrumento de cambio social y de creación de una nueva ciudadanía. Desde entonces aquí la red se ha ido extendiendo y consolidando en diversas comunidades autónomas con diverso nivel de apoyo institucional.

Otro caso de redes impulsadas por ONGD es el de las *Escoles compromeses amb el planeta* promovida por Educación sin Fronteras. Esta iniciativa surge por la necesidad de garantizar el compromiso de los centros educativos de distintas comunidades autónomas de garantizar la sostenibilidad ambiental.

Otras redes que cabría mencionar por su interés, pero que no vamos a analizar por no haber sido mencionadas en los cuestionarios, son las siguientes:

Red de Educadores y Educadoras para una Ciudadanía Global. Se trata de una red impulsada por Intermón Oxfam y que agrupa a un amplio colectivo de profesorado perteneciente a diferentes comunidades autónomas que apuestan por una escuela comprometida con la construcción de una ciudadanía global responsable con la humanidad y el planeta. Para ello, a través de la red se facilitan procesos

organizativos y participativos del profesorado y se fomenta la investigación, la formación, la sistematización y el intercambio de experiencias desde la práctica.

*Escoles compromeses amb el mon*⁸⁷ es una red de centros educativos, municipios y ONGD. El objetivo prioritario lo constituye la idea de facilitar un espacio para el intercambio de experiencias educativas relacionadas con la cooperación, la solidaridad, la paz y los derechos humanos. En julio de 2004 se celebraron las primeras *Jornadas de Escoles compromeses amb el mon* centradas en la comunicación, el intercambio de saberes, experiencias, necesidades percibidas y sueños compartidos. Desde entonces la red se ha ido ampliando y consolidando.

Por último, vamos a hacer referencia -aunque como en los dos casos anteriores, sin entrar en el análisis- a otras 3 redes que no están directamente relacionadas con las comunidades autónomas objeto de este estudio pero que, nos parece importante mencionar para ampliar el abanico de iniciativas a las que podrían sumarse centros escolares y otros agentes educativos.

La Red Canaria de Escuelas Solidarias está ligada a la Asociación Canaria de Enseñantes por la Paz y la Solidaridad. En el curso 1998-1999 se forma esta red a partir de una Plataforma de Enseñanzas Medias Pro-Derechos Humanos y Solidaridad con los Pueblos Empobrecidos. En la medida que su trayecto se va fortaleciendo, la propia red crea en 2006 la Asociación Canaria de Enseñantes por la Paz y la Solidaridad (ACEPS). Desde entonces se han ido desarrollando diversos proyectos de cooperación y solidaridad. Al tiempo el Programa Educar para la Paz, la Solidaridad y los Derechos Humanos de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Canario promociona la red y favorece la constitución de comités que expanden consolidan aquella a través de sus propias actividades más la participación en las colectivas.

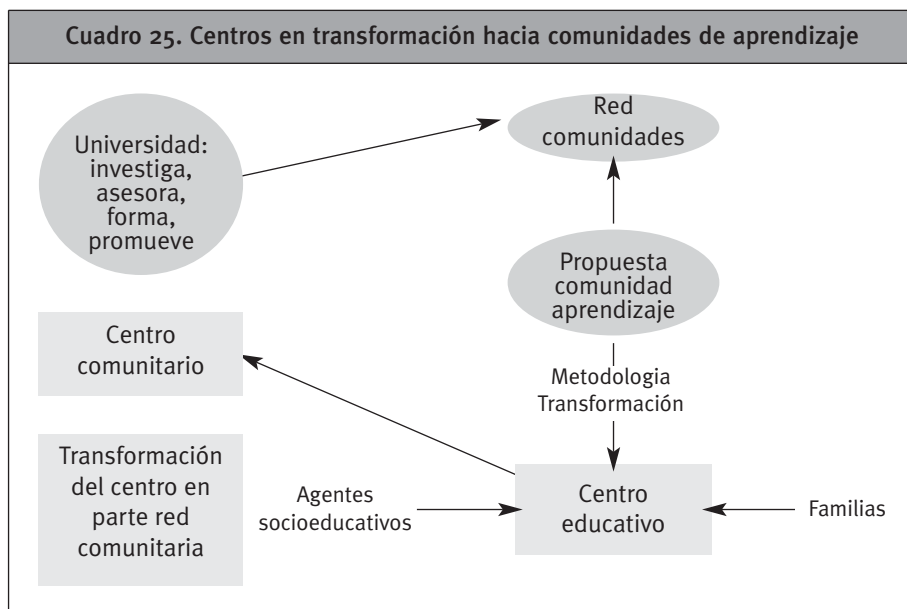
La Red de Jóvenes Solidarios es una propuesta promovida desde la ONGD Entreculturas. Está dirigida a jóvenes de entre 12 y 18 años ubicados en centros educativos o en espacios de educación no formal acompañados de un educador o educadora. El objetivo de la red es “apoyar el proceso de educación integral de los y las jóvenes fomentando el cuestionamiento y la comprensión de la realidad social en que viven, la reflexión sobre las causas que generan situaciones de desigualdad e injusticia, el reconocimiento de los valores universales y los derechos humanos como pautas de convivencia, el encuentro con otras personas y el desarrollo de los sentimientos de pertenencia a la comunidad local y global. La Red Solidaria de Jóvenes impulsa además la participación de las y los jóvenes como ciudadanas y ciudadanos activos y responsables que asumen de manera crítica, reflexiva y progresiva el ejercicio de sus derechos y sus deberes, participando en la sociedad con conciencia de su capacidad para construir un mundo más justo para todos y todas”⁸⁸.

⁸⁷ www.escolescompromeses.org

⁸⁸ Información disponible en: <http://redjovenes.redentreculturas.org/que-es-la-red-solidaria-de-jovenes>

Por último reseñamos la *Xarxa Centres Educatius Solidaris* promovida desde el año 2005 por el *Fons Mallorquí de Solidaritat i Cooperació*. La *Xarxa* tiene como función primordial integrar la cooperación y la Educación para el Desarrollo como parte de los valores y contenidos del proyecto curricular del centro. A su vez el *Fons Menorquí de Cooperació* impulsa la *Xarxa de Centres Cooperants* que agrupa distintos institutos y escuelas de Menorca: “todos estos centros trabajan para fomentar un conocimiento crítico de la realidad que permita a los niños, niñas y jóvenes de Menorca ser parte del cambio social necesario para construir un mundo más justo”.

3.3.1. Comunidades de Aprendizaje



Fuente: Elaboración propia.

Los centros que se acogen a la propuesta de convertirse en Comunidades de Aprendizaje inician un proceso de transformación interna que consiguen movilizándolo al conjunto de agentes educativos dentro y fuera de la escuela. Como exponen Flecha y Puigvert (2002:1): “La transformación está orientada hacia el sueño de la escuela que se quiere conseguir. A partir de ahora, el aprendizaje escolar no recae exclusivamente en manos del profesorado, sino que el logro de una educación de gran calidad depende de la participación conjunta de las familias, las asociaciones del barrio, el voluntariado...”⁸⁹. Según Rosa María Torres (2001:1) “es una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos,

⁸⁹ Flecha, Ramón y Puigvert, Lidia (2002): *Las Comunidades de Aprendizaje. Una apuesta por la igualdad educativa*. Disponible en: www.comunidadesdeaprendizaje.net/pdf/flecha_puigvert_02.pdf

en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades”⁹⁰.

En el Cuadro 25 se destacan dos características importantes de las Comunidades de Aprendizaje.

En primer lugar, la existencia de la Red de Comunidades de Aprendizaje para promover sinergias colectivas y compartir la propia actividad, experiencias y recursos. En segundo lugar, el acompañamiento a lo largo de este proceso por parte de agentes universitarios, en particular del CREA (Centro de Investigación Social y Educativa. Universitat de Barcelona). Esta entidad se ha encargado de promover el proceso y de llevar adelante tareas de sensibilización, investigación y formación, lo que ha permitido construir no sólo un importante cuerpo teórico sino una labor de socialización y comunicación de la experiencia en el interior de la comunidad académica y también en el campo de las administraciones educativas.

Tabla 17. Centros de Infantil, Primaria y Secundaria en la red de comunidades de aprendizaje		
Comunidades autónomas	Infantil y Primaria	Secundaria
Andalucía	5	5
Aragón	5	1
Castilla La Mancha	1	-
Castilla-León	1	-
Cataluña	22	1
Euskadi	26	3
Extremadura	4	-
Murcia	1	-
Comunidad de Madrid	1	-
Comunidad Valenciana	1	-
Navarra	2	-
Total	69	10

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos ofrecidos en: <http://utopiadream.info/red/tiki-index.php>

⁹⁰ Torres, Rosa María (2001): “Comunidad de aprendizaje: repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje”. Documento presentado en el *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona, 5-6 Octubre 2001. Disponible en: www.udlap.mx/rsu/pdf/1/RepensandoloEducativodesdeelDesarrolloLocal.pdf.

Como vemos se trata de una Red relativamente extendida en el Estado, con una presencia muy destacada en Cataluña y País Vasco. También se observa la preeminencia de centros de infantil y primaria frente a los de secundaria.

Cuadro 26. Estrategias de trabajo
Comunidades de Aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural del centro educativo y de su entorno con el objetivo de que todas las personas tengan acceso a la sociedad de la información.
<p>Estructuración del aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupos reducidos heterogéneos en su composición. • Promoción de la relación dialógica igualitaria. • Cada grupo tiene una persona adulta como referente (docentes, familias, voluntariado). • Todos los grupos trabajan la misma tarea. <p>Formación y participación de familiares</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad compartida de todos los agentes. • Valoración educativa de todo el potencial del conjunto de la comunidad. • Diversas formas de participación. • Expectativas altas en la aportación de las familias. <p>Tertulias literarias dialógicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura e interpretación dialógica colectiva de textos. • Se promueve la participación de familiares, miembros de la comunidad, profesorado, voluntariado y estudiantes desde Educación Infantil hasta educación de personas adultas.

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos ofrecidos en <http://utopiadream.info/red/tiki-index.php>

En cuanto a las estrategias de trabajo nos parece importante destacar la reestructuración de las formas de organización del aula, donde es importante la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un amplio conjunto de agentes educativos. Un referente clave, entonces, es la apropiación del proceso por toda la comunidad educativa entendiendo por esta una constelación más amplia que la conformada exclusivamente por la comunidad de docentes y familias.

Cuadro 27. Fases de transformación del centro en comunidad de aprendizaje

Sensibilización

- Dirigida a todo el claustro, puede contar con la participación de otros agentes de la comunidad educativa. Dura, en su fase intensiva, 30 horas. Una persona actúa como coordinadora y es la encargada de recoger todas las dudas, reflexiones y necesidades de este centro en particular. Se valora especialmente la participación de alguna persona miembro de otra comunidad de aprendizaje ya en funcionamiento, como testimonio desde la práctica.

Toma de decisiones

- El acuerdo para comenzar el proceso debe contar con el apoyo de: 90% del claustro, la dirección del centro, el consejo escolar, la mayoría de familiares.
- Es necesaria la implicación de la comunidad (agentes del barrio, asociaciones...).
- Debe contar con el apoyo de la Administración educativa.

El sueño

- Los diferentes agentes de la comunidad por separado sueñan con el modelo de centro.
- Diálogo igualitario entre los resultados para elaborar un sueño común.
- Selección de prioridades
- Se busca información sobre quiénes son y cómo están los diferentes agentes (sus tradiciones y procesos), se enmarcan las condiciones que tiene el centro para emprender el proceso.
- Se analizan, comparten y debaten los datos, y con ello se establecen prioridades de actuación, ordenando el corto, medio y largo plazo.

Planificación

- Asamblea de toda la comunidad educativa para formación comisiones de trabajo y planificación.
- Se creará una estructura de comisión gestora (dirección más personas coordinadoras de las comisiones) y comisiones mixtas (incluyendo a todos los diversos agentes implicados).

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos ofrecidos en <http://utopiadream.info/red/tiki-index.php>

En el Cuadro 27 recogemos de forma sintética las 5 fases que constituyen el proceso de constitución de un centro en Comunidad de Aprendizaje. Es de destacar, el requisito de participación de la totalidad del claustro en la fase de Sensibilización, lo que indica la importancia de la aceptación por parte de la comunidad docente de un proceso que va a requerir su compromiso activo y en el que se van a involucrar agentes educativos a quienes normalmente no se facilita el acceso al aula. Esta constante de la participación se aprecia también en el resto de fases, en el consenso sobre el modelo de escuela y en la gestión de la planificación.

3.3.2. Red Escuela: Espacio de Paz

La red Escuela: Espacio de Paz⁹¹ está constituida por 1.896 centros de Andalucía que acogen en torno a 56.340 docentes y 67.300 alumnos y alumnas que representan el 48% de los centros escolares de esta Comunidad. Se trata de una iniciativa contemplada dentro del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No Violencia que viene funcionando desde 2003. En la actualidad aparece como una red inserta dentro del Plan de Convivencia de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Nos encontramos, por tanto, ante una red potente respaldada a nivel institucional.

Tabla 18. Centros integrados en la red Escuela: Espacio de Paz		
Provincia	Nº Centros Red	% sobre el conjunto
Almería	170	49
Cádiz	295	53
Córdoba	216	52
Granada	218	44
Huelva	132	47
Jaén	282	78
Málaga	292	44
Sevilla	291	34

Fuente: Elaboración propia a partir de Binaburo (2009:5-6).

La red Escuela: Espacio de Paz es el marco donde se acogen las iniciativas que son promovidas desde los centros a través del desarrollo de proyectos del mismo nombre “Los Proyectos «Escuela: Espacio de Paz» son auténticos trabajos de los centros que utilizan la metodología de Investigación-Acción-Participación, porque son los miembros de la comunidad educativa los que realizan el diagnóstico de su centro, lo reflexionan, lo revisan y evalúan a partir de sus actuaciones”⁹² (Binaburo, 2009:2).

Este es otro caso de una red que considera relevante la participación de diversos agentes sociales en la vida de los centros educativos. Así lo recoge Binaburo (2009:3): “Para mejorar la atención educativa en el ámbito de la convivencia, se abre el centro que participa en la red a la participación de agentes externos a la comunidad educativa; asociaciones, movimientos sociales, ONG, entidades municipales, con el objetivo de que juntos lo conseguiremos, puesto que se suma un incremento de recursos materiales y humanos”.

⁹¹ Información disponible en: www.juntadeandalucia.es/educacion/convivencia/com/jsp/listado.jsp?canal=711&seccion=centros

⁹² Binaburo, J.A. (2009): *La Red Escuela Espacio de Paz*. Disponible en: www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/convivencia/contenidos/EscuelaEspaciodePaz/LaRedEscuelaEspacioDePaz/1236849095003_la_red_xescuela_espacio_de_pazx.pdf

La Consejería de Educación ofrece el portal de Convivencia Escolar⁹³ como espacio de coordinación. En él aparece, junto a diversos recursos que incluyen un observatorio de la convivencia, lo relativo a la red. Los proyectos Escuela: Espacio de Paz van encaminados a lograr que los centros escolares incorporen de manera transversal el trabajo de reorganización curricular para asegurar los objetivos en relación con paz y conflictos: “Con la implementación de la red los centros educativos han ido superando la tangencialidad de un día dedicado a la celebración de la Paz, para crear proyectos «transversales» que impregnen la vida diaria del centro” (Binaburo, 2009:2), dado que “La perspectiva de integralidad que tienen los Proyectos «Escuela: Espacio de Paz» hace que movilice a los centros que lo desarrollan, a adquirir un compromiso de transformación de la dinámica del centro; revisión del currículo, de las metodologías, de la práctica en el aula, de la evaluación, de su organización, pero sobre todo, de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa” (Binaburo, 2009:3). José Tuvilla en calidad de Coordinador Regional del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz condensa en la *Guía para elaborar un proyecto integral* (2004:47 y ss.)⁹⁴ los siguientes valores, principios y objetivos para crear en la escuela espacios de paz.

Cuadro 28. Características de las Escuelas de Paz	
Valores mínimos	Problemáticas mundiales
<ul style="list-style-type: none"> • Respetar la vida. • Rechazar la violencia. • Compartir con los demás. • Escuchar para comprenderse. • Conservar el planeta. • Redescubrir la solidaridad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto de los Derechos Humanos. • Solución pacífica a conflictos. • Igualdad entre hombres y mujeres. • Participación democrática. • Tolerancia y solidaridad entre pueblos y culturas. • Desarrollo humano sostenible. • Desarme global.
Características	
<ul style="list-style-type: none"> • Se centran en los éxitos académicos. • Involucran a las familias de manera significativa. • Mantienen estrechos vínculos con la comunidad. • Enfatizan las relaciones positivas del alumnado entre sí y entre este y el profesorado. • Discuten temas de seguridad abiertamente. • Tratan a todos los estudiantes del mismo modo y con el mismo respeto, valorando la tolerancia y la diversidad cultural. • Crean espacios para la participación del alumnado. • Poseen un sistema interno de protección contra el abuso o el maltrato. • Promueven la educación en valores cívicos y pacíficos. 	

Fuente: Elaboración propia a partir de Tuvilla (2004).

⁹³ www.juntadeandalucia.es/educacion/convivencia

⁹⁴ Tuvilla, José (2004): *Guía para elaborar un proyecto integral. Escuela Espacio de Paz*. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad. Disponible en: www.juntadeandalucia.es/averroes/html/adjuntos/2008/02/13/0007/index.html

El centro plantea proyectos integrales que comparten los mismos objetivos y movilizan a diversos agentes de la comunidad local, participando en la red a través de la presentación de esos proyectos, recibiendo apoyo y asistencia técnica de la coordinación de la Red. Se trata entonces de una red que agrupa a centros que se acogen a unos mínimos, que cuenta con un marco de coordinación y comunicación. Se echa en falta una metodología de procesos más específica, como ocurría con implementada en las Comunidades de Aprendizaje.

3.3.3. Barcelona, Ciudad Educadora y la Red de Ciudades Educadoras

La carta de las Ciudades Educadoras aprobada en el Primer Congreso de Ciudades Educadoras celebrado en 1990 -revisada en 1994 y 2004- se considera su manifiesto fundacional. Desde entonces aquí han transcurrido casi veinte años, la red de Ciudades Educadoras se ha extendido, las reflexiones, análisis y prácticas han ido avanzando, pero mantienen el mismo espíritu:

“Las razones que justifican esta función [educadora] son de orden social, económico y político; orientadas, sobre todo, a un proyecto cultural y formativo eficiente y convivencial. Estos son los grandes retos del siglo XXI: en primer lugar, «invertir» en la educación, en cada persona, de manera que ésta sea cada vez más capaz de expresar, afirmar y desarrollar su propio potencial humano, con su singularidad, creatividad y responsabilidad. En segundo lugar, promover condiciones de plena igualdad para que todos puedan sentirse respetados y ser respetuosos, capaces de diálogo. Y, en tercer lugar, conjugar todos los factores posibles para que pueda construirse, ciudad a ciudad, una verdadera sociedad del conocimiento sin exclusiones, para lo que hay que prever, entre otras necesidades, un acceso fácil de toda la población a las tecnologías de la información y de las comunicaciones que permiten su desarrollo” (Carta de Ciudades Educadoras, 2004)⁹⁵.

La página de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras⁹⁶ nos ofrece el siguiente panorama de ciudades incluidas en la Red:

- África: 5 Estados; 7 ciudades.
- América: 12 Estados; 54 ciudades.
- Asia-Pacífico: 3 Estados; 11 ciudades.
- Europa: 15 Estados; 336 ciudades.
- Total: 35 Estados; 408 ciudades.

A su vez en el Estado español⁹⁷ son 190 las ciudades integradas en la red. Entre ellas están la mayoría de las capitales de las comunidades autónomas sometidas a estudio: A Coruña, Almería, Barcelona, Bilbao, Córdoba, Donostia-San Sebastián,

⁹⁵ Disponible en: www.vitoria-gasteiz.org/wbo21/http/contenidosEstaticos/adjuntos/24060.pdf

⁹⁶ <http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPaisosAc.do>

⁹⁷ <http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do>

Gijón, Girona, Granada, Lleida, Lugo, Madrid, Málaga, Ourense, Oviedo, Pamplona, Pontevedra, Sevilla, Tarragona, Valencia, Vitoria-Gasteiz, Zaragoza.

Los contenidos de la Ciudad Educadora se pueden organizar en “cuatro grandes apartados: la educación en la escuela, la acción educativa más allá de la escuela, el impacto educador de las políticas públicas y el impacto educador de las prácticas sociales” (Hereu, 2007:91)⁹⁸. Siguiendo a este autor presentamos los veintiún principios de los que consta la Carta, ordenados en torno a tres grandes apartados.

Cuadro 29. Principios de las Ciudades Educadoras	
Compromisos	Acciones
Derecho a la ciudad educadora	<ul style="list-style-type: none"> • La formación a lo largo de la vida. • La igualdad de oportunidades. • Una educación basada en valores democráticos, de paz y de justicia. • La educación en la diversidad y la cooperación internacional. • El diálogo intergeneracional. • Políticas educativas amplias, transversales e innovadoras. • El asociacionismo, la participación ciudadana y la coordinación entre administraciones y sociedad civil. • La calidad de vida y el civismo.
Compromiso de la ciudad	<ul style="list-style-type: none"> • Impulsar una planificación urbana que fomente la integración. • Promover la participación ciudadana desde una perspectiva crítica y responsable. • Crear espacios, equipamientos y servicios adaptados a las diversas necesidades. • Fomentar un medio ambiente saludable, el desarrollo sostenible y la educación para la salud.
Servicio integral de las personas	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo del pensamiento crítico de los jóvenes. • Formación dirigida a familias y educadores. • Orientación personal y vocacional, formación profesional de calidad. • Impulso de políticas de inclusión social para contrarrestar los mecanismos de exclusión y marginación. • Coordinación entre administraciones y sociedad civil. • Promoción del asociacionismo. • Información suficiente y comprensible. • Formación en las tecnologías de la información y las comunicaciones. • Formación en valores y prácticas de ciudadanía democrática.

Fuente: Elaboración propia a partir de Hereu, 2007.

⁹⁸ Hereu, J. (2007): “El compromiso de Barcelona por la educación integral” en *CEE Participación Educativa*, 6 de noviembre de 2007. pp.89-93.

Tomamos como referencia, a continuación, el caso de Barcelona porque ejemplifica bien algunas de las actuaciones realizadas en el marco de esta Red y porque cuenta con una trayectoria que les ha permitido evaluar las debilidades y fortalezas asociadas a su implementación.

Uno de los sistemas utilizados por el Ayuntamiento de Barcelona para estructurar su política municipal en torno a su compromiso como Ciudad Educadora ha sido el Proyecto Educativo de Ciudad (PEC). En él se condensa el modelo de ciudad que se pretende construir junto a la práctica pedagógica necesaria para que la ciudadanía participe y se beneficie de la propuesta educativa. La articulación del PEC es compleja y ha sido sometida a modificaciones durante su puesta en marcha, tal y como lo muestra el balance de la experiencia que se recoge en un documento⁹⁹ de análisis de la misma y que señala las fortalezas y debilidades del proceso implementado.

En definitiva un proceso educativo de movilización compleja donde toman cuerpo las contradicciones de poder y las diferentes estrategias en torno a lo socioeducativo. Pero esto no quiere decir más que, como dice Blanco, tenemos “que ser capaces de identificar y encarar los retos ante los cuales esta nueva lógica nos sitúa”. No sólo es importante comunicar los procesos que se ponen en marcha a fin de que “todo el mundo sepa que se está haciendo, por qué, con qué objetivos, y tener la convicción de que se está siguiendo el camino adecuado”, sino también que la idea de “entre todos lo haremos todo [...] no se puede confundir con la idea de que el conflicto y las desigualdades han desaparecido. Del mismo modo que apelar a la corresponsabilización de todo el mundo no puede confundirse con que todos somos igualmente responsables” (Blanco, 2005:4)¹⁰⁰.

En todo caso, no hay avances sin dificultades y los procesos educativos son siempre empeños de largo plazo. El análisis de las debilidades, como en el caso que hemos presentado, da las pistas para las políticas educativas futuras que se pueden poner en marcha en el marco de la red de Ciudades Educadoras.

⁹⁹ Área de Educación de la Diputación de Barcelona (coord.) (2005): *Los proyectos educativos de ciudad (PEC). Análisis de la experiencia acumulada. Nueva propuesta metodológica*. Colección Guías Metodológicas, 7. Barcelona, Diputació de Barcelona. Disponible en: www.diba.cat/educacio/pdf/gm7_esp.pdf

¹⁰⁰ Blanco Filolla, I. (2005): “El PEC de Barcelona: Una experiencia de gobernanza local”. Conferencia en las VI Jornadas del PEC 2005 - Educación, Barrio y Territorio: *La ciudad como red educativa en favor de la cohesión social*. Disponible en: http://w3.bcn.es/V45/Home/V45HomeLinkPl/0,3698,60797962_69986476_2,00.html

Cuadro 30. Barcelona, Ciudad Educadora. Fortalezas y debilidades del proceso		
	Puntos Fuertes	Puntos Débiles
Aspectos sustantivos	<ul style="list-style-type: none"> • El PEC como proyecto generador de proyectos. • Ha contribuido a situar la educación en la agenda municipal. Y deja a la ciudad un discurso educativo más innovador y potente. • Ha sido un documento orientador de las políticas educativas locales, una clase de «plan de mandato» en educación. • En aquellos municipios que han puesto en marcha el PEC II (y en algunos casos ya en el PEC I), el proyecto se convierte en una herramienta para poner en marcha acciones concretas. • Existen más entidades y personas conscientes de su capacidad educadora. • El PEC como herramienta de debate sobre educación y sobre la ciudad. • En algunos casos, ha abierto el camino de coordinación de escuela y entorno. • El PEC se convierte casi en una «marca ISO» de calidad educativa que se pretende extender a la ciudad. 	<ul style="list-style-type: none"> • En ciertos municipios existe la voluntad de instrumentalizar la «marca PEC» más allá del trabajo concreto que implica. • Diagnósticos educativos realizados con poco rigor y poca participación. • Dificultades a la hora de concretar acciones y propuestas. Impactos sustantivos muy puntuales y limitados. • La continuidad del PEC y sus propuestas casi siempre depende únicamente de la voluntad del ayuntamiento. • La poca duración de algunos PEC (algunos realizados con «prisa» por razones de ciclo electoral) y la no continuidad del proceso llevan a la frustración. • Procesos demasiados pendientes de partidismos y electoralismos. • Dificultades económicas para poner en marcha el proceso y para implantar actuaciones acordadas. Carencia de recursos humanos y económicos. • Documentos PEC demasiado «tecnocráticos».
Aspectos relacionales	<ul style="list-style-type: none"> • El PEC contribuye a un cierto «cambio cultural» en las dinámicas asociativas de las entidades y de relación con el ayuntamiento. • En alguna ciudad y barrio, el PEC ha contribuido a generar una dinámica social más abierta y participativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades para el trabajo transversal dentro y fuera del ayuntamiento. Es complicada la implicación de los técnicos de otras áreas municipales. • Grandes dificultades para llegar a la ciudadanía no organizada. Hay personas que hablan de un «techo de cristal» que no se puede romper.

	<ul style="list-style-type: none"> • Ha sido un proceso cohesionador y dinamizador de varios actores educativos de la ciudad, así como de su red (nuevos espacios de encuentro, refuerzo de las relaciones, etc.). • En aquellos municipios que han puesto en marcha el PEC II (y en algunos casos ya en el PEC I), el proyecto se convierte en una herramienta para llevar hacia adelante acciones concretas. • En algunos municipios, el PEC ha abierto la puerta a otros procesos participativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades para transmitir información a la ciudadanía. • Participación de «los de siempre». Demasiado corporativa y de entidades. • Resultados muy ambiguos desde el punto de vista de creación de tejido y relaciones sociales (capital social) y de movilización ciudadana y de entidades. • El PEC no ha sido el revulsivo de la «conspiración educativa» que se esperaba. • El PEC vivido como proyecto del ayuntamiento. Dificultades para verlo y «ejercerlo» como proyecto ciudadano. • Excesivo liderazgo del ayuntamiento. • Grandes dificultades para la participación de los sectores económicos y comerciales. • Algunos PEC con exceso de reuniones acaban desgastando la participación. • Dificultades para tener en cuenta y, a la vez, para hacer participar a otras administraciones: Generalitat, Diputación de Barcelona, consejo comarcal, etc.
--	---	--

Fuente: Área de Educación de la Diputación de Barcelona (coord.) (2005:35-37).

3.3.4. Planes Educativos de Entorno

En un documento¹⁰¹ sobre los Planes Educativos de Entorno (PEE) se dice “La escuela ha ido perdiendo la exclusividad en la transmisión del saber. Familia y Escuela han dejado de ser las únicas instituciones que educan y forman a las nuevas generaciones. Estas dos instituciones, sometidas a fuertes presiones y a cambios profundos, se muestran desbordadas por los objetivos que la sociedad les exige respecto a la educación integral de la persona y a la formación de ciudadanía en una sociedad cada vez más compleja y plural [...] la educación no es una

¹⁰¹ Departamento de Educació (2006): *Plan para la lengua y la cohesión social. Educación e Inmigración. Anexo 3: Planes educativos de entorno*. Barcelona, Generalitat de Catalunya. Disponible en: http://wiki-is.innobasque.wikispaces.net/file/view/Educaci%C3%B3n+e+Inmigraci%C3%B3n_Generalitat+de+Catalunya.pdf

tarea exclusiva de la escuela [...] que es toda la sociedad la que debe responsabilizarse de la educación de las nuevas generaciones y que los centros escolares no pueden hacer su labor educativa sin el apoyo explícito y la colaboración activa de toda la sociedad” (Departament d’Educació, 2006:3).

A partir de esta constatación se expresa la voluntad del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña de dar una “respuesta integral y comunitaria” para la “formación global de los nuevos ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI” y esta respuesta son los Planes de Entorno. “Los planes educativos de entorno están dirigidos a todo el alumnado, y a toda la comunidad educativa, pero con una especial sensibilidad a los sectores sociales más frágiles y más vulnerables; pretenden educar para la ciudadanía, haciendo posible el desarrollo de todo el alumnado a partir de la educación intercultural, basada en la igualdad de oportunidades y el derecho a la diferencia, y a partir de la consolidación del catalán como lengua de uso social” (Departament d’Educació, 2006:6).

Estas son las posiciones del punto de partida de los Planes Educativos de Entorno. Y se expresan en cinco objetivos específicos:

- Incrementar el éxito escolar, reduciendo desigualdades entre colectivos.
- Fortalecer redes educativas.
- Fortalecer actividades en materia de ocio, reduciendo desigualdades entre colectivos.
- Fomentar los vínculos entre las familias, la escuela y el entorno.
- Mejorar la presencia y el uso social de la lengua catalana.

A partir de una territorialización de zonas de intervención donde se puedan articular centros educativos de 0 a 18 años con agentes potenciales de intervención en ese territorio, se moviliza un sistema de convenios para promover un conjunto de iniciativas socioeducativas que actúan sobre los sujetos educativos en el conjunto del contexto escolar y post-escolar. La movilización de agentes e instituciones persigue la creación de redes para garantizar la comunicación y el compromiso mutuo en el conjunto de la intervención. Como principios de trabajo se señalan:

- Corresponsabilidad de todos.
- Participación desde la diversidad.
- Confianza mutua.
- Cooperación en proyectos compartidos.
- Flexibilidad en planteamientos y estructuras.

- Construcción colectiva.
- Proximidad a la realidad.
- Voluntad de transformación social.

Pero además también se articula el proceso de construcción de un Plan Educativo de Entorno:

Cuadro 31. Fases en el proceso de construcción de un Plan Educativo de Entorno
<p>Fase previa</p> <p>Movilización de agentes sociales, educativos, técnico-municipales, organizaciones y asociaciones, inspección educativa, etc. para valorar la situación, problemáticas y potencialidades que aconsejan poner en marcha un PEE.</p>
<p>Fase de formalización</p> <p>Fase de contactos, acuerdos, convenios, que culminan con acuerdo entre el Departamento de Educación y el municipio afectado, al tiempo que se construye un equipo promotor.</p>
<p>Fase de inicio</p> <p>Un proceso de difusión y sensibilización de todos los agentes educativos. Ensamblaje de las plataformas existentes. Definición de la estructura representativa y operativa. Mapa de recursos. La detección de necesidades. Definición línea propio y objetivos del PEE.</p>
<p>Fase de aplicación</p> <p>Concreción proyecto anual. Aplicación actuaciones.</p>
<p>Fase de evaluación</p> <p>Evaluación inicial. Evaluación de impacto.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Departament d'Educació (2006).

Los PEE tienen una gran potencialidad educativa y presentan rasgos muy interesantes desde el punto de vista de la integración de agentes sociales e institucionales así como de ámbitos formales y no formales. Sin embargo, como ya señaláramos en otra ocasión, cabría plantearse objetivos más ambiciosos de cara al futuro, dado que este modelo “sigue teniendo el punto débil de no presentarse

como un modelo educativo integrado donde por ejemplo la propia Educación para la Ciudadanía sea parte constitutiva central del conjunto de acciones educativas formales y no formales. Por otro lado es constatable también una insuficiencia para la perspectiva de una ciudadanía global, no existe una línea de cooperación y Educación para el Desarrollo que dé una dimensión global al trabajo educativo formal y no formal. El listado tanto de entidades como de actividades se liga con dinámicas y talleres de muy diverso tipo donde el mundo de las ONGD y de la llamada relación Norte-Sur es débil y puntual” (Argibay, M.; Celorio, G. y Celorio, J.J. (2009:71)¹⁰².

3.3.5. Aprendizaje-Servicio

El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que aúna componentes que ya estaban en otras experiencias pedagógicas pero a la que se quiere dotar de mayor cohesión y potencial de aprendizaje. El aprendizaje-servicio encuentra uno de sus pilares fundamentales en el principio formulado por Dewey de “actividad asociada con proyección social”, con esta expresión “se quiere destacar la necesidad de que la educación parta de la experiencia real de sus protagonistas, pero de una experiencia realizada cooperativamente con iguales y con adultos -el desarrollo siempre es social-, y también, que dicha actividad no se cierre sobre sí misma, sino que redunde en beneficio de la comunidad. Es decir, que se haga en provecho del entorno social que acoge a los jóvenes, ya que sólo implicándose en el perfeccionamiento del orden social se logrará la plena integración en la sociedad de cada nueva generación de jóvenes (Dewey, 1926)” (Puig y Palos, 2006:61)¹⁰³.

Algunos autores y autoras caracterizan la iniciativa como “una propuesta innovadora, al tiempo que también es una propuesta que parte de elementos muy conocidos: el servicio voluntario a la comunidad y, obviamente, la transmisión de conocimientos, destrezas y valores a través de la escuela y las instituciones educativas no formales. La novedad no radica, entonces, en cada una de las partes que la forman sino en la estrecha relación de servicio y aprendizaje en una sola actividad educativa bien articulada y coherente” (Puig, J.M.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J., 2006:11-12)¹⁰⁴.

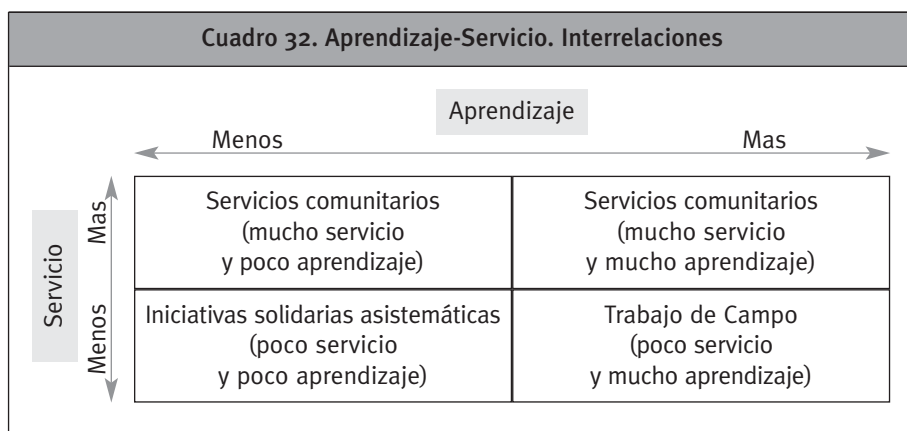
Tanto en Cataluña como en el País Vasco existen unas entidades promotoras, independientes de la Administración, que dan cobertura a las propuestas de aprendizaje-servicio al tiempo que actúan como redes que van extendiendo y agrupando las distintas iniciativas que surgen en sus contextos respectivos. En el

¹⁰² Argibay, M.; Celorio, G. y Celorio, J.J. (2009): *Educación para la Ciudadanía Global. Debates y desafíos*. Bilbao, Hegoa. Disponible en: http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/441/investigacion_def.pdf

¹⁰³ Palos, J. y Puig, J. M. (2006): “Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio” en *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 357, mayo. pp. 60-63. Disponible en: <http://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/03/rasgos-pedagogicos.pdf>

¹⁰⁴ Puig, J.M.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2006): *Aprentatge servei. Educació per a la ciutadania*. Barcelona, Octaedro. Disponible en: www.aprentatgeservei.org/intra/aps/documents/Llibre%20Educac%20per%20la%20ciutadania.pdf

caso de Cataluña es el *Centre Promotor d'Aprenentatge Servei* (www.aprenentatge-servei.org) y en el caso del País Vasco la Fundación Zerbikas (www.zerbikas.es).



Fuente: Puig, J.M.; Battle, R.; Bosch, C. y Palos, J., (2006:26).

Cuadro 33. Rasgos pedagógicos

Pedagogía de el Aprendizaje Servicio	
El aprendizaje servicio es:	Un proyecto educativo con utilidad social.
	Un método para una educación formal y no formal para todas las edades y que ha de tener un espacio temporal concreto.
	Un servicio para aprender y colaborar en un marco de reciprocidad.
	Un proceso de adquisición de conocimientos y competencias para la vida.
	Un método de pedagogía activa que exige un educador más que un docente.
	Una red de partenariado y de instancias de colaboración y soporte.
	Un impacto formativo y transformador múltiple.

Fuente: Puig, J.M.; Battle, R.; Bosch, C. y Palos, J., (2006:54).

Apuntamos aquí que desde el *Departament d'Educació* de la Generalitat de Cataluña se exploran las relaciones y sinergias posibles entre el Aprendizaje-Servicio, los Planes Educativos de Entorno y los Centros educativos con la idea de promover una "Educación para el desarrollo personal y ciudadanía".

3.4. Algunas redes impulsadas por ONGD

3.4.1. Red de Escuelas sin Racismo, Escuelas para la Paz y el Desarrollo

La Red de Escuelas sin Racismo es un proyecto impulsado por la ONGD Asamblea de Cooperación por la Paz. En algunos casos, como en el de Aragón

el proyecto cuenta con el apoyo del Área de Cooperación al Desarrollo del Gobierno de Aragón. Escuelas sin Racismo “es un movimiento europeo cuyos socios son las organizaciones nacionales que promueven Escuelas sin Racismo en sus propios países formando red. Desde 1988 hasta hoy son ya más de 500 escuelas las que han participado en este proyecto y han sentado las bases para proporcionar una educación que se aleje de los estereotipos, los prejuicios y los comportamientos xenófobos en Holanda, Alemania, Bélgica, Austria y España. En el territorio español, actualmente forman parte de la red 263 centros educativos de Galicia, Asturias, Cantabria, Castilla y León, Castilla La Mancha, Extremadura, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana, Andalucía y Navarra... con la intención de ampliar la red al resto de comunidades autónomas. «Escuelas sin Racismo» es un proyecto a medio y largo plazo, que ayuda a los centros a tener herramientas para trabajar la solidaridad, la tolerancia y la diferencia norte-sur mediante materiales y actividades que son útiles para el profesorado para insertar en sus aulas la educación para el desarrollo que implica una educación en valores, que cubran la función que la Escuela tiene en la formación de *ciudadanos/as*”¹⁰⁵

La red propone un manifiesto de adhesión y a partir de ahí un conjunto de materiales y recursos para que los centros adheridos trabajen regularmente el contenido del manifiesto.

Por su parte, la ONGD Asamblea de Cooperación por la Paz impulsa una serie de actividades que incluye dentro de la oferta que la red hace hacia los centros escolares. Entre otras: Proyecto educativo *Veo, Veo* que es una exposición interactiva que pretende luchar contra prejuicios y estereotipos; *Teatro forum* para crear situaciones de conflicto y que el alumnado se implique en darles solución; *El Sur en el cine* iniciativa para acercarse a la realidad de la vida de otros pueblos; *De profesión ciudadanos/as* exposición para trabajar la Educación para el Desarrollo a través de cinco temas (democracia y participación de la ciudadanía; productores del sur y comercio justo; género; deuda externa; migrantes y refugiados); *Objetivos del 100enio* donde se realizan propuestas educativas en torno a la Declaración del Milenio y los ODM; *En busca del desarrollo* un juego para trabajar diversos aspectos de la situación de los países empobrecidos como deuda externa, seguridad alimentaria, índice de desarrollo humano, etc.; y, por último, *Un mundo de colores e historias que cuentan* donde se proponen cuentos para trabajar valores con los niños y niñas más pequeños.

3.4.2. Red de Escoles compromeses amb el planeta

También se trata de una red promovida por una ONGD, en este caso, se trata de *Educació sense Fronteras* quien, con esta iniciativa pretende:

¹⁰⁵ Información extraída de su página web: www.escuelasinracismo.org/navegacion/presentacion.php?idioma=es

- “Formar una ciudadanía sensibilizada, crítica y consciente de la necesidad de un consumo responsable.
- Formar ciudadanos activos, agentes capaces de influir en su entorno más inmediato para consolidar un desarrollo sostenible.
- Reducir desde nuestro propio entorno más inmediato, los centros escolares, las emisiones de gases de efecto invernadero a la atmósfera.
- Acercar a los Centros escolares las actividades de la ONGD y así establecer canales de comunicación entre ellos” (Sanz, 2009:6)¹⁰⁶.

Cuadro 34. Manifiesto de Escuelas sin Racismo, Escuelas para la Paz y el Desarrollo

Nosotros y nosotras, alumnado, profesorado y representantes de las AMPAS decimos ¡SÍ! a una escuela plural, libre, crítica y participativa.

- Porque todas las personas somos diferentes pero tenemos los mismos derechos.
- Porque cualquier tipo de discriminación basado en el color de piel, el idioma, la religión, la orientación sexual, el género, la discapacidad, la nacionalidad o en cualquier otra causa es inaceptable.
- Porque la discriminación crea divisiones y conduce al odio entre personas.
- Porque la diversidad es riqueza y forma parte de la naturaleza del ser humano.
- Porque el Estado español a través de su sistema educativo aboga por una educación que permita el desarrollo de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global.

Por lo tanto, y de acuerdo con los artículos 1 y 2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el artículo 10 de la Constitución Española de 1978:

- Rechazamos cualquier comentario, argumento o prejuicio que discrimine a cualquier ser humano.
- Nos comprometemos a combatir en nuestro centro escolar cualquier forma o expresión de discriminación a causa de raza, sexo, creencia religiosa, discapacidad, orientación sexual o cualquier otro motivo.
- Como centro educativo tomaremos las medidas oportunas contra todo tipo de discriminación y nos comprometemos a fomentar la convivencia plural en nuestra escuela, nuestro barrio y en nuestra sociedad.

Fuente: www.escuelasinracismo.org/navegacion/manifiesto.php?idioma=es&menu=1

¹⁰⁶ Sanz, J. (coord.) (2009): *Escoles compromeses amb el planeta*. Disponible en: www.educacionsinfronteras.org/files/14345

El proyecto toma como punto de partida en la Comunidad Valenciana a los centros de Primaria y Secundaria reservándose la posibilidad de una expansión a otras etapas y áreas geográficas.

Parten de un proceso basado en la ecoauditoria escolar que les permite realizar una labor de sensibilización dirigida a toda la comunidad educativa sobre el impacto que nuestras acciones tienen en el medio ambiente, intentando generar una conciencia crítica que permita desarrollar, con posterioridad, un proyecto socioambiental en el centro. A continuación, proponen el desarrollo del proyecto en varias fases:

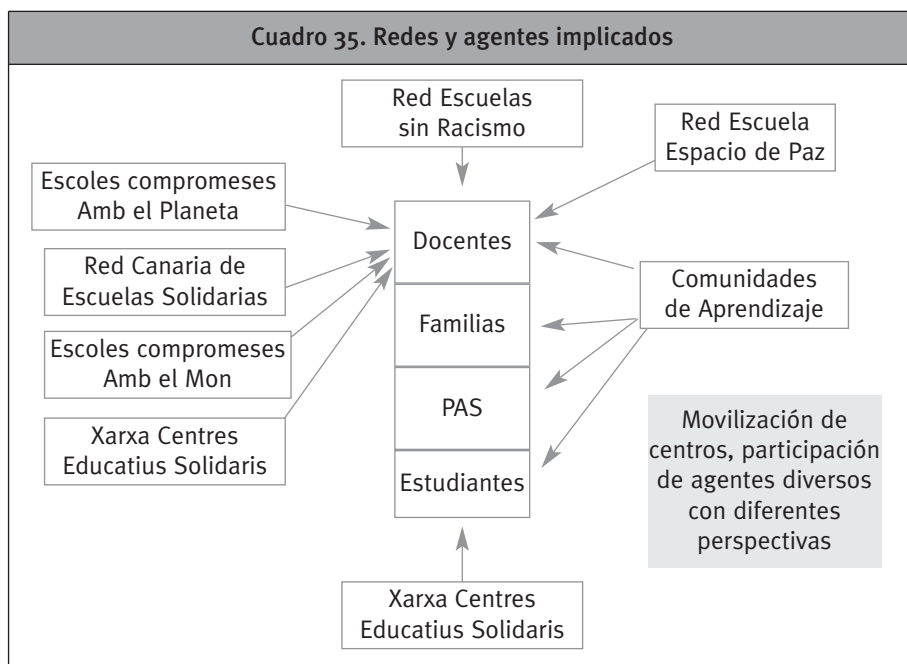
- o. Fase previa que implica el conocimiento del proyecto, la adscripción y elección de áreas y la planificación del trabajo.
1. De diagnóstico socioambiental del centro en el que se plantea una investigación cuantitativa/cualitativa con recogida de datos, análisis de la información y redacción del informe diagnóstico.
2. De elaboración y ejecución del plan de acción con una elaboración de propuestas de mejora de la realidad socioambiental del centro, diseño de recursos de trabajo y definición de las líneas de acción.
3. De evaluación. Con recogida de datos, análisis de los cambios producidos, cuantificación de los beneficios y evaluación de resultados.

Como áreas de trabajo sugieren el agua, la energía, los residuos y el papel. En todos los casos con materiales y recursos que ponen a disposición de los centros. Proponen además fijar la atención sobre la movilidad, el material escolar, las infraestructuras e instalaciones, la convivencia en el centro y el entorno del mismo. Todas estas tareas aparecen delimitadas por una temporalización anual para su desarrollo.

Nos encontramos ante un proyecto reciente -se pone en marcha en el 2009-2010- orientado a movilizar a los centros escolares en torno a la sostenibilidad ambiental, lo que podemos considerar una contribución a la educación para la ciudadanía.

3.5. Conclusiones. Hacia la colaboración e impulso de sinergias

Dedicamos este último apartado al balance de las experiencias descritas y al esbozo de algunas hipótesis sobre las posibles confluencias existentes desde líneas de colaboración y apoyo mutuo entre los diversos modelos detectados para una Educación para la Ciudadanía Global con capacidad transformadora.



Fuente: Elaboración propia.

En el Cuadro 35 se intenta visualizar la interacción entre diversos agentes educativos que impulsan cada una de los proyectos y/o redes reseñados. Básicamente podemos clasificarlos en 4 grandes grupos:

1. Aquellas redes que se proponen movilizar a los centros educativos para colaborar en proyectos de cooperación y solidaridad con otros centros educativos de otras comunidades autónomas o del denominado “mundo empobrecido”. Son iniciativas que pretenden poner el acento en el establecimiento de lazos de solidaridad intentando captar a las comunidades docentes como agentes comprometidos con ese proceso. Con esa premisa se intenta que la actuación de esos grupos docentes se vaya extendiendo al resto de componentes de la comunidad educativa, tanto del centro como del entorno, para conseguir una participación más sólida en la red respectiva. De este tipo podríamos considerar:

- La red de *Escoles compromeses amb el planeta*, una iniciativa cuya responsabilidad radica en la ONGD Educación sin Fronteras que ofrece su apoyo a diversos centros escolares.
- La red de Educadores y Educadoras para una Ciudadanía Global, iniciativa de Intermón Oxfam que agrupa a profesorado dispuesto a impulsar acciones encaminadas a hacer de las escuelas espacios para el aprendizaje y la práctica de ciudadanía global.

- La red de *Escoles compromeses amb el mon* y la red Canaria de Escuelas Solidarias que reflejan una acción promotora combinada entre instituciones administrativas, ONGD y/o Plataformas Solidarias.
- La red de *Centres Educatius Solidaris* que muestra un proyecto impulsado por una red de instituciones de la Administración del ámbito local.

Una característica que comparten todas estas iniciativas es la movilización de los centros en torno a la solidaridad y la cooperación, en el supuesto de que esa actuación impacta en la comunidad educativa, que tendrá un efecto en la educación de los y las estudiantes y que contribuirá a su formación como ciudadanos y ciudadanas del planeta potenciando el enfoque de Educación para el Desarrollo.

El punto más débil de estas iniciativas está en la escasa tradición de los centros educativos de revisar y transformar el currículo de áreas para comenzar procesos de transversalización curricular más allá de las iniciativas más o menos puntuales que impliquen el compromiso con la Red. No queremos decir con ello que no sean iniciativas interesantes cuya potencialidad para la transformación de los centros pueda ser real, sino que pueden aparecer como redes de centros que no forzosamente vayan más allá de lo que implica el impulso de algunas actividades más o menos sugerentes pero cuyo impacto transformador puede ser limitado.

2. Aquellas iniciativas que se proponen construir una red de centros que asumen un proceso de transformación en torno a un aspecto específico: racismo, espacio de paz, etc. Normalmente parten de detectar una problemática que es importante para los centros, que implica un proceso o metodología de transformación que la red impulsora pone a su disposición. A este tipo pertenecen dos de los proyectos analizados:

- La red Escuela sin Racismo impulsada por la ONGD Asamblea de Cooperación por la Paz a través de acuerdos y/o convenios con la Administración o bien directamente con los centros.
- La red Escuela Espacio de Paz impulsada por la administración educativa de Andalucía que moviliza agentes más allá de la escuela en la medida que los propios centros así lo consideran.

En este caso el punto débil de estas iniciativas lo constituye su acotamiento en ámbitos más específicos, bien en el campo de los Planes de Convivencia, bien en el ámbito de la educación anti-racista que pueden, de nuevo, no implicar forzosamente procesos más amplios de transformación escolar que contemplen la participación de otros agentes socioculturales de la comunidad educativa.

3. El modelo de iniciativas que se dirigen a un sector específico en los centros como es la comunidad estudiantil. Se trata de propuestas que intentan que el alumnado, además de en las actividades de sus centros educativos, se impliquen en prácticas o dinámicas de educación no formal. Un caso de los analizados respondería a esta característica:

- La *Xarxa de Joves Solidaris* impulsada por la ONGD Entreculturas que pretende potenciar la solidaridad y reforzar la visión de ciudadanía global entre los y las jóvenes actuando desde la educación formal y/o no formal.

Las iniciativas de este tipo construyen modelos de Educación para el Desarrollo orientados a aprovechar las sinergias conjuntas entre los distintos sectores educativos. Sin embargo, muchas veces se enfrentan con las dificultades de crear una arquitectura conjunta entre las instituciones formales y las redes de educación no formal.

4. Otro grupo es el formado por las propuestas globales dirigidas a transformar el propio centro escolar con la colaboración de otros agentes de la comunidad educativa.

- Las Comunidades de Aprendizaje constituyen sin duda un conjunto de experiencias sostenido por un importante esfuerzo teórico de investigación, de producción de modelos analíticos y de estrategias de intervención.

Estamos ante una iniciativa basada no sólo en la voluntad transformadora sino que intenta acogerse a la propia reflexión científica. La implicación del conjunto de agentes que rodea a las instituciones formales, el compromiso estructurado a través de un proceso bien pautado, el aprendizaje dialógico... enfrentan la prueba de proponerse como modelos alternativos en centros que necesitan superar las condiciones de marginación o las dificultades de integración de su alumnado. Pero esto, que constituye su principal éxito -no olvidemos que surge de las pretensiones de rescatar el discurso de la “Educación Popular” en el contexto de las sociedades postindustriales- se convierte quizá en una de sus principales debilidades.

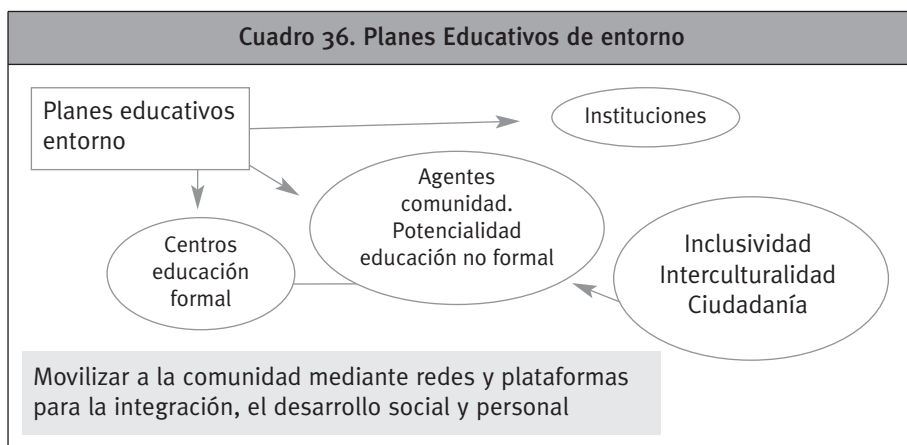
En efecto, las Comunidades de Aprendizaje -que construyen un concepto de calidad y éxito educativo radicalmente diferente del promovido por el discurso dominante- no son percibidas como una alternativa para el conjunto de los centros educativos. Mientras se entienda que las comunidades son solo una alternativa para centros de medios sociales con gran complejidad pluricultural o en riesgo de marginación social pero no para el conjunto del sistema, estaremos limitando su extensión como práctica transformadora.

Como vemos, entonces, detrás de las propuestas que hemos clasificado en esos cuatro grupos está la necesidad de crear alianzas y apoyos entre agentes muy diversos que comparten su preocupación por una Educación más crítica y relevante. Agentes que no solo incluyen profesorado, alumnado y familias sino también, ONGD, Universidad y administraciones. Espacios más locales en unos casos y estatales o internacionales en otros.

Todo ello supone un compromiso por implicar en este empeño a agencias de intervención socioeducativa diversas que se comprometen con la Educación como servicio público y como derecho humano.

5. Otro bloque de iniciativas lo constituye aquellas que ponen el énfasis en otros espacios además del ámbito de educación formal y que consideramos de gran interés para hacer confluír experiencias de distinto nivel que comparten principios con el enfoque de Educación para el Desarrollo y Ciudadanía Global.

- Comenzaremos con los Planes Educativos de Entorno (Cuadro 36) que significan un importante esfuerzo de las instituciones por articular recursos conectados para actuar más allá de la escuela pero en conexión con ella. La pretensión es que la función educativa continúe más allá de los centros con la participación de actores del mundo no formal para una acción educativa, inclusiva, ciudadana, más potente y compleja.



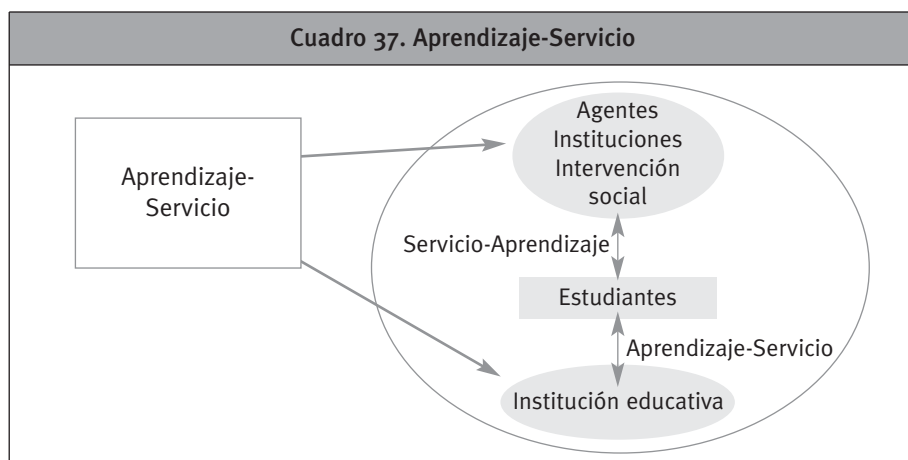
Fuente: Elaboración propia.

Algunas de las limitaciones de los Planes Educativos de Entorno son las que expresa Assumpta Bargalló (2008:60)¹⁰⁷ cuando dice que: “Por sus planteamientos teóricos parecería que se trata de un modelo global porque quiere incidir en todas las instancias y agentes educativos para conseguir la continuidad y la coherencia necesarias para favorecer el éxito educativo de todo el alumnado en todas sus vertientes (personal, social, académica y laboral). Pero en la práctica en estos tres años se ha mostrado como un modelo fragmentado tanto a nivel local, como a nivel del propio Departamento de Educación, así como a nivel interdepartamental. A nivel local el PEE parece ubicarse únicamente en el espacio extraescolar y se mantiene la situación de poca permeabilidad entre el dentro de y el fuera del mundo escolar. A nivel del Departamento de Educación el PEE parece ir en paralelo con otras iniciativas especialmente con el PMQCE (Proyecto para la Mejora de la Calidad de los Centros Educativos públicos) y aunque, evidentemente, son complementarios y trabajan en una misma dirección, el hecho de presentarse como Planes diferentes y gestionarse desde ámbitos distintos contribuye a reforzar la

¹⁰⁷ Bargalló, A. (2008): “De la utopía a la práctica” en *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 375, enero. pp. 57-60.

distinción entre el marco escolar, que sería del PMQCE, y el extraescolar, que se asimila con el propio del PEE”. Sin embargo, existe una práctica evaluadora sobre estos procesos que podrían identificar estas debilidades para aprovechar el impacto de la filosofía con que fueron creados.

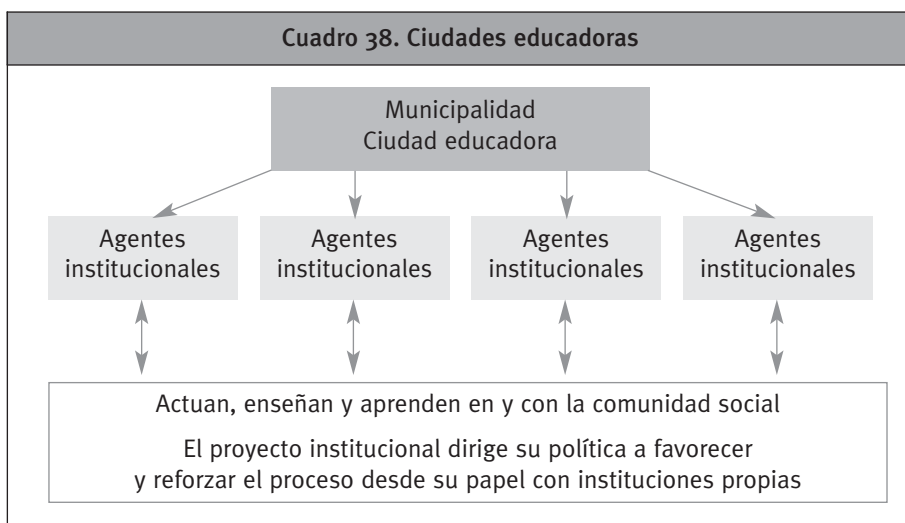
- Otra interesante propuesta es la que viene de la mano del Aprendizaje-Servicio (Cuadro 37). Es evidente que esta iniciativa pretende impulsar la idea de que el servicio comunitario tiene un alto componente de aprendizaje -a condición de estructurarlo y trabajarlo como tal- a la vez que el aprendizaje se potencia radicalmente si se une a prácticas de servicio. Esta hipótesis básica ha ido desarrollando también, como en el caso de las Comunidades de Aprendizaje, un importante análisis teórico-práctico.



Fuente: Elaboración propia.

El objetivo por tanto es doble, mejora del aprendizaje socializado a los/las estudiantes pero también la mejora comunitaria. Una orientación al alumnado y a la comunidad que necesita del compromiso y de la planificación organizada entre ambas instancias.

- Las Ciudades Educadoras representan otra iniciativa con gran potencialidad transformadora, lo que no significa que se esté aprovechando al máximo. Desde las primeras experiencias de Francesco Tonucci en su municipalidad natal de Fano (Italia) hasta las imponentes redes actuales de las ciudades educadoras, el recorrido ha sido largo y las experiencias en red bien diferentes. Encontramos Ciudades Educadoras que relacionan experiencias en prácticamente todas las comunidades que estudiamos. Sin embargo resulta difícil valorar su impacto comunitario real.



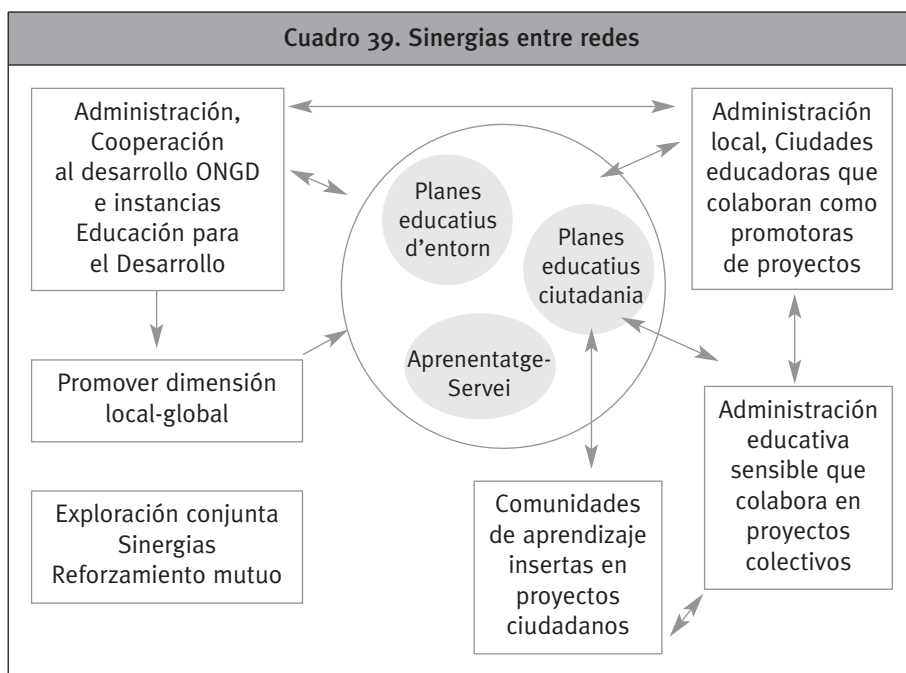
Fuente: Elaboración propia.

Se entiende que en las Ciudades Educadoras la municipalidad deberá promover un conjunto de políticas cuyo nervio central sea la creación de las condiciones para que todas las instancias de la ciudadanía se impliquen en la educación del conjunto de su población. La gran contradicción radica también en el centro de ese discurso y que en cierta medida se reconoce en algunas de sus evaluaciones. ¿Es real que la intencionalidad del conjunto de actores que efectivamente influyen por tener prácticas de poder reales sea educativa? ¿Su actuación responderá, verdaderamente, a los intereses públicos y del conjunto de la ciudadanía? ¿Puede la ciudad educar sin poner de manifiesto lo anti-ciudadano de algunas políticas impulsadas desde una lógica diferente al desarrollo humano local? Parece evidente que estas son algunas contradicciones que habría que resolver para que las propuestas de Ciudades Educadoras no queden en una mera iniciativa políticamente correcta.

Todo ello hace que nos encontremos con unas propuestas interesantes, ambiciosas en algún caso, pero con una repercusión limitada que no parecen haber conseguido acercarse a las prácticas educativas cotidianas construyendo, o ayudando a construir, plataformas y redes sociales con impacto educativo real.

Las lógicas dominantes tienen gran poder de educación real sobre unas comunidades sociales cada vez más desempoderadas. Y es ahí donde situamos el reto, en la posibilidad de que tanto las comunidades locales como sus instituciones puedan reconstruir otras prácticas que sirvan para dar más poder y estructurar a la ciudadanía de acuerdo con sus derechos e intereses colectivos.

Por último, convendría considerar todo este panorama de procesos en función de su potencialidad para extender prácticas de Educación para el Desarrollo y Ciudadanía Global (Cuadro 39).



Fuente: Elaboración propia.

La primera consideración interesante es que algunas instituciones empiezan a considerar la potencialidad de aprovechar las sinergias entre diferentes iniciativas. Así nos lo muestra la experiencia catalana donde el propio Departamento de Educación explora la oportunidad de hacer converger los Planes Educativos de Entorno y el Aprendizaje-Servicio en el desarrollo de la asignatura “Educación para el desarrollo personal y la ciudadanía” porque se entiende que comparten finalidades comunes¹⁰⁸.

En la Introducción del documento se dice “la Educación para el Desarrollo personal y la ciudadanía, la tarea que desarrollan los Planes Educativos de Entorno y la propuesta metodológica del aprendizaje-servicio comparten un amplio horizonte de finalidades comunes. Esta constatación y una oportunidad coyuntural han movido al Departamento de Educación a desarrollar formas de articular estas estrategias y de implantarlas de manera sostenible en los centros educativos y en el conjunto de la red educativa” (Departament d’Educació, 2010:3).

Y desarrollan las razones principales para ello:

- “Que el nuevo ámbito curricular, Educación para el desarrollo personal y la ciudadanía, contribuye, de una forma importante, a la tarea de educar en valores

¹⁰⁸ Departament d’Educació (2010). Disponible en: www.xtec.cat/lic/intro/documenta/aprenentatge_servei_i_pee.pdf

presentes en la tutoría y en el resto de materias escolares, así como también a la creación en los centros de un clima de convivencia y de una cultura que impregne y promueva el compromiso cívico.

- Que desde hace tiempo hay prácticas interesantes de aplicación de la metodología de aprendizaje-servicio en diversos centros educativos y desde diferentes disciplinas curriculares, y que se ha podido constatar que la mayoría de ellas conllevan un gran esfuerzo de organización y tienen dificultades de perdurabilidad y consolidación.
- Que los Planes Educativos de Entorno, con el objetivo de conseguir éxito educativo para todos, cohesión social e igualdad de oportunidades, promueven la educación en valores como la interculturalidad, el sentido de pertenencia y la convivencia, y consideran que estos objetivos sólo pueden alcanzarse trabajando y aprendiendo en red entre los centros educativos y el conjunto de entidades y agentes educadores del territorio.
- Que la filosofía del Aprendizaje-Servicio coincide en buena parte con las finalidades de los Planes Educativos de Entorno y de la educación para el desarrollo personal y la ciudadanía. Y que como metodología, al tiempo que se convierte en una práctica de ciudadanía, favorece la interrelación entre las escuelas y el territorio”. (Departament d’Educació, 2010:3).

La segunda consideración es que si bien es importante la voluntad de construir líneas más potentes en calidad e impacto de las que se conseguirían aisladamente, esto no puede ser fruto solo de la voluntariedad sino de la comprensión de los problemas y tendencias que significan auténticos obstáculos en este proceso. Cuestión esta imprescindible para poder enfrentarlas y reorientarlas hacia la educación de la ciudadanía. Esta tarea debe ser acometida como un compromiso en el ámbito de la Educación para el Desarrollo

La tercera consideración es que uno de los sectores que tenemos más interés en trabajar en este sentido somos los propios agentes de Educación para el Desarrollo quienes intentamos impulsar una educación para una ciudadanía digna de tal nombre, diametralmente alejada de la caricatura de esa otra Educación para la Ciudadanía encerrada en el ámbito de una asignatura, entre los muros de una institución aislada del medio y sin otro sentido que cumplir formalmente un mandato europeo.

Por último, y en relación con lo anterior, los agentes de la Educación para el Desarrollo deberemos impulsar iniciativas propias que sirvan para analizar, afinar herramientas y metodologías, promover dinámicas, etc. Pero, sobre todo, deberemos trabajar en los procesos de aquellas redes que están impulsando procesos de movilización de centros y de sus entornos ciudadanos, con aquellas experiencias que mueven el mundo de la innovación educativa, que buscan la implicación de la ciudadanía en la educación, que pretenden promover miradas críticas, y

prácticas participativas de mayor impacto. Si además conseguimos abrir líneas de colaboración y de apoyo mutuo para introducir la cooperación, la Educación para el Desarrollo y la dimensión global de la ciudadanía en el quehacer comunitario, seguramente la ED saldrá estratégicamente muy reforzada, pero también la Educación.

4. Análisis de las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades presentes en el proceso de construcción de ciudadanía global

El DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) es una herramienta de análisis estratégico que se utiliza para profundizar en la comprensión de una realidad concreta y facilitar la definición de planes de acción u objetivos de cara al futuro.

	Factores Externos	Factores Internos
Negativos	Amenazas	Debilidades
Positivos	Oportunidades	Fortalezas

Como se observa en el esquema precedente, la herramienta DAFO nos proporciona dos niveles de análisis según atendamos a factores externos o internos. Los primeros hacen referencia al contexto aportando elementos positivos o negativos -según hagamos referencia a oportunidades o amenazas- que no están bajo el control de quienes se consideran agentes activos frente al tema sobre el que se realiza el DAFO. En nuestro caso, como factores externos consideraremos todo lo relacionado con los aspectos legislativos, normativos, con las políticas educativas implementadas por las administraciones correspondientes, con el papel de los movimientos sociales, etc. Los factores internos contemplan las debilidades y fortalezas de los agentes implicados en el tema que se analiza y sobre el cual tienen capacidad para incidir o planificar acciones de cambio.

En este caso, hemos recurrido al DAFO una vez obtenidos los resultados preliminares del estudio comparativo sobre el proceso de implantación de la Educación para la Ciudadanía en las ocho comunidades autónomas de referencia. Se ha hecho así porque el conocimiento que nos daba de la realidad educativa esa primera aproximación podía ser volcado en el DAFO de forma que el análisis resultante pudiera ofrecer algunas líneas estratégicas de cara a fortalecer el enfoque de Educación para el Desarrollo y Ciudadanía Global en el medio y largo plazo. Esta información constituirá el análisis de lo que hemos denominado el marco educativo.

Pero también era nuestra pretensión situar las condiciones en las que se ha realizado este trabajo, tanto en lo referido a la metodología utilizada como a las

posibilidades/dificultades con que hemos desarrollado el estudio y que constituyen un marco que delimita la potencialidad del mismo.

Este análisis ha sido realizado conjuntamente con la Comisión Asesora que ha acompañado todo el proceso de estudio, desde la delimitación de su alcance hasta el resultado final.

Presentaremos, en primer lugar, los resultados del análisis de los factores externos -amenazas y oportunidades- y, en segundo lugar, el análisis de los factores internos -debilidades y fortalezas.

4.1. Amenazas

Entendemos por Amenazas aquellos elementos negativos derivados de la situación externa, que escapan al control directo de los agentes educativos implicados en el proceso. Por tanto el DAFO visibiliza, en este apartado, aquellos aspectos presentes en el contexto amplio que actúan como limitadores o inhibidores en las condiciones de implementación de una Educación para la Ciudadanía como la que pretendemos. Se trata de tendencias que se deberán tomar en consideración para atenuar -en la medida de lo posible- o esquivar -en el mejor de los casos- sus efectos.

Las agrupamos en cinco bloques. En primer lugar la debilidad de la propuesta institucional de Educación para la Ciudadanía. Como segundo aspecto la nula o débil voluntad política de implementarlo. En tercer lugar la rigidez de las estructuras educativas llamadas a ponerla en marcha. La cuarta hace referencia a la oposición de los sectores y tendencias hegemónicos. Y, por último, la debilidad de la propia articulación y acción ciudadana.

Amenazas
<p>1. Debilidad de la propuesta institucional de Educación para la Ciudadanía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de definición, concepto difuso, desarrollo poco claro. • Estatus curricular ambiguo (asignatura y transversalidad). • Falta de coherencia entre LOE, decretos y apoyo al desarrollo escolar.
<p>2. Falta de voluntad política</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pacto Social y Político por la Educación (PSOE-PP). • Diferentes compromisos en el proceso de implantación en las comunidades autónomas.
<p>3. La tradición y rigidez de las instituciones escolares</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intereses editoriales que condicionan la práctica. • Apatía y desinterés en general y del profesorado en particular (salvo sectores críticos). • La “novedad” curricular provoca prácticas dispersas y poco reflexionadas.

4. Fuerte oposición de los sectores y tendencias hegemónicas

- Estructuras globales políticas y económicas.
- Democracia formal y sistema capitalista.

5. Debilidad de la acción ciudadana

- Apenas hay tradición de trabajo comunitario, trabajo escolar “intramuros”.
- Contexto de ciudadanía “pasiva” y de bajo perfil.
- Falta de propuestas alternativas y transformadoras.
- Falta de cultura de participación y de tradición democrática.

4.1.1. La debilidad de la propuesta institucional de Educación para la Ciudadanía

El análisis negativo que se hizo desde las instituciones sobre la apuesta por la transversalidad que propugnaba la anterior reforma educativa -LOGSE- es una de las causas que explican la confusa ubicación curricular (como asignatura y como enfoque transversal “recomendado”) que se ha definido para la Educación para la Ciudadanía en la actual LOE.

No hay ningún análisis riguroso de las razones que bloquearon la transversalidad en la propuesta LOGSE. También en aquella ocasión se trataba de una propuesta contradictoria. En primer lugar, porque el currículo continuó estructurado en áreas que compartimentaban el conocimiento dificultando así un tratamiento transversal. En segundo lugar, porque este bloqueo a las propuestas transversales condujo a su introducción parcial y esporádica en tiempos muertos del currículo (“días de...” o “semanas de...”) o a su adscripción a asignaturas consideradas afines.

La transversalidad no era en sí misma, entonces, una utopía educativa sino que el mantenimiento de una estructura curricular tradicional, unido a la escasez de medios puestos a su servicio, redujo al mínimo sus posibilidades de éxito. Esto invalida la argumentación de que la única posible ubicación curricular de la Educación para la Ciudadanía fuera la creación de una asignatura. Además, la inexistencia de un análisis de las dificultades que el contexto local/global impone a la Educación para la Ciudadanía, imposibilita la creación de las condiciones necesarias para hacerla posible.

Si no se define bien qué estamos queriendo decir por ciudadanía ni se clarifica el sentido de la propia educación, la decisión sobre su ubicación tiene muchas posibilidades de no ser la más acertada.

Por otro lado, a este extraño tratamiento -al que por otra parte contribuye la feroz oposición que suscita en sectores conservadores- se añade la débil coherencia con los decretos y políticas de concreción posteriores. Como consecuencia, la Educación para la Ciudadanía acaba siendo un término comodín para referirse a prácticas, en ocasiones, absolutamente opuestas a su sentido.

En medio de este desolador panorama -entre las tormentas políticas y las inconsistencias de las formulaciones- se encuentran los centros escolares que a menudo intentan resolver el mandato de trabajar la Educación para la Ciudadanía con el menor costo posible, amparándose en la excusa de que la asignatura se basta por sí misma para cumplir los objetivos asociados a este enfoque.

4.1.2. La falta de voluntad política

El DAFO señala una segunda línea de amenazas, la falta de voluntad política para poner en marcha de la propuesta. Parece lógico que cualquier propuesta revele incoherencias de diverso tipo o contradicciones que se irán evidenciando en su contraste con la realidad existente en el proceso de implementación. Pero la clave para explorar las fórmulas que permitan darle una salida positiva, radica en una decidida apuesta por comprenderlas, asumirlas y enfrentarlas. Esto es, en definitiva, lo que se entiende por “voluntad política” y esto es lo que el DAFO revela como inexistente o cuando menos muy débil.

El intento inicial de alcanzar un pacto educativo con el PP -una de las corrientes sociopolíticas que junto a determinados sectores eclesiales mostraron mayor oposición a la LOE, especialmente en su capítulo de Educación para la Ciudadanía- ya supuso una rebaja en las expectativas de lo que esa reforma podía lograr. Ese proceso se estancaría en su fase final con la negativa del PP a la firma del pacto, dando al traste con lo que, con todo, hubiera podido significar una situación menos crispada para obtener algún avance.

En parte relacionado con lo anterior, la débil voluntad política se ha manifestado también en la extrema tolerancia con que se ha permitido que algunas comunidades autónomas se desentendieran del mandato en el siguiente nivel de concreción curricular.

Muestra también del escaso compromiso político con la Educación para la Ciudadanía ha sido la escasez de recursos asignados -especialmente en materia de formación del profesorado- pero también en la ausencia de estrategias bien definidas para superar los obstáculos y allanar los procesos para que centros y docentes pudieran impulsarla en mejores condiciones. Es llamativo el escaso apoyo a la difusión y al fortalecimiento de propuestas transformadoras que pese a todo están teniendo lugar en múltiples centros a nivel estatal.

4.1.3. La tradición y rigidez de las instituciones escolares

El DAFO expresaba también como amenaza la propia rutina y rigidez de las instituciones educativas en sus diversos niveles estructurales.

Una de las tradiciones más persistentes en el ámbito educativo es la que se refiere al uso del libro de texto como principal -cuando no único- referente para la organización curricular. En este caso, el planteamiento de la Educación para la Ciudadanía

como asignatura ha favorecido que la industria editorial se ocupe de elaborar una serie de propuestas que incluyen desde el tratamiento de los contenidos hasta las sugerencias de evaluación. Esto en principio no tendría porqué ser negativo (hay una oferta más o menos amplia) si, por un lado, los manuales se sometieran a un uso crítico y si, por otro, se combinara su uso con el de otros recursos del medio y otras prácticas de aprendizaje participativo y democrático. Sin embargo, el hecho de que la práctica dominante se limite a seguir fielmente los dictados del libro de texto es un factor de riesgo que puede arrinconar o limitar las prácticas y orientaciones más coherentes e innovadoras.

Otra de las amenazas que penden sobre la Educación para la Ciudadanía es el propio desinterés latente en muchos sectores de profesorado. Nuestros sistemas educativos siguen promoviendo un modelo de implementación curricular cuya organización se asemeja a la producción en cadena: con exceso de alumnado, número de clases, contenidos, etc. En este espacio el profesorado sobrevive como puede, con poco tiempo para la reflexión, el trabajo colectivo o para el ensayo de iniciativas novedosas. Y todo ello, en un momento en que sienten en toda su intensidad el fracaso de ese modelo para afrontar la educación de las nuevas generaciones. Hay un buen número de docentes que se sienten angustiados por una práctica que les muestra su fracaso cada día, que tienen la sensación de estar abandonados por la Administración al tiempo que abocados a un trabajo individualizado, académico y poco valorado socialmente (por su propio alumnado, por las familias y por la sociedad en general). Como consecuencia se vuelve al discurso del control, la disciplina, el academicismo, a las prácticas de refuerzo del “yo enseño, tú aprende”. En este contexto, el libro de texto se convierte en el referente central de una práctica preocupada por salir del paso de la manera menos lesiva posible.

Así las cosas, el nivel de entusiasmo decrece y muchos profesores y profesoras ceden a la tentación de adaptar las nuevas propuestas a las viejas tradiciones pedagógicas imperantes y a las condiciones clásicas de trabajo. En muchos casos, pensar la Educación para la Ciudadanía más allá del formato que representa la asignatura clásica puede provocar cansancio, apatía e incomprensión. Además las contradicciones en que viene envuelta la propia asignatura no contribuyen precisamente a una práctica innovadora.

De hecho, la posición contraria -actuar ante las novedades curriculares con prácticas innovadoras- también provoca a veces temor, impaciencia, y puesta en marcha de iniciativas dispersas y poco reflexionadas. El miedo al fracaso, así como las experiencias que no consiguen al principio manifestar sus efectos positivos, en ocasiones, disuaden de seguir ahondando e impiden constatar resultados no siempre visibles a primera vista. La tradición innovadora -y es evidente que una Educación para la Ciudadanía consecuente la necesita- requiere procesos reflexivos, ensayos cualificados, evaluaciones complejas, apoyos, espacios de intercambio de experiencias... tendencias todas estas, poco experimentadas en la educación formal.

4.1.4. Fuerte oposición de las tendencias y sectores hegemónicos

La educación nunca es algo que actué en el vacío ni en sus procesos más estructurales ni en los más concretos. El DAFO realizado pone el acento en esas condiciones que rodean la práctica educativa. Y resalta específicamente dos ámbitos, las estructuras globales políticas y económicas y por otro la cuestión de la democracia formal en el sistema capitalista. Es evidente que ambas tendencias confluyen en el espacio de socialización real para individuos y sociedades promoviendo la producción de individuos y comunidades que no cuestionan la reproducción del modelo dominante. Por tanto, podemos señalar que existe una Educación para la Ciudadanía “real” promovida en el escenario cotidiano de las estructuras y tendencias dominantes que puede no coincidir, (de hecho no coincide) con el modelo de Educación para la Ciudadanía que se propugna como orientación para los sistemas educativos y lógicamente en las antípodas de aquellos modelos de ciudadanía sostenidos por los sectores opuestos a la globalización neoliberal dominante.

Sabemos que el modelo capitalista resultante tras el fin de la política de bloques se ha modelado al ritmo de la extensión de dinámicas globalizadoras en sus vertientes económica, política, social, tecnológica, cultural, etc. promoviendo una fase de modernidad tardía, en la que el dominio de las multinacionales en el terreno de la producción y distribución de bienes se vehicula en claves neoliberales. El modelo promueve el hiperconsumo de cualquier tipo de bienes convertidos en mercancías, incluida la cultura e intenta abarcar todos los servicios del ámbito de la distribución social (educación, sanidad, servicios sociales, etc.). Este proceso mercantilizador conduce a la transformación de los bienes colectivos, públicos en mercancías y con ello a la transmutación de lo social, lo político, lo colectivo, lo ciudadano en puro trueque monetario y de consumo. En esta dinámica de metamorfosis que afecta a la ciudadanía, a la democracia, a lo público/colectivo, hay tres herramientas centrales sobre las cuales incidir: cultura, comunicación y educación. En otras épocas, la educación tenía un lugar central, hoy ha sido desplazada por el control de la comunicación y la producción de las mercancías que conformarán el universo cultural.

Al tiempo, la globalización ha extendido el modelo de las democracias formales limitando la democracia participativa real y convirtiendo la idea de una ciudadanía sociopolítica activa, consciente, empoderada y con derechos en una suma de individuos que ejercen su derecho a voto con una capacidad de decisión sobre los asuntos públicos muy mermada. La ciudadanía real, convertida así en una caricatura de sí misma desvinculada de la idea de sujeto político y sujeto de derechos, se muestra incapaz de hacer frente a las prácticas de poder planetario que ejercen las élites de las multinacionales y de los grandes grupos financieros.

Estas dos poderosísimas tendencias son productoras de perfiles individuales y relaciones colectivas donde la práctica real, liquidadora de todo tipo de empoderamiento ciudadano, resulta deseducadora. ¿Cómo se puede concebir una Educación para la Ciudadanía al margen de estos conflictos y encerrada en el interior de las instituciones formales de educación?

4.1.5. La debilidad de la acción ciudadana

La idea central es que la Educación para la Ciudadanía requiere prácticas de ciudadanía, acción ciudadana, redes de ciudadanas y ciudadanos actuando, reclamando, exigiendo derechos, construyendo lo colectivo, apostando por lo público. Ciudadanía con todas sus contradicciones, debilidades o conflictos, con sus avances y retrocesos, pero ciudadanía que a través de su ejercicio hace, de hecho, Educación para la Ciudadanía. Por tanto dos dinámicas que, en confluencia, se reforzarían mutuamente. Y aquí es donde el DAFO señala limitaciones en la dimensión de la ciudadanía real y en su relación con la Educación para la Ciudadanía.

En primer lugar, débil tradición de trabajo comunitario y escasa tradición de relación de la educación con las prácticas comunitarias. La vida escolar ha sido una vida “intramuros”, una vida desvinculada formalmente de lo que ocurría más allá de sus paredes. El que existiera poca o mucha vida comunitaria en su contexto inmediato no era algo que influyera en el tipo de educación desarrollada en la escuela. Pocas experiencias han conseguido demoler el muro escolar aunque, justo es reconocer, que se han abierto algunas brechas interesantes. Con todo, atravesamos una fase en que la vida comunitaria, la vida social, la vida ciudadana está viviendo momentos de debilidad importantes. Por eso es necesario practicar una Educación para la Ciudadanía hacia dentro de la escuela, como estrategia para reforzar una ciudadanía comunitaria y social que hoy en día no se caracteriza ni por su dinamismo ni por su empoderamiento colectivo.

El DAFO señala también a continuación tres tendencias que contribuyen a esa debilidad ciudadana: i) un contexto de ciudadanía pasiva y de bajo perfil; ii) una falta de cultura de la participación y de tradición de democracia participativa; iii) una escasez de propuestas alternativas y transformadoras. Estas tres tendencias se cruzan y se refuerzan negativamente construyendo un muro potencial de amenazas a la recuperación de ciudadanía y a la posibilidad de una educación ciudadana.

En efecto, una ciudadanía pasiva y de bajo perfil es el resultado de la extensión de democracias formales que funcionan por delegación, en las que la máxima expresión de acción ciudadana consiste en depositar un voto y elegir unas candidaturas que ya nos vienen dadas. La transición de esa política formal a una democracia realmente participativa se iniciará cuando esa ciudadanía se organice, exija, presione para garantizar sus derechos y ejerza el poder de decidir su futuro. La Educación para la Ciudadanía debe contribuir a articular ese espacio ciudadano. La inacción ante esa amenaza es, en sí misma, una amenaza que puede bloquear la Educación para el Desarrollo que estamos proponiendo.

Si además no hay una práctica colectiva de análisis, comunicación, organización y resistencia a las propuestas hegemónicas que se consideran inaceptables, si no se experimenta el poder colectivo, si el derecho a exigir derechos se convierte en un sueño imposible... ¿Cómo van a surgir propuestas transformadoras? ¿Cómo se

van a crear espacios de resistencia locales y globales? Por tanto, democracia, ciudadanía, participación, comunicación y educación son un conjunto de claves que no se pueden descuidar, antes bien, que se deben promocionar como elementos sustanciales de Educación para la Ciudadanía.

4.2. Oportunidades

Por Oportunidades entendemos el conjunto de elementos positivos presentes en la situación externa que representan posibilidades que podemos aprovechar para un fin, en este caso, para promover una Educación para la Ciudadanía como la que sugerimos desde los planteamientos de la Educación para el Desarrollo. Representan tendencias existentes al margen de nuestro propio accionar en las que nos podemos apoyar para reforzar estos modelos de educación crítica.

En el análisis de las circunstancias que caracterizan la situación externa podemos identificar una serie más o menos amplia de opciones que fortalecen el trabajo del conjunto de agentes comprometidos con la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global.

Oportunidades
<p>1. Las buenas intenciones del marco legislativo</p> <ul style="list-style-type: none"> • La Educación para el Desarrollo está recogida en el currículo. • Se contempla la transversalidad e interdisciplinariedad. • Se reconoce la educación en valores.
<p>2. La Educación para el Desarrollo como propuesta de mejora</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conjunto de iniciativas con capacidad innovadora y de mejora del trabajo educativo.
<p>3. La posibilidad de romper la dicotomía teoría-práctica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acercamiento entre campos de conocimiento sobre la realidad educativa. • La Educación para el Desarrollo impulsa un conocimiento “útil” para la transformación social.
<p>4. El acercamiento entre agentes y sectores críticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Impulso de alianzas entre agentes comprometidos con una socialización crítica. • La universidad puede jugar un papel relevante en la formación, investigación y producción de saberes con proyección social.
<p>5. La vinculación entre la escuela y el entorno</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apuesta por reducir la distancia entre escuela y entorno. • Se puede potenciar el “descentramiento” y la escuela abierta. • Escuelas democráticas, con vínculos locales y globales.

<p>6. La dimensión política del concepto de ciudadanía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ampliación del contenido político de conceptos como el de ciudadanía y el de derechos sociales. • El contexto demanda una Educación para la Ciudadanía Global.
<p>7. Una nueva comprensión de la competencia social y ciudadana</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje de la competencia como un acto ligado a la práctica social. • La competencia cobra sentido en interacción con las dinámicas sociales y colectivas existentes.
<p>8. Posibilidad para el establecimiento de nuevas redes educativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posibilidades para la formación de redes amplias a través de proyectos que ligan lo local y lo global.

4.2.1. Las buenas intenciones del marco legislativo

El marco legislativo que propone la LOE representa, con algunos matices, una declaración de buenas intenciones. Se resalta el papel relevante que tiene la Educación para fraguar un proyecto social en el que sus ciudadanas y ciudadanos resulten igualmente beneficiados en términos de bienestar y disfrute de unas condiciones de vida dignas. En ese marco se sitúa a la Educación con una voluntad transformadora caracterizada por una serie de valores y responsabilidades sociales que pondrían a las instituciones escolares al servicio de la inclusión, la equidad, la promoción de derechos, etc.

Esta propuesta no se contrasta suficientemente con un contexto local-global en el que las tendencias dominantes operan en sentido contrario, por eso hablamos de “buenas intenciones”. Con todo, si bien es cierto que corren el riesgo de quedarse en “papel mojado”, también es verdad que constituyen un amplio paraguas bajo el que se puede albergar un abanico de iniciativas orientadas a la construcción de ciudadanía crítica. Así, saber aprovechar ese marco declarativo para promover iniciativas acordes con tales principios representa una oportunidad.

Otro campo de oportunidades radica en el hecho de que la Educación para el Desarrollo se encuentra recogida explícitamente en la LOE (2/2006 de 3 de mayo). Así en el Capítulo 1 donde se establecen los *Principios y fines de la Educación* se dice “b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad [...] c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación” (art. 1 [b] y [c]). Y más adelante, “e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la

cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible [...] k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento” (art. 2 [e] y [k]).

Pero además la Educación para el Desarrollo se puede rastrear en las propuestas metodológicas y de interdisciplinariedad en los decretos, así como la transversalidad, la educación en valores y el propio horizonte de ciudadanía global. En el texto de la LOE, hablando de la Educación para la Ciudadanía se explicita que “[...] en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global. Esta educación, cuyos contenidos no pueden considerarse en ningún caso alternativos o sustitutorios de la enseñanza religiosa, no entra en contradicción con la práctica democrática que debe inspirar el conjunto de la vida escolar y que ha de desarrollarse como parte de la educación en valores con carácter transversal a todas las actividades escolares” (*Preámbulo*) o cuando, hablando del proyecto educativo del centro, explicita “El proyecto educativo del centro recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación. Asimismo, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas” (art. 121 [1]).

Es cierto que este conjunto de principios no se convierte luego en ideas fuerza capaces de reorientar el proceso de concreción e implementación curricular, pero es evidente que representan un marco de referencia en el ámbito declarativo para fundamentar desarrollos alternativos posteriores.

4.2.2. La Educación para el Desarrollo como propuesta de mejora

La Educación para el Desarrollo integra un interesante conjunto de propuestas, iniciativas, sugerencias y procesos con capacidad innovadora y de mejora de la calidad del trabajo educativo. Lo que se resalta en el DAFO, no es tanto la posible existencia de una posición docente favorable a la ED, como el hecho de que esta plantea formas de reordenación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en claves de mayor calidad y satisfacción docente. Es desde esa perspectiva que se considera la Educación para el Desarrollo como una oportunidad para la construcción de escuelas democráticas a favor de la ciudadanía global.

4.2.3. La posibilidad de romper la dicotomía teoría-práctica

Un rasgo estructural de la organización de los saberes en la tradición de la modernidad fue la separación entre teoría y práctica, no sólo en lo referido a las formas de organización del conocimiento sino también respecto de los agentes bien diferenciados que producían cada una de estas formas de saber. Esta separación

entre teoría y práctica -entre ciencia y técnica, entre ciencia y saber popular, entre ciencia básica y ciencia aplicada- ha sido históricamente un problema en todos los campos, pero muy especialmente en el de la Educación.

Sin embargo las nuevas condiciones de producción y comunicación en nuestras sociedades de la información convierten este problema en especialmente agudo y es algo a lo que todos los días se enfrenta cada docente en su práctica curricular. El alejamiento entre los saberes académicos y los saberes para la vida nunca ha tenido una brecha tan marcada. Para el alumnado -en correspondencia con las formas dominantes de percibir la cultura y el saber, pero también en los ámbitos críticos- el conocimiento académico es un conocimiento poco o nada relevante; el conocimiento “útil” circula en otros escenarios y fuentes distintos de los propios de la tradición académica escolar y universitaria.

Uno de los retos más frecuentemente señalados en los discursos críticos de la educación es precisamente este, la necesidad de romper la dicotomía entre teoría y práctica, entre saber puro y saber aplicado, entre saber objetivo y saber comprometido, entre saber para la ciencia y saber para la transformación social. Y la Educación para el Desarrollo convierte también la superación de esta duplicidad en uno de los centros vitales de su alternativa educativa.

4.2.4. El acercamiento entre agentes y sectores críticos

Otra de las potencialidades que se pueden explorar en el contexto actual es el establecimiento de alianzas estratégicas entre los agentes que apuestan por un modelo educativo de socialización crítica -universidad, centros escolares, educación social y comunitaria, movimientos sociales...-. De hecho esta propuesta ha sido relevante en la historia de la Educación para el Desarrollo y demandada en múltiples espacios de encuentro y debate. Así se ha planteado en sus tres congresos, pero también en jornadas, seminarios, cursos de formación, proyectos, etc. En general, la idea es conectar a aquellos sectores que entienden que hay que cambiar las claves educativas y que, para ello, la promoción de la Educación para el Desarrollo es una oportunidad.

Se considera especialmente valiosa su potencialidad para colocar al movimiento crítico educativo universitario ante sus responsabilidades y ante el reto que representa trabajar con los agentes de otros ámbitos de la educación tanto formal como no formal, no sólo de cara a la formación o a la acción educativa sino también para darle un giro a la investigación y producción de saberes con proyección social.

4.2.5. La vinculación entre la escuela y el entorno

Otro amplio campo de oportunidades se relaciona con los efectos favorables que se derivan de la vinculación entre escuela y entorno. Es necesario reubicar lo educativo en la relación entre lo escolar formal y su contexto social local y global. La Educación para la Ciudadanía tiene que organizarse en el interior de las propias instituciones escolares, aprender ciudadanía es participar en el ámbito de lo público,

en lo que es de todos y todas, en lo que es fundamental para la vida del conjunto de la sociedad. Una escuela democrática que se inserta en su entorno y que interactúa con él es una necesidad al tiempo que representa una oportunidad.

Por eso en el DAFO aparecía la idea de “potenciar el descentramiento”, esto es, reordenar la actividad educativa no por su relevancia académica sino en función de su utilidad social. Este propuesta significará un movimiento desde la lógica de los currículos centralistas, abstractos, derivados de los discursos academicistas de las élites hacia la apuesta por el sentido humano y ciudadano de lo educativo. Así, la escuela se vinculará con lo local, allá donde se expresan los conflictos e intereses de la vida social y sus agentes; pero también con lo global, espacio donde probablemente se encuentren las claves que explican buena parte de los problemas que se quieren enfrentar.

4.2.6. La dimensión política del concepto de ciudadanía

El concepto de Ciudadanía tradicionalmente utilizado -con fuerte peso en la propuesta oficial- remite a una idea de lo político en un doble sentido: lo relacionado con el Estado y la actividad política-parlamentaria y lo desarrollado en el ámbito de una nación concreta. En esta perspectiva, las nociones de estado de bienestar y estado de derecho se corresponden con el modelo de ciudadanía propio de la Modernidad. Sin embargo, en la globalización, los nuevos poderes emergentes son mucho más poderosos que el propio Estado-nación. Y son estos quienes realmente moldean las condiciones de vida, limitan los derechos reales y convierten en poco relevante la limitación de lo ciudadano, de lo político, a lo estatal/local pues actúan en todos los ordenes con intereses y estrategias globales.

La Educación para el Desarrollo propone una nueva reflexión sobre la ciudadanía a partir de esa constatación. El ámbito de lo público, de lo ciudadano, de los derechos individuales y sociales, de lo democrático y participativo, requiere una profunda revisión y, en función de esta, una nueva educación. Así este conjunto de tendencias sociales cada vez más evidentes en las vidas de las personas y colectividades se convierte en oportunidad para la propuesta de educación para una nueva ciudadanía global.

4.2.7. Una nueva comprensión de la competencia social y ciudadana

La noción de la competencia social y ciudadana en sí misma, aislada, puede no significar grandes avances. Sin embargo, la reflexión desde el enfoque de la Educación para el Desarrollo la pone en relación con dos importantes campos referenciales: i) la comprensión de esta competencia como un acto ligado a la práctica social de los sujetos a los que se educa -la competencia requiere, para su adquisición, espacios donde pueda ejercitarse-; ii) la noción de colectividad -la apropiación de la competencia es individual pero solo cobra sentido en interacción con las dinámicas sociales y colectivas existentes-. En efecto, ¿cómo pensar una competencia ciudadana sin ciudadanía colectiva? La competencia social y ciudadana

remite a una nueva relación entre lo individual y lo colectivo. Por eso, su promoción significa una oportunidad para la implementación de Educación para la Ciudadanía.

4.2.8. Posibilidad para el establecimiento de nuevas redes educativas

La propuesta institucional puede servir para dar cobertura a la formación de redes y comunidades a través de proyectos conjuntos u otras estrategias. Esta faceta es interesante desde el planteamiento del desarrollo humano local, propuesta que consideramos que tiene recorrido cuando se establecen formas de interacción y comunicación a nivel local sin perder de vista los vínculos y relaciones más globales, cuando se entiende el empoderamiento local como un aspecto necesario para el cambio de paradigma del desarrollo y por tanto de la educación. El hecho de que la Educación para la Ciudadanía y la Educación para el Desarrollo tengan reconocimiento institucional puede implicar un campo de oportunidades para la elaboración de proyectos que establezcan redes amplias que pongan en contacto lo local y lo global.

4.3. Debilidades

Entendemos por debilidades el conjunto de elementos negativos que actúan como retardadores o limitantes para el impulso de la Educación para la Ciudadanía. Las debilidades aluden a condiciones presentes en la situación interna, son por tanto aspectos del proceso que los agentes intervinientes en el mismo estarían en condiciones de superar mediante la puesta en marcha de las estrategias adecuadas.

En este análisis podemos aglutinar las debilidades en torno a cinco grandes ejes que abordan desde cuestiones relacionadas con las condiciones en que se ha elaborado este estudio hasta las características del marco educativo que limitan las posibilidades de consolidación de la Educación para la Ciudadanía.

Debilidades
<p>1. Las limitaciones debidas a las condiciones de la investigación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificultad para encontrar diferencias significativas entre los procesos de implementación de las diferentes comunidades autónomas. • Ausencia de estudios previos sobre este mismo asunto. • Imposibilidad de realizar un trabajo de campo exhaustivo y un muestro estadísticamente relevante.
<p>2. La fragilidad de la propia Educación para el Desarrollo en el mundo educativo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Difusión deficiente de los materiales de ED y escaso impacto de los mismos en el sistema educativo. • Falta de comunicación y propuestas conjuntas entre diferentes agentes de ED. • Debilidad de la ED en la cooperación, en la sociedad y, por ende, en la educación.

3. Escasa inversión de fondos para la implementación de la reforma LOE <ul style="list-style-type: none">• Pocos recursos económicos dedicados a la implementación de la EC.• Escasa -o nula- formación del profesorado en EC y en el desarrollo de la competencia social y ciudadana.
4. Las experiencias alternativas son todavía minoritarias <ul style="list-style-type: none">• Organización escolar no democrática.• Falta de espacios de formación, debate, encuentro, intercambio, comunicación.
5. La inercia en el trabajo docente mayoritario <ul style="list-style-type: none">• Escaso impacto transformador de las reformas educativas.• Resistencias del profesorado.

4.3.1. Las limitaciones debidas a las condiciones de la investigación

Una de las limitaciones señaladas en el DAFO es la que ha puesto de relieve las dificultades para delimitar las posibles diferencias en el proceso de implementación de la Educación para la Ciudadanía en las diversas comunidades autónomas ya que los diferentes decretos que regulan su puesta en marcha son muy similares (salvo en los casos en los que ha habido oposición a la asignatura desde el Gobierno autonómico).

El período de tiempo transcurrido desde la aprobación de la LOE hasta el momento de realizar este estudio no ha sido suficiente para poder contar con fuentes que hubieran investigado previamente las opiniones, las percepciones de los y las docentes sobre este asunto, así como el carácter y modalidades de implementación de experiencias novedosas y/o significativas. Hemos señalado esta carencia de análisis previos como una dificultad pero ello mismo pone de relieve el interés de aportar una mirada a un campo al parecer periférico en la investigación.

Las condiciones temporales en las que se ha realizado este estudio, junto a lo reducido del equipo encargado del mismo, ha impedido contar con una muestra sociológicamente relevante que nos permitiera presentar un análisis más representativo en términos estadísticos. Sin embargo, la imposibilidad de realizar un trabajo de campo o hacer una distribución masiva de cuestionarios ha llevado al equipo a recurrir a la opinión de otras fuentes de información que se han considerado relevantes por su conocimiento del medio administrativo y escolar.

Hay diferencias en los contextos de implementación de la Educación para la Ciudadanía pero también, dentro de esa diversidad, hay un elemento de unificación muy importante, su consideración como asignatura y el débil entusiasmo que esa caracterización ha generado en el profesorado innovador. Las limitaciones curriculares que ha supuesto esa ubicación disciplinar junto al hecho de que en, buena medida, la mayoría del profesorado viva la EC como un añadido extraño que no se corresponde claramente con un campo de conocimiento de perfil definido han hecho que esta propuesta surgiera ya con escasas posibilidades de éxito.

4.3.2. La fragilidad de la propia Educación para el Desarrollo en el mundo educativo

Aunque la presencia de la Educación para el Desarrollo en el sistema educativo formal ha mejorado en los últimos años, se considera que su alcance es limitado. De hecho no ha constituido un suelo firme sobre el que asentar una interpretación propia de las condiciones de implementación curricular de la Educación para la Ciudadanía, decodificándolo y reconstruyéndolo. Por el contrario parece que los sectores que apoyan la ED han tenido poca fuerza para influir de hecho en esa práctica de institucionalización curricular de la Educación para la Ciudadanía Global en los centros.

Otra cuestión en este apartado se relaciona con las dificultades de difusión de los materiales de diverso tipo elaborados bajo el enfoque de Educación para el Desarrollo y su escaso impacto en el sistema educativo formal, lo que pone de relieve la debilidad de los sectores comprometidos con la ED para actuar en la realidad educativa. La situación de la Educación para el Desarrollo es de fragilidad porque ni el material, ni los debates, ni los análisis, ni las propuestas llegan bien. Pero también, al revés, si hay dificultades para impactar en el sistema educativo es porque es muy débil el sector de la educación formal que se siente, no digamos ya comprometido, sino siquiera parte de la Educación para el Desarrollo.

Otro elemento señalado en el análisis es la debilidad comunicativa y relacional entre las organizaciones promotoras de ED: las mismas coordinadoras de ONGD, plataformas, sindicatos, movimientos de renovación pedagógica... Todo este conjunto de colectivos no está siendo un interlocutor relevante en la dinámica educativa y en sus formas de organización y articulación interna. De nuevo causa y resultado de una debilidad.

Pese a los avances, el peso de la Educación para el Desarrollo es débil en la sociedad y en la propia cooperación, en consecuencia, también en la educación. La ED sigue siendo la hermana pequeña en el ámbito de la cooperación, pero también en la agenda social colectiva, todo ello hace que no exista una impregnación espontánea de la agenda ED en educación, sino que necesita un accionar específico y una comprensión de la debilidad pero también de la importancia de relacionar la propia ED con las diversas cuestiones relevantes para los agentes educativos. La ED es débil pero ofrece un marco de visiones y propuestas que pueden ser útiles para una acción educativa más acorde con nuestra época.

4.3.3. Escasa inversión de fondos para la implementación de la reforma LOE

Esta debilidad señalada en el análisis es importante porque cualquier proceso de reforma, máxime cuando se trata de transformar el sistema de Educación Básica de todo un Estado, requiere una fuerte inversión económica que haga posible llevar adelante los cambios propuestos, tanto en cuanto a recursos materiales y técnicos necesarios como, sobre todo, en cuanto a formación del profesorado.

En el caso que nos ocupa, tenemos tres mandatos -unos más novedosos que otros- que requieren de una fuerte inversión en capacitación del profesorado responsable de su ejecución: i) la implantación de una asignatura nueva, la Educación para la Ciudadanía, que aunque tenga puntos de contacto con otras que ya se venían impartiendo -filosofía y ética, principalmente- no son exactamente asimilables; ii) la propuesta de transversalización en relación con la educación en valores, con la Educación para la Ciudadanía, y con la organización de los centros, convertidos en espacios para el aprendizaje democrático; iii) la inclusión de la competencia social y ciudadana, cuestión en la que confluyen a su vez dos retos: uno, la comprensión del concepto de competencias y el conocimiento de los sistemas o metodologías para su desarrollo y, dos, el hecho de llenar de contenido y significado dicha competencia.

Pues bien, se señala como debilidad la escasa importancia, la nula atención que se ha prestado a la capacitación de un profesorado que es responsable del éxito de estas propuestas pero al que no se le ha apoyado ni con las estrategias formativas adecuadas ni con ejemplificaciones, materiales o experiencias de las que pudiera aprender para ejercer su docencia.

Los retos que supone una Educación para la Ciudadanía -responsable, activa, participativa, crítica, democrática- son lo suficientemente serios como para dejar su consecución librada exclusivamente a la buena voluntad de los agentes encargados de su implementación, por más que entre ellos, haya excelentes profesoras y profesores experimentados y comprometidos.

4.3.4. Las experiencias alternativas son todavía minoritarias

En el panorama educativo, las experiencias transformadoras no son las dominantes. El peso que tienen las estructuras tradicionales -poco permeables a cambios y reformas-, las formas de organización -sean curriculares, temporales, metodológicas...- hace minoritarias las prácticas innovadoras.

La visión crítica no es precisamente la más abundante en los centros escolares. De hecho, la percepción de que los principales agentes educativos -docentes, alumnado y familias- tienen funciones tan diferenciadas entre sí que se reducen al mínimo los espacios de encuentro y colaboración, hace de las escuelas instituciones muy poco democráticas. Existen también sectores críticos pero, en estos casos, es más frecuente encontrar buenas experiencias aisladas que redes consolidadas que actúen como puntos de encuentro para el debate, el intercambio y la comunicación.

4.3.5. La inercia en el trabajo docente mayoritario

El profesorado acumula una experiencia de sucesivas reformas educativas que han ido proponiendo múltiples variaciones en las condiciones de trabajo pero cuyos efectos, medidos en términos de éxito escolar o satisfacción docente, han sido muy débiles. Entre otras, esta ha sido una de las razones por las cuales existe

una falta de confianza en la acción educativa transformadora muy arraigada entre las y los docentes. La sensación de que la escuela está inmersa en un cambio permanente más caótico que progresivo (cambiar todo para que nada cambie) fortalece las resistencias del profesorado a nuevas propuestas que supongan variación de los estilos docentes, reduciendo así la posibilidad de afianzar propuestas críticas como las que conlleva la Educación para la Ciudadanía Global.

4.4. Fortalezas

Las Fortalezas hacen referencia a aquellas tendencias y elementos positivos derivados de la situación interna que colocan a los agentes implicados en mejor posición para superar sus propias debilidades y enfrentar las amenazas que impone el contexto.

Como en el caso anterior vamos a desgranar en este apartado cuestiones que tienen relación con las condiciones de este estudio junto a aquellas que hacen referencia al marco educativo y a la labor de los agentes educativos dentro del mismo.

Fortalezas
1. Las fortalezas derivadas de las condiciones de la investigación <ul style="list-style-type: none"> • Estructura diseñada para resaltar aspectos fundamentalmente cualitativos. • Existencia de un estudio anterior realizado por este mismo equipo.
2. La Educación para el Desarrollo va ganando espacio en el ámbito de la educación formal <ul style="list-style-type: none"> • Existencia de propuestas y materiales por parte de ONGD y otros agentes. • Convergencia con otras “Educaciones para...”.
3. Los aprendizajes incorporados tras la experiencia de la Reforma anterior <ul style="list-style-type: none"> • Experiencia acumulada de los sectores críticos.
4. La extensión de visiones globales en los sectores críticos <ul style="list-style-type: none"> • Visión global de las problemáticas y de los enfoques pedagógicos.
5. Las tradiciones de innovación educativa que apoyan la Educación para el Desarrollo <ul style="list-style-type: none"> • La existencia de experiencias de innovación pedagógica y acciones de los movimientos sociales potencian la ED.
6. La comunicación entre redes sociales que enfrentan los efectos de la globalización neoliberal <ul style="list-style-type: none"> • Conciencia de la necesidad de establecer puentes de comunicación entre agentes. • Confluencia de “malestares” que se enfrentan a la globalización neoliberal.

4.4.1. Las fortalezas derivadas de las condiciones de la investigación

El análisis de las condiciones en que se ha realizado este estudio nos ha permitido identificar sus fortalezas, las características positivas en las que nos podíamos sustentar para diseñar un proceso metodológico y analítico susceptible, si no de superar la totalidad de sus propias debilidades sí al menos de resolver parte de esos límites para poder ofrecer un conjunto de sugerencias interesante.

Una de las fortalezas es la estructura del diseño del estudio pensado para plantear un análisis básicamente cualitativo. Esta orientación permite poner de relieve tanto las resistencias presentes en el ámbito educativo para acoger una propuesta como la de la Educación para la Ciudadanía, como la identificación de los factores que podrían hacerla posible así como los agentes dispuestos a colaborar en su implementación.

Otro elemento positivo fue el hecho de contar con una investigación previa sobre Educación para la Ciudadanía ya realizada por este mismo equipo. La exploración de fuentes documentales realizada y algunas de las conclusiones obtenidas han constituido un sistema de conocimiento y aprendizajes de utilidad para el nuevo proceso.

La carencia de estudios previos similares a este, identificada como una debilidad en el apartado anterior, ha sido considerada al tiempo una fortaleza por la aportación -aún cuando sea modesta- que supone este estudio para la comprensión del estado actual de la Educación para la Ciudadanía como enfoque de innovación crítica. Se entiende que es una oportunidad para todo el movimiento de renovación pedagógica, para el conjunto de sectores que apuestan por procesos transformadores en la Educación y, muy especialmente, para todos los agentes de Educación para el Desarrollo que pueden encontrar algunas claves e hipótesis para el trabajo futuro a partir de la fotografía realizada.

La propia aparición del tema de la Educación para la Ciudadanía en el debate público, si bien absolutamente distorsionado, se interpreta como un elemento positivo por cuanto ha servido para visibilizar una dinámica que quizá en otras condiciones hubiera quedado velada. Relacionado con ello, se ha considerado otra fortaleza el hecho de que, dado que el debate polarizado escamoteaba las cuestiones importantes en torno a la ciudadanía, la investigación podía servir para revelar los debates más de fondo.

4.4.2. La Educación para el Desarrollo va ganando espacio en el ámbito de la educación formal

La Educación para el Desarrollo no es un enfoque absolutamente nuevo o carente de tradición curricular, de experiencias y materiales. El propio sector de las ONGD, las experiencias de centros educativos y las iniciativas de grupos de docentes han ido aportando a lo largo de los últimos casi veinte años importantes líneas de acción.

La Educación para el Desarrollo adquirió carta de naturaleza a raíz de su aparición en algunos de los diseños curriculares impulsados bajo el período LOGSE y se ha ido haciendo un hueco, desde entonces, en los espacios curriculares bajo distintas fórmulas. Como línea transversal o en conexión con otras “Educaciones para” la ED se ha ido revelando como una orientación curricular con capacidad para reorientar la selección cultural de los currículos y las prácticas educativas que los implementan. De hecho tres congresos estatales y un sinnúmero de encuentros y jornadas con una amplia presencia de los diversos agentes educativos y con un importante despliegue de experiencias dan cuenta de este proceso ascendente, como también un vistazo a su presencia creciente en la literatura pedagógica.

Por tanto, dos elementos de fortaleza importantes: en primer lugar, una tendencia en ascenso que ha ido consolidando lo que podemos denominar, sin exceso de optimismo, una tradición curricular propia; en segundo lugar, el hecho de que esa tradición curricular ha conseguido ir aglutinando a un amplio abanico de agentes educativos en ámbitos de reflexión y definición conjunta de estrategias.

Ambos aspectos son muy importantes para reforzar la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global como horizonte colectivo. Poder contar con una tradición organizada con capacidad de impulsar tendencias innovadoras en el campo de la Educación es una referencia fundamental para dar continuidad al compromiso con una educación crítica y transformadora.

4.4.3. Los aprendizajes incorporados tras la experiencia de la Reforma anterior

La LOE -de nuevo de forma contradictoria, como en su momento ocurrió también con la LOGSE- despliega como parte del currículo oficial la cuestión de la Educación para la Ciudadanía pero, sobre todo, asienta su discurso sobre la orientación del conjunto del sistema educativo hacia un modelo de construcción social más justo y equitativo.

Aunque de nuevo, como ocurrió con la LOGSE, la estructura curricular mantiene un compromiso con formatos académicos y burocráticos tradicionales. Siendo así, y con las contradicciones ya señaladas en otros apartados de este informe, la implementación de una Educación para la Ciudadanía no tendría por qué significar otro recorrido diferente al de la “reforma perdida” tal y como ocurrió con la LOGSE. Puede ser de hecho otra oportunidad desaprovechada donde lo académico, la estructuración tradicional, la formación de los agentes, la tendencia de los materiales curriculares... vuelvan a bloquear las iniciativas transformadoras.

Sin embargo, se contempla como fortaleza importante la experiencia acumulada por los agentes de Educación para el Desarrollo que conocieron la experiencia de la anterior reforma, que están en condiciones de analizar la LOE críticamente, de conocer los riesgos actuales y también de aprovechar las potencialidades que encierra la consideración de la Educación para la Ciudadanía en el actual texto normativo.

4.4.4. La extensión de visiones globales en los sectores críticos

Otra fortaleza importante viene dada por el hecho de que en los círculos educativos críticos se ha ido asentando una visión no compartimentada, más integral del conjunto de enfoques transversales y de las orientaciones de contenidos, organizativas y de alianzas estratégicas que estos conllevan.

Así sin empeñarse en la unificación absoluta y teniendo una visión positiva de los distintos matices existentes en las visiones que cada cual desarrolla se pueden complementar y establecer sinergias entre ellos.

Desde el punto de vista de las reflexiones en torno a las problemáticas que se consideran relevantes -género, sostenibilidad, interculturalidad, pacifismo, decrecimiento, buen vivir, desarrollo humano, cooperación, consumo responsable, ecologías...- cada vez encontramos más agentes educativos que no solo comparten un análisis crítico de la realidad sino que reconocen el impacto político que tiene la realización de iniciativas conjuntas.

Pero además si bien los tiempos educativos y sociales no son los mismos -y esto cada vez parece irse entendiendo mejor- existen tanto interés como iniciativas para conectar el mundo de la transformación social y el de la innovación educativa.

Esta tendencia no nace solo del voluntarismo de los agentes señalados sino que responde a la complejidad de los retos que emergen del propio modelo social, cultural y educativo dominante. La práctica evidencia cada día las profundas contradicciones en las que las personas, grupos y sociedades se ven inmersos y la necesidad de buscar vías nuevas, resistencias y caminos antes no recorridos para los que es necesario el mayor número de alianzas estratégicas posibles.

4.4.5. Las tradiciones de innovación educativa que apoyan la Educación para el Desarrollo

Otro elemento que se señalaba en el DAFO es la propia existencia de alternativas críticas de muy diverso tipo que sin haber nacido originariamente como ED amplían y fortalecen su visión al tiempo que facilitan alianzas inesperadas. En efecto, tanto desde el campo de la innovación pedagógica como desde los distintos movimientos sociales se están ensayando iniciativas que buscan nuevos caminos frente a la educación tradicional y sus reorientaciones neoliberales, mercantilistas, individualizadoras y competitivas.

Se plantea una nueva exigencia de profunda renovación educativa que pone el acento en el tratamiento de la diversidad; en sacar la educación del ámbito exclusivamente formal para ponerla en relación con la comunidad; en la recuperación del aprendizaje de la ciencia y la construcción de conocimiento en función de su sentido social. Todas estas tradiciones innovadoras expresan nuevas oportunidades para la Educación para el Desarrollo.

4.4.6. La comunicación entre redes sociales que enfrentan los efectos de la globalización neoliberal

Por último, el análisis recoge también la existencia de esa nueva voluntad de comunicación entre redes y núcleos sociales orientada a una revisión de las miradas dominantes sobre el conocimiento, la ciencia, el academicismo y la desvinculación ética y social de la producción de saberes.

Existe una conciencia cada vez mayor de que la socialización cultural promovida por los currículos dominantes debe ser revisada en un momento como el actual lleno de potencialidades pero también de nefastas tendencias que demandan alternativas sociales pero también educativas, así como propuestas capaces de vincular ambas.

Los modelos más académicos y tradicionales sufren un potente desgaste al intentar enfrentarse cotidianamente con realidades que ponen en evidencia su incapacidad para dar respuesta a los nuevos retos sociales, culturales, tecnológicos y valorativos que llenan de contradicciones una vida social influida por los modelos mercantilistas propios de esta época de globalización neoliberal.

La reacción ante estos múltiples “malestares” se considera una fortaleza para potenciar el compromiso con la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global.

4.5. Conclusiones

El análisis de las amenazas, oportunidades, debilidades y fortalezas es una estrategia muy útil en los procesos organizados pero también en los procesos de investigación. En nuestro caso se realiza como esbozo evaluativo de la situación de la Educación para la Ciudadanía y de sus características más sobresalientes en el proceso de implementación.

	Externo	Interno
Negativo	Amenazas Debilidad de las propuestas. Voluntad política. Estructura institucional. Tendencias dominantes. Debilidad de la acción ciudadana.	Debilidades Limitaciones del informe. Peso de la ED en Educación. Implementación de la LOE. Situación campo crítico. Tendencias docentes mayoritarias.
Positivo	Oportunidades Legislación. Tendencias favorables.	Fortalezas Existencia del estudio. Tradición ED. Reforma LOE. Evolución campo crítico. Crisis tendencias mayoritarias.

Lo primero que llama la atención es el carácter radicalmente contradictorio del proceso. De manera que la principal conclusión es que resulta fundamental el compromiso y la voluntad de trabajo conjunto de los agentes impulsores de esta 5ª generación de la Educación para el Desarrollo que apuesta por la ciudadanía global.

Esta idea apunta a la importancia de promover estrategias capaces de bloquear las amenazas y aprovechar las oportunidades, de superar las debilidades y potenciar las fortalezas existentes. Desde esta perspectiva entendemos que este estudio puede ser de utilidad para ofrecer pistas que los agentes educativos puedan aprovechar para fortalecer una educación crítica al servicio de la transformación social.

La propuesta institucional es muy contradictoria y la voluntad política necesaria para potenciar sus aspectos más innovadores, muy débil. Ambas tendencias, en un momento como el actual de remodelación de ciudadanas y ciudadanos para convertirlos en consumidores compulsivos, de individualismo competitivo en lugar de acción colectiva, generan una preocupante impotencia y debilidad de la acción ciudadana democrática.

El cansancio generalizado con el que se acoge un nuevo proceso de reforma educativa, unido a la resistencia al cambio de amplios sectores docentes debilita el impulso renovador que pudiera tener la nueva propuesta educativa. Esta situación coincide a su vez con el hecho de que los sectores críticos, por otro lado poco vinculados entre sí, muestran recelos respecto de la potencialidad de la propuesta institucional y del recorrido de la propia Educación para la Ciudadanía tal y como se está llevando a cabo. La Educación para el Desarrollo no ha conseguido consolidarse suficientemente en el mundo educativo.

Pero junto a ello también hay que reconocer que la conciencia de la necesidad de establecer alianzas, redes y comunicación entre los diferentes agentes sociales y educativos está creciendo paulatinamente. Convencimiento que se concreta en la importancia de organizarse, de crear nuevos enfoques teóricos, de impulsar iniciativas innovadoras, de utilizar las nuevas herramientas de la comunicación y de consolidar estrategias de acción conjuntas

La propia Educación para el Desarrollo viene incidiendo en esta línea de acción estratégica desde los debates y reflexiones compartidos en los últimos años.

La conciencia de la responsabilidad social de la educación también va ganando terreno. El análisis de los impactos que generan las tendencias globalizadoras y mercantilistas en el terreno social -donde se aprecia el crecimiento de la desigualdad y el riesgo de pobreza y exclusión para amplias mayorías- está promoviendo intensos debates para los que la Educación para el Desarrollo y su vertiente de Educación para la Ciudadanía Global tiene propuestas potentes y realistas.

Estamos en un momento en el que resulta crucial aprovechar las oportunidades realmente existentes tanto a nivel social como educativo, basarse en sus fortalezas y solucionar sus debilidades. Es un momento donde los riesgos son grandes

pero también donde el compromiso y la apuesta decidida por eliminarlos y potenciar otros modelos de vida digna para todas las personas están encontrando cada vez más eco entre los sectores críticos sociales y educativos. Todo ello dibuja un panorama exigente pero esperanzador en el que es fundamental aprovechar todas las estrategias que nos permitan actuar colectivamente en la construcción de nuevos modelos de justicia social.

5. Conclusiones generales

Es loable la idea de intentar homologar los sistemas de enseñanza de cara a lograr mayor coherencia entre las políticas de los países europeos que proceden de tradiciones muy diferentes y más aún el hecho de haber logrado acuerdos entre las autoridades competentes en educación de cada uno de ellos. La Comisión Europea, apoyada en distintos diagnósticos e informes, ha puesto en marcha medidas con las que ha pretendido modernizar y avanzar en prácticas democratizadoras. De igual manera, la Ley Orgánica de Educación (LOE) del Estado español, así como los decretos de las comunidades autónomas que de esta se derivan detallan medidas y disposiciones que implican a diferentes instituciones y organizaciones sociales en el impulso de la solidaridad, la ciudadanía global y la participación responsable.

Sin embargo, la realidad es que este proceso ha tenido algunas carencias que le han impedido llegar a los objetivos que se planteaba. Esta magnífica declaración de intenciones no se ha visto respaldada por recursos económicos, organizativos y formativos estructurados y adecuados.

La educación no está desconectada del resto aspectos que influyen en la vida de una comunidad y, por tanto, las políticas educativas tienen que ser coherentes con el resto de decisiones políticas tomadas en otros ámbitos. La Unión Europea (UE) ha ido tomando medidas económicas, agrarias, sociales, migratorias, etc. que están retrayendo las conquistas del denominado estado de bienestar. Se aprueban tratados de libre comercio con países que tienen menor capacidad de negociación, se establecen medidas migratorias cuya inspiración tiene poco que ver con la solidaridad, las leyes del mercado invaden todos los aspectos de la vida y la educación no es ajena a todo esto.

Para avanzar en el concepto de ciudadanía no sirve plantear una declaración de intenciones deslumbrante en el ámbito educativo si esta no va acompañado de medidas en todos los ámbitos que demuestren la validez de este discurso, la eficacia de su puesta en práctica. La educación formal no podrá ser la panacea del cambio social si no viene apoyada por un contexto (medios de comunicación, políticas sociales, económicas, etc.) que apoye sus propuestas en la misma línea.

A pesar de que las instituciones europeas, con la intención de unificar el espacio educativo europeo, proponen un paraguas general para el desarrollo de las leyes estatales, lo cierto es que éstas también permiten cierta libertad para adaptar el mandato de la UE al sistema educativo de cada país. Pero entender este marco, que se propone como fruto de un “supuesto consenso”, desde la idea una idea de libertad donde su aplicación más o menos laxa depende de la voluntad de los Estados incurre justo en la fragmentación y la incoherencia que precisamente está tratando de solventar.

Esta libertad de adaptación del mandato se ve amplificada por la ambigüedad de algunos términos que se utilizan, que quedan tremendamente abiertos a la interpretación. Por ejemplo, a la hora de definir las competencias básicas no se establecen los contenidos que corresponderían a estas competencias, ni unos tiempos estipulados para su consecución, ni tampoco una jerarquía entre ellas. Cuando se plantean los enunciados de las competencias básicas no se desarrollan convenientemente de forma que la comprensión de lo que se entiende por enunciados como “aprender a aprender”, “sentido de la iniciativa” o “espíritu de empresa” quedan abiertos a la libre interpretación de quien lo aplique en cada ámbito. Y todas ellas parecen tener la misma importancia.

Esta ambigüedad también afecta a otro tipo de opciones que la Administración deja abiertas, como en el caso de la Educación para la Ciudadanía: la LOE obliga a su inclusión como asignatura, pero el tratamiento transversal (adicional) de la misma tiene valor de sugerencia y está, por tanto, sujeto a lo que cada centro decida en función de su convencimiento o tradición pedagógica. La ley deja abierta esta opción, pero también otras como la concreción de contenidos, la carga horaria, las responsabilidades docentes, las pautas para hacer de los centros espacios democráticos, el papel de otros agentes de la comunidad educativa en el espacio educativo formal, etc. de forma que cada centro puede adaptar este contenido a sus idearios obteniendo resultados muy dispares.

Esta claro que en un sistema democrático hay que eludir las doctrinas y precisamente por eso es importante definir claramente los contenidos a desarrollar. Conceptos como autoritarismo, exclusión, paz, convivencia, familia, libertad, etc. son conceptos cargados de contenido que no pueden quedar difusos en la propuesta. La libertad de interpretación en este tipo de conceptos puede dar cabida precisamente a visiones parciales y doctrinarias que son las que se pretenden evitar.

El Estado español, por ejemplo, se define formalmente como un Estado laico y aconfesional pero, a efectos prácticos, el peso ideológico de la Iglesia católica es enorme. La Conferencia Episcopal ha rechazado la puesta en marcha de la propuesta de Educación para la Ciudadanía en los centros escolares alegando ingerencia del Estado en la iniciativa y en la moral privada y levantando un fuerte conflicto mediático con repercusión en diferentes contextos. Este tipo de interpretaciones supone un problema para la concepción de coherencia puesto que en cierta manera distorsiona la idea de criterios, procesos y resultados comunes.

Otro elemento que socava la legitimidad de la política educativa europea tiene que ver con la falta de consideración de las organizaciones sociales en la puesta en marcha de esta iniciativa. Las propuestas institucionales no recogen las iniciativas de Unesco, del Centro Norte-Sur del Consejo Europa o del denominado tercer sector que es desde donde se defiende un concepto de ciudadanía global basado en la universalización de derechos y deberes para todas las personas independientemente de su origen, cultura, sexo-género o condición social y enfrentado al modelo de globalización que propone el capital financiero. Frente a este concepto más amplio, la UE propone un concepto de ciudadanía de carácter formal y restringido que además acompaña de políticas contradictorias en otras materias -empleo, sanidad, justicia...-. Haber contado con las aportaciones de estos sectores le hubiera proporcionado cierta legitimidad social a los Estados para poner en marcha sus propuestas educativas.

Sorprendentemente, después de prescindir de estos sectores para la conceptualización inicial, la propuesta de Educación para la Ciudadanía sugiere -como elemento importante para su puesta en marcha- la colaboración de los centros educativos con movimientos sociales y ONGD para impulsar la idea de una escuela abierta a su entorno, pero se trata de una práctica complicada ya que no todos los sistemas educativos son lo suficientemente flexibles o permeables para integrar a estos actores como agentes educativos.

Otro punto débil de la puesta en marcha de la Educación para la Ciudadanía es el de la formación del profesorado, tanto la inicial como la permanente. La oferta formativa es escasa y dispersa. Tampoco queda claro cuál debería ser el grupo objetivo de esta formación (si se entiende la ciudadanía de forma transversal sería el claustro al completo, incluso aquellos agentes sociales más directamente implicados en el trabajo educativo del centro; si se entiende como asignatura, incluiría únicamente a los y las docentes responsables de su impartición).

Las contradicciones descritas para el conjunto del marco europeo se observan también en el Estado español donde, igualmente, caracterizan el proceso de puesta en marcha. El empeño dirigido a lograr esa cohesión social y fortalecimiento democrático del que hablan los textos normativos debe ir acompañado además de la inversión económica necesaria para asentar una educación que promueva una mayor igualdad de oportunidades y que evite la exclusión. Sin embargo, la dotación económica asignada a la Reforma no ha sido suficiente, menos aun en este periodo de profunda crisis en el que la política de recortes está afectando seriamente, entre otros sectores, a la propia Educación.

Este marco europeo y estatal se desarrolla en la práctica en las políticas educativas de cada comunidad autónoma. Es aquí donde se identifican algunos elementos centrales que son comprendidos de manera desigual y que provocan algunas diferencias -la mayoría leves- en la puesta en práctica de la norma.

5.1. Fracaso escolar

Sobre este tema -uno de los más preocupantes por el volumen de alumnado afectado- cada comunidad autónoma hace su propio análisis a partir del cual diseñan estrategias, medios y recursos diferentes. La mayoría de las comunidades seleccionadas para este estudio parten de un enfoque limitado del fracaso escolar que no va más allá de su atribución a las características individuales de cada alumno o alumna, análisis que explica el que la respuesta generalizada no sea más ambiciosa que lo que implica el desarrollo de programas de educación compensatoria. Sólo en algunos casos parece que se ha realizado una lectura más estructural que relaciona el fracaso escolar con las condiciones socioeconómicas de las familias, con el funcionamiento de las instituciones escolares o con sus estrategias pedagógicas. En estos casos, se ponen en marcha estrategias encaminadas a buscar el éxito escolar para todo el alumnado, como ocurre en Andalucía cuya Ley de Educación contempla conceptos como el de “igualdad efectiva” o el de “equidad en la educación”; en el País Vasco, donde existe una larga tradición de trabajo en torno a las Comunidades de Aprendizaje; o en Aragón, que vincula la calidad en la educación con la idea de equidad.

5.2. Convivencia

La convivencia es también un concepto central en las políticas impulsados por las distintas administraciones educativas que, en algunos casos se pone en relación con los enfoques de Educación para la Paz y con el aprendizaje de la resolución de conflictos.

En un extremo se sitúan algunas comunidades autónomas donde la convivencia forma parte de programas globales que contemplan otras acciones o que, a su vez, se inscriben en propuestas más amplias. En Andalucía se hace un tratamiento integral de la convivencia y se proponen medidas que se incluyen en los propios proyectos de centro; en Cataluña, el programa de convivencia se ha convertido en el eje estructurador que da cobertura a otros programas como el de Ciudadanía y se pone en relación con otras iniciativas como los Planes Educativos de Entorno o las Comunidades de Aprendizaje.

En el otro extremo, y partiendo de una idea más limitada del concepto de convivencia, tenemos a la Comunidad de Madrid, con su programa *Convivir es vivir* donde se proponen acciones parciales dirigidas a apoyar al profesorado en la gestión de los conflictos, en la prevención de actos violentos y en la promoción de actitudes de respeto y tolerancia.

Entre estas dos posiciones se mueven el resto de comunidades, de las cuales destacamos Aragón, cuyo plan distingue entre los conceptos de convivencia, mediación y participación; o Asturias que vincula el concepto con la Educación en Valores. De la política educativa del País Vasco destaca el *Plan para la Convivencia Democrática y Deslegitimación de la Violencia* puesto en marcha por el Gobierno

de la comunidad sobre la base de que el sistema educativo vasco no tenía una política lo suficientemente beligerante contra la violencia. Lo dudoso de esta afirmación, junto a la propuesta de invitar a las aulas a las víctimas de la violencia de ETA, generó un gran debate social. También por su débil contenido pedagógico y por la falta de directrices en comparación con al anterior *Plan Vasco de Educación para la Paz y los DDHH* que abordaba de forma más amplia el concepto de violencia y, por tanto, el de paz.

5.3. Formación del profesorado en relación con las competencias básicas

Del análisis de las propuestas de formación del profesorado que ofrecen las administraciones de cada comunidad autónoma se desprende una conclusión general que tiene que ver con la jerarquización implícita que se establece entre las competencias básicas establecidas por el mandato de la LOE. En relación con las ocho competencias básicas propuestas en la LOE -competencia en comunicación lingüística; competencia matemática; competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; tratamiento de la información y competencia digital; competencia social y ciudadana; competencia cultural y artística; competencia para aprender a aprender; y autonomía e iniciativa personal- se proponen abundantes cursos de formación sobre las competencias digital, lingüística y matemática, pero escasea la oferta en torno a la competencia social y ciudadana, de lo que se deriva el escaso peso y la importancia menor que se le otorga en el currículo.

Los cuestionarios planteados para este estudio también destacan esta carencia y reclaman formación adecuada relativa a temas y metodologías orientados a promocionar la Educación para la Ciudadanía en el sistema de enseñanza. Entre las personas encuestadas, no sólo se echa de menos formación en los temas específicos que propone la EC, sino también la referida a otras cuestiones de ámbito más global, como interculturalidad, género, lucha contra la exclusión, paz, derechos y deberes individuales y colectivos, necesidades humanas y desarrollo humano, etc. temas que ampliarían la visión del concepto de ciudadanía.

Además de temáticas concretas hay una preocupación latente por encontrar metodologías adecuadas que desarrollen los valores de solidaridad, compromiso, justicia, equidad, libertad, etc. El profesorado demanda estrategias para abordar los temas de trabajo desde un enfoque sistémico, transversal e interdisciplinar. Las redes, por ejemplo, se proponen como una forma de trabajo ineludible, pero pocas veces se explicita cómo se puede aprovechar al máximo su potencial como iniciativa de comunicación e intercambio de experiencias, o como propuesta para que el alumnado amplíe su campo de conocimiento. También se necesita formación para trabajar en el aula con menos información y más vivencias y acciones sobre la propia realidad. Con esta idea se expresa la importancia de motivar entre el alumnado la implicación en la sociedad, así como de fomentar estructuras de participación que ahonden en la práctica democrática, comenzando desde las propias instituciones escolares. Y para terminar, se expresa también todo aquello

que tienen que ver con las posibilidades de uso de los medios de comunicación social como recurso didáctico pero, al tiempo, se destaca la oportunidad que supondría trabajar en una línea de alfabetización audiovisual crítica para suplir la carencia que el sistema educativo tiene en la actualidad respecto de la apropiación de los nuevos sistemas de comunicación en la era digital.

5.4. Transversalidad

La LOE supone un paso atrás respecto de la LOGSE donde se asumía la idea de que ciertos enfoques y contenidos, considerados indispensables (coeducación, medio ambiente, paz, derechos humanos, desarrollo, consumo, sexualidad...), debían integrarse en el trabajo curricular de todas las áreas de conocimiento y del conjunto de la vida de los centros escolares. Las dificultades encontradas en la aplicación de la transversalidad durante el proceso de reforma anterior, desembarcaron en la propuesta actual donde la Educación para la Ciudadanía es considerada una asignatura. Aunque se deja abierta la opción a que también pueda trabajarse de forma transversal, la propuesta clara es reducir estos contenidos a la asignatura que tiene este mismo nombre.

Esta ambigüedad da lugar a que en cada comunidad autónoma se haya aplicado de diferentes formas, pero si rescatamos aquellas en las que se ha intentado contemplar cierta idea de transversalidad podemos ver que Andalucía, por ejemplo, incluye dentro de los proyectos de investigación una línea orientada a la integración de temáticas transversales y otras dos dedicadas a género e interculturalidad; en Cataluña se liga la transversalidad a los programas de innovación educativa; y en otras comunidades como Aragón, Asturias y Galicia proponen programas amplios de educación en valores donde incluyen algunas transversales como género, paz e interculturalidad.

A pesar de las dificultades que implica la transversalidad en la práctica, los cuestionarios revelan que se sigue considerando como la forma más adecuada para trabajar aquellos contenidos relativos a la Educación para la Ciudadanía y que, en todo caso, su planteamiento como asignatura requeriría una propuesta institucional más estructurada, sólida y coherente.

5.5. Educación para la Ciudadanía

El análisis sobre el tratamiento de la Educación para la Ciudadanía en las diferentes comunidades autónomas nos lleva a valorar que hay una débil apuesta por esta materia en los planes educativos, cuyo interés parece centrarse en otros temas más valorados como son las nuevas tecnologías.

Cuando se habla de ciudadanía dentro del contexto educativo se asocia rápidamente con la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y se dejan de lado otros elementos más transversales del sistema

como el tratamiento de la diversidad, la participación de otros agentes de la comunidad educativa en la vida del centro o la construcción de escuelas democráticas. Pero, se entiende que estos y otros elementos construyen una realidad y una práctica desde la que habría que abordar el concepto.

Los objetivos descritos en las normativas autonómicas consideran la ciudadanía como un eje vertebrador del trabajo educativo, pero los medios que se ponen a disposición de los centros educativos para lograr estos objetivos no responden a ese reto. La ciudadanía es desarrollada como una asignatura, sin una dimensión transversal en la mayoría de los casos, con escasa carga horaria y sin formación específica para el profesorado.

La implantación de esta asignatura en la mayoría de las comunidades autónomas se ha llevado a cabo sin obstáculos, permitiendo algunos debates sobre los contenidos que abarca o el perfil profesional requerido para su impartición. Pero en algunas comunidades se ha alentado un clima de crispación social que ha derivado en una simplificación y polarización del debate en “asignatura sí” o “asignatura no”. De esta forma se ha bloqueado un debate más profundo sobre los aspectos que se consideran más o menos acertados, y se ha reducido a una mera identificación de cada opción con el partido político que la ha liderado.

Otro elemento de preocupación entra las personas encuestadas tiene que ver con las editoriales y con su poder para delimitar las posibilidades de trabajo real en torno a la Educación para la Ciudadanía, dado el éxito que tiene este referente curricular, lo extendido de su uso y la literalidad con la que se siguen sus propuestas.

La valoración que el profesorado hace sobre la utilidad de la asignatura no es, en ningún caso, entusiasta. La falta de conexión que se percibe entre la argumentación que respalda la propuesta y los recursos asignados para su implementación genera desconfianza respecto de las posibilidades de logro de los objetivos planteados. La indiferencia y el escepticismo acompañan a esta propuesta que no se interpreta como un elemento potencialmente transformador. Además, esto tiene su traducción directa en la manera en la que el alumnado la percibe, como una asignatura de contenido poco relevante y fácil de aprobar.

La indiferencia se acentúa aun más en el caso de madres, padres, agentes sociales y otros actores de la comunidad educativa, que además echan de menos información adecuada sobre la propuesta con margen para la reflexión y denuncian la politización de los debates mediáticos.

La confesionalidad de los centros educativos marca ciertas diferencias a la hora de trabajar los contenidos de esta asignatura. Al contrario de lo que cabría esperar tras los mensajes lanzados por la Conferencia Episcopal, no parece haber especiales reticencias por parte de los centros confesionales ante la puesta en marcha de la Educación para la Ciudadanía ya que el temario es lo suficientemente flexible

como para que cada centro adapte los contenidos a su ideario y evite aquellos temas que pueden ser más conflictivos desde el punto de vista religioso.

Otro punto débil del proceso de implantación tiene que ver con la participación social y la cabida que han tenido las organizaciones sociales en esta propuesta. Desde la Administración no se han articulado espacios de trabajo que contribuyeran a legitimar la Educación para la Ciudadanía con la riqueza del debate social.

Otro elemento de controversia lo ha constituido la delimitación de papeles entre Estado y familias a la hora de promover una educación en valores para chicos y chicas. El debate ha girado en torno a la necesidad de separar lo que es propio de la esfera pública (responsabilidad, por tanto, de los centros educativos) de lo que corresponde exclusivamente al ámbito privado (responsabilidad, en este caso, solo de padres y madres).

En lo referente a la Educación para la Ciudadanía, la defensa mayoritaria del ámbito privado como espacio apropiado para una educación en valores viene fundamentalmente de la mano de los sectores conservadores que defienden una idea de sociedad y de familia tradicional donde no caben otros modelos (familias monoparentales, homosexuales,...). Esta postura se defiende frente a un modelo de Estado laico que se considera conculcador de los valores propios de la religión católica. Pero no sólo los sectores más conservadores abogan por esta defensa del espacio privado frente al Estado. También hay otros sectores que desde la izquierda hacen una defensa de la libertad frente a un Estado uniformador y reivindican menor ingerencia de este en el ámbito educativo, así como un protagonismo mayor de las familias y las organizaciones sociales.

Frente a esta defensa del ámbito privado, hay otro sector que defiende el Estado como agente regulador de lo que el sistema educativo formal debe contemplar como mínimo y que antepone el derecho a la educación de los hijos e hijas al derecho de los padres y madres a decidir sobre los valores y creencias que quieran inculcarles. Esta visión defiende un sistema educativo público que debe proveer al alumnado de los instrumentos y oportunidades para vivir en libertad.

También se ha considerado problemática la cesión que ha hecho la LOE en lo relativo a la propuesta de la transversalidad, optando por circunscribir la construcción de ciudadanía al espacio de una asignatura específica y dejando a la libre interpretación de cada centro educativo la sugerencia de reforzarla con un compromiso de trabajo transversal.

Son muchos y de diferentes naturalezas los actores sociales que se considera que deberían tener algún tipo de papel relevante en la promoción de la Educación para la Ciudadanía. En los cuestionarios es el profesorado, el claustro, el colectivo al que se le asigna el papel principal en la promoción de la ciudadanía. A continuación, y dependiendo las comunidades, se destacan otros agentes como en el caso

de Cataluña, Galicia, Comunidad Valenciana y País Vasco donde se realiza la labor de padres y madres en esta materia; Valenciana y Cataluña, donde se mencionan los medios de comunicación, los movimientos de renovación pedagógica y los movimientos sociales, estos últimos destacados también en el País Vasco y Aragón; y Andalucía, Cataluña, Comunidad Valenciana y Galicia, que añaden a las administraciones educativas como agentes susceptibles de realizar esta tarea. Pero aunque se percibe que estos colectivos debieran tener un papel impulsor de la Educación para la Ciudadanía, es generalizada la idea de que ninguno de ellos lo está ejerciendo plenamente, como sería deseable.

Sobre los recursos está muy extendida la idea de que hay que avanzar en todo lo relacionado con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Este campo supone un reto para el profesorado que siente que tiene que innovar sus formas de trabajo y adaptarse a un contexto digital con el que su alumnado está más familiarizado. Por todo ello se valoran muy positivamente los recursos multimedia o vinculados a Internet y a medios de comunicación. A pesar de que el libro de texto parece ser el recurso más utilizado, se estiman todos aquellos materiales elaborados por ONGD y que aporten una visión más global del concepto de ciudadanía.

Es esta misma línea, las acciones que más se valoran y se requieren por parte de la comunidad educativa tienen que ver con: la formación del profesorado, la incorporación de nuevas tecnologías a los procesos de enseñanza-aprendizaje; la producción de recursos pedagógicos, de centros de recursos; el desarrollo de páginas web y portales educativos; la difusión de información sobre el trabajo de ONGD y otros movimientos sociales; la participación más amplia de la comunidad educativa; la asesoría y apoyo externo; así como la promoción de redes y alianzas. Todo ello compone un conjunto de iniciativas que se consideran muy interesantes para el desarrollo de esta materia, pero se tiene asumido que no se potencian con el énfasis adecuado desde la Administración.

Para terminar, y a modo de líneas de trabajo que cabría impulsar de ahora en adelante, enumeramos las propuestas sugeridas por las fuentes consultadas para este estudio:

- Impulsar trabajos de investigación sobre los libros de texto que se utilizan en las escuelas para determinar en qué medida son acordes con el enfoque de Educación para la Ciudadanía.
- Impulsar proyectos educativos de centro coherentes con el enfoque de Educación para la Ciudadanía.
- Dar valor a la asignatura de Educación para la Ciudadanía, para evitar que se convierta en una asignatura de segunda fila dentro de las asignaturas que se imparten en el centro, poniendo todos los recursos y medios necesarios para su desarrollo.

- Ofrecer formación de calidad para el profesorado sobre Educación para la Ciudadanía y en relación con la competencia social y ciudadana, con el carácter global y crítico con el que se plantea desde la Educación para el Desarrollo de 5^º generación.
- Difundir y comunicar experiencias educativas en las que vienen trabajando conjuntamente centros escolares y agentes sociales con perspectiva local-global.
- Establecer alianzas y redes lo más plurales y potentes posible que permitan el refuerzo mutuo de los sectores formal y no formal.

6. Bibliografía

- ADIDE Andalucía (2009): *La educación en Andalucía, Análisis y Perspectivas*. Asociación de Inspectores de Educación de Andalucía. Disponible en: www.adideandalucia.es/documentos/infeducativa/EducacionAndaluciaAnálisisPerspectivas2009.pdf
- Área de Educación de la Diputación de Barcelona (coord.) (2005): *Los proyectos educativos de ciudad (PEC). Análisis de la experiencia acumulada. Nueva propuesta metodológica*. Colección Guías Metodológicas, 7. Barcelona, Diputación de Barcelona. Disponible en: www.diba.cat/educacio/pdf/gm7_esp.pdf
- Argibay, M.; Celorio, G.; Celorio, J.J. (2009): *Educación para la Ciudadanía Global. Debates y Desafíos*. Bilbao, Hegoa. Disponible en: http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/441/investigacion_def.pdf
- Bargalló, A. (2008): “De la utopía a la práctica” en *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 375, enero.
- Beck, U. (2008): “Las raíces cosmopolitas de la democracia. El caso de la Unión Europea” en *Sistema. Revista de Ciencias Sociales*, Nº 206, septiembre.
- Binaburo, J.A. (2009): *La Red Escuela Espacio de Paz*. Disponible en: www.juntaandalucia.es/educacion/portal/com/bin/convivencia/contenidos/EscuelaEspaciodePaz/LaRedEscuelaEspacioDePaz/1236849095003_la_red_xescuela_espacio_de_pazx.pdf
- Blanco Filolla, I. (2005): “El PEC de Barcelona: Una experiencia de gobernanza local”. Conferencia en las *VI Jornadas del PEC 2005 - Educación, Barrio y Territorio. La ciudad como red educativa en favor de la cohesión social*. Ajuntament de Barcelona. Disponible en: http://w3.bcn.es/V45/Home/V45HomeLinkPI/o,3698,60797962_69986476_2,00.html
- Carbonell, J. (2008): “Las competencias no bastan” en *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 380, junio.
- “Carta de Ciudades educadoras” (2004). Disponible en: www.vitoria-gasteiz.org/wbo21/http/contenidosEstaticos/adjuntos/24060.pdf
- Comisión Europea (2010): *Informe conjunto de 2010 del Consejo y de la Comisión sobre la puesta en práctica del programa de trabajo “Educación y formación 2010” (1) (2010/C 117/01)*. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:117:0001:0007:ES:PDF>
- Consejo Escolar de Euskadi (2010): *Informe de aportaciones del Consejo Escolar de Euskadi al borrador del Plan de Convivencia democrática y deslegitimación*

de la violencia (2010–2011). Disponible en: www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/did2/es_2053/adjuntos/otros_informes/informe_plan_convivencia_c.pdf

Consejo Escolar de Madrid (2010): *Informe sobre la situación de la enseñanza no Universitaria en la Comunidad de Madrid. 2008-2009*. Colección Educación y Participación, Nº 23. Madrid.

Consellería de Educación e Ordenación Universitaria: *Plan Valora*. Xunta de Galicia. www.edu.xunta.es/valora/?q=node/204

Convivencia en un mundo desigual. Experiencia de cooperación al desarrollo del IES Carlos Casares de Viana do Bolo con la UE Timoteo Rondales de Bolivia. Memoria. 2009, Ciudad de Guatemala. Disponible en: <http://en.calameo.com/read/0004295689afd20434e3c>

Departament d'Educació (2006): *Plan para la lengua y la cohesión social. Educación e Inmigración. Anexo 3: Planes educativos de entorno*. Barcelona, Generalitat de Catalunya. Disponible en: http://wiki-is.innobasque.wikispaces.net/file/view/Educaci%C3%B3n+e+Inmigraci%C3%B3n_Generalitat+de+Catalunya.pdf

Departament d'Educació (2008): *El Gobierno aprueba el Proyecto de Ley de Educación en Cataluña*. Generalitat de Catalunya. www10.gencat.cat/gencat/binaris/20080729_lec_cs_tcm33-80122.pdf

Departament d'Educació (2010): *Aprenentatge Servei i Ciutadania en el marc dels Plans educatius d'entorn*. Generalitat de Catalunya. Disponible en: www.xtec.cat/lic/intro/documenta/aprenentatge_servei_i_pee.pdf

Departamento de Educación, Cultura y Deporte (2007): *Aragón educa. La educación compromiso para el futuro. Informe del debate para una ley de educación de Aragón*. Gobierno de Aragón. Disponible en: www.educaragon.org/files/Informe%20del%20debate.pdf

Departamento de Educación, Cultura y Deporte (2010): *Líneas Prioritarias del Plan de Formación Permanente del Profesorado de la Comunidad Autónoma de Aragón para el curso 2010 - 2011*. Gobierno de Aragón. Disponible en: <http://planfpa.educa.aragon.es/lineas.htm>

Departamento de Educación, Cultura y Deporte (2010): *Plan de formación de profesorado de Aragón 2011-2011*. Gobierno de Aragón. <http://planfpa.educa.aragon.es/>

Departamento de Educación, Universidades e investigación (2010): *Instrucciones de la Viceconsejera de Educación por las que se convoca a los centros públicos dependientes del Departamento de Educación, Universidades e Investigación para solicitar la realización durante el curso 2010-2011 de diversos proyectos de Innovación Educativa*. Gobierno Vasco. Disponible en: www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig2/es_5614/adjuntos/proyectos_innovacion_2010/instrucciones_c.pdf

- Departamento de Educación, Universidades e Investigación (2008): *Líneas prioritarias de innovación educativa 2007-2010*. Gobierno Vasco, Vitoria- Gasteiz. Disponible en: www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/adjuntos/lineas_prioritarias/lineas_prioritarias_innovacion_c.pdf
- Departamento de Justicia, Empleo y Seguridad Social (2007): *Plan Vasco de Educación para la Paz y los Derechos Humanos 2008-2011*. Viceconsejería de Justicia, Dirección de Derechos Humanos, Gobierno Vasco, Vitoria Gasteiz.
- Direcció General d'Innovació (2009): *Projecte de Convivència i èxit educatiu*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació. Disponible en: www.xtec.cat/lic/convivencia/documents_generals/document_marc_projecte%20de%20convivencia.pdf
- Esfuerzo. Esfuerzo educativo de Andalucía. 5 desafíos, 80 medidas para el progreso de la educación 2010-2012*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación, 2010. Disponible en: www.juntadeandalucia.es/educacion/esfuerzo/folleto.pdf
- Eurydice (2005): *La Educación para la Ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Bruselas, Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura, Unidad Europea de Eurydice. Disponible en: www.faest.org/images/epc/contexto-europeo.pdf
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2002): *Las Comunidades de Aprendizaje. Una apuesta por la igualdad educativa*. Universidad de Barcelona. Disponible en: www.comunidadesdeaprendizaje.net/pdf/flecha_puigvert_02.pdf
- Gobierno Vasco (2010): *Convivencia democrática y deslegitimación de la violencia (2010-2011). Reformulación del Plan Vasco de Educación para la Paz y los Derechos Humanos (2008-2011)*. Disponible en: www.euskadi.net/r33-2288/es/contenidos/informacion/plan_convivencia_mayo10/es_plan/adjuntos/Plan_Conviviencia.pdf
- Hereu, J. (2007): “El compromiso de Barcelona por la educación integral” en *CEE Participación Educativa*, 6 de noviembre de 2007.
- Martínez Bonafé, A.; Molina, D.; Montaner, C. (2003): “Vivir la democracia en la escuela. Una manera de formular los problemas del aula y del centro” en *Tabanque*, Nº 17. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=890953&orden=0
- Palos, J. y Puig, J. M. (2006): “Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio” en *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 357, mayo. Disponible en: <http://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/03/rasgos-pedagogicos.pdf>
- PSPV-PSOE (2010): *La educación que nos imponen*. Disponible en: www.slideshare.net/psoealaquas/la-educacion-que-nos-imponen
- Puig, J.M.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2006): *Aprenentatge-servei. Educació per a la ciutadania*. Barcelona, Octaedro. Disponible en: www.aprenentatgeservei.org/intra/aps/documents/Llibre%20Educar%20oper%20la%20ciutadania.pdf

Sáenz Almeida, P.; Milán Hernández, Montserrat y Martínez Martínez, J.B. (2010): *La educación en España. Situación, problemas y propuestas*. Madrid, Federación Estatal de Enseñanza de CCOO.

Sanz, J. (coord.) (2009): *Escoles compromeses amb el planeta*. Educación sin Fronteras. Disponible en: www.educacionsinfronteras.org/files/14345

Torres, R.M. (2001). “Comunidad de aprendizaje: repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje”. Documento presentado en el *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*, Barcelona, 5 y 6 de Octubre 2001. Disponible en: www.udlap.mx/rsu/pdf/1/RepensandoloEducativodesdelDesarrolloLocal.pdf

Tuvilla, J. (2004): *Guía para elaborar un proyecto integral. Escuela Espacio de Paz*. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia. Averroes, Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad. Disponible en: www.juntadeandalucia.es/averroes/html/adjuntos/2008/02/13/0007/index.html

1. Legislación

Unión Europea

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. (2006/962/CE). Diario Oficial de la Unión Europea L394Es del 30 de diciembre de 2006. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>

Estado español

Ley 1/1998, de 7 de enero, de Política Lingüística. Boletín Oficial del Estado, Nº 36, 11 de febrero de 1998.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado Nº 106, 4 de mayo de 2006.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado Nº 5, 5 de enero de 2007.

Resolución de 14 de octubre de 2009, de la Consejería de Administraciones Públicas y Portavoz del Gobierno, por la que se aprueba el Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado 2009/2010. Boletín Oficial del Profesorado, Nº 252, 20 de Octubre de 2009. Disponible en: www.educastur.es/media/profesorado/formacion/2009_plan_formacion_profesorado.pdf

Andalucía

Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía Nº 156, 8 de agosto de 2007.

Ley 6/2006, de 24 de octubre, del Gobierno de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía Nº 215, 7 de noviembre de 2006.

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Disponible en: www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/TemasFuerza/nuevosTF/290108_Ley_Educacion_Andalucia/LEA/1201696918777_lea.pdf

Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía Nº 171, 30 de agosto de 2007.

Orden de 14 de enero de 2009, por la que se regulan las medidas de apoyo, aprobación y reconocimiento al profesorado para la realización de proyectos de investigación e innovación educativa y de elaboración de materiales curriculares. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, Nº 21, 2 de Febrero de 2009. Disponible en: www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/IEFP/INNOVACION/ordenpinpivmat/1233565029210_orden_14012009.pdf

Aragón

Ley Orgánica 5/2007, de 20 de abril, de reforma del Estatuto de Autonomía de Aragón. Boletín Oficial del Estado, Nº 97, 23 de abril de 2007.

Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, Nº 65, 1 de junio de 2007. Disponible en: www.educaragon.org/files/Orden%20curr%C3%ADculo%20ESO.pdf

Orden de 21 de mayo de 2009, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se convocan ayudas a la Innovación e Investigación Educativas en Centros Docentes de niveles no Universitarios para el curso 2009/2010 y se aprueban las bases reguladoras para su concesión. Boletín Oficial de Aragón, Nº 110, 11 de Junio de 2009. Disponible en: www.boa.aragon.es/cgi-bin/BOAE/BRSCGI?CMD=VEROBJ &MLKOB=374228384444

Orden de 24 de julio de 2009, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se convoca la realización de Proyectos de Formación del Profesorado en Centros en materia de Convivencia Escolar y Educación Intercultural. Boletín Oficial de Aragón, Nº 157, 14 de Agosto de 2009. Disponible en: www.boa.aragon.es/cgi-bin/BOAE/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=410033743333

Asturias

Decreto 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación secundaria obligatoria en el Principado de Asturias. Boletín Oficial del Principado de Asturias, Nº 162, 12 de julio de 2007. Disponible en: www.asturias.es/bopa/2007/07/12/20070712.pdf

Ley Orgánica 7/1981, de 30 de diciembre, de Estatuto de Autonomía del Principado de Asturias. Boletín Oficial del Estado, Nº 9, 11 de enero de 1982.

Resolución de 12 de septiembre de 2006, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se convocan actividades de formación e innovación educativa bajo la modalidad de seminarios, grupos de trabajo y proyectos de formación en centros para el curso 2006/2007. Boletín Oficial del Principado de Asturias, Nº 227, 30 de septiembre de 2006. Disponible en: www.asturias.es/bopa/2006/09/30/20060930.pdf

Cataluña

Decreto 143/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, Nº 4915, 29 de junio de 2007. Disponible en: www.gencat.cat/eadop/imagenes/4915/t4915.pdf

Ley Orgánica 4/1979, de 18 de diciembre, de Estatuto de Autonomía de Cataluña. Boletín Oficial del Estado, Nº 306, 22 de diciembre de 1979. Vigente hasta 2006.

Ley Orgánica 6/2006, de 19 de julio, de reforma del Estatuto de Autonomía de Cataluña. Boletín Oficial del Estado, Nº 172, 20 de julio de 2006.

Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. Quaderns de Legislació, Nº 82, Generalitat de Catalunya. Disponible en: www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/LEC_QL82.pdf

Comunidad de Madrid

Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial de la comunidad de Madrid, Nº 126, 29 de mayo de 2007. www.defensordelmenor.org/upload/legislacion/leyEspanola/Decreto_2007_23.pdf

Ley Orgánica 3/1983, de 25 de febrero, de Estatuto de Autonomía de la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial del Estado, Nº 51, 1 de marzo de 1983.

Sentencia Nº 1178. Tribunal Superior de Justicia de la Comunidad de Madrid, 21 de julio de 2009. Disponible en: www.cope.es/file_upload/pdf/12493888251517947342.pdf

Comunidad Valenciana

Circular de la Conselleria de Educació sobre orientacions metodològiques, didàctiques y organitzatives en relació a la impartició de la matèria Educació para la

- Ciudadanía y los Derechos Humanos en 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria para el curso 2008/2009.* Valencia, 5 de diciembre de 2008. Disponible en: www.intersindical.org/stepv/ensenya/descargar/epc/circularEPC151208.pdf
- Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana.* Diari Oficial de la Comunitat Valenciana, Nº 5562, 24 de julio de 2007.
- Ley Orgánica 5/1982, de 1 de julio, Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana.* Boletín Oficial del Estado, Nº 164, 10 de julio de 1982. Vigente hasta 2006.
- Ley Orgánica 1/2006, de 10 de abril, de reforma de la Ley Orgánica 5/1982, de 1 de julio, de Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana.* Boletín Oficial del Estado, Nº 86, 11 de abril de 2006.
- Orden de 10 de junio de 2008, de la Conselleria de Educación, por la que se establecen formas de organización pedagógica para impartir la materia Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en educación secundaria obligatoria.* Diari Oficial de la Comunitat Valenciana. Nº.5782, 11 de Junio de 2008. Disponible en: www.docv.gva.es/datos/2008/06/11/pdf/2008_7272.pdf
- Orden de 22 de abril de 2009, de la Conselleria de Educación, por la que se convocan ayudas económicas para la realización de proyectos de investigación e innovación educativa sobre el desarrollo del currículo durante el curso académico 2009-2010. [2009/5446].* Diari oficial de la Comunitat Valenciana, Nº 6015, 18 de mayo de 2005.
- Resolución de 1 de septiembre de 2008, del director general de Ordenación y Centros Docentes y del director general de Personal, por la que se establecen orientaciones metodológicas, didácticas y organizativas para la impartición de la materia Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en la Educación Secundaria Obligatoria en cumplimiento de los autos del Tribunal Superior de Justicia de la Comunitat Valenciana.* Diari Oficial de la Comunitat Valenciana, Nº 5849, 15 de septiembre de 2008. Disponible en: www.docv.gva.es/datos/2008/09/15/pdf/2008_10600.pdf
- Sentencia Nº 1097.* Tribunal Superior de Justicia de la Comunidad Valenciana, 24 de julio de 2009. Disponible en: www.juecesdemocracia.es/Sentencias/2009/1391-08-7CIUDAdef.pdf

Galicia

- Decreto 124/2007, de 28 de junio, por el que se regula el uso y la promoción del gallego en el sistema educativo.* Diario Oficial de Galicia, Nº 125, 29 de junio de 2007. Disponible en: www.xunta.es/Dog/Dog2007.nsf/FichaContenido/22B3A?OpenDocument

Decreto 133/2007, de 5 de julio, por el que se regulan las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia, Nº 136, 13 de julio de 2007. Disponible en: <http://sid.usal.es/idos/F3/LYN14655/14655-eso.pdf>

Decreto 79/2010, de 20 de mayo, para el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria de Galicia. Diario Oficial de Galicia, Nº 97, 25 de mayo de 2010. Disponible en: www.xunta.es/Dog/Dog2010.nsf/FichaContenido/196D2?OpenDocument

Ley Orgánica 1/1981, de 6 de abril, de Estatuto de Autonomía de Galicia. Boletín Oficial del Estado, Nº 101, de 28 de abril de 1981. Vigente hasta 2002.

Ley 18/2002, de 1 de julio, del régimen de cesión de tributos del Estado a la Comunidad Autónoma de Galicia y de fijación del alcance y condiciones de dicha cesión. Boletín Oficial del Estado, Nº 157, 2 de julio de 2002.

País Vasco

Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Boletín Oficial del País Vasco, Nº 218, 13 de noviembre de 2007. Vigente hasta 2010.

Decreto 97/2010, de 30 de marzo, por el que se modifica el Decreto que establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Boletín Oficial del País Vasco, Nº 72, 20 de abril de 2002. Disponible en: www.euskadi.net/bopv2/datos/2010/04/1002109a.pdf

Orden de 8 de junio de 2009, de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convoca a los Centros Docentes de enseñanza no universitaria para la realización de Proyectos de Formación en centro y Proyectos de Innovación Educativa y se determinan las condiciones o requisitos para el otorgamiento de dotaciones económicas o subvenciones para la realización de los referidos proyectos a desarrollar durante el Curso 2009-2010. Boletín Oficial de País Vasco, Nº 161, 24 de agosto de 2009. Disponible en: www.euskadi.net/bopv2/datos/2009/08/0904695a.pdf

2. Estadísticas

Consejería de Educación (2010): *Datos avance 2009-2010.* Junta de Andalucía. Disponible en: www.juntadeandalucia.es/educacion/www/portal/com/bin/Contenidos/Viceconsejeria/Estadisticas/2009_2010/datos_avance0910pdf/1273665955584_avand200910.pdf

Consejo Escolar del Principado de Asturias (2009): *El estado y la situación del sistema educativo asturiano. Informe del curso 2007-2008.* Asturias, Consejo Escolar del Principado de Asturias.

IAEST: *Estadísticas Sociales. Educación y cultura. Enseñanza no universitaria. Curso 2008-2009*. Gobierno de Aragón.

IDESCAT (2010): *Anuario estadístico de Cataluña*. Generalitat de Catalunya. Disponible en: www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=742

INE (2010): “Encuesta de población activa. Tercer trimestre de 2010” en *Notas de prensa*, 29 de octubre de 2010. Disponible en: www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epao310.pdf

Servicio de Ordenación Académica, Formación del Profesorado y Tecnologías Educativas (2010): *Los resultados académicos en la educación asturiana. 2008-2009*. Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Políticas Educativas, Ordenación Académica y Formación Profesional. Servicio de Ordenación Académica, Formación del Profesorado y Tecnologías Educativas. Disponible en: www.educastur.es/media/publicaciones/informes/informe_resultados_o8_o9.pdf

Sociedad Asturiana de Estudios Económicos e Industriales (2008): *Estadística de la Enseñanza en Asturias. Curso 2007-2008*. Consejería de Economía y Asuntos Europeos del Principado de Asturias. Gobierno del Principado de Asturias. Disponible en: www.sadei.es/Publi/Sociales/Ense/2008/PR.pdf

Subdirección General de Evaluación y Análisis: *Datos y cifras de la Educación. 2009/2010*. Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.

Subdirección General de Evaluación y Análisis: *Estadística de la Enseñanza de la Comunidad de Madrid 2008-2009*. Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza. Consejería de Educación

3. Prensa

Agencias. “Cabrera presenta el borrador de la asignatura Educación para la Ciudadanía, que será evaluable” en *El País*, 6 de junio de 2006. Disponible en: www.elpais.com/articulo/sociedad/Cabrera/presenta/borrador/asignatura/Educacion/Ciudadania/sera/evaluable/elpepusoc/20060606elpepusoc_6/Tes

Educación, Universidades e Investigación: “El Consejo de Gobierno aprueba el Decreto que establece el Currículo de la Educación Básica” en *Irekia. Gobierno Abierto*, 30 de Marzo de 2010. Disponible en: www.irekia.euskadi.net/es/news/1498-consejo-gobierno-aprueba-decreto-que-establece-curriculo-educacion-basica

EFE (2009): “Fondos para escolarizar inmigrantes en la privada” en *El País*, 12 de marzo de 2009. Disponible en: www.elpais.com/articulo/cataluna/Fondos/escolarizar/inmigrantes/privada/elpepiespcat/20090312elpcat_23/Tes

Europa Press (2007): “Aguirre dice que se impartirá la mínima Educación para la Ciudadanía” en *El Mundo*, 3 de septiembre de 2007. Disponible en: www.elmundo.es/elmundo/2007/09/03/madrid/1188818608.html

Pastor, J. y Pisarello, G. (2010): “El desgobierno europeo” en *Público*, 26 de febrero de 2010. Disponible en: <http://blogs.publico.es/otrasmiradas/category/jaime-pastor/>

Salas, J. (2010): “Gabilondo subraya en el pacto los deberes de la concertada” en *Público*, 26 de febrero de 2010. Disponible en: www.publico.es/espana/298163/gabilondo-subraya-en-el-pacto-los-deberes-de-la-concertada

4. Páginas web

Centros Educativos

IES Puerta de Andalucía (Santa Olalla de Cala-Huelva)
www.iespuertadeandalucia.org

IES Río Gallego (Zaragoza)
www.riogallego.com

IES Egara (Tarrasa-Barcelona)
www.xtec.es/iesegara/

IES Príncipe de Viana (Barcelona)
<http://iespviana.xtec.cat/drupal5/>

IES Porto do Son (A Coruña)
www.edu.xunta.es/centros/iesportoson/

IES Carlos Casares (Viana do Bolo-Ourense)
www.edu.xunta.es/centros/iescarloscasaresviana/

IES Las Rozas (Madrid)
www.educa.madrid.org/web/ies.uno.lasrozas/

IES Ortega y Gasset (Madrid)
<http://iesortegag1.blogspot.com/>

5. Redes

Aprendizaje-Servicio
www.zerbikas.es

Ciudades Educadoras
<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do>

Comunidades de Aprendizaje
<http://utopiadream.info>

Escoles Compromeses amb el Planeta
<http://escoles.wordpress.com/2010/01/20/esc/>

Planes Educativos de Entorno
www.xtec.cat/lic/entorn/index.htm

Red Canaria de Escuelas Solidarias

<http://rces.wordpress.com/>

Red de Jóvenes Solidarios

<http://redjovenes.redentreculturas.org/que-es-la-red-solidaria-de-jovenes>

Red Escuela Espacio de Paz

www.juntadeandalucia.es/educacion/convivencia/com/jsp/listado.jsp?canal=711&seccion=centros

Red Escuelas Sin Racismo

www.escuelasinracismo.org/navegacion/presentacion.php?idioma=es
www.aprenentatgeservei.org

Xarxa de Centres Cooperants

<http://centrescooperants.blogspot.com/>

Xarxa de Centres Educatius Solidaris

www.fonsmallorqui.org/inici/xarxa/25.php?id_pagina=25

6. Otros

Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica del País Valenciá:

www.fmrppv.org/vde/projecte.htm

Grupo Eleuterio Quintanilla (Asturias)

www.equintanilla.com/

Anexos

Anexo 1. Datos generales de las ocho comunidades autónomas

	España	Andalucía	Aragón	Asturias (Principado)	Cataluña	Comunidad Valenciana	Galicia	Comunidad de Madrid	País Vasco
Km ²	505.990	87.598	47.720	10.604	32.113	23.255	29.574	8.028	7.235
Población 2010 ¹	46.951	8.354	1.345	1.084	7.505	5.099	2.797	6.445	2.178
Porcentaje del PIB que se ha dedicado a Educación en 2010 ²	4,0%	4,89%	3,07%	3,49%	3,09%	4,18%	4,22%	2,46%	4,0%
Porcentaje de gasto público en Educación dedicado a conciertos y subvenciones en secundaria 2008 ³	16,5%	12,1%	17,8%	10,7%	23,6%	18,4%	1,5%	23,7%	31,2%
Porcentaje de centros de ESO de carácter privado	44,4%	3,1%	47,8%	47,5%	52,9%	49,1%	31,7%	61,1%	61,2%
Gasto público que se dedicó en 2007 por cada alumno/a ⁴ (en €)	6.207	5.060	6.292	7.742	6.411	5.738	7.257	5.993	9.835
Centros privados y concertados	5.228	4.528	5.236	6.316	5.145	4.920	6.114	4.819	6.786
Centros públicos	65,8%	75,3%	63,7%	64,9%	59,6%	66,1%	69,3%	52,0%	44,6%
Centros privados y concertados	34,2%	24,6%	36,3%	35,1%	40,4%	33,8%	30,7%	48,0%	55,4%

		España	Andalucía	Aragón	Asturias (Principado)	Cataluña	Comunidad Valenciana	Galicia	Comunidad de Madrid	País Vasco
Porcentaje de alumnado extranjero que en 08-09 cursó ESO en:	Centros públicos	78,9%	87,5%	74,9%	74,5%	79,1%	81,4%	78,8%	70,1%	56,7%
	Centros privados y concertados	1,1%	12,5%	25,1%	28,5%	20,9%	18,6%	21,2%	29,9%	43,3%

Fuente: Elaboración propia.

¹ Fuente: INE. Avance del padrón a 1 de enero de 2010. Datos provisionales.

² Tomando los datos del PIB de 2009. Fuente: Barcala, D. (2010): "Un pacto educativo de 11.000 millones" en *Público*, 2 de febrero de 2010.

³ Elaboración propia a partir de datos para 2008 del INE (provisionales, actualizados el 18 de junio de 2010).

⁴ Gasto público por alumno/a en enseñanza no universitaria del sistema educativo, excluida la formación ocupacional. El alumnado se ha transformado en equivalente a tiempo completo, de acuerdo a la metodología de la estadística internacional. Datos del Ministerio de Educación actualizados en 2010.

Anexo 2. Cuestionario general

Datos:

Edad: Sexo:

Formación:

Perfil:

Centro educativo Docente Equipo Directivo

AMPA

Centro de Formación Profesorado

Movimiento Social

Sindicato

ONGD

Administración

Medios de Comunicación

Otros (¿cuál?)

Comunidad autónoma:

Preguntas abiertas:

1. ¿Cómo definirías la Educación para la Ciudadanía (EC)? Valora su importancia.

.....

.....

2. ¿Cómo se está implantando en tu comunidad la Educación para la Ciudadanía?
¿Crees que esta implantación refleja la relación entre las temáticas de la EC con los problemas más relevantes de la sociedad?

.....

.....

3. ¿Cómo se ha acogido la EC, mayoritariamente, entre el profesorado? ¿Y en el resto de la comunidad educativa -padres y madres, alumnado, agentes sociales...-? ¿Aprecias alguna diferencia en la manera en que se está abordando en centros públicos y en centros privados/concertados?

4. ¿Cuáles han sido los aspectos más relevantes del debate social, político y mediático en tu comunidad?

5. ¿Conoces alguna experiencia (de aula, de centro, comunitaria, local/global...) que te parezca especialmente relevante? ¿Por qué? ¿Puedes describirla?

6. ¿Cuáles serían las necesidades de formación en esta materia?

Preguntas cerradas:

Como verás te presentamos cada pregunta en formato duplicado de forma que en la columna de la izquierda expreses -desde tu opinión personal- lo que consideras que sería el tratamiento más adecuado para desarrollar la Educación para la Ciudadanía y, en la columna de la derecha, lo que crees que se está priorizando en tu comunidad.

Valora de 1 a 5 los siguientes apartados, siendo 1 la nota más baja (poco útil, poco adecuado, poco interesante) y 5 la más alta (muy útil, muy adecuado, muy interesante).

1. La LOE establece un total de 8 competencias clave que se deben desarrollar en la Educación Básica. Valora de 1 a 5 la importancia de cada una ellas para apoyar el enfoque de Educación para la Ciudadanía.

Competencias	Tu opinión					Lo real				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Competencia en comunicación lingüística.										
Competencia matemática.										
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.										
Tratamiento de la información y competencia digital.										
Competencia social y ciudadana.										
Competencia cultural y artística.										
Competencia para aprender a aprender.										
Autonomía e iniciativa personal.										

2. Valora de 1 a 5 tu grado de acuerdo con los siguientes planteamientos.

Ubicación de la EC	Tu opinión					Lo real				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
La mejor ubicación para la Educación para la Ciudadanía es su consideración como asignatura.										
Lo más apropiado para trabajar Educación para la Ciudadanía es su consideración como enfoque transversal.										
Ambas opciones son compatibles										

3. Valora de 1 a 5 el grado de importancia que otorgas a cada uno de los siguientes agentes sociales como promotores de EC.

Papel de agentes sociales/educativos	Tu opinión					Lo real				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Profesorado de la asignatura de EC.										
Claustro.										
Padres y madres.										
Centros de Formación del Profesorado.										
ONGD.										
Movimientos Sociales.										
Sindicatos.										
Movimientos de Renovación Pedagógica.										
Redes locales/globales.										
Medios de Comunicación.										
Iniciativas locales.										
Otros (¿cuáles?).										

4. Valora de 1 a 5 el interés de los siguientes recursos en función de su utilidad para el desarrollo del enfoque de Educación para la Ciudadanía.

Intereses de los recursos	Tu opinión					Lo real				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Libros de texto.										
Material producido por ONGD y otros Movimientos Sociales.										
Internet.										
Material audiovisual/ Material multimedia.										
Charlas/Conferencias/Testimonios.										
Exposiciones.										
Medios de Comunicación.										
Agentes sociales.										
Recursos del medio (museos, centros cívicos...).										

5. Valora de 1 a 5 el interés de promover las siguientes acciones.

Acciones para impulsar	Tu opinión					Lo real				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Formación del profesorado.										
Producción de recursos pedagógicos.										
Centros de Recursos.										
Desarrollo de páginas web, portales educativos.										
Incorporación de nuevas tecnologías.										
Conocimiento del trabajo de ONGD y otros Movimientos Sociales.										
Participación de la comunidad educativa.										
Asesoría / Apoyo externo.										
Redes e iniciativas sociales.										

6. Valora de 1 a 5 el grado de relación de los siguientes enfoques y/o contenidos con la EC.

Enfoques y contenidos	Tu opinión					Lo real				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Feminismo. Perspectiva de género.										
Interculturalidad.										
Conflictos.										
Valores cívicos.										
Perspectiva local-global.										
Democracia.										
Movimientos altermundialistas.										
Instituciones (parlamentos, plenos municipales, consejos...).										
Sociedad organizada (redes, foros, partidos políticos, sindicatos...).										
Otras perspectivas, otras miradas, otras experiencias... (Dimensión Sur).										
Justicia social.										

Anexo 3. Cuestionario para las Coordinadoras

Datos:

Entidad:

Comunidad autónoma:

Preguntas abiertas:

1. ¿Cómo se está implantando en tu comunidad la Educación para la Ciudadanía y que participación tuvisteis?

.....
.....

2. ¿Qué papel tenéis los agentes sociales?

.....
.....

3. ¿Apreciáis alguna diferencia en la manera en que se está abordando la Educación para la Ciudadanía en centros públicos y en centros privados/concertados?

.....
.....

4. ¿Cuáles son las necesidades que detectáis para que la Educación para la Ciudadanía contribuya a la “formación de conciencia crítica sobre la realidad mundial” en los y las jóvenes y facilite “estrategias para la participación y la transformación social desde claves de justicia y solidaridad”?

.....
.....

5. Experiencias destacables (de aula, de centro, comunitaria, local/global...). Breve descripción y referencia de una persona de contacto.

.....
.....

Preguntas cerradas:

Como veréis os presentamos cada pregunta en formato duplicado de forma que en la columna de la izquierda expreséis -desde vuestra opinión personal- lo que consideraréis que sería el tratamiento más adecuado para desarrollar la Educación para la Ciudadanía y, en la columna de la derecha, lo que creéis que se está priorizando en vuestra comunidad.

Valorad de 1 a 5 los siguientes apartados, siendo 1 la nota más baja (poco útil, poco adecuado, poco interesante) y 5 la más alta (muy útil, muy adecuado, muy interesante).

- 1. La LOE establece un total de 8 competencias clave que se deben desarrollar en la Educación Básica. Valora de 1 a 5 la importancia de cada una ellas para apoyar el enfoque de Educación para la Ciudadanía.**

Competencias	Tu opinión					Lo real				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Competencia en comunicación lingüística.										
Competencia matemática.										
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.										
Tratamiento de la información y competencia digital.										
Competencia social y ciudadana.										
Competencia cultural y artística.										
Competencia para aprender a aprender.										
Autonomía e iniciativa personal.										

- 2. Valora de 1 a 5 tu grado de acuerdo con los siguientes planteamientos.**

Ubicación de la EC	Tu opinión					Lo real				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
La mejor ubicación para la Educación para la Ciudadanía es su consideración como asignatura.										
Lo más apropiado para trabajar Educación para la Ciudadanía es su consideración como enfoque transversal.										
Ambas opciones son compatibles										

3. Valora de 1 a 5 el grado de importancia que otorgas a cada uno de los siguientes agentes sociales como promotores de EC.

Papel de agentes sociales/educativos	Tu opinión					Lo real				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Profesorado de la asignatura de EC.										
Claustro.										
Padres y madres.										
Centros de Formación del Profesorado.										
ONGD.										
Movimientos Sociales.										
Sindicatos.										
Movimientos de Renovación Pedagógica.										
Redes locales/globales.										
Medios de Comunicación.										
Iniciativas locales.										
Otros (¿cuáles?) asociaciones juveniles										

4. Valora de 1 a 5 el interés de los siguientes recursos en función de su utilidad para el desarrollo del enfoque de Educación para la Ciudadanía.

Intereses de los recursos	Tu opinión					Lo real				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Libros de texto.										
Material producido por ONGD y otros Movimientos Sociales.										
Internet.										
Material audiovisual/ Material multimedia.										
Charlas/Conferencias/Testimonios.										
Exposiciones.										
Medios de Comunicación.										
Agentes sociales.										
Recursos del medio (museos, centros cívicos...).										

5. Valora de 1 a 5 el interés de promover las siguientes acciones.

Acciones para impulsar	Tu opinión					Lo real				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Formación del profesorado.										
Producción de recursos pedagógicos.										
Centros de Recursos.										
Desarrollo de páginas web, portales educativos.										
Incorporación de nuevas tecnologías.										
Conocimiento del trabajo de ONGD y otros Movimientos Sociales.										
Participación de la comunidad educativa.										
Asesoría / Apoyo externo.										
Redes e iniciativas sociales.										

6. Valora de 1 a 5 el grado de relación de los siguientes enfoques y/o contenidos con la EC.

Enfoques y contenidos	Tu opinión					Lo real				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Feminismo. Perspectiva de género.										
Interculturalidad.										
Conflictos.										
Valores cívicos.										
Perspectiva local-global.										
Democracia.										
Movimientos altermundialistas.										
Instituciones (parlamentos, plenos municipales, consejos...).										
Sociedad organizada (redes, foros, partidos políticos, sindicatos...).										
Otras perspectivas, otras miradas, otras experiencias... (Dimensión Sur).										
Justicia social.										

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea



INSTITUTO DE ESTUDIOS SOBRE DESARROLLO Y COOPERACIÓN INTERNACIONAL
NAZIOARTEKO LANIKIDETZA ETA GARAPENARI BURUZKO IKASKETA INSTITUTUA