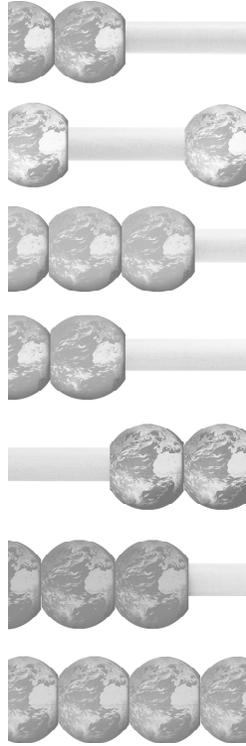


Educación para la Ciudadanía Global. Debates y desafíos



INSTITUTO DE ESTUDIOS SOBRE DESARROLLO Y COOPERACION INTERNACIONAL
NAZIOARTIKO LANKIDETZA ETA GARAPENARI BURUZKO IKASKETA INSTITUTUA
UNIVERSIDAD DEL PAIS VASCO - EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA



Educación para la Ciudadanía Global. Debates y desafíos



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:



INSTITUTO DE ESTUDIOS SOBRE DESARROLLO Y COOPERACION INTERNACIONAL
NAIZO ARTERKO LANIKIDETZA ETA GARAIPENARI BURUZKO IKASKETIA INSTITUTUA
UNIVERSIDAD DEL PAIS VASCO - EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA

Bilbao • Zubiria Etxea. UPV/EHU

Avda. Lehendakari Agirre, 83 • 48015 Bilbao

Tel.: 94 601 70 91 • Fax: 94 601 70 40 • hegoa@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 • hegoagasteiz@ehu.es

www.hegoa.ehu.es

Proyecto cofinanciado por:



Autoría: Miguel Argibay, Gema Celorio y Juanjo Celorio.

Para el capítulo 4: Ainhoa Garagalza y Alicia López de Munain

Diseño y Maquetación: Marra Servicios Publicitarios, S.L.

Imprime: Lankopi S.A.

ISBN: 978-84-89916-32-6

Depósito legal: BI-857-09



Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 2.5 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/2.5/es/>

Índice

Presentación	5
1. Pasado y presente de la Educación para la Ciudadanía	9
1.1. Ciudadanía y Educación en la Modernidad	9
1.2. Tensiones entre Ciudadanía estatal y Ciudadanía cosmopolita	10
1.3. La Educación para la Ciudadanía en la Unión Europea	12
1.3.1. Antecedentes y evolución de las directrices europeas	14
1.3.2. Líneas de actuación y recomendaciones	17
1.4. La Educación para la Ciudadanía en el Estado español	18
1.4.1. La evolución errática de la Educación en Valores Cívicos	20
1.5. La Educación para Ciudadanía en la Comunidad Autónoma del País Vasco	21
1.5.1. La asignatura. Objetivos y secuenciación	24
1.6. Conclusiones sobre el estado de la cuestión	27
1.6.1. La cuestión de la coherencia	27
1.6.2. La cuestión de las competencias	28
1.6.3. Dificultades para homologar el modelo	31
1.6.4. Contradicción entre discurso y realidad	32
2. La Educación para la Ciudadanía desde la perspectiva de la Educación para el Desarrollo	33
2.1. La evolución de la Educación para el Desarrollo	33
2.2. Desarrollo Humano. La otra cara de la Globalización	34

2.3. Cambio de paradigma en la Educación para el Desarrollo	36
2.4. La Ciudadanía Global	37
2.5. La Educación para el Desarrollo en el marco institucional	39
2.6. Otras lecturas y propuestas	42
3. Hacia un enfoque integrador. Experiencias de transversalidad	51
3.1. La Educación para el Desarrollo. Un enfoque multidimensional	51
3.2. Repensar la Ciudadanía	54
3.3. Líneas de trabajo en el aula, el centro y la comunidad	59
3.3.1. El aula como espacio de Ciudadanía	61
3.3.2. Transversalizar la Educación para la Ciudadanía en el centro	63
3.3.3. La comunidad como eje articulador de lo local-global	68
4. <i>Amanda</i> . La sistematización de una experiencia de acción comunitaria	75
4.1. La Red <i>Amanda</i> . Organizaciones, trayectoria y objetivos	75
4.2. Sistematización. Objetivos, metodología y aprendizajes	78
Bibliografía	87
Anexos	91
Mundilab. Laboratorio de Educación para el Desarrollo y transversalidad	93
<i>Amanda</i> . Documento Brújula	99
<i>Amanda</i> . Línea del Tiempo	103
<i>Amanda</i> . Cuadro de Aprendizajes	107

Presentación

Desde que acabara la II Guerra Mundial, la educación parecía ser uno de los instrumentos más adecuados para sentar las bases de la convivencia pacífica. Con esa esperanza surgieron distintas corrientes educativas, entre otras, la Educación para la Comprensión Internacional, la Educación para la Paz y los Derechos Humanos o la Coeducación.

En paralelo, como consecuencia de la descolonización y la Guerra Fría, nacieron la Educación para el Desarrollo y la Educación Intercultural, vinculadas a la cooperación y a los procesos migratorios que generaron sociedades multiculturales en el corazón de Europa. La desigualdad en el desarrollo Norte-Sur, las guerras de baja intensidad y la globalización económica-financiera, tuvieron como resultado grandes movimientos de población y nuevas tensiones en las relaciones internacionales. Así, a partir de la década de los 90 se planteó la necesidad de dar a la educación un carácter más cosmopolita que se plasmó en las propuestas de Educación Global y, más recientemente, en la Educación para la Ciudadanía Global.

Tanta diversidad de nombres no debería confundirse con la diversidad de propuestas y contenidos. Pese al enfoque específico de cada una, todas estas corrientes, abogan por una educación interactiva, un proceso de enseñanza aprendizaje en el que se capacita a las personas para participar, para argumentar, para resolver conflictos y asumir derechos y responsabilidades en las aulas o en la vida cotidiana. En definitiva, todas se han centrado en la adquisición de conocimientos, habilidades y valores con el fin de concienciar sobre los derechos y responsabilidades para con la comunidad tanto local como global.

Estas líneas de trabajo han sido auspiciadas y promovidas por Naciones Unidas, por la Unión Europea, el North & South Centre del Consejo de Europa, por las instituciones de Cooperación y por las Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo, así como por distintos colectivos pedagógicos, asociaciones y movimientos de la sociedad civil. En este sentido, las entidades públicas de cooperación internacional y las ONGD han sido pioneras en desarrollar una Educación para la Ciudadanía Global en todos los espacios político administrativos vinculándola a las relaciones Norte-Sur, es decir, al mundo interdependiente y globalizado.

En efecto, hace años que en el mundo de la cooperación se habla de interdependencia global y de la necesidad de crear una cultura de la solidaridad opuesta al modelo hegemónico neoliberal, probadamente insolidario e insostenible, generador de pobreza, violencia y destrucción ambiental.

Ni a nivel europeo, ni estatal o autonómico, ha habido una buena coordinación institucional o unas estrategias comunes entre las autoridades responsables de educación y aquellas ligadas a la cooperación para el desarrollo, siendo ésta una de las razones por las que esas iniciativas han tenido un eco menor del esperado.

El tercer sector ha ido por delante del sistema educativo en la búsqueda de la equidad, la cohesión social y el compromiso solidario. Ahora, en virtud de los conflictos sociales internos y de la necesidad de cohesión, tanto la Unión Europea como los Estados miembro y sus comunidades autónomas han puesto en marcha un proyecto muy similar al que impulsaban las ONGD y los movimientos sociales. Esta “nueva estrategia educativa” ha sido promovida en toda Europa con el nombre de Educación para la Ciudadanía Democrática (ECD).

La Educación para la Ciudadanía es deudora de las corrientes educativas anteriores y muy especialmente de la Educación para el Desarrollo. Muchos de los trabajos pedagógicos, unidades didácticas y proyectos escolares de calidad, en sus contenidos y propuestas metodológicas, han sido desarrollados por las ONGD, gracias al compromiso y estrecha colaboración de docentes y alumnado de muchos centros escolares. Esta es una gran ocasión para que la coordinación entre las entidades educativas y las de cooperación sumen sus fuerzas y experiencias en beneficio de la cohesión ciudadana europea y de la solidaridad internacional.

El presente informe se divide en cuatro grandes apartados. En el primero se realiza una breve historia del concepto de ciudadanía y el papel primordial que jugó la educación para extender el concepto entre la población y cohesionar la vida social según derechos y deberes reconocidos a las personas. Se subraya asimismo el papel del Estado como impulsor y garante de esos mismos derechos y deberes. Se muestra cómo la educación ha sido considerada uno de los instrumentos decisivos para promover la idea de ciudadanía, desde fines del siglo XVIII hasta nuestros días y los cambios que ha sufrido en distintos momentos de su evolución según el contexto político y económico correspondiente. Igualmente, se muestran las tensiones y contradicciones que genera la ciudadanía en función de fronteras estatales y supraestatales en el contexto actual.

A continuación se describen las estrategias educativas puestas en marcha por la Unión Europea para favorecer la cohesión interna y difundir unas pautas comunes de ciudadanía responsable. Estas estrategias son, en cierto modo, un mandato del Consejo de Europa que todos los Estados de la Unión deben incluir en sus políticas educativas. En el informe Euridyce se exponen con detalle las formas en que cada Estado ha asumido ese mandato, bien creando e implantando una nueva asignatura, bien estableciendo métodos y contenidos para que la Educación para la Ciudadanía fuera transversal a los contenidos curriculares de las distintas asignaturas y a la organización de los centros educativos.

Tanto en el Estado español como en la Comunidad Autónoma del País Vasco, se ha recurrido a una fórmula mixta por la cual se crea una asignatura específica y se recomienda la transversalidad conceptual, procedimental y de incorporación de valores a todas las actividades académicas y organizativas de los centros educativos.

El capítulo se cierra con una lectura analítica y unas conclusiones en las que se señalan potencialidades y contradicciones de las iniciativas puestas en marcha en la Unión Europea, en el Estado español y en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

En el segundo capítulo se toma como eje a la Educación para el Desarrollo. Se describe brevemente su evolución hasta centrarse en su última etapa, conocida como 5ª generación, una de cuyas claves es la promoción de la Ciudadanía Global. Se subrayan los objetivos, contenidos y métodos educativos en los que confluyen la Educación para el Desarrollo de 5ª generación y la nueva asignatura y eje transversal de Educación para la Ciudadanía. Se muestra la creciente importancia de la Educación para el Desarrollo dentro de las instituciones y agencias de cooperación, así como su influencia progresiva entre docentes y especialistas en educación formal. Para ilustrar esta afirmación, se hace una reseña de varios autores y autoras que escribiendo sobre Educación para la Ciudadanía, aluden constantemente a propuestas, programaciones, métodos y contenidos de la Educación para el Desarrollo. El capítulo, aunque descriptivo, resalta la oportunidad y la necesidad de colaboración entre las instituciones y centros educativos y las instituciones y agencias de cooperación al desarrollo.

El tercer capítulo parte de un análisis de los requisitos específicos que debe cumplir la Educación para la Ciudadanía Global, cómo enriquecer teoría y práctica con las contribuciones de otras líneas transversales, y el aporte de experiencias y material pedagógico elaborado por las ONGD, en especial, los más recientes que implementan la Educación para el Desarrollo de 5ª generación, es decir, la Educación para la Ciudadanía Global. Mediante distintas propuestas se trata de ilustrar cómo se puede incardinar la gestión del centro con los contenidos curriculares y la participación en la vida social de la comunidad.

El cuarto capítulo propone el estudio de la plataforma *Amanda*, una red de centros y asociaciones que pretende conjugar esfuerzos en el campo de la educación formal, no formal e informal en el Casco Viejo de Vitoria-Gasteiz. Para conocer mejor esta experiencia se ha recurrido a la metodología de sistematización, cuyo resultado se integra en este informe.

Finalmente en los Anexos se recogen algunas de las experiencias y propuestas seleccionadas para ilustrar el tercer capítulo.

Esperamos que este informe sirva para estimular la colaboración asidua entre personas y organismos responsables de Educación y de Cooperación para el Desarrollo.

1. Pasado y presente de la Educación para la Ciudadanía

1.1. Ciudadanía y Educación en la Modernidad

El origen de la ciudadanía está vinculado a la construcción filosófica, ética, jurídica y administrativa de las Ciudades-Estado de la Antigüedad greco-latina. En el Renacimiento italiano, las Ciudades-Estado vuelven a tomar vigor de la mano de las corrientes filosóficas neo-platónicas. Sin embargo, el impulso más profundo a los derechos y obligaciones de la ciudadanía dentro de un Estado será producto de la Ilustración y de su concreción política, que fue la Revolución Francesa. Los principios declarados de libertad, igualdad y fraternidad comenzaron a desarrollarse desde entonces, no sin contradicciones y retrocesos, dentro del marco del Estado Moderno.

El pueblo soberano es el que legitima al Estado Moderno y, a su vez, éste se configura como comunidad de ciudadanos (en estos momentos, las mujeres no son reconocidas como ciudadanas de pleno derecho). Los nuevos Estados fueron determinadamente influenciados por las revoluciones industriales cuyos cambios en los modos de producción alteraron las formaciones económico-sociales de la época (siglo XIX). La modernidad plantea el reconocimiento de derechos y obligaciones a los miembros de una nación, en virtud de los cuales el Estado adquiriría legitimidad y también la obligación y el compromiso de amparar el ejercicio y defensa de esos derechos. Por tanto, para el proyecto “Moderno” la cuestión de la ciudadanía presenta una serie de rasgos:

a. La definición de una comunidad social que delimita las fronteras geográficas políticas y culturales del Estado Nación.

b. La pertenencia a una comunidad nacional -la carta de ciudadanía- que se corresponde con la conciencia de unidad a través de elementos comunes: idioma, historia, articulación socioeconómica, costumbres, tradiciones, símbolos, etc.

c. Estos elementos comunes son las claves de la cohesión social, claves que deben ser extendidas por los sistemas educativos, para que sean efectivamente conocidas y compartidas por la ciudadanía. Se asumen así, las señas de identidad nacional que configurarán un nuevo perfil social como “sociedad de ciudadanos y ciudadanas” de un Estado centralista y moderno.

d. Se establecen pautas de pertenencia y de convivencia, que se reflejan en los derechos y deberes de la ciudadanía, de las cuales se derivan las normas que regulan la participación ciudadana en la *res publica*.

e. Legitimación del poder del Estado que arbitra, defiende y potencia esos derechos y deberes surgidos de un contrato social. Las cámaras de representantes son las que, en teoría, debían corregir y mejorar permanentemente las condiciones de ese contrato social.

La educación jugó entonces un papel decisivo para la cohesión social e identitaria del Estado Nación. Para servir a un nuevo modelo productivo hombres y mujeres debían adquirir nuevas competencias, si bien dentro de los Estados, los derechos de ciudadanía estaban enormemente restringidos para las clases sociales más bajas y para las mujeres en su conjunto. En efecto, pese a que de los valores de igualdad y universalidad en los que se sustenta la ilustración se

desprendería un principio de no exclusión, las mujeres quedan excluidas del ámbito político-público porque no son reconocidas como ciudadanas. Y para ello, como expone Cobo, recurren a argumentos esencialistas: “La legitimación, como siempre en estos casos, hubieron de buscarla en la ontología. Es decir, decidieron que la constitución de la naturaleza femenina colocaba a las mujeres en una posición de subordinación en todos las relaciones sociales en que participaban” (Cobo, 2008:26). Solo los varones debían ser alfabetizados para poder entrenarse en habilidades técnicas requeridas por las industrias de la época y para adquirir conciencia patriótica, es decir, para engrosar las filas de los ejércitos cuando fuera necesario.

Así como estas características daban cohesión interna a la sociedad; eran excluyentes y opuestas a otras identidades, a otros Estados o a pueblos sin Estado. Las personas que no pertenecieran al Estado Nación estaban excluidas de las conquistas sociales e incluso de los derechos más elementales alcanzados dentro de sus fronteras.

A pesar de los aspectos negativos de este proceso, la educación moderna fue el instrumento de socialización de un nuevo proyecto político, productivo, social y cultural. Nos encontramos con que el devenir histórico del Estado Nación desde el siglo XVIII hasta nuestros días buscó la cohesión interna y la socialización de identidad a través de la educación, estrategia que se revela como una práctica histórica, en la construcción de la ciudadanía.

1.2. Tensiones entre Ciudadanía estatal y Ciudadanía cosmopolita

Sin embargo, el primer intento real de universalizar los ideales de libertad, igualdad y fraternidad fue la Declaración de Derechos Humanos de 1948. Pese a lo cual la idea de ciudadanía siguió unida a la concepción anquilosada del Estado Nación y sus estereotipadas señas de identidad política y cultural. A pesar de la rigidez e inmovilismo en la concepción del Estado, y aunque parezca contradictorio, las Naciones de todo el mundo han sufrido grandes

transformaciones. La vida de las personas y de los Estados ha sido fuertemente alterada por los procesos de globalización económica y financiera, por los movimientos migratorios, por los medios de comunicación y transporte y por las nuevas tecnologías. Los Estados existen pero sus fronteras y sus señas de identidad se han diluido a causa del constante mestizaje socio-cultural y de la uniformización del modelo productivo y de los hábitos de consumo. Estamos en un torbellino de cambios que exigen repensar el concepto de ciudadanía.

Los países no pueden sobrevivir aislados, razón por la cual buscan formar parte de asociaciones de Estados coordinados por entidades supranacionales que terminan por gestionar un macro Estado. La identidad, la lengua, las fronteras e incluso el marco jurídico o productivo de ese macro Estado están en permanente contradicción con la de sus Estados asociados. Es difícil lograr la justicia social, la inclusión, amalgamar la diversidad cultural, favorecer la cohesión y el diálogo entre grupos sociales de tradiciones distintas, muchas veces enfrentadas entre sí. Para abordar esta coyuntura tan contradictoria, habría que tener en cuenta algunas referencias clave que nos permitieran pensar las nuevas características de una ciudadanía global y cosmopolita.

1. La primera característica es que el marco para la construcción de la nueva ciudadanía, en el actual contexto mundial, no puede ser ya sólo el marco local inmediano, sea el propio pueblo, ciudad, comunidad autónoma o Estado. Ni siquiera el marco europeo. La Globalización genera interdependencias e influencias multipolares que los macro Estados, como la Unión Europea, no pueden obviar.
2. La segunda característica es que, en el contexto de Globalización, el marco de participación ciudadana en la *res publica* está vinculado a cuestiones universales que trascienden las fronteras: energía, producción, consumo, medioambiente, pobreza, desarrollo, derechos humanos, etc. Se vive la contradicción entre mestizaje cultural, diversidad y el proceso uniformizador que generan las multinacionales de la comunicación,

la alimentación, el ocio, el transporte o el turismo. La universalización de problemas crea la necesidad de universalizar soluciones. Estas últimas estarán necesariamente ligadas al desarrollo humano, al respeto a los derechos culturales, a la equidad de género, al cuidado del medioambiente y al respeto de los derechos humanos que deberían desarrollarse bajo la protección y garantía de todos los Estados del planeta.

3. La tercera característica es la eclosión del movimiento alterglobalizador. Es un movimiento social internacional que denuncia los abusos del capital financiero, de los organismos económicos internacionales y de las multinacionales, así como las injusticias que se derivan de un sistema global que agudiza la desigualdad. No niega la universalización de algunos fenómenos, muy por el contrario, este movimiento social se esfuerza por proponer alternativas que den vida a otros modelos de desarrollo centrados en el bienestar de las personas, en el respeto universal a los derechos humanos y la resolución pacífica de los conflictos.
4. La cuarta característica es que, de acuerdo con lo anterior, será necesario rescatar una visión global de la construcción de ciudadanía a través de la educación. Este proceso, complejo y lleno de dificultades, es deseable para fortalecer la democracia y la convivencia dentro de unos parámetros de ciudadanía cosmopolita. Educar para una convivencia universal basada en el respeto supone formar unos nuevos sujetos sociales capacitados para reivindicar y construir nuevos modelos de desarrollo en claves de sostenibilidad y extensión de los derechos humanos como preámbulo inexcusable de la nueva carta de ciudadanía global.

De hecho y para corroborar lo expuesto sobre el pasado y presente de la educación como elemento clave para la construcción de una ciudadanía responsable tanto la Unión Europea como cada uno de los Estados que la componen, intentan crear una identidad común, un sentido de pertenencia y unas pautas de convivencia comunes que deberán ser socializadas a través de la educación, más concretamente a través de la Educación para la Ciudadanía.

Ahora bien, es necesario promover una reflexión crítica que muestre el carácter diverso y contradictorio que tiene la actualidad de la Educación para la Ciudadanía. Parece difícil señalar una única lógica y perspectiva en las lecturas y horizontes sobre esta cuestión. De hecho, se pueden distinguir, al menos, cuatro tendencias:

- a. La proyectada desde los intereses de la Unión Europea preocupada por la escasa consistencia colectiva del propio proyecto europeo. La débil identidad europea frente a la diversidad de identidades nacional/estatales es una preocupación repetidamente expresada en los organismos de la Unión Europea así como la apuesta por una Ciudadanía Democrática Europea con capacidad aglutinadora de esa diversidad subyacente.
- b. Las propuestas Estatales y Autonómicas que, aprovechando el mandato europeo, se han apresurado a sancionar leyes y decretos educativos que incluyan la Educación para la Ciudadanía. La ausencia de consensos para homologar contenidos, recursos, formación docente, hace que las propuestas tengan un impacto incierto.
- c. Las reticencias de determinados sectores que miran con desconfianza las pérdidas potenciales de poder en los nuevos procesos y que se aferran a lecturas de la ciudadanía en las viejas claves estatal/nacionales tienen su efecto en la apuesta por un modelo de ciudadanía, mezcla de elementos y argumentos conservadores y liberales que dibujan un modelo reduccionista de la ciudadanía, restringida al marco de lo político y estatal.
- d. Los intereses y preocupaciones de los movimientos sociales críticos demandando una nueva ciudadanía local-global susceptible de afrontar las nuevas condiciones y problemáticas de la globalización. Esta cuestión apunta a la necesidad de incorporar a los perfiles de ciudadanía aquellas claves analíticas de las relaciones mundiales y planetarias que condicionan cada vez más la vida local y viceversa, cómo la actuación en la vida local puede alterar las relaciones globales. Parece evidente que la Globalización, independientemente de las posiciones analíticas que se quieran adoptar, constituye un

marco ineludible que, lógicamente, no puede ser obviado por cualquier propuesta que se pretenda hacer en el ámbito social y educativo.

Desde una perspectiva claramente interesada en la Educación para el Desarrollo de 5ª generación, uno de cuyos núcleos constituyentes es la apuesta por una Educación por una Ciudadanía Global, interesa contribuir a resituar el debate en las claves que resultan relevantes, entre otras, el enfoque de género, la interculturalidad, los derechos humanos y la participación de la sociedad civil en la construcción de modelos más justos y equitativos.

1.3. La Educación para la Ciudadanía en la Unión Europea

La ampliación del número de Estados miembros de la Unión Europea, que ahora suman veintisiete países, es una buena noticia. Sin embargo, complica el consenso sobre las normas que regirán el mercado, complica la gestión administrativa, legislativa, jurídica, política y educativa. Dificulta los consensos para la toma de decisiones conjuntas y problematiza los procesos de convergencia para una cohesión interna.

Resulta difícil lograr la coherencia política entre Estados que tienen tradiciones, culturas e idiomas diferentes. Esta situación, transforma a la Unión Europea en un puzzle político, cultural, económico, técnico y lingüístico que precisa de estrategias políticas que den coherencia a la actuación de todos y cada uno de los Estados, respetando sus peculiaridades, al tiempo que se promueve una identidad y un sentido de pertenencia nuevos ligados a ese macro Estado que es la Unión Europea. Como se puede apreciar, lograr objetivos que parecen contradictorios en sus propios términos, supondrá un proceso complejo no exento de dificultades.

Las instituciones políticas de la Unión Europea (Presidencia, Parlamento, Comisión, Consejo, Tribunales, etc.) lleva muchos años de rodaje y parecen bien afianzadas. A pesar de ello, las personas que habitan suelo europeo no sólo no

conocen bien las instituciones europeas, que les resultan lejanas, sino que muchas veces las ven como obstáculos para sus políticas locales, ya que pueden tomar decisiones no siempre acordes con la visión nacional.

La Unión Europea busca construir estrategias que le permitan reorientar la situación actual muy próxima a la categoría de democracia “zombi” definida por Beck como aquella en la que “las instituciones democráticas continúan existiendo en un sentido formal, pero en realidad no están imbuidas de vida por ciudadanos y políticos [...] Falta un nexo, un vínculo entre la ciudadanía y las instituciones europeas. El déficit democrático sigue siendo el talón de Aquiles del proyecto europeo.” (Beck, 2008:3-8). El mismo autor propone que la democracia sea redefinida suavizando los límites rígidos de la democracia dentro del Estado Nación para dar la bienvenida a una perspectiva más amplia a la que llama democracia cosmopolita. Esta visión sería más acorde con el espacio europeo que se quiere construir y con el proceso general provocado por la globalización. Según él, Europa debe tener en cuenta cuatro aspectos importantes:

1. La crítica al neoliberalismo.
2. El desarrollo de una misión y visión social.
3. El fortalecimiento de la visión y misión democrática.
4. El desarrollo de la visión y la misión ecológica.

Dada la diversidad de países que conforman la Unión Europea, ésta debe asegurarse de que todos ellos sean democráticos que tengan división de poderes y que promuevan los derechos individuales y colectivos de sus ciudadanos y ciudadanas. Asegurada esta base común, todas las personas y gobiernos implicados en la Unión Europea deberían conocer, fortalecer y apoyar a las instituciones europeas.

No es fácil cohesionar tanta diversidad (social, económica, religiosa, cultural, etc.) dentro de un solo Estado y mucho más difícil resulta articular respuestas satisfactorias para toda la ciudadanía en el conjunto de Estados asociados a la Unión Europea. Hay que compaginar la tolerancia y el

re speto por las diversas costumbres y creencias pero dentro de un marco común que las incluya e impida enfrentamientos o exclusiones por motivos de origen cultural, religioso o filosófico. En cada país y en cada ciudad de la Unión Europea esto supone un proceso distinto. Está claro que habría que homologar políticas que paliaran esa desigualdad de oportunidades que contribuye a resquebrajar el tejido social y que resta credibilidad a las instituciones tanto estatales como europeas.

Para constituir una sociedad cohesionada y al mismo tiempo un mercado productivo homogéneo de calidad, capaz de competir o de ser pionero en distintas disciplinas y sectores productivos, se debe contar con buenas infraestructuras y buenos métodos de enseñanza, similares y homologables en todo el territorio de la Unión Europea. Tal como ocurrió en la formación de los Estados modernos, se vuelve a ver a la educación como el instrumento más adecuado para servir de aglutinante socio cultural.

Cuadro 1. Problemas que preocupan a la Unión Europea y a sus estados miembro

- Contradicción entre espacios estatales y espacio europeo.
- Falta de conciencia de pertenecer a la ciudadanía europea.
- Escaso conocimiento y valoración de las instituciones europeas.
- Diversidad lingüística y cultural entre los países miembros.
- Falta de homologación educativa. Calidad, programación, contenidos, competencias científicas, técnicas o laborales y sus correspondientes titulaciones.
- Dificultad para amalgamar múltiples identidades culturales, religiosas, laicas y comportamientos o actitudes éticas, socialmente consensuadas.
- Deterioro democrático y social.

Fuente: Elaboración propia.

En todos estos niveles se han producido varias llamadas de alerta que muestran que los enfrentamientos sociales y religiosos se encuentran latentes. El terrorismo, el

racismo, la xenofobia, la violencia de género, la intolerancia religiosa e incluso la violencia que empieza a surgir en los centros escolares son indicadores preocupantes de posibles rupturas sociales. Es necesario adoptar las medidas oportunas para poner coto a estos problemas e iniciar caminos estratégicos capaces de evitar esa fractura social y de brindar vías de cohesión que permitan la convivencia pacífica, tolerante y democrática entre personas que viven en la Unión Europea ya sean ciudadanas o no, tengan o no tengan “papeles”. La coherencia social buscada no aconseja crear franjas de ciudadanía de segunda clase o de un sector de “no ciudadanos/as” que pone en riesgo de exclusión a las personas, facilita la conculcación de los derechos humanos y agudiza innecesariamente las tensiones sociales.

Cuadro 2. Desafíos para lograr la convergencia y cohesión del espacio europeo

- Potenciar el Estado democrático laico para permitir la convivencia equitativa entre distintos grupos religiosos o ideológicos y respetar los derechos de las minorías.
- Fortalecer estrategias para un marco jurídico político común para garantizar la seguridad así como las libertades individuales y colectivas de quienes conviven en el espacio europeo.
- Promover la comunicación y el intercambio, mediante el dominio de una o más de las lenguas oficiales europeas aparte de la propia del país de origen.
- Poner en marcha estrategias de convergencia socio-culturales, económicas, educativas, profesionales y laborales para los veintisiete Estados, más sus minorías internas y sus comunidades inmigradas.
- Minimizar el conflicto social consensuando medidas de protección para los sectores más desfavorecidos.
- Favorecer la cohesión social a través de las distintas etapas formativas, que implica el consenso sobre las competencias y titulaciones homologables en todos los Estados de la Unión Europea.

Fuente: Elaboración propia.

Los desafíos para el logro de la convergencia económica social y política de los miembros de la Unión Europea son más que los arriba enunciados, sólo que estos son los que han sido directamente vinculados a la estrategia que promueve la Educación para la Ciudadanía Democrática entre los veintisiete Estados miembros de la Unión Europea.

Conviene señalar, e incluso insistir, en que si bien la estrategia educativa puesta en marcha es imprescindible, no es suficiente para abordar con éxito los problemas planteados en el campo social, cultural, jurídico, económico, político o religioso. Se requieren estrategias específicas en cada uno de estos terrenos que, además, no sean contradictorias entre sí. Eludir o posponer la coordinación de actuaciones conjuntas llevará al fracaso de las estrategias puestas en marcha, en especial de la estrategia educativa, si ha sido emprendida como única propuesta de solución para el proceso de cohesión social.

Conscientes de todas estas y de otras muchas cuestiones, la Comisión de la Unión Europea y el Consejo de Europa se esfuerzan por elaborar estrategias de cohesión social y cultural para el espacio europeo. Confían en la educación como medio ideal para iniciar un trabajo de concienciación a largo plazo, comenzando por edades tempranas hasta la edad adulta, y hacer de los habitantes de hoy de cada país, ciudadanas y ciudadanos europeos de mañana.

“La Educación para la Ciudadanía debe englobar a todos los miembros de una determinada sociedad [...] La *ciudadanía responsable* debe considerarse como un concepto universal incluido, de un modo u otro, en las políticas educativas de todos los países europeos [...] De hecho, puede decirse que uno de los principales objetivos de la escolarización de niños y jóvenes es proporcionarles los conocimientos, valores y competencias necesarias para participar en la sociedad y contribuir al bienestar propio de ésta.” (Eurydice, 2005:59).

Para lograr la cohesión política, cultural, económica y social de la ciudadanía europea que es, o debiera ser, un tema clave para todos los países de la Unión Europea, la Comisión Europea en “su comunicación de 2004, *Construir nuestro futuro común, retos políticos y medios presupuestarios de la Unión ampliada (2007-2013)* [...] identificó claramente el desarrollo de la ciudadanía europea como una de las principales prioridades de acción de la Unión Europea”. La idea fundamental es “concienciar a los europeos de sus derechos y responsabilidades como ciudadanos, involucrarlos activamente en el proceso de integración europea y fomentar en ellos un sentido de pertenencia y de identidad europea.” (Eurydice, 2005:3).

1.3.1. Antecedentes y evolución de las directrices europeas

En el ámbito europeo, podemos rastrear algunos antecedentes, un avance de estrategia y directrices más concretas.

Cuadro 3. 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	Programa <i>Aprender y vivir la democracia para todos</i> , actualmente en desarrollo.

Fuente: Elaboración propia.

El debate para definir unas orientaciones comunes a las propuestas educativas de los diferentes Estados que conforman la Unión Europea cobra fuerza en el año 2000, cuando el Consejo Europeo reunido en Lisboa concluye en la necesidad de establecer un *Marco de Referencia Europeo* en el que se definan las nuevas cualificaciones básicas como “medida esencial de la respuesta de Europa ante la globalización y el desplazamiento hacia las economías basadas en el conocimiento”¹.

En un informe sobre el papel de la educación, adoptado en noviembre de 2004 por el Consejo se reafirma la idea de que la educación contribuye a mantener el patrimonio cultural común de la sociedad “así como a aprender los valores sociales y cívicos fundamentales, tales como la ciudadanía, la igualdad, la tolerancia y el respeto”². Esta idea es destacable no sólo porque enlaza directamente con las propuestas de Educación para la Ciudadanía que van a cobrar fuerza en los próximos años, sino porque además, expresa el reconocimiento de la tarea que deben asumir todos los Estados miembros para afrontar la cuestión de la creciente diversidad social y cultural. Pero, el referente más cercano lo encontramos cuando el Comité de Ministros del Consejo de Europa declara al año 2005 como *Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación*

siguiendo la propuesta surgida en la conferencia de Sofía del 13 y 14 de Diciembre del 2004.

El proceso iniciado en esa fecha desemboca en 2006, tras múltiples y sucesivas reuniones, en el *Marco de Referencia Europeo*. Se trata de un instrumento que pretende garantizar que los y las jóvenes desarrollen el conjunto de competencias necesarias para el aprendizaje permanente y, de esta forma, facilitar su preparación para la vida adulta y laboral.

Cuadro 4. Marco de referencia europeo

- Comunicación en lengua materna.
- Comunicación en lenguas extranjeras.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
- Conciencia y expresión culturales.

Fuente: Elaboración propia.

¹ Posición del Parlamento Europeo adoptada en primera lectura el 26 de septiembre de 2006 con vistas a la adopción de una Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, en www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2006-0365+0+DOC+XML+Vo//ES

² Idem.

El análisis parte de los retos planteados por la globalización y su impacto en un mundo que cambia rápidamente, que muestra múltiples interconexiones y que exige, en consecuencia, que cada ciudadano y ciudadana desarrolle “una amplia gama de competencias para adaptarse de modo flexible”³ a esas condiciones cambiantes aceleradas por los ritmos económicos que impone el mercado. La argumentación se detiene más en lo que se considera necesario para el desenvolvimiento eficaz en la sociedad del conocimiento -a cuyo desarrollo la Unión Europea quiere contribuir- que en grandes concreciones para hacer de los sistemas educativos espacios de inclusión y equidad. Por ello, además de las cualificaciones tradicionales -capacidad para leer y escribir y competencias mínimas de aritmética elemental- destacan el desarrollo de otras nuevas como las relacionadas con las tecnologías de la sociedad de la información y el espíritu emprendedor.

Los argumentos para hacer pivotar la educación en el aprendizaje por “competencias” se relacionan con la idea de que éstas garantizarán el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la plena realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en una sociedad del conocimiento.

La palabra competencia, es suficientemente ambigua como para sugerir que el saber se ha construido eficazmente, es decir, que las personas han sido capacitadas en distintas áreas del conocimiento científico, humanista o social en el que son probadamente competentes. A la vez, admite una interpretación de adquisición de conocimientos más técnicos en los que, sobre la competencia o la capacitación, prima la competitividad. Esta versión es la que se desvincula de la vertiente socio-humanista para reforzar la corriente pragmática de las necesidades productivas ligadas a las tecnologías y a la flexibilidad en el empleo.

La buena idea de inclusión social a través de la formación permanente que habilita a las personas para adaptarse a los cambios en el sector productivo lleva implícita la amenaza de tener que plegarse a los caprichos empresariales. La inestabilidad en el campo laboral no se puede resolver sólo con el esfuerzo de capacitación de trabajadoras y trabajadores. El desempleo es una espada de Damocles que promueve más la exclusión y la incertidumbre que la estabilidad y la cohesión social. El enunciado de aprendizaje por competencias deja sin resolver esta contradicción o, dicho de otra forma, la resuelve sobre el papel gracias a la ambigüedad del término utilizado.

Cuadro 5. Definiciones de competencias

- Comisión Europea (2004): Un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Estas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria y deberían actuar como base para un posterior aprendizaje a lo largo de la vida.
- González y Wagenaar, “asimilan competencias con destrezas y las definen como *conocer y comprender* (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), *saber cómo actuar* (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) y *saber cómo ser* (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social) (González y Wagenaar 2003:80)”⁴.

³ Idem. Anexo. *Competencias clave para el aprendizaje permanente, un marco de referencia europeo*.

⁴ Citado en Boni et al. (2006:98).

-
- Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) (2002): El proyecto define tres competencias clave: Actuar de forma autónoma: capacidad para defender los propios derechos, intereses, responsabilidades, para realizar planes de vida y proyectos personales, para comprender y actuar en función del contexto. Usar las herramientas de forma interactiva: capacidad para utilizar el lenguaje, los símbolos y los textos, el saber y la información, las nuevas tecnologías. Interactuar en grupos socialmente heterogéneos: capacidad para desarrollar buenas relaciones con otras personas, para cooperar, para gestionar y resolver conflictos. (DeSeCo, 2002).
-
- “Recordemos que las competencias básicas consisten en [...] comprender la realidad social, cooperar, convivir, ejercer la ciudadanía plural y comprometerse con la mejora de la sociedad a través de los medios adecuados, es decir de los conocimientos diversos y las habilidades complejas [...] Las competencias sociales básicas son, por tanto, comportamientos y conductas sostenidas con las que una persona afronta de manera efectiva sus problemas cotidianos y maneja y modifica su entorno más próximo. Son aprendidas y desarrolladas por las personas a través del estímulo social recibido y a través de procesos de formación, reforzamiento social y de la experiencia adquirida a lo largo de la vida” (Nieto, 2007:1).
-
- “Una competencia es, pues la capacidad o facultad para movilizar diversos recursos cognitivos y no cognitivos en orden a actuar, con pertinencia y eficacia, en un conjunto de situaciones, que pueden ser adquiridos en el curso de la vida por la educación formal, informal o por la propia experiencia.” (Bolívar, 2007:129). “Por lo tanto, no se trata de contenidos mínimos sino básicos para desarrollarse personal y profesionalmente en el futuro, y para poder participar en la vida social.” (Bolívar, 2007:141).
-

Fuente: Elaboración propia.

La estrategia, netamente educativa, de la Educación para la Ciudadanía Democrática debe conseguir paliar las incoherencias políticas, sociales y culturales de la Unión Europea, asegurando que en todo el espacio europeo se adquieren competencias básicas para la convivencia pacífica, para el desarrollo científico, técnico y laboral.

1.3.2. Líneas de actuación y recomendaciones

La Unión Europea está haciendo muchos esfuerzos y extiende sus propuestas de educar para una Ciudadanía Democrática como prioridad y, diríase, como mandato perentorio que todos los países miembro deben asumir. El Consejo de Europa se propone movilizar a todos los sectores posibles para promover la Educación para la Ciudadanía en todos los países de la Unión para que se establezca un escenario común para la convivencia de personas y colectivos. Para que estos, siendo tan diversos entre sí, compartan unas normas básicas de derechos y deberes que estén por encima de sus particularidades culturales, de las peculiaridades de su país de origen, de su situación económica o de su nivel de cualificación.

Tanto para la formación del profesorado como para la creación de recursos pedagógicos, en Eurydice se señala que “responsables del asesoramiento en materia de Educación para la Ciudadanía son las autoridades educativas, las fundaciones públicas o privadas, los centros de investigación educativa y las organizaciones no gubernamentales que trabajan en el campo de los derechos humanos, la democracia y la educación para la paz” (Eurydice, 2005:61).

El mensaje del Consejo de Europa es un mandato que deben recoger los distintos países de la Unión Europea para la formación reglada desde primaria hasta la universidad y también para la educación permanente en el sector no formal, al que no ponen límites de edad, condición social, sexo-género u origen cultural. Dicho de otra forma, lo deseable es que todas las personas sean susceptibles de ser capacitadas para participar en la convivencia democrática, respetando y defendiendo los derechos humanos individuales y colectivos. También supone un revulsivo para programas, métodos y recursos pedagógicos, cursos de formación docente, que deberán reformularse en virtud de

esta maxi-estrategia educativa que debiera comprometer a toda la población europea. El Consejo de Europa profundiza en estas cuestiones en su programa llamado *Aprender y vivir la democracia para todos* en el período 2006-2009, actualmente en desarrollo.

En estas directivas, elaboradas por un comité de personas expertas, se subraya como prioritario:

- “Fortalecer las políticas y las estrategias de la Educación para la Ciudadanía Democrática en todos los Estados miembro de la Unión Europea.
- Crear puentes que reduzcan el espacio existente entre las declaraciones de principios de las estrategias políticas más generales y el desarrollo operativo de las prácticas de Educación para la Ciudadanía Democrática en educación formal o no formal.
- Garantizar la educación de calidad para toda la ciudadanía europea, muy en especial para los grupos sociales “vulnerables”.
- Intensificar la participación democrática en la gestión de los centros educativos.
- Promover e intensificar la formación del profesorado.
- Mejorar los sistemas de comunicación e intercambio de buenas prácticas.
- Involucrar a la mayoría de la sociedad civil en este proceso con el concurso de instituciones y ONGD especializadas en derechos humanos.” (Consejo de Europa, 2006:3-4).

Esta es una tarea ingente que demanda una implicación activa de todas las instituciones europeas, nacionales o autonómicas, las autoridades, el cuerpo docente y los centros, así como el conjunto de la comunidad educativa, de muchos colectivos sociales y muy especialmente las ONGD. Se recalca el papel protagonista de estas organizaciones reconociendo el carácter pionero de las mismas en educa-

ción en valores de desarrollo humano, solidaridad, equidad de género y diversidad cultural. De manera tácita se reconoce la coincidencia entre las premisas y objetivos de la Educación para la Ciudadanía Democrática y la Educación para el Desarrollo.

Se echa de menos el consenso y la coordinación de los contenidos mínimos que debiera tener la Educación para la Ciudadanía para que fuera homologable entre todos los Estados de la Unión. También se detecta una carencia en la reglamentación del mandato europeo que permite una aplicación errática de las directrices, una interpretación caprichosa por parte de cada Estado y la ausencia de sanciones para aquellos que eludan o tergiversen esta propuesta educativa.

1.4. La Educación para la Ciudadanía en el Estado español

El Estado español tiene prácticamente los mismos conflictos que el conjunto de la Unión Europea pero a escala reducida. La democracia, la división de poderes parecen una realidad asentada. Sin embargo, convendría no olvidar que muchos de sus habitantes padecieron y se formaron en el largo período de la dictadura franquista. Desgraciadamente, la Educación para la Ciudadanía tiene poca tradición en el Estado español en relación con otros países europeos. “Nuestro pasado inmediato explica por qué no ha sido fácil [...] situar una educación cívica o para la ciudadanía en nuestro currículo.” (Bolívar, 2007:163). La cultura democrática y participativa está poco enraizada tanto en el ámbito político como en el académico o formativo de este país.

No se trata de renegar de la democracia ni del salto hacia delante que efectivamente ha dado la sociedad española en los últimos 30 años, sino de fortalecer las instituciones y las prácticas democráticas y de asentar los vínculos entre el Estado español y la Unión Europea. La Educación para la Ciudadanía ha sido incluida en la agenda de los debates educativos por la reciente Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) como consecuencia de la estrategia i a

educativa de la Unión Europea destinada a impulsar la ciudadanía europea.

El caso del Estado español presenta algunos matices sobre los que interesa detenerse. Resulta evidente que la Educación para la Ciudadanía impulsada por la Unión Europea, en el Estado español se ha convertido no sólo en una propuesta educativa sancionada por la LOE sino en un tema polémico que ha tenido un amplio eco en los medios de comunicación. En estas condiciones ha sido bastante difícil mantener una discusión serena y crítica sobre los problemas que acarrea su implantación como asignatura curricular y sobre el horizonte educativo que debiera tener una propuesta de esta envergadura. El protagonismo de las plataformas y movimientos sociales, de los propios agentes educativos, del profesorado, ha sido muy limitado. Sin embargo, algunas cuestiones han recorrido el debate social y educativo aunque hayan tenido poca repercusión mediática, entre otras:

- El problema de la relación entre el status curricular como asignatura frente al planteamiento transversal.

En efecto, la propuesta del Ministerio ha sido considerarla una asignatura específica con una ubicación curricular en 5º de Primaria y en 3º de la ESO. Este planteamiento, con argumentos bien sucintos, es defendido frente a la transversalidad que se propuso en la LOGSE (1990) para enfoques y problemáticas educativas de gran trascendencia social: Educación para la Paz y Derechos Humanos, Coeducación, Educación Ambiental, etc. Enfoques todos ellos que constituyen un serio motivo de reflexión, debate y consideración curricular y que, sin duda, suscitan algunos interrogantes: ¿Qué relación se establece entre la Educación para la Ciudadanía como asignatura, las competencias básicas y su acción transversal en otras áreas así como en la organización democrática del centro? ¿Cómo se vincula esta propuesta a las otras líneas transversales? ¿Acaso es contradictoria la Educación para la Ciudadanía con el resto de educaciones en valores? Si sus propuestas de formación y sus contenidos son simil a res, ¿por qué no capitalizar la experiencia, los materiales, los métodos

elaborados en el campo de la Educación para el Desarrollo? Por ejemplo, todo lo que implicaría una colaboración estrecha entre distintos enfoques capaces de enriquecer a la Educación para la Ciudadanía, no sólo en cuanto a planteamientos curriculares sino en relación con las estrategias y recursos que es posible movilizar y utilizar en la práctica educativa regular.

- Otro debate importante tiene relación con la cuestión de la escala de la ciudadanía.

En la propuesta del Estado español, la ciudadanía refuerza en primera instancia la cohesión social interna y procura cumplir con algunas de las directrices europeas. Sin embargo, desde otras lógicas, el análisis del marco que la Globalización dominante plantea, pone en primer plano la cuestión de la Ciudadanía Global, cosmopolita. Así entendida, la construcción de esa ciudadanía debe buscar la equidad de género como condición inexcusable para reconstruir unas relaciones de poder equitativas entre hombres y mujeres; y ha de ser necesariamente intercultural, incorporando identidades y contextos de muy diversa naturaleza y expectativas, para integrarlos en una propuesta ética que tenga como base las premisas del desarrollo humano.

- La función reguladora del Estado.

El Estado debe recuperar capacidad de regulación social frente a grupos de poder privados que, para proteger sus intereses, socavan las bases de la democracia y la cohesión social. Por eso existen al menos dos potentes razones para promocionar la Educación para la Ciudadanía en el Estado español:

1. Asumir el mandato y las recomendaciones de la Unión Europea para propiciar la convergencia de los países integrantes de la Unión Europea.
2. Fortalecer la cultura democrática, de corta tradición en el país y promover la equidad, los derechos humanos y la participación ciudadana como garantías de democratización interna.

En el preámbulo de la nueva Ley Orgánica de Educación (2006) se mencionan como antecedentes: la reunión de Ministros de Educación de la OCDE (París, 1990) en la que se propuso una formación de calidad para todos; y el encuentro de la 47 Conferencia Internacional de Educación convocada por UNESCO en la que, 14 años después, se volvía a plantear la misma necesidad de combinar calidad con equidad en la oferta educativa. Como en el caso de la palabra “competencia” la palabra “calidad” encierra un sin número de equívocos y contradicciones.

Desgraciadamente la calidad educativa en muy pocas ocasiones es relacionada con la pertinencia de contenidos curriculares o con los métodos y recursos didácticos innovadores. Cuando se habla de calidad se alude principalmente a la eficiencia en la gestión del centro, en los informes burocráticos que dan un barniz de seriedad estadística a las actividades y productos del centro. Los baremos de calidad aplicados a los centros educativos suelen ser engañosos y nefastos para la equidad. Los barrios o personas más desfavorecidas reflejarán un centro conflictivo con resultados académicos más bajos, lo que finalmente les aleja cada vez más de la calidad y de la equidad.

1.4.1. La evolución errática de la educación en valores cívicos

Recordamos que la LOGSE (1990) había propuesto la Educación en Valores, Paz y Derechos Humanos, Educación para el Desarrollo, Educación Intercultural, Educación Medioambiental, Coeducación, etc. como líneas transversales capaces de impregnar los contenidos curriculares de distintas áreas y asignaturas. Esa iniciativa se tomó en razón del fracaso, dentro de la REM (Reforma de Enseñanzas Medias), de la asignatura llamada Educación para la Convivencia.

Desgraciadamente, la transversalidad tampoco resultó efectiva (Bolívar, 2007:151) La mayoría de los enfoques transversales no fueron incorporados a las asignaturas. En el mejor de los casos se tomaron como un currículum paralelo a desarrollar en actividades extraescolares. En la

mayoría de los centros escolares, la paz, el desarrollo, los derechos humanos o el consumo crítico sólo tuvieron presencia testimonial.

Tal vez, para paliar los pobres resultados obtenidos por la transversalidad, en la nueva Ley se ha optado por introducir la Educación para la Ciudadanía como una nueva asignatura. Pero se apela a una fórmula mixta, donde es a la par asignatura y transversal a todas las asignaturas y actividades escolares incluida la organización y funcionamiento democrático del centro.

“Educación para la ciudadanía: Su finalidad consiste en ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y 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. [...] 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.” (LOE; 2006:955).

Esta solución salomónica, no debidamente reglamentada ni explicitada, genera indecisión e incertidumbre sobre lo que se debe hacer, al tiempo que ofrece excelente pretexto para quienes, amparados en la ambigüedad de las directrices, no desarrollen ninguna de las propuestas.

Las estrategias más técnicas y pragmáticas están vinculadas a la formación profesional, a la formación universitaria, al mercado de trabajo, al empresariado, a la estructura económica y productiva del Estado español, de sus Comunidades Autónomas y de su integración en la Unión Europea. Así se afirma: “El proceso de construcción Europea está llevando a una cierta convergencia de los sistemas de educación y formación, que se ha traducido en el

establecimiento de unos objetivos educativos comunes para este inicio del siglo XXI. 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.” (LOE, 2006:952).

Esta observación deja entrever que tanto para la Unión Europea, como para los Estados miembro que secundan su mandato, la educación inclusiva tiene dos vertientes contradictorias: por una parte tiene que ser un instrumento que permita la convivencia y cohesión social basadas en el respeto a la diversidad y la promoción de los derechos humanos; y por otro debe responder a los avatares y necesidades del mercado basado en la competitividad y en los cambios permanentes de los modos de producción.

En el nivel de formación universitaria, las tensiones entre dos caminos divergentes es tan evidente o más que en la formación profesional. Tal como señala Boni “En definitiva, la universidad europea llega a finales del siglo XX soportando dos tensiones que, a nuestro juicio, van a marcar en gran medida el desarrollo del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior). Por un lado, se percibe la necesidad de oposición al modelo neoliberal en la educación superior [...] y una recuperación de valores humanistas. Pero, por otro, las dinámicas de la globalización afectan a la universidad y la obligan a hablar de mejora de la productividad, de calidad de la docencia y la investigación, de innovación, de gestión empresarial, etc.” (Boni; 2006:96).

La finalidad de la Educación para la Ciudadanía “[...] consiste en ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el régimen de 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.” (LOE, 2006:955).

Se señala que para alcanzar esta meta el profesorado debe tener un papel protagonista por lo que en el título III de la Ley “[...] se presta una atención prioritaria a su formación inicial y permanente” (LOE, 2006:956). En el Título III se habla efectivamente de la formación del profesorado en general, de las titulaciones necesarias para impartir distintas asignaturas, sobre las nuevas tecnologías, las lenguas extranjeras y hasta en materia de igualdad con acento en las medidas de protección integral contra la violencia de género; pero no se habla de una formación específica para desarrollar la asignatura de Educación para la Ciudadanía ni para que ésta sea una transversal para todas las áreas de conocimiento. (LOE, 2006:983-985). Bien sabido es que esto requerirá una inversión económica importante, además de unos cursos de formación cuyos contenidos homologados satisfagan la capacitación docente, hechos que no resultan evidentes ni siquiera en el discurso.

Como sugiere la Unión Europea, habrá que intentar crear puentes que cierren esta grieta entre las declaraciones y las prácticas. A pesar de los grandes retos y de las dificultades que estos entrañan, la LOE podría ser un buen instrumento para comenzar a trabajar en distintas franjas de edad y con distintos colectivos sociales para crear sentido comunitario y una ética compartida basada en el respeto a los derechos individuales y colectivos de las personas. Al igual que en el caso europeo, se echa en falta un consenso en los contenidos curriculares, en la formación específica del profesorado, en la reglamentación de la ley que permita homologar, evaluar el trabajo y sancionar a quienes tergiversen o eludan el cumplimiento de la ley. Si la ley estuviera bien reglamentada se podrían haber evitado algunas situaciones grotescas protagonizadas por gobiernos autónomos o por sectores religiosos fundamentalistas.

1.5. La Educación para la Ciudadanía en la Comunidad Autónoma Vasca

La LOE establece para el conjunto del Estado las enseñanzas mínimas con carácter básico de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria, pero corresponde

a las Comunidades Autónomas el establecimiento del currículum para ambas etapas.

El Decreto vasco también se fundamenta en el *Marco de Referencia Europeo* y en la propia LOE para plantear su propuesta de currículum para la Educación Básica, si bien se reconoce que se asume esa visión global desde la visión propia de *Euskal Herria*. Este Decreto recoge dos novedades importantes respecto de los marcos legislativos precedentes.

1. Por primera vez se establece un currículo único para toda la educación obligatoria, que abarca las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria y que quedan ahora englobadas como Educación Básica. Se establece entonces un continuum entre las dos etapas lo cual significa, entre otras cosas, que el logro de los objetivos y las competencias que chicos y chicas deben alcanzar se evaluarán al finalizar los 10 años de escolaridad obligatoria. El currículo adquiere así un sentido más global e integrador.
2. Al igual que ocurre con la LOE y, como respuesta a las exigencias planteadas en el *Marco de Referencia Europeo*, la segunda novedad se refiere al carácter competencial del currículo. El Decreto plantea dos niveles referidos a las competencias.

Por un lado, las *Competencias educativas generales*, que se entienden como grandes ejes referenciales para la educación integral, comunes a todas las áreas y materias. Define seis, las cuatro ya enunciadas en el informe Delors (1996) más las derivadas de Lisboa (2000):

1. Aprender a vivir responsablemente.
2. Aprender a aprender y a pensar de manera crítica.
3. Aprender a comunicarse en las dos lenguas oficiales y en, al menos, una lengua extranjera.

4. Aprender a vivir juntos.
5. Aprender a desarrollarse como persona.
6. Aprender a hacer y emprender.

Por otro, las *Competencias básicas*, que definen como “la combinación integrada de conocimientos, destrezas y habilidades, actitudes y valores adecuados al contexto, que precisa todo el alumnado que cursa la Educación Básica y que debe alcanzar para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa y la integración social”⁵. En este caso, se entiende que se estarían definiendo las competencias necesarias para que el alumnado aprenda a desenvolverse con máxima eficacia en el ámbito local, estatal, europeo y global. El hecho de otorgar este carácter competencial al currículo significa que, ahora, serán las competencias básicas el referente de evaluación. Se trata de integrar el saber y el saber hacer, el conocimiento y la acción, la teoría y la práctica.

Como en el caso de del marco europeo y de la LOE, parece que una de las grandes preocupaciones que está detrás del Decreto tiene relación con el actual contexto económico y con el propósito de lograr una sociedad más competitiva en la que las señas de identidad más destacadas sean la flexibilidad, la innovación y el espíritu emprendedor: “La sociedad actual requiere personas capaces de aplicar los conocimientos en contextos diversos, en condiciones de gran variabilidad y capaces de responder a los cambios con creatividad y disposición para la innovación”⁶.

El Decreto señala también una serie de líneas estratégicas:

1. Autonomía de los centros y participación de la comunidad educativa. La autonomía significa que los centros escolares asumen niveles de concreción curricular como los que corresponden a la definición del Proyecto Educativo de Centro y del Proyecto Curricular -además

⁵ DECRETO 175/2007, de 16 de octubre por el que se establece el currículo de la Educación Básica. (BOPV, 218. martes 13 de noviembre de 2007). p. 26044.

⁶ Idem. p. 26038.

de otros aspectos organizativos-. Tiene bastante interés el hecho de que se ponga en relación la participación de la comunidad educativa con la cuestión del éxito escolar. Este reconocimiento puede propiciar iniciativas relacionadas con la construcción de una escuela más inclusiva, mejor relacionada con el entorno, en la que se puedan plantear medidas más efectivas a favor de la equidad. Enfoque integrador y participativo similar al que siempre han reclamado todas las líneas educativas conocidas como transversales, en particular las de Educación para el Desarrollo, Género (Coeducación) y Educación Intercultural.

2. Tratamiento de las lenguas. Desde el *Marco de Referencia Europeo* para las lenguas se plantea como otra línea estratégica el conocimiento suficiente de las dos lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma y de una o dos lenguas extranjeras. Dada su desventaja de partida y la existencia de un entorno que favorece el uso del castellano, se propone el euskera como lengua principal, pero se reconoce la utilización del castellano también como lengua de aprendizaje.
3. Tratamiento de la diversidad desde un planteamiento inclusivo basado en valores de equidad, solidaridad e igualdad de oportunidades. El principio que guía esta línea estratégica es el de establecer todos los mecanismos que puedan garantizar el aprendizaje del conjunto del alumnado, sin que determinadas condiciones personales, sociales, económicas, culturales o de otra índole puedan significar un obstáculo para su pleno desarrollo e inserción. Para ello se propone reforzar todo lo relacionado con la convivencia y con la función tutorial. La idea principal es atender a las necesidades educativas individuales y garantizar el ciclo de Educación Básica en un entorno normalizado e inclusivo. Para concretar esta atención a la diversidad se ofrecen toda una batería de medidas: apoyo a alumnado

con necesidades educativas especiales en grupos ordinarios, desdoblamientos, refuerzo, adaptación curricular, reducción de grupo por docente, escolarización complementaria, proyectos de intervención educativa específica.

Algo interesante parecen los *Proyectos de intervención global*, elaborados por centros de medios desfavorecidos para dar una respuesta a las necesidades educativas desde un planteamiento de intervención general del centro o etapa; y los *Proyectos de intervención específica*, dirigidos al alumnado con necesidades educativas especiales ligadas a su pertenencia a medio social o cultural desfavorecido.

Un elemento novedoso en esta cuestión es la elaboración de un sistema de indicadores que avalen la necesidad de ofrecer una educación compensatoria. La tarea estará a cargo del Departamento de Educación y consistirá en el desarrollo de un sistema de índices de nivel socioeconómico y cultural que permitan una política educativa compensatoria de las situaciones de partida desfavorables con el objetivo de avanzar en un planteamiento inclusivo del sistema educativo vasco.

Con esta filosofía, el Decreto pretende destacar el carácter más formativo que instructivo de la Educación Básica. Esto es importante, especialmente en lo que se refiere a la etapa de Secundaria, hasta ahora más enfocada a la preparación de pre-bachilleres que a asegurar el desarrollo integral de cada alumno y alumna. Con todo, parece que no se renuncia a ese carácter más académico en lo formativo que caracterizaba la normativa precedente. Así, se asegura que “para el logro de las finalidades de la Educación Básica se precisa un currículo que incluya la función de preparar al alumnado para su incorporación a estudios superiores, pero que integre mejor todas las dimensiones del desarrollo de la persona, es decir, más educativo y más orientado hacia un saber hacer⁷”.

⁷ Anexo III. *Competencias básicas*. (BOPV. Suplemento al nº 218, martes 13 de noviembre de 2007). p. 8.

Parece importante también que se aluda explícitamente a la necesidad de colaboración entre distintos agentes de la comunidad educativa, incluidos los sociales, para hacer de los centros ejes sobre los cuales coordinar una acción educativa más coherente e integrada a su entorno.

Es novedoso su concepto de convivencia ligado no sólo al respeto de unas normas básicas que faciliten unas relaciones más respetuosas entre las personas sino además, a promover una práctica de paz positiva, y el desarrollo de valores ligados a los derechos humanos, la justicia, la solidaridad y la inclusión.

Existen otras referencias que vinculan lo local y lo global en el conjunto del currículum, como cuando se señala que entre las finalidades de la Educación Básica, además de la adquisición de los elementos fundamentales de la cultura vasca y universal y el aprendizaje permanente a lo largo de la vida, figura la preparación para una ciudadanía activa comprometida con el desarrollo sostenible. El enfoque de Derechos Humanos, en el que hacen una referencia especial a la cuestión de género y el reconocimiento de la educación intercultural para promover entornos más inclusivos, constituye una buena base sobre la que asentar la construcción de una ciudadanía crítica, comprometida con la justicia social.

1.5.1. La asignatura. Objetivos y secuenciación

La asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos contempla un conjunto de principios de valor y de enfoques orientadores.

1. La *Ciudadanía global* entendida como construcción de la identidad individual en relación “respetuosa” con las demás identidades y con la diversidad cultural. Alude a la comprensión de los problemas sociales que

nos atañen en su doble dimensión local y global y se relaciona con los valores de justicia, solidaridad, cooperación, cuidado de las demás personas, responsabilidad, participación y respeto.

2. Los *Derechos Humanos* se consideran un enfoque esencial para “la construcción de una democracia participativa y comprometida con la justicia, la solidaridad y la superación de desigualdades”.
3. El enfoque de *género* -desde el reconocimiento de las situaciones de violencia y discriminación que, todavía hoy, sufren las mujeres- y el *intercultural* justificado por el aumento de la inmigración que sitúa la construcción de identidades múltiples como uno de los retos más destacados en sociedades que son cada vez más multiculturales.
4. La *escuela inclusiva* que deberá articularse con criterios de equidad e igualdad de oportunidades para garantizar que todo el alumnado adquiera las competencias definidas, tenga éxito escolar y comparta un conjunto de referencias y principios de actuación que faciliten la convivencia en un marco democrático.

La asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos está presente en las dos etapas que comprende la Educación Básica. En el caso de Primaria se impartirá en el último de los tres ciclos que la componen. En Secundaria la asignatura se impartirá a través de dos materias: Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en uno de los tres primeros cursos y Educación ético-cívica en cuarto de la ESO.

Los contenidos de la asignatura se organizan en 3 bloques en Primaria y 6 en Secundaria, tal como se recoge en la siguiente tabla.

⁸ Idem. p. 213.

Cuadro 6. Bloques de contenido de la Educación para la Ciudadanía

Primaria	Secundaria	
Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos	Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos	Educación ética-cívica
Bloque 1. Individuos y relaciones interpersonales y sociales.	Bloque 1. Contenidos comunes. Se trata de un bloque introductorio que aglutina estrategias y destrezas útiles para la consecución de las competencias.	Bloque 1. Contenidos comunes. Se trata de un bloque introductorio que aglutina estrategias y destrezas útiles para la consecución de las competencias.
Bloque 2. La vida en comunidad.	Bloque 2. Convivencia.	Bloque 2. Identidad y alteridad.
Bloque 3. Vivir en sociedad.	Bloque 3. Participación.	Bloque 3. Teorías éticas.
	Bloque 4. Un mundo diverso.	Bloque 4. Ética y política.
	Bloque 5. Género y roles sociales.	Bloque 5. Problemas sociales del mundo actual.
	Bloque 6. El avance hacia la democracia.	Bloque 6. La igualdad entre hombres y mujeres.

Fuente: Elaboración propia.

Este conjunto de contenidos planteados con diferente grado de profundidad según la etapa es compatible con el enfoque de Educación para el Desarrollo entendido como un proceso educativo encaminado a generar conciencia crítica sobre la realidad mundial, a promover una ciudadanía global, políticamente activa y comprometida, y a movilizar a la sociedad en favor del desarrollo humano.

Cuadro 7. Interrelación de dimensiones



Fuente: Morillas, M.D. (2006:12).

La Educación para el Desarrollo responde a su vez, a un planteamiento ético porque sólo desde la opción por determinados valores es posible hacer una lectura crítica de la realidad actual y de algunos de los problemas más graves que enfrenta la humanidad en estos principios de siglo. De

hecho, esta postura también se explicita en el anexo que desarrolla la *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* para Secundaria: “Desde este nuevo punto de vista ético es posible abordar el análisis de determinados problemas característicos de la sociedad actual, como el estudio de los factores de discriminación de distintos colectivos, el análisis de la globalización, el concepto de ciudadanía global, el desarrollo humano sostenible o lo relativo a la cooperación y al desarrollo de una cultura de paz”.

Esta pluralidad de enfoques presente en la Educación para el Desarrollo y la progresión que propone para los procesos de enseñanza-aprendizaje y que van de lo personal a lo global y viceversa, se corresponde con lo planteado en los principios educativos que guían el currículum vasco y con los contenidos específicos de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, así como la de Educación Ético-cívica que se cursará en 4º de la ESO.

“La Educación Ético-cívica de cuarto curso toma los mismos objetivos que la «Educación para la Ciudadanía» con lo que se configuran como materias complementarias, aunque con su sesgo particular y con diferentes niveles de profundidad. Si la última adopta un enfoque centrado en la construcción de valores ciudadanos ligada a la educación del juicio crítico, la primera se centra en la construcción de valores morales ligada a la educación del juicio moral. Sin duda, comparten un terreno común y en muchas ocasiones es imposible distinguir los juicios morales del resto de juicios críticos puesto que de hecho unos se apoyan en los otros. En cualquier caso, la Educación Ético-cívica pone en el centro de su actividad la libertad y responsabilidad enmarcadas en el contexto valorativo de las sociedades democráticas, en las que se considera éticamente valiosa la paz, la igualdad social y de género, el respeto a las diferencias individuales sean las que sean, la solidaridad, etc.”¹⁰

⁹ Anexo V. Educación Secundaria Obligatoria. *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*. (BOPV. Suplemento al nº 218, martes 13 de noviembre de 2007). p. 529.

¹⁰ Idem. p. 528.

1.6. Conclusiones sobre el estado de la cuestión

Tanto los planes educativos europeos como los estatales o autonómicos pretenden conciliar la democratización de base a través de competencias humanistas de respeto, convivencia y solución dialogada de conflictos que tienen por objeto reducir las tensiones y los enfrentamientos entre distintos sectores sociales y culturales.

Todos ponen el acento en los procesos educativos como elementos básicos capaces de promover el cambio social (Eurydice, 2005; LOE, 2006; Curriculum vasco, 2007).

Es posible que esta percepción sea exageradamente optimista, teniendo en cuenta que la educación es indispensable pero no suficiente para solucionar cuestiones económicas, políticas y culturales que faciliten la convivencia, el respeto a las instituciones democráticas o el aprecio de la diversidad. Parece que se partiera de la consideración de que la sociedad es un reflejo de la escuela y que todo problema social es un problema educativo.

Sin embargo, la escuela, los centros educativos, la universidad, son un reflejo de las estructuras, tendencias y síntomas sociales. Es verdad que existe un terreno de influencias bidireccionales “[...] el dilema no está en cambiar la sociedad para cambiar la escuela o viceversa, sino en su mediación mutua.” (Bolívar, 2007:105), por lo cual, un buen programa educativo tendrá influencia sobre el contexto social en el que se desarrolla, “[...] pero cargar toda la responsabilidad a los centros no nos lleva muy lejos [...] ni la escuela es el único contexto de educación ni sus profesoras y profesores los únicos agentes” (Bolívar, 2007:105). El marco y el espacio del contexto social son mucho más amplios que el de la escuela o la comunidad educativa.

Las referencias a la globalización económica y cultural y sus consecuencias en materia de vulneración de Derechos Humanos, impacto ecológico y degradación del medio, existencia de conflictos violentos o explotación económica, cultural y sexual, se utilizan para justificar la necesidad de la educación de una ciudadanía que tendrá que hacer fren-

te a este complejo desarrollo social que caracteriza el mundo de nuestros días.

Parece claro que los desafíos que plantea el modelo de desarrollo económico, social y cultural actual sólo pueden ser enfrentados por una ciudadanía crítica; esto es, capaz de identificar las interdependencias entre fenómenos, de ubicar y asignar las responsabilidades que corresponden a los poderes dominantes, de indignarse con las violaciones a los derechos humanos, de exigir mayor justicia social, de reclamar la participación democrática en la toma de decisiones, de asumir compromisos e implicarse individual y colectivamente en la necesaria transformación social.

Pero, para que la estrategia de promoción de la Educación para la Ciudadanía Democrática Global se haga realidad en toda la Unión Europea, en cada uno de los países asociados y en las distintas autonomías es necesario tener en cuenta algunas contradicciones reseñables entre el espíritu o la letra de las propuestas generales y los medios o recursos que se movilizan para su concreción.

1.6.1. La cuestión de la coherencia

Es requisito elemental de credibilidad que exista la mayor coherencia posible entre los desafíos identificados y las respuestas estratégicas elaboradas. Como se ha podido apreciar, los tres marcos normativos son casi idénticos entre sí, siguiendo las propuestas de mayor a menor como si de cajas chinas se tratara. Todas beben de las mismas fuentes y padecen los mismos problemas y contradicciones.

1. La estrategia educativa es necesaria pero no suficiente para resolver los problemas de cohesión social, económica, política y cultural.
2. Contradicción entre valores educativos y valores sociales. Se echa en falta políticas y estrategias de cambio en los demás ámbitos, que sean coherentes y no contradictorias con la estrategia de Educación para la Ciudadanía Democrática.

3. Resulta confuso y contradictorio impulsar la renovación de valores democráticos ligados a la ética individual y colectiva y, al mismo tiempo, reclamar una formación técnica permanente al servicio de la competencia despiadada y del crecimiento económico del mercado libre de regulaciones.
4. El énfasis en la igualdad de género, contradictorio en una sociedad -aún sexista- que necesita políticas decididas para remover todos los obstáculos que impiden el logro de equidad entre hombres y mujeres y que, en su traslación escolar, implicaría la asunción de cambios en las estructuras, en el curriculum y en la propia formación del profesorado.
5. La valoración de la diversidad, deseable y necesaria, es, cuando menos, incongruente respecto del tratamiento de la inmigración legal y *alegal* y la rebaja continua de los derechos humanos en este apartado.
6. El despilfarro, el consumo y el gasto, como indicadores del buen funcionamiento de la economía, contradicen las ideas de consumo crítico, ciudadanía responsable y respeto al medioambiente.
7. Promover la participación democrática responsable en los asuntos públicos se contradice con las descalificaciones o la represión policial de estudiantes, ecologistas, feministas, sindicatos y otros movimientos sociales alternativos como el altermundialista.
8. La cohesión social resulta difícil en un sistema que favorece la concentración de la riqueza en pocas manos y que prefiere controlar los salarios, flexibilizar contrataciones y despidos antes que controlar o gravar al capital financiero o a las grandes empresas sean locales o transnacionales.
9. Abogar por la ciudadanía global defensora de los derechos humanos es una idea loable que contradice las relaciones desiguales entre países del Norte y del Sur, las intervenciones económicas o militares que aseguran

la extensión de la pobreza, la desigualdad social, la violación de los derechos humanos en otras latitudes.

10. La ausencia de controles y sanciones de la apología de la violencia en los medios de comunicación, en el cine, las series de televisión, los video juegos y otros medios artísticos o de esparcimiento, reducen la credibilidad de las propuestas de diálogo y solución pacífica de los conflictos.

Estamos ante una encrucijada filosófica en la que los países enriquecidos y formalmente democráticos pretenden educar en valores propios de los derechos humanos, pero no son capaces de reestructurar la desigualdad social (Fernández Liria, Fernández Liria y Zahonero, 2007). Los mismos que quieren educar a sus ciudadanas y ciudadanos en una concepción responsable y amable de la convivencia, han estado implicados en guerras y en políticas neocoloniales que responden a la avaricia del modelo ultra liberal. La formación económico-social que propicia el neoliberalismo se basa en la creciente concentración de la riqueza para un porcentaje reducido de la población y la extensión de la precariedad y de la pobreza para la mayoría (PNUD, Informes anuales 1992-2007).

1.6.2. La cuestión de las competencias

En el artículo editorial de la revista *Cuadernos de Pedagogía* Carbonell señala con mucho sentido común que “El vendaval de la «competenciamanía» es una nueva manera de nombrar -cambian las palabras pero apenas los conceptos-, en clave más «modernizadora», lo que se ha tratado de enseñar desde siempre: el saber necesario para apreciar la cultura, conocer el mundo, comportarse éticamente y manejarse dignamente en la vida.” (Carbonell, 2008:3).

Insiste en que estos son los supuestos sobre los que se sustentan las mejores propuestas pedagógicas de todos los tiempos incluidas las más recientes de Gardner o Delors que no dejan de ser variaciones sobre el mismo tema.

Cuadro 8. Comparativa de competencias clave

Marco de Referencia Europeo	Ley Orgánica de Educación	Decreto currículo vasco
Comunicación en lengua materna.	Competencia en comunicación lingüística.	Competencia en comunicación lingüística.
Comunicación en lenguas extranjeras.		
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.	Competencia matemática.	Competencia matemática.
	Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.	Competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud.
Competencia digital.	Tratamiento de la información y competencia digital.	Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital.
Aprender a aprender.	Competencia para aprender a aprender.	Competencia para aprender a aprender.
Competencias sociales y cívicas.	Competencia social y ciudadana.	Competencia social y ciudadana.
Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.	Autonomía e iniciativa personal.	Competencia para la autonomía e iniciativa personal.
Conciencia y expresión culturales.	Competencia en cultura humanística.	Competencia cultural y artística y artística.

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos apreciar en esta tabla, la correspondencia entre las competencias básicas definidas en el ámbito estatal y vasco es, salvo ligeros cambios terminológicos, absoluta; y entre estas y las definidas en el marco europeo es casi total, salvo por el hecho de que las competencias lingüísticas aparecen desglosadas en Europa y agrupadas en la LOE y en el currículo vasco y, las competencias matemáticas y científicas agrupadas en el primer caso, aparecen divididas en dos en los segundos.

Desde hace mucho tiempo en pedagogía se utiliza el término de aprendizaje significativo para hacer explícito que, el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje debe

culminar en la demostración fehaciente de que individuos y colectivos son capaces de aplicar los conocimientos adquiridos, conceptuales, procedimentales o actitudinales, a cualquier situación que se presente dentro y fuera de las aulas.

En otras ocasiones se ha hablado lisa y llanamente de capacitación, de adquisición de conocimientos, habilidades y valores. Tal como señala Carbonell son diferentes versiones de la misma idea. Tal vez, la elección del término “competencia” cumpla la función de modernizar el vocabulario como señal de un discurso que procura ser innovador. Sin embargo, parece más bien que el término ha sido elegido

por su ambigüedad que permite interpretarlo como innovación metodológica y ética a favor de la ciudadanía democrática sin excluir su vertiente técnica para dar respuesta al mercado tecnológico y laboral.

Por otra parte Carbonell destaca el hecho de que los contenidos específicos de cada asignatura siguen teniendo más peso que las competencias básicas y que ese desequilibrio no se podrá subsanar si no se cambia la gramática escolar, es decir, la estructura, el funcionamiento y la concepción curricular de la escuela. “Es entonces cuando hablar sólo de competencias básicas deviene mera retórica, un nuevo artefacto tecnocrático vacío de contenido.” (Carbonell, 2008:3).

Desde luego, que la elección del término “competencia” ha suscitado mucha controversia. No sólo por las razones apuntadas por Carbonell, sino porque, como argumenta Bolívar “La procedencia originaria del término «competencia» del mundo empresarial y profesional hace sospechoso el modelo de formación basado en competencias, al vincularlo a las políticas neoliberales que subordinan la educación a las demandas del mercado y a la gestión de los recursos humanos.” (Bolívar, 2007:143).

Por otra parte, aunque se zanjara este debate, argumentando que se trata de cuestiones retóricas o léxicas, el problema volvería a surgir en el plano estrictamente pedagógico y didáctico. En ningún caso está claro el contenido de cada uno de estas competencias, ni los métodos apropiados para alcanzar esos objetivos. Los tiempos dedicados son muy inferiores a los centrados en el desarrollo del currículum tradicional.

Aprender a convivir y a participar, a ser tolerante y a apreciar las diferencias de opiniones o de costumbres con respeto son tareas que requieren un proceso prolongado, cuyo seguimiento y evaluación son muy inciertos. En cambio en los aprendizajes funcionales de lenguas, ciencia, tecnología basta con eludir los contenidos puramente abstractos y centrarse algo más en las prácticas, para asegurar que el alumnado puede reproducir lo aprendido en el mundo extra escolar o laboral.

El problema reside en que las competencias importantes para la convivencia -para hacer de cada sociedad un conjunto más justo en el que arraigue una ética tanto personal como colectiva basada en la justicia y la solidaridad- son las que han sido más difusamente enunciadas y las más difícilmente comprobables. Crear “competencias” difusamente definidas es una contradicción en sus propios términos, pues nunca se podrá saber si se ha adquirido determinada competencia, ni en que grado, ya que su forma, contenidos, horizontes y límites son imprecisos. Todas estas reflexiones son las que nos llevan a pensar en las “competencias” como instrumento para definir una búsqueda de eficiencia y eficacia en aprendizajes productivos y rentables, que se complementan con un adorno moral individual y social en el que nadie puede garantizar fehacientemente su eficacia.

Ante tanto desconcierto docente, ante tantas lagunas relativas a los contenidos, procedimientos, seguimiento y evaluación de procesos, se busca un asidero que organice y jerarquice el currículum de la asignatura. Como suele ocurrir, frente al vacío programático, quienes realmente determinan los contenidos de la asignatura, no son ni el Estado, ni los centros educativos, ni el personal docente, sino las editoriales. Se da una situación perversa en la que, en este jugoso espacio de la demanda de miles de centros y comunidades educativas, las editoriales de libros de texto se apresuran a poner en el mercado educativo sus productos para conseguir una mayor cuota de mercado. La prioridad educativa transformadora queda reducida a un formato hecho a toda carrera para responder a las necesidades de ese mercado.

“El texto refleja, en las tareas que determina, una teoría curricular; por tanto, no sólo es el soporte técnico de información, es también, un modo de hacer currículum y un modo de comprenderlo.” (Martínez Bonafé, 2002:23). El mismo Martínez Bonafé alude a las reflexiones que hiciera Freinet sobre los manuales a los que caracterizó como *digestos* sin horizontes (Martínez Bonafé, 2002:27). Sería un largo debate concluir si los textos escolares son buenos o malos *per se*, pero en cambio convendría contrastar la calidad de los manuales de esta asignatura en particular.

Jares (2008) hace un análisis muy interesante de los libros de texto de Educación para la Ciudadanía. Para él, conocer la estructura y contenidos de los libros de texto resulta imprescindible para evaluar cómo se presentan y cómo se explican esta asignatura. Jares analiza libros de texto de Anaya, Casals, Editex, Laberinto, Octaedro, Pearson Alhambra, SM. La mayoría cometen errores conceptuales graves, no hablan de la dictadura franquista, responsabilizan a las personas pobres de su pobreza, confunden sexo y género, en muchos casos son sexistas, hablan constantemente de la familia católica tradicional y excluyen cualquier otro tipo de familia. Muchos apenas mencionan el mundo asociativo o a las ONGD como elementos movilizados del tejido social y de la conciencia solidaria. Muchos confunden la solidaridad con la caridad o la compasión. Algunos llegan a justificar la desigualdad social y la mayoría apenas habla de la educación para la paz o los derechos humanos. Todos tienen una visión negativa del conflicto, además de situarlo, sobre todo en la diversidad cultural, como si en el resto de las relaciones humanas no hubiera conflictos. El análisis es exhaustivo, digno de leerse y de tomar como referencia para debatir sobre el absurdo de la implantación de asignatura una nueva para la que se escriben manuales “[...] que reproducen conceptos y valores contrarios a los objetivos y contenidos de la asignatura” (Jares, 2008:69).

1.6.3. Dificultades para homologar el modelo

En lo que respecta a las cuestiones específicas de la estrategia educativa, queda claro que el mandato de la Unión Europea no tenía previsto un modelo de implantación, una reglamentación clara que asegurara el cumplimiento de las directivas sobre contenidos, formación docente, etc. (Eurydice, 2005). Por eso en los mapas de este informe, algunos países crearon una materia *ad hoc* cuyos contenidos responden a las directivas europeas. Otros han optado por la transversalidad al tomar las indicaciones del Consejo de Europa como forma de orientar todas las actividades del centro y los contenidos curriculares de áreas o asignaturas. Hay otros países en los que se adoptan ambas en un régimen mixto supuestamente complementario. Este último es el caso del Estado español.

1. Resulta poco fiable la apuesta por la educación como instrumento de la cohesión social si se tiene en cuenta la escasa inversión educativa que es del 1,4% de media en el PIB europeo y que en el Estado español está por debajo de esa cifra.
2. Una iniciativa que exige una implantación extensa debe priorizar a la educación pública y laica. Este es el primer paso para la cohesión, para la igualdad de oportunidades. El peso de la enseñanza privada y concertada en el Estado y en la CAV contradicen la declaración de equidad social.
3. Se parte del supuesto de la uniformidad e igualdad de los centros. Sean estos públicos o privados o concertados. Estén en un barrio o en otro, todos parecen libres de condicionamientos de clase, de recursos económicos o culturales. Se supone que todas las personas, sean enseñantes o estudiantes, recibirán el mismo mensaje y responderán de manera unívoca.
4. Existe un consenso estratégico pero no una homologación de políticas, programaciones, contenidos, métodos pedagógicos y formación del profesorado.
5. No se han establecido criterios de calidad de los materiales ni el perfil del profesorado responsable de impartir la asignatura.
6. Es contradictorio plantear el aprendizaje por competencias y mantener el curriculum tradicional por asignaturas.
7. No queda claro cómo se compagina la puesta en marcha de una nueva asignatura y a la vez se promueve el carácter transversal de sus contenidos.
8. No quedan claros los canales de participación que regulen la colaboración de toda la comunidad educativa, incluidas las ONGD.
9. No se han previsto controles de calidad, métodos de seguimiento y evaluación ni instrumentos de sanción

para aquellas instituciones públicas o privadas que no cumplan los mínimos exigibles o que, incluso, los contradigan o se nieguen a impartirlos.

10. Dada la diversidad de orígenes del alumnado y de quienes conforman las AMPA, existe una verdadera dificultad “[...] para hacer un currículo ecléctico que refleje a las distintas culturas presentes en la sociedad y en las aulas.” (Gimeno 2001:249; en Bolívar 2007:65).

1.6.4. Contradicción entre discurso y realidad

Todo esto conduce a la utilización de un discurso narrativo que pretende ocultar o disimular las dificultades con las que se encontrará el profesorado. Incluso los mejores impulsores de la ciudadanía global y democrática no parecen caer en la cuenta de que “existe una brecha entre las grandes declaraciones retóricas y las medidas concretas que se toman para implementarla en la práctica en las escuelas, en la educación a lo largo de la vida y en la comunidad más amplia” (Bolívar, 2007:163).

La ciudadanía no es sólo la escuela y ésta “[...] -a la larga- no puede seguir predicando valores que socialmente no existen.” (Bolívar, 2007:109). Se supone que, todo ciudadano o ciudadana, de todas las edades y condiciones sociales, debe adquirir una serie de competencias que le permita participar y opinar e incluso influir en la gestión política de su centro, su comunidad, su nación, su Estado o sobre la Unión Europea. No parece que la Educación para la Ciudadanía por sí sola pueda ni deba asumir unos cambios de semejante envergadura.

Con estos mimbres será difícil impartir una enseñanza de calidad que logre promover la equidad social, la idea de ciudadanía europea y la participación responsable en el desarrollo humano local o global.

2. La Educación para la Ciudadanía desde la Perspectiva de la Educación para el Desarrollo

2.1. La evolución de la Educación para el Desarrollo

La Educación para el Desarrollo, como puede verse en el siguiente cuadro, ha tenido una importante evolución gestada desde el propio movimiento de solidaridad y cooperación, que ha desembocado -a partir de los años 90- en la denominada Educación para el Desarrollo de 5ª generación cuya característica más relevante es el impulso de una

Educación para la Ciudadanía Global promotora del desarrollo humano y de todo lo que este concepto implica en lo que se refiere a la perspectiva de género, medioambiente, derechos colectivos e individuales, justicia y equidad tanto local como global. Además se alude a derechos y obligaciones de las personas que deben capacitarse para la participación y la acción de una ciudadanía responsable, tal como plantea actualmente el Consejo de Europa.

Cuadro 9. Evolución de la Educación para el Desarrollo

Cronología	Enfoque	Concepto Desarrollo / Cooperación para el Desarrollo	Educación para el Desarrollo	Objetivos ED
50-70	Caritativo-Asistencial.	Desarrollismo/Paradigma de la modernización. Asistencia técnica.	Imágenes y mensajes catastrofistas. Refuerzo estereotipos. Enfoque paternalista.	Recaudar fondos.
70-80	Crítico-Solidario.	Paradigma de la Dependencia. Solidaridad política. Satisfacción de “necesidades básicas”.	ED como proceso educativo. Énfasis en causas Desarrollo /Subdesarrollo. Interdependencia. Denuncia del orden internacional injusto. Responsabilidad histórica.	Concienciar sobre las causas de la desigualdad.

80-90	Educación Global.	Desarrollo Sostenible. Fortalecimiento democrático. Participación y desarrollo comunitario.	Conocimiento crítico. Cuestionamiento del eurocentrismo. Educación para la emancipación. Otras visiones (género, paz, DD.HH., ecología...). Crítica sociedad de consumo /Cambiar el Norte. Trabajo con el Sur.	Comprender la interdependencia global.
90-200?	Educación para la Ciudadanía Global.	Desarrollo Humano. Globalización neoliberal. Gobernabilidad. Desarrollo local.	Cambio de paradigma: exclusión/inclusión. Ciudadanía universal (DD.HH.). Justicia social. Movimientos altermundialistas. Presión política. Uso creciente NNTT. Comunicación y Cultura. Diversidad cultural e interculturalidad. Multidimensionalidad ED.	Promover conciencia de Ciudadanía Global. Generar procesos de participación y acción ciudadana. Reafirmar el vínculo entre desarrollo, justicia y equidad.

Fuente: Elaboración propia.

En efecto, a partir de los últimos años, la Educación para el Desarrollo ha identificado como objetivo último la extensión de una conciencia crítica entre la ciudadanía con el fin de lograr su movilización y compromiso para promover el Desarrollo Humano tanto en los países del Norte como del Sur.

El concepto de Desarrollo Humano surge de las propuestas del PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo) en el año 1990, momento en el que se inicia una serie de informes anuales -Informes sobre Desarrollo Humano- que presentan los avances y retrocesos de 190 países en esta materia. Ahora bien, las concreciones para

su logro en el campo de la cooperación y, especialmente, las dirigidas al mundo de la educación, surgen de las propuestas de las ONGD. Este es el enfoque de la Educación para el Desarrollo de 5ª Generación.

2.2. Desarrollo Humano. La otra cara de la Globalización

Desde el inicio de la década de los 90 a la actualidad, el marco de las relaciones internacionales ha sufrido cambios importantísimos que han obligado a modificar y ajustar los contenidos de la Educación para el Desarrollo.

Cuadro 10. Cambios en el panorama mundial

Económicos	Cooperación	Políticos
Crecimiento de la deuda externa. Aplicación de planes de ajuste (FMI, BM).	Crisis de las políticas de cooperación internacional. Crisis de la solidaridad ideológica.	Desplazamiento de la tensión Este-Oeste al eje Norte-Sur.
Concentración de la riqueza. Crisis ecológica. Abuso del consumo.	Intensificación de las dependencias tecnológicas, culturales y financieras.	Aumento de las guerras de baja intensidad y los conflictos crónicos.
El mercado regulado por la OMC. Privatización de la economía. Reducción drástica de la participación del Sur en el comercio mundial.	Aumento de la pobreza y la marginación. Feminización de la pobreza Aumento de la población refugiada y desplazada.	Crisis del estado-nación. Poder creciente de multinacionales y grupos financieros especulativos.
Deterioro de los términos de intercambio Norte-Sur.	Crisis de credibilidad de las ayudas humanitarias y de emergencia. Fatiga de la cooperación por proyectos.	Hegemonía de EE.UU. Teoría de la seguridad, el fundamentalismo y el terrorismo internacional (11S, Guerra de Afganistán. Guerra de Irak, 11M). Intervenciones armadas de organismos supranacionales ONU, OTAN. ¿Paz o dominio? Comunidad Internacional pusilánime.

Fuente: Elaboración propia.

La cuestión de la implantación del modelo occidental de desarrollo en los países del Sur no sólo ha servido para explotar esas naciones, convirtiéndolas en zonas empobrecidas e inestables sino que las han dejado sin capacidad de decisión en el concierto internacional o en las instituciones supranacionales (ONU, FMI, BM, OMC, etc.). Por estos motivos, la Ayuda Oficial al Desarrollo o las políticas de cooperación de las ONGD deben ser revisadas a la luz de este nuevo marco internacional.

En la “Aldea Global” el mal desarrollo generalizado resulta, desgraciadamente, evidente ya que se agrava la pobreza, la inseguridad y exclusión de amplios sectores de población

en todas y cada una de las naciones del mundo, incluidas aquellas más “desarrolladas” y todo ello además, con un impacto especial en el colectivo de las mujeres. Las cuestiones más relevantes para la vida humana y para la preservación de la naturaleza que antes parecían circunscritas a una región o, a lo sumo, confinadas dentro de las fronteras de un país, ya no tienen espacios acotados, por lo que las acciones locales repercuten en el conjunto y viceversa. Como consecuencia de ello, comienza a hablarse de Globalización en 1990, cuando se publica el primer Informe de Desarrollo Humano. Este Informe es la contracara de los que anualmente presenta el Banco Mundial. El Desarrollo Humano es una apuesta por revalorizar la importancia de

las personas y de las culturas rebajando la credibilidad de los grandes indicadores macroeconómicos.

Siguiendo a Dubois (2007) el concepto de Desarrollo Humano “Sitúa el fundamento del desarrollo en el proceso por el que se expanden o amplían las capacidades de las personas para que éstas puedan elegir su modo de vida; y, en consecuencia, cuestiona que el desarrollo dependa fundamentalmente de la expansión del capital físico, resaltando la importancia de los activos humanos. [...] Coloca a las personas en el centro del escenario: ellas son al mismo tiempo el objeto de las políticas y el instrumento fundamental de su propio desarrollo. La visión de un desarrollo centrado en las personas sustituye a la visión de un desarrollo centrado en los bienes”. Cuestiones tales como el impacto de las normas de la OMC en las economías del Sur o como los intentos de mercantilización de la educación a escala mundial, afectan directamente a la vida de las personas y constituyen importantes retos para la Educación para el Desarrollo comprometida en la tarea de impulsar el desarrollo humano.

En este período se ha profundizado en el significado de la Educación para el Desarrollo que, tal y como la definen Boni y Baselga, es “un proceso educativo constante que favorece la comprensión sobre las interrelaciones económicas, políticas, sociales y culturales entre el Norte y el Sur, que promueve valores y actitudes relacionados con la solidaridad, la justicia social y busca vías de acción para alcanzar un desarrollo humano y sostenible” (Boni y Baselga, 2003:402).

Pero tal vez, lo más novedoso de la Educación para el Desarrollo, en la presente coyuntura, sea llevar a un primer plano las cuestiones culturales, la equidad de género o los impactos sociales y ambientales que el actual modelo hegemónico de desarrollo tiene sobre distintas sociedades y propiciar la participación social responsable para abordar estas cuestiones que afectan a la vida de las personas tanto en el Sur como en el Norte.

2.3. Cambio de paradigma en la Educación para el Desarrollo

En el contexto actual, se puede afirmar que se está produciendo a un cambio de paradigma en el análisis de la realidad mundial según el cual resulta pertinente introducir la perspectiva exclusión/inclusión¹¹ con un papel tan relevante como el que en su día se otorgó al análisis de la perspectiva Norte-Sur. La Educación para el Desarrollo, a través de sus propuestas de formación, se compromete a impulsar la toma de conciencia social que genere la participación comunitaria para denunciar la exclusión social en defensa de los derechos humanos, al tiempo que favorece el empoderamiento de las mujeres y de otros colectivos vulnerables cuya contribución al desarrollo humano es indispensable.

En el documento *Educación para el Desarrollo. Una estrategia de cooperación imprescindible* se expresa esta idea con claridad cuando se dice que “En estos últimos diez o quince años, se ha desarrollado una visión alternativa de las cosas que ha adquirido una clara relevancia. Se trata de un enfoque global hacia una sociedad mundial, dentro de la cual hay desigualdad e injusticia en todos los países y en todos los continentes. En todas partes hay ricos y pobres. Una línea divisoria separa el mundo de forma transversal. Esta desigualdad y esta injusticia son las consecuencias de una estructura excluyente que impera en todo el planeta. La lucha contra la pobreza debe construirse como la lucha contra la exclusión y a favor de la inclusión” (Grupo de Educación para el Desarrollo de la CONGDE, 2005).

Frente a la globalización económica que excluye, la ED busca potenciar la globalización de la solidaridad. Esta perspectiva permite desarrollar el concepto de Ciudadanía Universal y, en consonancia, reafirmar la pertenencia a una sociedad mundial donde se pone en práctica la libertad de desplazamiento y donde a cada persona, independientemente de dónde haya nacido o dónde viva, se le garantiza

¹¹ Un ejemplo de la importancia que está cobrando el debate en torno al tema de exclusión/inclusión lo constituye el hecho de que la Escuela de Verano de Educación para el Desarrollo que el Concord organizó en Suecia en 2005 se dedicara a esta cuestión.

el disfrute del conjunto de Derechos Humanos haciendo efectivo, así, su carácter universal.

Consideramos muy potente este enfoque de la Educación para el Desarrollo de 5ª Generación porque:

- Contribuye a resaltar la dimensión política de la ED La Educación para el Desarrollo tiene como eje la justicia social y trata de concienciar sobre las desigualdades planetarias existentes en el reparto de la riqueza y el poder, de sus causas y consecuencias y del papel protagonista de los ciudadanos y ciudadanas en la modificación de las situaciones existentes.
- Justifica la necesidad de fortalecer los contactos, los intercambios y las redes de ED a escala local y global para no perder la perspectiva del verdadero objetivo: la lucha contra la pobreza y la exclusión.
- Nos permite conectar además con otros grupos y movimientos que transitan por otros ámbitos ajenos al mundo de la cooperación -como es el caso de los movimientos altermundialistas- pero con quienes compartimos análisis y alternativas. Como se plantea en el documento citado más arriba “Es necesario seguir buscando nuevas alianzas entre ciudadanos y ciudadanas del mundo [...] En este sentido, las redes conformarán un contexto para aprender el desarrollo” (Grupo de Educación para el Desarrollo de la CONGDE, 2005).

2.4. La Ciudadanía Global

La Educación para el Desarrollo, en su trabajo de sensibilización y capacitación para la práctica responsable de la solidaridad, pretende poner en evidencia que de nada sirve tener saneada la balanza comercial o la deuda externa si la mayoría de las personas están excluidas, y no acceden a la educación, a la atención sanitaria, a la participación en la vida social y cultural, a la seguridad y al respeto necesarios para vivir con dignidad.

En cuanto al debate mantenido en el CONCORD, y en particular en el seno del Forum de ED, sobre la nueva Estrategia

Europea en materia de Cooperación y Educación para el Desarrollo, se propone incluir los siguientes aspectos:

- Integrar y reforzar la educación para el desarrollo y la sensibilización en las políticas de desarrollo de la Unión Europea.
- Diseñar e implementar estrategias de ED y sensibilización coherentes e integradoras a nivel estatal y europeo.
- Promover un uso más efectivo de la comunicación para incrementar entre la sociedad la comprensión de los temas de desarrollo.
- Alentar y apoyar el intercambio de buenas prácticas entre ONG, Gobiernos y otros agentes de un mismo Estado; ampliar los horizontes de intercambio a nivel europeo e internacional. Esto supone acrecentar la calidad y la eficiencia de la ED y la sensibilización.

En lo que concierne, específicamente, a las propuestas concretas realizadas para incluir la ED en los currícula escolares se destaca que la Ciudadanía Global requeriría un tipo de ciudadanía y ciudadano que:

- Está enterado del mundo (en sentido amplio) y tiene conciencia de su propio papel como ciudadano y ciudadana del mundo.
- Respeta y valora la diversidad.
- Tiene una comprensión de cómo funciona el mundo en todos los sectores: económico, político, social, cultural, medioambiental y tecnológico.
- Se indigna ante la injusticia social.
- Participa en y contribuye a la comunidad en una franja de niveles que van de lo local a lo global.
- Está dispuesto a actuar para hacer del mundo un lugar más equitativo y sostenible.
- Asume responsabilidades para estas acciones.

Cuadro 11. Elementos clave para una Ciudadanía Global

Habilidades	Conocimiento y comprensión	Valores y actitudes
<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento crítico. • Habilidad para argumentar efectivamente. • Habilidad para combatir la injusticia y la desigualdad. • Respeto por las personas y las cosas. • Cooperación y resolución de conflictos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Justicia social y equidad. • Diversidad. • Interdependencia. • Desarrollo sostenible. • Paz y conflictos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia y respeto propio. • Empatía. • Creencia en que la sociedad puede ser justa y de que la gente debe ser tratada igualmente. • Valor y respeto por la diversidad. • Persona responsable con el medio ambiente. • Creencia en que la gente puede actuar a favor de la transformación social.

Fuente: Elaboración propia a partir de Oxfam (2006).

El III Congreso de Educación para el Desarrollo celebrado en Vitoria-Gasteiz del 6 al 8 de diciembre de 2006 debatió ampliamente sobre estas cuestiones y supuso la asunción por parte de la variedad de colectivos allí representados -ONGD, Universidad, profesorado, instituciones y sector no formal- del enfoque de ED de 5ª generación. Se reconoció igualmente la importancia de impulsar la propuesta de ciudadanía global y la necesidad de su inclusión en los ámbitos de la educación formal.

Esta tendencia respaldada en el III Congreso de ED se visualizaba ya en la postura del Grupo de ED de la CONG-DE (2005) expresada en el documento *Educación para el Desarrollo: Una Estrategia de cooperación imprescindible* donde se planteaba que la “Educación para el Desarrollo debe entenderse como un proceso para generar conciencias críticas, hacer a cada persona responsable y activa, con el fin de construir una sociedad civil, tanto en el Norte como en el Sur, comprometida con la solidaridad, entendida ésta en clave de corresponsabilidad y participación, cuyas demandas, necesidades, preocupaciones y análisis, se tengan en cuenta a la hora de tomar decisiones políticas, económicas y sociales”.

Y donde se proponen las siguientes estrategias generales:

- La ED debe constituir una corriente educativa que desde la educación formal impulse la ciudadanía global, planteándose cómo crear ciudadanos activos, competentes, preocupados por los temas colectivos y que reclamen su protagonismo en el desarrollo de los procesos sociales y políticos.
- Este proceso ha de integrar los ejes temáticos de diferentes “educaciones para” (el desarrollo, la paz, el medio ambiente, la multiculturalidad, el género, los derechos humanos, etc.).
- Debe apoyarse en dos pilares: el cognitivo (de conocimiento de la realidad, de análisis, de razonamientos, etc.) y el actitudinal (de valores y virtudes, de actitudes y comportamientos).
- Es un proceso que se construye, como se está haciendo actualmente, desde y por la base, con especial implicación del profesorado.
- Los objetivos de la ED deben estar presentes en los currícula educativos de todos los niveles; como eje transversal y como asignatura.

2.5. La Educación para el Desarrollo en el marco institucional

Como resultado de la presión ejercida por las ONGD la cooperación al desarrollo ha ido tomando cada vez en mayor consideración el papel que puede y debe jugar la Educación para el Desarrollo no sólo para movilizar la conciencia social ciudadana en el apoyo a las políticas de cooperación sino también en su importancia para generar una conciencia crítica acerca de la realidad mundial y para agrupar esfuerzos a favor del Desarrollo Humano.

Esta creciente consideración ha propiciado que, a través de diferentes declaraciones institucionales, se hayan ido incorporando líneas de actuación definidas en las políticas estructuradas en materia de Desarrollo. Todo ello ha impulsado un marco normativo para la ED que se refleja en distintos textos, de los cuales destacamos:

- *Resolución del Consejo de la Unión Europea sobre la Educación para el Desarrollo y la sensibilización de la opinión pública europea a favor de la cooperación para el desarrollo* (8 de noviembre de 2001). En dicha resolución el Consejo destaca cómo la Educación para el Desarrollo contribuye a “reforzar el sentimiento de solidaridad internacional y a crear un entorno favorable al establecimiento de una sociedad intercultural en Europa”. También expresa su deseo de “favorecer un apoyo mayor a la Educación para el Desarrollo” y de “fomentar el intercambio de información y experiencias en materia de Educación para el Desarrollo entre los gobiernos y los agentes de la sociedad civil, así como de los gobiernos entre sí y de los agentes de la sociedad civil entre sí”.

En algunos casos, se espera de la Educación para el Desarrollo que contribuya a favorecer en la ciudadanía la comprensión de los objetivos de la cooperación para que de esta manera se apoyen los esfuerzos financieros que requiera el apoyo de tales políticas.

- Así, en el *Informe sobre los objetivos y líneas generales de la política española de cooperación y ayuda al desarrollo* (Congreso de los Diputados, 1992) se resaltaba el papel que cumple la Educación para el Desarrollo en la sensibilización ciudadana necesaria para concitar un consenso nacional y social en apoyo de la política de cooperación al desarrollo.
- En la *Ponencia de estudio de la política española de Cooperación al Desarrollo* (Senado 1994), se planteaba la necesidad urgente de “reforzar la conciencia solidaria y el apoyo de la sociedad española a las actividades de cooperación al desarrollo”.
- En la *Ley de Cooperación Internacional* (LCI, julio 1998), se recoge la importancia de promover entre la ciudadanía los valores de cooperación y solidaridad a través de las acciones de sensibilización y concienciación relacionados con los problemas globales y particulares de la cooperación para el desarrollo. La ley contempla, además, la Educación para el Desarrollo como un instrumento de cooperación.
- El *Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008* (AECID)¹² contempla la Educación para el Desarrollo no sólo como un instrumento sino también como un objetivo estratégico de la cooperación relevante para “generar conciencias críticas, para hacer a cada persona responsable y activa a fin de construir una nueva sociedad civil, tanto en el Norte como en el Sur, comprometida con la solidaridad -entendida ésta como corresponsabilidad- y participativa; una sociedad cuyas demandas, necesidades, preocupaciones y análisis se tengan en cuenta a la hora de la toma de decisiones políticas, económicas y sociales”. Prueba de la relevancia que se concede a la ED en el marco de la cooperación española es que, por primera vez, existe una *Estrategia de Educación para el Desarrollo* (2008) en la que se adoptan posiciones y compromisos claros en la materia y se reconocen como ámbitos de la ED las

¹² El nuevo Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012, actualmente en fase de borrador, eleva la Educación para el Desarrollo a la consideración de ámbito estratégico.

actuaciones en materia de sensibilización, formación, investigación, presión política y movilización social.

- La Ley Vasca de Cooperación para el Desarrollo (22 de febrero de 2007) entiende la Educación para el Desarrollo como aquella “destinada a promover el conocimiento sobre las causas y consecuencias de los problemas vinculados al desarrollo desigual entre el Norte y el Sur, despertar conciencia crítica en la ciudadanía en torno a ellos y generar prácticas solidarias y de compromiso activo en ese ámbito. Quedan incluidas dentro del concepto de educación para el desarrollo las acciones de sensibilización social, formativas y de investigación.” También resalta que “los planes plurianuales y anuales contemplarán destinar una parte de los recursos económicos disponibles a iniciativas y proyectos de educación para el desarrollo.” (Artículo 23).
- En el Plan Director de Cooperación para el Desarrollo 2008-2011 (Gobierno Vasco) la Educación para el Desarrollo se define como un área de trabajo esencial que se concreta en una de las siete Directrices de la cooperación. El Plan entiende “la educación para el desarrollo como una propuesta educativa, que a medio largo plazo, pretende formar a las personas en la comprensión de las causas estructurales que generan las desigualdades mundiales, y ello para incentivar su implicación y compromiso en la transformación de los modelos sociales generados. Se trata, por lo tanto, de un proceso de reeducación en valores, actitudes y hábitos que, partiendo del cuestionamiento del modelo hegemónico que culpa a los pobres de su pobreza, aboga por el cambio social global para la consecución de un mundo respetuoso con el medio ambiente y los derechos de hombres y mujeres en su visión más amplia, y precisa metodologías basadas en la participación y la cooperación”.

En todos estos documentos se ofrecen definiciones más o menos matizadas del concepto de Educación para el Desarrollo y se identifican acciones prioritarias para impulsar su presencia e impacto en los ámbitos formales, no formales e informales. Por su relevancia, al ser la primera vez

que se cuenta con un documento de estas características, nos detendremos especialmente en las orientaciones derivadas de la *Estrategia de Educación para el Desarrollo* y, dentro de esta, en las líneas directrices relacionadas con el campo de la educación formal.

En este documento la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) asume el enfoque de 5ª generación que se define como una ED para la Ciudadanía Global. Se reconoce que la ED es una dimensión estratégica de la cooperación porque consiste en un “proceso educativo (formal, no formal e informal) constante, encaminado a promover una ciudadanía global, a través de conocimientos, actitudes y valores capaces de generar una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión, así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible” (Ortega, 2008:16). Es decir, cooperación y Educación para el Desarrollo comparten los mismos objetivos que podríamos aglutinar en la idea de buscar un Desarrollo Humano justo y equitativo.

Entre las Líneas Estratégicas consideradas en el documento, se apunta la necesidad de “fomentar la participación, la coordinación y la complementariedad entre los diferentes agentes con competencias directas e indirectas en la Educación para el Desarrollo” (LE 4.) Se trata de una línea estratégica esencial, que de ser desarrollada en el ámbito formal, podría lograr que la ED fuera “obligatoria, cualificada y reconocida”.

La multiplicidad de actores de ED encierra en sí misma una gran potencialidad para fortalecer este enfoque educativo en todos los sectores y, de manera especial, en el sector formal.

Sin embargo, parece que en los últimos tiempos, la nota dominante no ha sido la búsqueda de sinergias sino el atrincheramiento en campos propios y la defensa de responsabilidades exclusivas en la materia para evitar “interferencias”. Explorar las posibilidades de trabajo conjunto, por ejemplo, entre el Ministerio de Educación y el de Asuntos Exteriores; entre las Consejerías de Educación y las de Cooperación para el Desarrollo; permitiría aumentar la coherencia de políticas y el alineamiento de estas con unos objetivos que podrían ser compartidos. Sin embargo, en muy contadas ocasiones

hemos podido asistir a reuniones interdepartamentales para acordar estrategias comunes.

Los intentos de coordinación y refuerzo han resultado en muchas ocasiones fallidos. En el caso del País Vasco, la estrategia de Educación para el Desarrollo conocida como *Eragiten*¹³, situaba en lugar muy relevante la necesidad de coordinación entre Educación y Cooperación. Pero, pese a la celebración de alguna que otra esporádica reunión no hubo acuerdos -y mucho menos, actuaciones- conjuntos en la

materia. Es descorazonadora la falta de voluntad política para poner en práctica los grandes principios que aparecen en documentos políticos y normativos de alcances diversos. Por eso, nos parece relevante esta Línea Estratégica 4 para seguir insistiendo en la necesidad de coordinación interinstitucional.

Otra propuesta que allana el camino para el entendimiento entre educación y cooperación es la LE 6, orientada a impulsar procesos de formación y sensibilización a favor de una ciudadanía global y que contempla una amplia batería de acciones que se podrían priorizar al amparo de la misma.

Cuadro 12. Impulsar procesos de formación y sensibilización social tendentes a la construcción de una ciudadanía global. LE 6.

- Promover la formación de la sociedad española en temas, procedimientos y valores que generen una ciudadanía global.
- Introducir transversalmente los contenidos, procedimientos y valores relacionados con el comercio justo y el consumo responsable en los currícula de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato.
- Transversalizar los conocimientos, habilidades y valores relacionados con la ED al impartir materias de todos los ciclos educativos.
- Promover la inclusión de la ED en la asignatura de “Educación para la Ciudadanía” y en la de “Filosofía y Ciudadanía”.
- Introducir asignaturas específicas en la formación de grado y posgrado de Ciencias Económicas y Empresariales donde se aborde la RSE, el comercio justo y la ética en los negocios.
- Impulsar la realización de prácticas en entidades sociales y organismos nacionales e internacionales de cooperación internacional para jóvenes con formación en cooperación internacional y estudiantes universitarios de grado y posgrado.
- Impulsar, en coordinación con otros agentes de la cooperación y de la Administración Pública, la formación en ED en los espacios no formales e informales: centros cívicos, asociaciones juveniles, asociaciones de tiempo libre, asociaciones de mayores, asociaciones culturales, asociaciones profesionales.
- Promover la formación específica en temas, procedimientos y valores relacionados con la ciudadanía global, dirigida especialmente a los colectivos del campo de la sanidad, la inmigración, los sindicatos y los colectivos empresariales.
- Promocionar el voluntariado internacional mediante el apoyo a cursos, seminarios, congresos y jornadas en los ámbitos formales y no formales.
- Fomentar y apoyar la realización de acciones de voluntariado en el seno de las instituciones y agentes de la cooperación.
- Impulsar campañas institucionales de formación relacionadas con la ED.
- Apoyar la elaboración y la difusión de libros de texto, materiales didácticos y materiales audiovisuales que aborden la perspectiva de la ED.

Fuente: *Estrategia de Educación para el Desarrollo* (2008:51).

¹³ Proceso de planificación estratégica participativa para reflexionar sobre la construcción del desarrollo humano en el norte y para definir la estrategia en Educación para el Desarrollo. *Eragiten* fue impulsado por la Dirección de Cooperación al Desarrollo del Gobierno Vasco en el año 2004, y participaron ONGD, instituciones vinculadas a la educación y cooperación, medios de comunicación social, instituciones públicas y el ámbito académico. El capítulo destinado a regular las ayudas de Educación para el Desarrollo del Decreto Proyectos-FOCAD, recoge desde 2005 las líneas de trabajo priorizadas y una tabla de valoración de los proyectos coherente con las conclusiones alcanzadas a través de este proceso. Sus aportaciones han sido consideradas también el Plan Director de la Cooperación Vasca 2005-2008.

Estas acciones comprendidas en la Línea Estratégica 6 apuntan a la idea de reforzar la colaboración entre diferentes agentes de la administración y a reforzar la presencia de la Educación para el Desarrollo en los ámbitos formales, especialmente a través de la inclusión de este enfoque en la asignatura de Educación para la Ciudadanía.

El documento de *Estrategia* asume también la multidimensionalidad de la Educación para el Desarrollo, lo cual tiene un doble interés. Por un lado, va a permitir situar la totalidad de las prácticas de ED, al menos, en una de las cuatro dimensiones -Sensibilización, Formación, Investigación e Incidencia política y movilización social-; por otro, la interdependencia existente entre todas ellas favorecerá la extensión de la ED y mejorará su impacto.

2.6. Otras lecturas y propuestas

Para este informe, parece interesante presentar lo esencial de otros análisis realizados por docentes o por conocidos teóricos y teóricas de la educación así como por personas o instituciones que participan a fondo tanto de la educación formal dentro de los centros educativos como dentro de las ONGD que cuentan con un área de ED y que llevan consigo una larga trayectoria de creación de materiales y proyectos escolares.

Para muchas y muchos teóricos de la educación y enseñantes con un alto grado de conciencia y compromiso social, tanto la propuesta europea como la LOE o las disposiciones educativas de las comunidades autónomas, son una oportunidad importante para la innovación educativa y para orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje en pos de la equidad y la cohesión social.

Todos ellos suscribirían las palabras de Paz Abril “pensamos en una educación para la ciudadanía global como una respuesta a los retos planteados a la educación de nuestro tiempo en este sentido: *un educar para la vida que es un*

educar para un mundo en el que nada nos es ajeno, tomando la expresión de Gimeno Sacristán.” (Paz Abril, 2007:267).

A pesar de que no ignoran las contradicciones profundas de estas propuestas, las defienden a capa y espada contra los sectores más conservadores, particularmente la jerarquía de la Iglesia Católica que, mediante la objeción de conciencia intentan socavar los principios laicos de la convivencia democrática. De este modo han alentado la fractura social con un argumento que, afortunadamente, ha sido deslegitimado por el dictamen del Tribunal Supremo de enero del 2009.

Autoras y autores como Polo, Paz Abril, Bolívar, Morillas, Boni, C. Fernández Liria, P. Fernández Liria y Alegre Zahonero entienden que sería deseable y muy positivo desarrollar una ética cívica que sirviera para profundizar en la justicia social y en la democracia. Si se lograra que las personas asumieran la defensa de los derechos humanos en todos los planos de la vida social tanto local como internacional y que eso se tradujera en políticas institucionales nunca contradictorias con esos derechos universales, entonces habríamos dado un paso de gigante en las relaciones humanas.

Todos las autoras y los autores consultados, entienden que si bien la educación no es suficiente, resulta imprescindible para promover el cambio social. Es imposible no compartir estos discursos bien estructurados que siendo críticos son también propositivos y que subrayan lo beneficiosa que puede resultar la colaboración entre docentes, centros educativos y ONGD.

Adela Cortina señala que “ante retos universales no cabe sino la respuesta de una actitud ética universalista [...] bregar por una *globalización ética*, por la mundialización de la solidaridad y la justicia, es la única forma de convertir una «Jungla Global» en una comunidad humana en la que tengan cabida todas las personas y todas las culturas humanizadoras¹⁴”. Paz Abril pone el acento en que la educación debe ser eficaz y capacitar a la juventud para comprender e interpretar la reali-

¹⁴ Cortina, A. (2003): *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, Alianza Editorial. p. 261. Citado en Paz Abril (2007:16).

dad y así “realizar una lectura crítica del mundo que haga posible [...] el compromiso y la acción, a favor de la justicia social y la equidad”. (Paz Abril, 2007:17).

En palabras de Bolívar “educar para una ciudadanía activa no se reduce a un conjunto de valores cívicos o éticos; en sentido amplio e inclusivo, comprende todo aquel conjunto de saberes y competencias que posibilitan la integración y participación activa en la vida pública. Este debiera ser el objetivo primero de la educación pública: asegurar para todos las competencias (de comprensión lectora, matemática, científica o nuevas alfabetizaciones) sin las cuales no serán ciudadanos o ciudadanas de pleno derecho en la vida social o en su integración en el mundo del trabajo. Cabe, pues, considerar que no se es ciudadano pleno, es decir con una vida digna, si no se posee el capital cultural mínimo y activo competencial necesario para moverse e integrarse en la vida colectiva” (Bolívar, 2008:358).

Desde el punto de vista pedagógico casi todos los autores y autoras se remiten a las fuentes más conocidas de la filosofía, la sociología o la psicología de la educación para apoyar sus tesis de desarrollo de un nuevo modelo educativo que reniegue de “la educación bancaria” y promueva un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la curiosidad, en el descubrimiento del saber gracias a la participación activa del alumnado, tutorizado y orientado por el profesorado. Las fuentes utilizadas comienzan por Dewey, en algunos casos continúan con Freinet hasta llegar a Freire, Giroux, Macedo, Carr y Kemmis, Vigotsky, Bruner, Habermas, Delors, Petrella, Sen, Bordieu, Morin y un largo etc. La lista es interminable pues se busca una base sólida de autoridades que avalen el porqué y el cómo llevar adelante la Educación para la Ciudadanía como asignatura y como elemento transversal capaz de democratizar las prácticas educativas y la participación ciudadana responsable.

Tal como ocurriera en siglos anteriores, la falta de cohesión social y la proliferación de conflictos presentes a diario en los medios de comunicación, se pretenden resolver gracias a las bondades de la Educación para la Ciudadanía que, bien instrumentalizada, pondría remedio a tanto desafuero

y desencanto por participar en la *res publica*. Los tópicos principales que la Educación para la Ciudadanía se propone desarrollar, se agrupan en torno a la interculturalidad, a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y a la democratización de los centros educativos y la participación comunitaria.

Del material consultado el más crítico es el de Carlos y Pedro Fernández Liria y Luis Alegre Zahonero (2007). Su tono es entre sarcástico y demoledor y su estructura bascula entre la de un libro de texto y un ensayo. Dicho de otra forma, es un ensayo que se puede utilizar para dar clases. Su estilo es muy ágil, original y entretenido. Su base es la filosofía, así que contribuye a crear pensamiento crítico, a proponer preguntas, a descubrir lagunas de conocimiento o a señalar contradicciones. El libro es en sí mismo una propuesta de cómo ahondar en el pensamiento y la práctica democrática, sólo que no hace concesiones a los eufemismos.

En el caso de Bolívar (2007, 2008), se demuestra su conocimiento profundo tanto del marco institucional europeo y español como de los motivos que hacen pertinente la Educación para la Ciudadanía. No sólo describe y analiza las competencias sino que propone cambios en la organización de los centros y en las aulas para que sean más democráticas, también propone una escuela abierta a la comunidad. Tiene como horizonte la idea de Comunidades de Aprendizaje que parece ser el eje del proyecto “Atlántida” en el que se halla involucrado. También se detiene y profundiza en la Educación para la Ciudadanía en un contexto de diversidad cultural. En los anexos hace propuestas de contenidos y secuencias tanto para primaria como para secundaria. Insiste, con mucha razón, en la necesidad de ofrecer formación docente, tanto para el profesorado en activo como para el profesorado en formación. También insiste una y otra vez que no sólo debe formarse al profesorado encargado de la asignatura sino a todo el equipo docente de cada centro para desarrollar la transversalidad con eficacia.

Su discurso teórico se basa en fuentes sólidas y presenta las vías educativas que considera más adecuadas para la Educación de una Ciudadanía Democrática.

- a. “Enseñar, con la metodología y contenidos propios de cada nivel, los valores propios de una cultura democrática. Esto exige, además del empleo de procesos *deliberativos* (reflexión crítica, aprendizaje cooperativo, etc.), una determinada reconstrucción del *currículo* por el centro para promover procesos (habilidades de pensamiento crítico, ponerse en el lugar del otro, aprendizaje cooperativo, etc.) que eduquen en y para una sociedad democrática.
- b. La escuela debe estar *organizada democráticamente*, de modo que permita la participación, toma de decisiones, compromiso y puesta en acción de los valores democráticos. No basta, como a veces se ha creído, que el centro tenga organizada formalmente la participación por representantes, es preciso vivir cotidianamente tales valores en la trama organizativa del centro.
- c. *Aprendizaje servicio*, como actividad que integra el servicio a la comunidad con la enseñanza en el aula, especialmente en Educación Secundaria y Superior. De hecho, el currículo inglés de ciudadanía comprende, en uno de sus bloques, actividades de implicación en la comunidad. Respeto por los demás, atención y cuidado; relevancia de las actividades desarrolladas y reflexión sobre ellas, son algunos de los principios de aprendizaje- servicio.” (Bolívar, 2008:361).

Otro autor de interés es Paz Abril quien, a diferencia de Bolívar, no se centra en el marco normativo europeo o estatal o autonómico. Su tesis señala la necesidad imperiosa de apostar por una Educación para la Ciudadanía Global. Divide el estudio en dos partes claramente diferenciadas aunque estrechamente vinculadas entre sí por sus referencias teóricas y la intencionalidad de demostrar su tesis.

En la primera parte, él mismo expresa “argumento la necesidad de defender un nuevo modelo educativo humanista y global, y evidencio la perspectiva esperanzadora que nos proporciona la fuerza de los discursos de Habermas y Freire para caminar en esa dirección.” (Paz Abril, 2007:18). Este

apartado es muy sólido en su análisis del mundo en que vivimos y de los retos que suponen para la educación.

Su perspectiva, basada en Dewey, Habermas, Freire, Chomsky, Cortina, plantea los efectos de la globalización sobre la cultura, la ética, los derechos humanos y las pautas de convivencia intercultural. “En un mundo globalizado, pero falto de cohesión y pleno de injusticias, no parece que el tratamiento de problemáticas globales (como el de la convivencia, el desarrollo de los derechos humanos: alimentación, salud, educación, la paz, la sostenibilidad, la igualdad de género, la interculturalidad, etc.) pueda llegar de la mano de un enfoque educativo tecnocrático, seguidista y responsable en cierta manera de una visión fragmentada y deshumanizada de la educación. Necesitamos un nuevo modelo educativo más humano y global” (Paz Abril, 2007:22). Sus ideas no difieren de las propuestas de las ONGD sobre cooperación y solidaridad tanto local como global.

En la segunda parte, también respaldado por autoridades en materia de filosofía de la educación y de la psico-pedagogía se focaliza en “tres maneras de hacer la práctica educativa escolar (enfoque técnico-instrumental, enfoque práctico-significativo y enfoque crítico-comunicativo)” (Paz Abril, 2007:18). Y sobre el final ejemplifica con proyectos educativos diversos. En esta segunda parte, las fuentes siguen siendo principalmente Habermas y Freire, Delors, Petrella, pero suma las voces autorizadas de Bruner, Carr y Kemmis, Schön y muchos más que apoyan su apuesta pedagógica por el enfoque crítico comunicativo.

Como es natural se decanta por una educación problematizadora, de descubrimiento de saber a través del debate y el diálogo que permita la apertura de los centros a la comunidad en la que las ONGD son consideradas siempre como punto de interés especial. “un camino compartido, una ciudadanía militante: educadores, educandos, familias, comunidad local, las ONG y los colectivos diversos, constructores en común de conocimientos a través del diálogo, integrantes de una comunidad (local y global) hacia donde extender la cultura participativa y democrática.”

(Paz Abril, 2007:62). “la intervención educativa escolar debería recibir aportaciones culturales de todo tipo por parte de los miembros de la comunidad, familias, comunidad local, ONG, asociaciones culturales” (Paz Abril, 2007:180).

Como se puede apreciar, tanto en la teoría como en la práctica sus propuestas tienen las mismas bases que las de las ONGD que hace ya muchos años, trabajan por proyectos o estudios de casos, siguiendo temáticas locales o globales ligadas al medioambiente, al desarrollo, la cooperación, la solidaridad y los derechos humanos.

M^a Dolores Morillas (2006) parte del diagnóstico de la globalización, de consecuencias alarmantes para las relaciones norte sur y para el medio ambiente, y caracteriza el impacto de las cuestiones globales en la escuela. Dice así que:

“Entre las repercusiones que la globalización económica está teniendo en el mundo educativo cabe destacar:

- Aumento del flujo de inmigrantes en nuestras aulas.
- Estandarización de los estilos de vida y consumo y pérdida progresiva de la creatividad frente a la avalancha de nuevos productos.
- Influencia decisiva de los medios de comunicación (la otra escuela), dependientes de las grandes entidades financieras, en el universo de los estereotipos y valores sociales que transmitimos.” (Morillas, 2006:17).

Resulta significativa su caracterización de los horizontes y fronteras de la Educación para la Ciudadanía, sobre todo en el último punto en el que introduce dos reflexiones muy interesantes porque escapan al discurso generalista que tiende a dar por buenos todos los métodos y contenidos educativos y a suponer que son igual de efectivos para cualquier persona sean cuales sean sus características individuales, sus circunstancias o su situación social: “Si entendemos el conocimiento como una forma de entender la realidad y de construirla, en la que intervienen las repre-

sentaciones individuales y sociales de los sujetos, no todas las metodologías, conocimientos o prácticas son las más adecuadas para la Educación para la Ciudadanía.” (Morillas, 2006:13).

La segunda reflexión está dedicada al enfoque que debe tener la Educación para la Ciudadanía. Este es un punto conflictivo y contradictorio que lleva a la creación de una asignatura o a una propuesta de tratamiento transversal.

“El papel socializador de la escuela no puede limitarse a la interacción entre los diversos elementos de la comunidad educativa ni al contenido explícito de determinados conocimientos de determinadas áreas o materias. Debe ser eje transversal del currículo formal, impregnar el currículo oculto y las actividades de educación no formal. Todas las áreas del aprendizaje y todos los proyectos de un centro educativo deben contribuir con sus contenidos en la formación de ciudadanos.” (Morillas, 2006:13).

Además, en coherencia con estas afirmaciones subraya que “se considera necesario que la Educación para la Ciudadanía se contemple en el Proyecto Educativo del Centro y se concrete en sus Planes Anuales y, como consecuencia, esté presente en los Proyectos Curriculares de área.” (Morillas, 2006:8). En el Instituto Veritas, que pertenece a las escuelas asociadas de la UNESCO, Morillas desarrolló dos proyectos para Secundaria *El Patrimonio en Manos de los Jóvenes* y *Youth for Change. Educación para el consumo sostenible*. Aparte de proponer actividades y recursos vinculados al trabajo curricular propone métodos concretos como el enfoque sistémico, el trabajo por proyectos y el aprendizaje cooperativo que ofrecen cauces para la socialización del conocimiento y para el aprendizaje participativo. En el conjunto de su trabajo se insiste en una educación de paz, de resolución dialogada de conflictos vinculados al tema central que gira en torno a un proyecto de educación ambiental.

Tanto en el caso de Polo como en el de Maiztegui (2006), el punto de partida es la Educación para el Desarrollo de 5^a

generación vinculada a la Ciudadanía Global. Su formato, contenidos y experiencias son propuestas que proceden del campo de las ONGD. En ambos trabajos se trata de recoger las propuestas del Consejo de Europa para demostrar cómo las ONGD pueden apoyar el trabajo docente en las escuelas mediante propuestas temáticas y trabajos participativos por proyectos.

En el caso de la participación comunitaria, da la impresión de que se confía en que todos los centros se abrirán al barrio y que ese intercambio será necesariamente positivo. Las condiciones sociales de cada barrio y de las diferentes familias o colectivos culturales que lo formen, muestran un tejido complejo que se deberá tratar con prudencia y en el que la participación de la comunidad educativa puede ser exitosa o, por el contrario, puede ser fuente de nuevos conflictos que entorpezcan o deterioren la programación y la práctica educativa.

Tal como señalara Carbonell (2008), para que las escuelas puedan ser más democráticas, participativas y centradas en los valores hay que cambiar la gramática escolar, la estructura y las formas de transmitir conocimiento; y estos cambios no parecen factibles a corto plazo.

Otra iniciativa es la formulada por Boni (2006), que aunque se refiere al ámbito universitario consideramos un enfoque válido también para la educación básica. Esta autora propone, como *fundamentación ideológica* de un modelo de Educación para el Desarrollo como Educación para la Ciudadanía, las siguientes referencias: Desarrollo Humano, Derechos Humanos y Ciudadanía cosmopolita, propuesta esta última que implica “comprender el significado ético de la comunidad mundial de iguales, de nuestras responsabilidades como ciudadanos globales y de las propuestas políticas para su realización” (Boni, 2006:49).

La *fundamentación axiológica* toma como base el sistema valorativo de los Derechos Humanos y destaca en particular los valores de dignidad, libertad, igualdad, responsabilidad,

diálogo, respeto activo, solidaridad, justicia y paz. En el caso de la *fundamentación pedagógica*, la propuesta se basa en la Educación en Valores como construcción de la personalidad moral lo que entronca con las propuestas de educación para la libertad, educación popular y educación como práctica social crítica. Por último, se explicita también la *fundamentación psicológica*, en este caso son las teorías socio-constructivistas del conocimiento las que dan soporte a los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en particular, las teorías del desarrollo del juicio moral y las teorías del aprendizaje significativo.

Este sólido marco teórico es el que sostiene el enfoque de Educación para el Desarrollo de cara a la Educación Básica por ser el que dota de mayor consistencia y coherencia a las intervenciones docentes no sólo para la implementación de la asignatura de Educación para la Ciudadanía, sino, en general para la apuesta de transversalización al conjunto del curriculum.

La traslación del marco teórico a la práctica requiere la selección de contenidos conceptuales, procedimentales y valorativos en torno a los cuales articular la concreción curricular. Dichos contenidos son seleccionados basándose en su relevancia socio-cultural y no en función de la lógica de las disciplinas. Esta elección es la que permite dotar de un sentido ético-político a la formación de una ciudadanía entendida como sujeto social, dimensión muchas veces olvidada en la gestión del saber escolar porque tal y como afirma Pérez Gómez “... se encuentra escandalosamente marginada de los contenidos del currículo en una época en que prima la sacralización de la ciencia y de sus aplicaciones tecnológicas.” (Pérez Gómez, 1998:282).

Siguiendo estos principios, Boni (2006) estructura la propuesta en el siguiente esquema:

Cuadro 13. Dimensiones		
Cognitiva	Procedimental	Actitudinal
<ul style="list-style-type: none"> • Justicia social y equidad. • Globalización e interdisciplinariedad. • Formas de desarrollo. • Diversidad. • Paz y conflicto. • Ayuda al desarrollo. • Ciudadanía cosmopolita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento crítico. • Argumentación efectiva. • Cooperación y resolución de conflictos. • Desafío de las injusticias y desigualdades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía. • Identidad y autoestima. • Valoración y respeto por la diversidad. • Compromiso con la justicia social y la equidad. • Preocupación por el medio ambiente y compromiso con un desarrollo sostenible. • Creencia en que las personas pueden marcar la diferencia. • Capacidad autorreguladora.

IDEAS CLAVE

Fuente: Boni (2006:49).

También Intermón Oxfam¹⁵ ha sido una de las organizaciones que ha realizado propuestas concretas en torno a la Educación para la Ciudadanía de cara a su inserción en el sector formal. De hecho, fue además una de las organizaciones invitadas a la ronda de consultas que el Ministerio de Educación inició con motivo del debate en torno a la nueva Ley de Educación¹⁶.

Intermón entiende la Educación para la Ciudadanía desde una perspectiva global y con un enfoque transversal de

forma que implique compromisos y acciones no sólo en relación con la asignatura concreta sino también con el resto del curriculum y con el conjunto de aspectos organizativos desarrollados en cada caso en los centros escolares. En coherencia con la formulación planteada desde Europa y recogida a su vez por la legislación española, se asumen los cuatro pilares enunciados en el Informe Delors, a los que se añade un quinto pilar dirigido a la construcción de un mundo más justo: “aprender a transformar”.

¹⁵ Todos los documentos que se han consultado para realizar esta reseña se encuentran en la página web de Intermón Oxfam: www.intermonoxfam.org/es/page.asp?id=1702

¹⁶ Su propuesta, una vez conocida, fue respaldada por un conjunto de personas del ámbito universitario y diversas organizaciones sociales (Amnistía Internacional, Coordinadora Española de ONG para el Desarrollo -y en especial el Grupo de Educación para el Desarrollo-, Ingeniería Sin Fronteras, InteRed, Save the Children, Solidaridad Internacional).

Cuadro 14. Principios en los que se sustenta el paradigma

1. La dimensión ética del conocimiento y de los actos.
2. Dimensión global de la persona y del ciudadano y de la ciudadana: ciudadanía democrática, ambiental, paritaria, intercultural, social y justa.
3. La solidaridad y cooperación.
4. El bien general sobre el particular.
5. Respetar para ser respetado y respetada.
6. El bien público es una responsabilidad compartida.
7. Concepción sistémica y global del planeta y de su desarrollo.
8. Defensa del equilibrio medioambiental.
9. Valoración positiva de la diversidad.
10. Respeto por las minorías.
11. Respeto por las señas de identidad.
12. Defensa de la justicia y de la equidad.
13. Participación en la construcción social.
14. Respeto por las normas y valores que favorecen la convivencia.
15. Diálogo como base de las relaciones humanas y como recurso de transformación de conflicto y rechazo de la violencia.

Fuente: Intermón Oxfam (2005:7).

En coherencia con el principio de transversalidad con el que se debiera trabajar la Ciudadanía Global, Intermón difundió en dos documentos los contenidos de la propuesta. En el primero de ellos se definen los contenidos de la asignatura en relación con las competencias que se deben adquirir a lo largo de la Educación Básica y en el segundo se incluyen un

conjunto de sugerencias para “la integración de la ciudadanía global desde el análisis, la reflexión y la vivencia en los proyectos educativos de centro”.

En el documento titulado *Hacia una Ciudadanía Global. Propuesta de Competencias Básicas* (Intermón Oxfam, 2005) detallan la propuesta de contenidos para la asignatura.

Cuadro 15. Propuesta de bloques de contenidos

Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales	Contenidos de valores y actitudes
Medio ambiente, desarrollo sostenible y equidad.	Interrogación y planteamiento de hipótesis.	De la persona.
Salud individual y colectiva.	Obtención y selección de información	De las relaciones con las personas
Identidad y diversidad cultural.	Análisis e interpretación de la información.	De las relaciones con el entorno social y natural.
Formas de gobierno, democracia y participación ciudadana.	Comprensión, organización y aplicación de la información.	
	Comunicación de información y conclusiones	

Fuente: Intermón Oxfam (2005:11-13).

Por su parte, en el documento *El trabajo a favor de la Ciudadanía y los Derechos Humanos en el proyecto educativo, el conjunto de la actividad del centro y en su apertura al entorno* (Intermón Oxfam, 2006), entiende los centros educativos como *comunidades de comunicación y de participación* que deben funcionar como laboratorios para el aprendizaje de la vida democrática. Por eso, no es posible confiar en que solo una asignatura vaya a garantizar la extensión de una Ciudadanía Global si no es con el refuerzo necesario de la experiencia vivida en el conjunto de la actividad escolar, máxime cuando se entiende la ciudadanía no sólo en su vertiente de aprendizaje de virtudes cívicas sino sobre todo como desarrollo en el alumnado de un conjunto de capacidades y competencias que le preparen para la participación activa en el espacio público y la implicación en proyectos de mejora y transformación de su entorno.

Con estos principios como marco de acción, la propuesta va desgranando un conjunto de propuestas:

- Un profesorado crítico, indagador y transformador, que trabaja bajo los presupuestos de la investigación acción, que entiende la educación no solo en su vertiente pedagógica sino también en su dimensión social y ética.
- Equipos docentes y claustros que reflexionan sobre su práctica, se forman, innovan, identifican problemas y proponen líneas de acción. Trabajo cooperativo, diálogo y deliberación, planificación colectiva y evaluación constituyen algunas de las herramientas educativas.
- Visión no dicotómica de la teoría y práctica. Diálogo entre universidad y centros educativos (la responsabilidad de su impulso correspondería a las autoridades educativas) de forma que las/los prácticos “indaguen sobre las teorías de sus prácticas, así como los teóricos puedan cargar de realidad sus teorías”.
- Acción tutorial. Docente como modelo “intelectual, moral, en el terreno social” que propicia ambientes de

confianza, de diálogo y de compromiso, que colabora con otros miembros de la comunidad educativa: padres, madres, familiares y otros actores sociales.

- Cambio en la concepción del/de la estudiante: de “consumidor pasivo” a “productor activo”, de “receptores de mundos” a “hacedores de mundos”. Protagonistas de un aprendizaje “que funciona óptimamente cuando es participativo, proactivo, comunal, colaborativo y entregado a construir significados más que a recibirlos”.
- Currículum democrático y participativo. Integrador del aprendizaje académico y del aprendizaje para la vida. Aprendizaje cooperativo, dialógico y solidario.
- Apertura al entorno. Escuela dispuesta a recibir el aporte del entorno -en forma de conocimientos, recursos, culturas...- y dispuesta a su vez a colaborar con el entorno para “hacer comunidad”, actuar como punto de encuentro y generar intercambio social.

Como se ha podido apreciar a lo largo de este apartado, las coincidencias entre el análisis y las propuestas docentes y las realizadas por educadores u organizaciones de cooperación son muy similares entre sí, lo que permite insistir en la pertinencia de la colaboración estrecha entre la Educación para el Desarrollo y la Educación para la Ciudadanía.

3. Hacia un enfoque integrador. Experiencias de transversalidad

3.1. La Educación para el Desarrollo. Un enfoque multidimensional

La Educación para el Desarrollo contempla un conjunto de enfoques, esenciales para el tratamiento educativo de la Ciudadanía, identificadas por los colectivos que trabajan en este ámbito y que fueron especialmente desarrolladas en 2002 durante un encuentro¹⁷ que reunió a asociaciones de todos los continentes para compartir reflexiones teóricas y experiencias educativas.

La *dimensión política* alude no sólo a la formación de los ciudadanos y ciudadanas en los aspectos relacionados con el “civismo”, sino sobre todo a su preparación para la participación política activa y responsable en la construcción de sociedades plenamente democráticas. La dimensión política en educación significa dar a conocer el mundo en el que vivimos, las causas de las injusticias más graves y las alternativas posibles para trabajar a favor del desarrollo humano. Como educación orientada a la transformación social, la Educación para el Desarrollo en su dimensión política promueve la participación, define y estimula las estrategias que puedan hacerla posible, cumple, por tanto, un papel de herramienta para el fortalecimiento democrático donde los colectivos implicados recuperan su voz, asu-

miendo la responsabilidad colectiva y el derecho que asiste a todas las personas y comunidades a definir conjuntamente un futuro deseable. Ante un panorama internacional marcado por la injusticia y la desigualdad, la Educación para el Desarrollo busca concienciar y concientizar sobre esta realidad preparando a las personas para actuar conjuntamente e imaginar estrategias creativas que subviertan el orden establecido y que contribuyan a generar modelos de desarrollo justos y equitativos.

La *dimensión cultural*. El fenómeno de la globalización impacta también en la Cultura y en las culturas, al convertir las creaciones culturales en productos de consumo, al fragmentar hasta su casi plena disolución las distintas identidades culturales en una nueva construcción hegemónica moldeada al ritmo de las exigencias de la economía global. Toda la riqueza que suponen las diferentes fórmulas con las que se han dotado las sociedades a lo largo de la historia para resolver todas sus necesidades de índole material o espiritual está siendo aniquiladas por patrones de satisfacción y de consumo “igualmente válidos” en cualquier rincón del planeta.

La tensión permanente entre culturas dominantes y culturas dominadas o, por utilizar unos términos más actuales,

¹⁷ Las conclusiones del encuentro de la Red Internacional de Educación para el Desarrollo y Educación Popular que tuvo lugar en Murgia (Álava) del 10 al 16 de noviembre de 2002 se pueden consultar en Polygone (2003): *Mosaico educativo para salir del laberinto*. Bilbao, HEGO/CIDAC/CIP/ITECO.

entre culturas mayoritarias y culturas minorizadas, no puede seguir resolviéndose por la vía de la asimilación, en primer lugar, por razones de respeto, dignidad y derechos humanos, y, en segundo lugar, porque esta indiferencia y desprecio que genera marginación y ahonda la exclusión es una de las causas profundas que están detrás de conflictos más o menos abiertos, más o menos violentos.

Cuando determinados colectivos sienten que el Sistema les deja fuera, que sus oportunidades de acceder a una vida digna son poco menos que ninguna y que cualquier intento de protesta o de exigencia de mejores condiciones será reprimida con dureza o directamente ignorada, se puede entender mejor revueltas como las que tuvieron lugar en los suburbios (*banlieu*) franceses hace ahora unos años. No es casualidad que esas revueltas estuvieran protagonizadas por jóvenes de clases populares y pertenecientes a segundas y terceras generaciones de inmigrantes que, pese a su nacionalidad francesa, constatan que se trata de “papel mojado” cuando su realidad se caracteriza por el fracaso escolar, el empleo precario o el paro prolongado.

La dimensión cultural es clave en cualquier política educativa si entendemos la educación como un derecho humano y si confiamos en que esta constituye un valioso instrumento para el desarrollo integral y para la integración social. Hablar de igualdad de oportunidades cuando las situaciones de partida no sitúan a todas las personas en la misma línea se convierte en una carrera desigual. Antes que de igualdad de oportunidades hay que hablar de equidad, hay que acometer políticas que combatan decididamente la exclusión social, sólo entonces estaremos en condiciones de hablar de escuelas y sociedades inclusivas.

Los movimientos de personas de unos países a otros ponen de relieve la necesidad de implementar políticas de acogida, pero también de extender una cultura de aprecio por la diversidad cultural, de generar marcos de convivencia en donde se reconozcan los derechos humanos para todas las personas y en donde se puedan dar los intercambios necesarios para asegurar la inclusión sin que ello suponga pérdida de la propia identidad cultural.

En coherencia con estos supuestos, la Educación para el Desarrollo pone el acento en educación intercultural, de manera que el conjunto de los sistemas educativos acojan a todas las personas -y en especial a aquellas que están en riesgo de exclusión, que forman parte de colectivos vulnerables, de minorías-, poniendo en marcha estrategias de empoderamiento a través del fortalecimiento de la autonomía, del diálogo y de la atención a la diversidad, sea esta cultural, de género, de etnia o cualquiera otra. Esto significa ser sensibles a una realidad plural y aceptar que la democracia cultural forma parte indisoluble de la democracia participativa y que debe incluirse dentro de las reivindicaciones de los derechos humanos como acciones sustanciales de la Educación para el Desarrollo (Polygone, 2003).

El interés emancipador y la orientación transformadora de la ED implican una mirada crítica de la *dimensión pedagógica*. Se trata de plantear el conjunto del proyecto educativo como un sistema de producción social de desarrollo, de manera que las propias prácticas y relaciones de interacción e intercambio en las relaciones educativas son también elementos de la ED. Para este propósito es fundamental la alianza entre sectores y agentes educativos y sociales capaces de dar sentido y unidad a la acción educativa, a la producción cultural a la comunicación y la movilización social en la construcción de otro modelo de desarrollo. El planteamiento pedagógico, que incluye definición de contenidos, estrategias, metodologías y sistemas de evaluación, debe responder a un conjunto de líneas transversales consideradas imprescindibles.

a. La perspectiva de género en la Educación para el Desarrollo se revela como una de las perspectivas ineludibles. Se parte de un enfoque transversal para analizar las implicaciones que tiene su incorporación a una ED que pretende transformar las sociedades actuales, caracterizadas por un tipo de pensamiento androcéntrico y eurocéntrico que impregna los discursos narrativos acerca de la realidad. Los mecanismos de reproducción social perpetúan estos esquemas, por lo que es preciso realizar un proceso de deconstrucción que incluya un análisis crítico de la realidad y una acción pedagógica

que parta de presupuestos coeducativos que permitan afianzar el aprendizaje de modelos basados en la equidad entre mujeres y hombres.

b. El Sur en la Educación para el Desarrollo. La Educación para el Desarrollo requiere incluir en los procesos educativos una conexión entre lo local y lo global. Esta perspectiva implica considerar el trabajo conjunto con personas y organizaciones del Sur como una estrategia para promover un partenariado más equitativo, al tiempo que una mirada superadora de visiones tradicionalmente eurocéntricas. Pero además conviene tener en cuenta, la cuestión de la construcción del imaginario colectivo. La Educación para el Desarrollo reconoce la influencia que tiene en la ciudadanía el imaginario colectivo sobre el Sur. Dentro de estas representaciones mentales que se construyen mediadas por diferentes agentes socializadores como es el caso de los medios de comunicación, juegan un importante papel los estereotipos sobre el Sur. Conocer cómo se conforma este imaginario colectivo, identificar las falacias sobre las que se sustenta y conocer qué papel juegan en el mantenimiento del sistema son algunos de los ejes rectores en esta perspectiva.

c. Paz y Derechos Humanos. La educación para la paz y los derechos humanos se convierten en ejes centrales de un enfoque pedagógico que apuesta por el aprendizaje de la gestión y resolución de conflictos y que ve en la extensión y práctica de los derechos humanos uno de los pilares primordiales para la consecución de un desarrollo humano justo y equitativo para todos los pueblos. También en este caso es necesario ligar la construcción de paz local con la paz global, y ambas con una cultura de paz no androcéntrica. Esta tesis básica incorpora dos supuestos; en primer lugar, que la aproximación al fenómeno de la violencia debe abarcar todas sus dimensiones y condicionantes estructurales y relacionales; y en segundo lugar, que la *cultura de paz*, como fenómeno histórico y procesual, debe ser entendida como condición, estrategia y producto de un Desarrollo Humano como el que venimos definiendo.

d. Sostenibilidad. Han pasado más de 30 años desde que se publicó la obra *Los límites del crecimiento*, un informe que alertaba sobre la incapacidad del planeta para abastecer de recursos a una población que crecía a buen ritmo; y casi 20, desde que en el Informe Brundtland *Nuestro futuro común* se acuñara por primera vez el concepto de desarrollo sostenible. Hoy en día casi nadie cuestiona la necesidad de buscar modelos de desarrollo compatibles con la sostenibilidad ambiental que nos permitan legar a las futuras generaciones un planeta vivo, con capacidad de autoregeneración como para asegurar la satisfacción de las necesidades de estas y de las sucesivas.

De cara a la Educación para el Desarrollo interesa la cuestión de la sostenibilidad en la medida en que nos permite seguir profundizando en las relaciones entre el medio físico y el medio humano. Esto implica educar desde un punto de vista crítico con los actuales modelos de producción y consumo, pero también educar desde un enfoque tendente a rescatar y conservar la diversidad de modelos de desarrollo todavía no liquidados (pueblos indígenas) y de que este análisis crítico se incorpore e interrelacione al mismo nivel que los anteriores (perspectiva de género, sur, paz...) para establecer los parámetros de futuros desarrollos deseables.

La *dimensión ética* implica unos supuestos de valor desde los cuales se analiza y se juzga la realidad y desde los cuales se propone la intervención transformadora. La Educación para el Desarrollo es una educación ideológica, no neutral, en la que la lectura de la realidad se hace desde determinadas claves que ayudan a interpretarla y las claves fundamentales que sostienen su discurso y su práctica se refieren a los valores de justicia social, equidad, solidaridad y cooperación. Desde esta dimensión ética, la ED busca reconstruir un pensamiento crítico que analice los problemas sociales desde la perspectiva de la dignidad humana y desde el valor de la persona, por eso toma partido por los sectores más vulnerables y desde esa postura denuncia la desigualdad y demanda otros modelos alternativos acordes con los presupuestos del Desarrollo Humano.

Con este paradigma como marco conceptual viene trabajando en los últimos años el enfoque de Educación para el Desarrollo, marco que consideramos especialmente interesante para dar soporte a las propuestas que se pueden plantear de cara a la educación formal.

3.2. Repensar la ciudadanía

Es necesario considerar algunas claves en la revisión del sentido de la Ciudadanía en la época de la Globalización Neoliberal, hoy tocada en algunos de sus alerones ante la evidencia de sus implicaciones y responsabilidades en la crisis actual.

“La teoría moderna del Estado democrático soberano, liberal y radical, presupone la idea de una comunidad que se gobierna directamente a sí misma y determina su propio futuro. Esta idea es cuestionada sobre todo por la naturaleza de esquema de interconexiones globales y los problemas a los que debe enfrentarse el Estado moderno. Las comunidades nacionales no «programan» de manera exclusiva las acciones, decisiones y políticas de sus gobiernos, y estos no delimitan aisladamente lo que es bueno para sus propios ciudadanos [...] No sólo se trata de definir formalmente nuevas instituciones democráticas, sino también de definir, en principio, amplias vías de participación cívica en la toma de decisiones a nivel regional y mundial” (Held, 2002:393-395).

En primer lugar, parece evidente que la ciudadanía tiene que ver con la cuestión de la democracia. No es posible una democracia real sin ciudadanía. La ciudadanía aparece como productora y producto de una democracia en acción. Genera poder democrático al tiempo que en la medida en que este se fortalece consolida la ciudadanía real. Por tanto, la participación democrática parece una dimensión necesaria e inevitable de la ciudadanía.

En segundo lugar, la ciudadanía requiere la existencia de una comunidad que tiene interés en definirse como tal. Hay ciudadanía allá donde se perfila una problemática, interés,

contradicción y conflicto en torno a lo público, a lo comunitario, a la *res publica*. La comunidad también requiere un ámbito de individuos que trascienden su propio aislamiento para definir un conjunto de ámbitos de interés colectivo. Lo comunitario, lo público son elementos constitutivos de lo ciudadano.

En tercer lugar, la ciudadanía implica una forma particular de relación con los sistemas de poder en los que se enmarca. Es fuente de legitimidad del poder y, a cambio, exige su reconocimiento como tal, como comunidad de ciudadanas y ciudadanos. En los momentos actuales, la ciudadanía no puede restringirse al ámbito de los poderes estatales por cuanto las interconexiones globales influyen restando autonomía y soberanía al espacio tradicional del poder estatal. Por tanto la ciudadanía implica reconocimiento de derechos y deberes en un espacio de actuación en el que coexisten poderes de diverso tipo, un espacio que supera las limitaciones del espacio local del Estado para actuar en un ámbito global.

En coherencia con estas claves se pueden perfilar algunos elementos necesarios para la existencia de la ciudadanía.

La ciudadanía implicaría:

- *Un ámbito de acción.* Hay ciudadanía en la medida que esta se manifiesta como un espacio de demanda, de debate, de presión social, de negación o afirmación de la orientación con la que los poderes dominantes tienden a gestionar los problemas colectivos.
- *Un ámbito de derechos.* Derechos reconocidos y reconocibles de sujetos y comunidades ante las cuestiones que afectan a las vidas personales y colectivas de sus miembros y ante las que la ciudadanía necesita actuar en correlaciones de poder muy desiguales.
- *Un ámbito de reconocimiento y articulación colectiva.* La ciudadanía se organiza y reconoce colectivamente como sistema de empoderamiento y garantía de su existencia.

- *Una mirada crítica respecto del ámbito y contenido de la propia acción ciudadana.* Los ámbitos y fuentes de poder que determinan las condiciones sociales en cada contexto local han ido haciéndose más lejanos, difusos y complejos, al tiempo que la línea entre el espacio público y el espacio privado se ha vuelto más tenue.

“La humanidad se enfrenta al desafío de lograr una civilización de la ciudadanía, una república universal (en el sentido del viejo proyecto kantiano) fundamentada en la igualdad en un mundo que tiende a retroceder a los estatutos de la Edad Media y en el que la cohesión social está minada por la oposición entre incluidos y excluidos. Al desafío de establecer no una “política de reconocimiento” de los derechos estrictamente privados, individuales, aunque estos no deben ser despreciados, sino una política de ciudadanía que sea una política de civilización” (Naïr, 2003:276).

Como consecuencia, la ciudadanía debe ejercerse hoy, en campos más amplios que los tradicionalmente atribuidos al Estado, para abarcar una nueva dimensión local global.

El proyecto de Educación para una Ciudadanía Democrática debe encuadrarse en un marco en el que se confronten las estrategias que despliega el modelo dominante para construir su proyecto político-social con las estrategias alternativas y de resistencia que demanda un proyecto crítico y transformador.

Cuando se visualiza el actual proceso de Globalización neoliberal ligado al fin de la época de bloques la mayor parte del planeta carece de una ciudadanía plena y menos aún con un modelo homogéneo. Son pocos los Estados democráticos que reconocen la plenitud de derechos de su ciudadanía y casi inexistentes las experiencias en las que el ejercicio de ciudadanía sea una realidad más allá de la emisión de un voto cada cierto tiempo.

La Globalización alude a distintos procesos que introducen reordenamientos en el conjunto de las sociedades del planeta. Por un lado el planeta se convierte en una esfera de organización desigual de la producción y mucho más des-

igualmente de la redistribución de esa riqueza. La Globalización productiva y financiera -estructurada por multinacionales, mercados, redes mediáticas, tecnológicas, etc.- no produce más ciudadanía, por el contrario mueve mercancías, capitales y símbolos culturales, provoca intensos movimientos de mano de obra pero no otorga ciudadanía plena, aumentando el riesgo de fragmentación social y de nuevas formas de exclusión.

La gestión de la Globalización crea nuevos mecanismos de poder que quedan fuera del control de los Estados. Las sociedades que están siendo reordenadas con estos nuevos parámetros contemplan con estupor cómo el viejo modelo de una ciudadanía política de representación referida al control e influencia sobre el Estado deja de ser válida ante la magnitud de los nuevos problemas internacionales.

El impacto de este fenómeno alcanza también al ámbito de lo cultural. El capitalismo descubre las oportunidades que resultan de convertir el mundo del ocio, de la comunicación, de los servicios, de los símbolos, de los productos científico-tecnológicos... en mercancías sujetas a la producción capitalista y mercantil. Las nuevas tecnologías lo hacen posible. La creación de símbolos culturales deja de tener relación con la producción del saber más o menos académico, más o menos ligado a la ética o al sentido social para pasar a tener valor en la medida en que se convierte en objeto de consumo.

Producir sujetos consumidores en lugar de sujetos ciudadanos se convierte en un proceso sistemáticamente organizado. El mercado como sucedáneo de lo político, el consumo como sucedáneo del derecho, el poder de acceso individual frente a la comunidad ciudadana, el supermercado global frente al ámbito de la acción política. Incluso la política puede convertirse en parte de la propia mercancía creada para ser consumida bajo el espejismo de la acción ciudadana. La destrucción de lo ciudadano se convierte así en un subproducto no ya tanto de la emergencia de una acción política autoritaria, como obra de la mercantilización de la ciudadanía.

Todo este conjunto de potentísimas transformaciones que se han identificado como parte del tardocapitalismo, -o de la globalización neoliberal, de la postmodernidad, o segunda modernidad, según otras acepciones-, tiene profundas consecuencias en la articulación de las sociedades y en su traducción en ámbitos de ciudadanía real, plena y democrática. Los individuos, los colectivos, enfrentados a ese proceso de reordenación de los espacios políticos, económicos, culturales y simbólicos, responden con nuevas formas de relación, de identidad e integración. Pero el efecto más inmediato se observa en las dinámicas de fragmentación social que genera una brecha entre personas y grupos incluidos y excluidos. La comunidad local tiene cada vez más dificultades para compartir una ciudadanía incluyente y dispensadora de identidad y acogimiento colectivo.

En este contexto, la ciudadanía se diluye e inhibe en una cultura publicitada y socializada bajo la influencia de algunas “I” que resultan muy relevantes para el enfoque educativo.

- “Indiferencia”. Una concepción de diferenciación radical de un “nosotros” del que me siento parte y con quienes empatizo y un “otros” ante los que el muro de la “insensibilidad” es total. Esta indiferencia funciona y se restringe cada vez más a los círculos más inmediatos y cercanos donde se tiende a distanciar la relación entre lo personal/familiar y lo colectivo, limitando así el ámbito de lo público a una parcela social casi inexistente y fragmentada. La indiferencia funciona también en clave defensiva/ofensiva frente a ese mundo externo que emerge como amenaza, desconocido o cuando menos potencialmente inquietante.
- “Invisibilidad”. Una mirada ante lo externo en que la comunidad es “inexistente”. Entre mi “yo” y los problemas colectivos solo existe el vacío. Los “otros” son invisibles para mí y yo soy invisible para el resto. Una sociedad donde las celdillas se convierten en muros de aislamiento en vez de lienzos de comunicación y acogida. La existencia del vacío entre mi yo y los problemas

refleja y produce el vacío de la comunidad y de la ciudadanía. En todo caso es el gran poder, cada vez más lejano, injusto y caprichoso, el único que existe y el que determina ese vacío y sus consecuencias para el sujeto.

- “Inmovilidad”. La sensación de que es posible conseguir los mejores resultados cuanto menos acción y movilización se produzca. La reacción ante el problema debe ser la mínima para que el problema deje de afectar al propio sujeto. No porque desaparezca, más bien se trata de esquivarlo para que no se presente como dificultad en el propio camino. No se trata solo de hacerse invisible e indiferente ante lo que existe en el “ahí fuera” sino de que no se pueda visualizar la posible acción de resistencia.

Participar en la *res publica* representa el punto de partida antagónico. Supone implicación frente a indiferencia, visibilización como condición para el reconocimiento, la articulación y el empoderamiento, y significa también movilización para profundizar y defender esa ciudadanía y sus derechos.

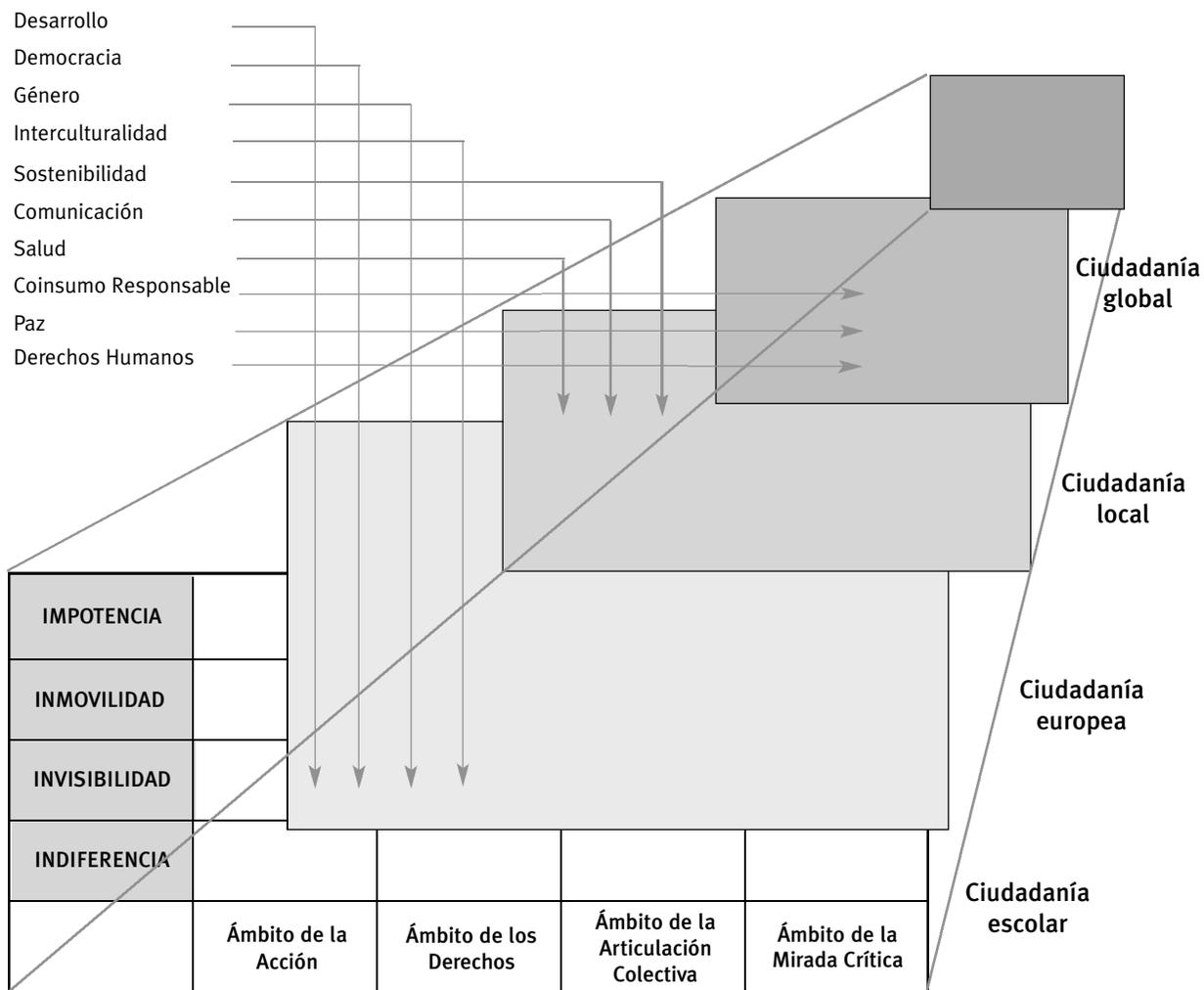
- “Impotencia”. La percepción de que ante los grandes problemas hay que esperar que la solución llegue de fuera porque el sujeto no va a ser capaz de hacer nada frente a ellos. Si la solución sólo es posible desde el poder, el sujeto se encuentra “desempoderado”, “impotente”. La impotencia es la lógica del desamparo en la percepción de la capacidad que tiene el sujeto y la ciudadanía. Si la ciudadanía no consigue penetrar en el ámbito de cada sujeto para prestarle apoyo, inclusión, confianza e identidad, tampoco aquél se verá reforzado y empoderado para afrontar estos retos y ampliar su horizonte.

Cuadro 16. Dos ejes en la construcción de la ciudadanía

	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/as” 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 valoración 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: Elaboración propia.

Cuadro 17. Pistas para una Educación para la Ciudadanía Democrática



Fuente: Elaboración propia.

Estos dos cuadros (ver cuadros 16 y 17) pretenden conformar una mirada a aquellas cuestiones que nos pueden ayudar a perfilar una lectura propositiva para la Educación para la Ciudadanía Democrática desde el marco de la Educación para el Desarrollo de 5ª generación.

El primer cuadro intenta identificar los obstáculos y barreras que es necesario aprender a superar para comenzar a construir una comunidad en clave Ciudadana. En la columna vertical se sitúan los elementos presentes en la cultura dominante interiorizados por las personas y que limitan las posibilidades de avanzar en un proyecto de ciudadanía (nos referimos a las cuatro “I”; indiferencia, invisibilidad, inmovilidad, impotencia).

A su vez, en horizontal se sitúan los ámbitos que se pueden reforzar para desaprender la cultura de las “I” y avanzar en un aprendizaje ciudadano (acción, derechos y deberes, articulación colectiva, mirada crítica). No implican forzosamente una escalera de niveles en el avance de desaprendizaje -aprendizaje pero sí dibujan una sistemática para la intervención docente. Es probable que no sea necesario dedicar una atención diferenciada a cada cuadrícula ya que algunas pueden solaparse entre ellas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje pero sí que deben ser consideradas en conjunto para evaluar los avances en este campo.

El segundo cuadro intenta proyectar ese marco base a los diversos niveles de avance sobre las claves de la ciudadanía:

- El ámbito escolar en sus diversas escalas -grupos, aula, centro educativo, comunidad escolar...-.
- El ámbito local -procesos, agentes, conflictos, problemáticas...-.
- El ámbito europeo -diversidades culturales y/o nacionales, conflictos...-.
- El ámbito global/planetario -la perspectiva del planeta en toda su diversidad y complejidad, redes, agentes implicados...-.

En ese formato tridimensional, una tercera dimensión considera la presencia de los enfoques que configuraban la transversalidad y a los que no renunciamos porque ofrecen soportes parciales o integrales para analizar los problemas a los que debe enfrentarse la ciudadanía.

3.3. Líneas de trabajo en el aula, el centro y la comunidad

Todas las evidencias que hemos venido recogiendo a lo largo de este estudio se dirigen a demostrar que la pretensión de “educar ciudadanos y ciudadanas” no puede confiarse exclusivamente a una asignatura que solo se imparte en dos cursos a lo largo del periodo de educación básica (5º Primaria y 3º de la ESO) y a la que quizá pudiera añadirse, por cuanto así aparece en las propuestas oficiales, la Ética de 4º de la ESO. Es necesario entonces diseñar una estrategia educativa más amplia que permita reforzar tales objetivos, dar coherencia y perspectiva al tratamiento que se pueda dar en la asignatura.

La asignatura puede ser promotora de una Educación para la Ciudadanía para el conjunto del centro educativo. Pero es importante también plantear otros niveles de actuación para dotar de mayor consistencia a la intervención. Sería deseable que el centro escolar se implicara en dinámicas ciudadanas participativas en el ámbito comunitario, así como en otras de carácter global.

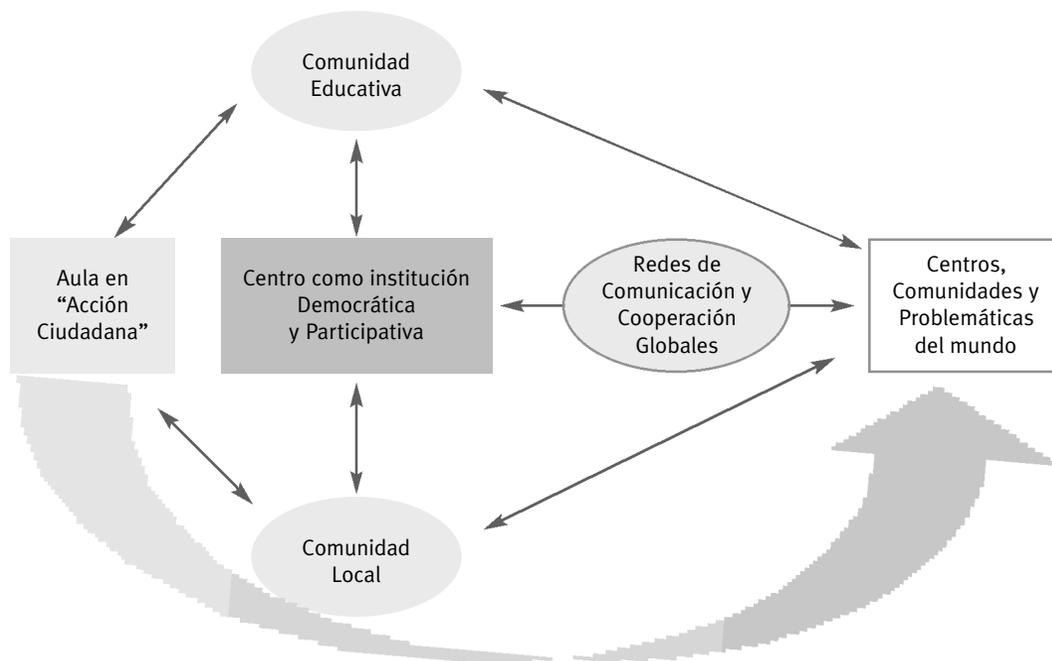
“Si la escolaridad es sólo una de las instancias que colaboran de forma peculiar a la socialización, se hace necesario considerar en todo momento las relaciones que mantiene con otros agentes y entender que las políticas escolares requieren ser complementadas con otras estrategias sociales y culturales. Educar para la Ciudadanía Democrática requiere proveer a los futuros ciudadanos de un medio ambiente de vida y de aprendizaje natural coherente. En ese medio es preciso que se conjunten normas de comportamiento de carácter cívico y ético para la vida cotidiana, actitudes favorables a la cooperación y a la tolerancia. En cualquier caso, es preciso

considerar que los contenidos o significados que legitiman la ciudadanía son más amplios que los que, de manera específica, se refieren a la democracia como forma de gobierno [...] La Educación para la Ciudadanía respetuosa con la diferencia se encuentra en la vida cotidiana de las escuelas y en el mundo exterior” (Gimeno Sacristán, 2001:275-276).

Cuando proponemos una Educación para la Ciudadanía Global desde una Educación para el Desarrollo de 5ª generación, en clave de género e interculturalidad, estamos diseñando una estrategia en esta dirección.

La propuesta es que tanto la asignatura como la propia dinámica del centro escolar se enmarquen dentro de prácticas comunitarias donde experimentar y aprender la Educación para la Ciudadanía. La dimensión global, que se considera una perspectiva ineludible, se desarrolla al tiempo que se extiende la conciencia de la interrelación entre niveles micro y macro. Fenómenos o dinámicas que tienen una escala mundial impactan en la vida de las comunidades concretas (p.e. la crisis económica), de la misma forma que nuestros hábitos de consumo locales tienen reflejo a escala global (producción y mercado, impacto ecológico, etc.) lo que conduce a la idea de impulsar acción ciudadana local y acción ciudadana global de forma simultánea.

Cuadro 18. Interrelaciones en la Educación para la Ciudadanía.



Fuente: Elaboración propia.

3.3.1. El aula como espacio de Ciudadanía

La experiencia de Mundilab¹⁸ nos muestra que la creación de un aula dotada de material didáctico, de recursos metodológicos y técnicos, específicamente dedicada al trabajo de Educación para la Ciudadanía Global, puede producir unos resultados positivos sorprendentes.

De ahí la idea de sugerir la creación dentro de los centros educativos de un aula-laboratorio similar a la de Mundilab para el caso de Educación para la Ciudadanía. La petición en el propio centro de destinar un aula a este fin ya generaría un interesante debate acerca de la inserción de la asignatura en el centro y del papel de este espacio democrático y como escuela de ciudadanía, objetivos ambos que son responsabilidad del conjunto de la institución.

Además, como aula de referencia para la Educación para la Ciudadanía se abre a todas las asignaturas del centro en la medida en que trabajen algunas dimensiones de Ciudadanía.

Conviene que el aula disponga de la flexibilidad necesaria, por espacio y mobiliario, para permitir diferentes formas de agrupamiento que vayan desde la asamblea de clase hasta el trabajo individual o de pequeño grupo. Es importante que este aula pueda permitir la institucionalización de la asamblea de aula como medio y marco de ejercicio de la ciudadanía en relación con los problemas que deban ser debatidos, con las decisiones que haya que tomar, con evaluaciones colectivas, con la definición de normas -incluida la construcción de las leyes y procesos que consideren propios de la soberanía y derechos asociados a una gestión democrática de la vida escolar-. Democracia, participación, investigación, cooperación, debate, evaluación, exigencia de responsabilidades y reflexión como principios básicos del funcionamiento de la asamblea y del proceso educativo en general.

El aula puede funcionar como centro de recursos, de forma que albergue una biblioteca abierta a los y las estudiantes así como una parte dedicada al trabajo informático y en red. Los recursos técnicos disponibles en el aula permitirán el trabajo con diversas situaciones de comunicación que faciliten el aprendizaje, el intercambio, la reflexión y el debate o las presentaciones individuales o colectivas.

Un aula en conexión con otras aulas y espacios del centro donde se articulen iniciativas como radio, televisión y/o periódico escolar, biblioteca, sala de ordenadores... Se trataría de que el aula de Educación para la Ciudadanía forme parte de la red interna del centro y de los recursos colectivos con los que se pueden impulsar líneas especiales de trabajo. Un aula que, en su concepción, crea dinámicas de trabajo con los recursos colectivos del propio centro y con los de la comunidad local y global.

Esta forma de aula en red permitirá que cualquier aspecto del programa pueda incorporar líneas de investigación y aprendizaje en distintos campos de conocimiento además de facilitar el contacto con los agentes implicados y con una amplia diversidad de interpretaciones desde las que promover la participación ciudadana. Un aula abierta hacia dentro -hacia el centro-, y hacia fuera -mediante salidas para contactar con realidades, personas, instituciones y/o procesos del entorno local, con la invitación a que se introduzcan en la escuela y se contextualicen en un entorno educativo-. Al tiempo que se realiza esta apertura a la comunidad local, el aula puede ser un espacio para aprender a comunicarse con ámbitos y agentes lejanos donde la presencia directa no sea posible. Hoy la tecnología nos permite establecer esta conexión local-global con gran variedad de formatos y procesos.

Educación para la Ciudadanía se sitúa, como hemos venido señalando, en las antípodas de la acción formal académica, burocratizada, vaciada de contenido social, de conflictos,

¹⁸ Véase un resumen de la experiencia en Anexo.

de diversidad de perspectivas, de debate y repercusión social. Por el contrario, se trata de una educación que busca la implicación personal y colectiva en la práctica educativa así como la comprensión de las repercusiones humanas que conllevan las problemáticas de la *res publica*.

Por ello, además de un espacio donde sea posible trabajar en esa dirección, necesitamos unas estrategias metodológicas que conviertan el currículo formal en una práctica de enseñanza-aprendizaje viva, compleja y en crecimiento.

La metodología que proponemos sugiere trabajar como marco básico el modelo tridimensional sugerido en el cuadro “Pistas para una ECD Global” (ver cuadro 17), donde se abre un cuadro de doble entrada con cuatro abscisas para reflejar las tendencias anti-ciudadanía que es necesario deestructurar: *indiferencia, invisibilidad, inmovilidad e impotencia*. En el eje de ordenadas, otros cuatro ítems, muestran los ámbitos que podrían pautar fases de avance en el proceso educativo: *mirada crítica, articulación colectiva, derechos y acción*. Así se definen 16 celdillas que indican núcleos para articular el trabajo de enseñanza-aprendi-

zaje. Pero esas 16 celdillas horizontales se proyectan en un tercer eje tridimensional donde se proponen las diversas escalas de la ciudadanía: *escolar, local, europea y global*. Por tanto obtendríamos un modelo teórico de 64 cubos de trabajo. Esos 64 cubículos además podrían ser atravesados por lo que en terminología LOGSE se denominaron *enfoces transversales* derivados de las diversas líneas de las “Educaciones para”: Desarrollo, Democracia, Coeducación, Interculturalidad, Sostenibilidad, Comunicación, Salud, Consumo, Paz, DDHH... cuestiones todas implicadas en la Educación para la Ciudadanía y que el propio currículo oficial acaba recogiendo.

Este esquema (ver cuadro 17) nos puede marcar una orientación para la estrategia metodológica así como un cuadro estructural para la evaluación e investigación sobre los avances obtenidos. No indica forzosamente una progresión, ni implica que cuando se trabaja en uno de los volúmenes no se interrelacione con el trabajo en otro(s). Por tanto nos puede permitir avanzar en diseños didácticos, en torno a lo que estemos trabajando, útiles para las diversas partes del aprendizaje de la ciudadanía.

Un Conflicto en Clase

1. Mirada crítica. Características del conflicto. Personas implicadas. Posiciones. Intereses. Relaciones de Poder. Posibles alternativas. Dificultades de solución.
2. Derechos. Valores. Derechos. Reglas implicadas. Historia y memoria de situaciones similares.
3. Articulación Colectiva. Actitudes de las personas no implicadas directamente. Papel posible de esos agentes mediadores no implicados. Grado de implicación y posiciones existentes ante el conflicto, ante las alternativas y ante las estrategias de solución. Participación colectiva y estructurada en el proceso.
4. Acción. Procesos de participación, análisis, debate y gestión del conflicto, analizando y buscando formas de negociación, al tiempo que relacionándolo con los valores y normas que el colectivo ha ido definiendo y mediante los cuales ha ido empoderándose.

En cada uno de esos pasos será necesario comprender las diversas implicaciones y la importancia de participar independientemente del grado de implicación de cada persona en el conflicto. Es decir, será necesario remover las situaciones de *indiferencia* que puedan existir ante el problema.

Otro elemento sobre el que habrá que hacer hincapié es el de la *invisibilidad* de los sujetos y de los aspectos que tienden a ser velados en todo conflicto y sin cuya presencia el conflicto corre el riesgo de enmarcarse desde el principio en unas determinadas relaciones de poder y normalidad que hacen que la solución, independientemente de su grado de justicia, esté casi predeterminada. En unos casos este aspecto puede ser menos relevante si el conflicto es explícito pero, en otros, si el conflicto existe de forma oculta (perpetuando situaciones de injusticia, desigualdad, violencia, violación de derechos) cobra mayor relevancia esta visibilización de la que hablamos.

Otra cuestión que el proceso educativo tendrá que revertir será la tendencia a la *inmovilidad*. No se trata sólo de una tendencia pasiva ligada a la justificación de que no es posible hacer nada para resolver la situación excepto aquello que puedan hacer quienes tienen poder -que en la mayoría de las ocasiones no son las personas más afectadas-. Desaprender y promover la participación implica remover en parte las miradas sobre los conflictos y el ocultamiento del papel de los agentes casi invisibles pero numerosos que con su actitud pasiva o activa cambian radicalmente las condiciones de mantenimiento o resolución de un conflicto. La tendencia al desánimo y a la paralización es algo latente que empalma con los aprendizajes dominantes.

La sensación de que las personas carecen de poder y son incapaces de cambiar la correlación de fuerzas en las mismas cosas que les afectan, lleva a la inmovilidad y la propia inmovilidad a la impotencia. Educar contra la *impotencia* ante los conflictos y problemas es por tanto un componente estratégico en la Educación para la Ciudadanía. Es posible que en la medida en que se reestructuren las otras “I” la propia conciencia de poder y la confianza en la posibilidad de influir en la resolución del problema vaya aumentando.

Por tanto, es probable que todos los ámbitos se trabajen con más o menos intensidad y con una determinada secuenciación del proceso didáctico, dadas las dificultades para conseguir implicar en el aprendizaje a todos y todas. Pero al tiempo, también, puede ser una hoja de ruta para lograr eliminar la tendencia a la no participación y a la no implicación en el proceso de trabajo.

Algo similar ocurre si trabajamos al tiempo, las conexiones, similitudes y diferencias con otros conflictos en otra escala. Tampoco aquí será necesario abordar de forma sistemática todos los aspectos, pero probablemente aparecerán de forma interrelacionada en unos u otros momentos.

3.3.2. Transversalizar la Educación para la Ciudadanía en el centro

Los propios decretos oficiales reconocen esta evidencia, la Educación para la Ciudadanía debe ser un proyecto del conjunto del centro definido ya desde de su proyecto educativo, buscando los formatos curriculares y organizativos más adecuados para que pueda ser una espacio de transversalidad real y colectiva. Así, en el currículo de Educación Básica se afirma:

“La Educación Básica tiene por objeto el desarrollo integral de las capacidades del ser humano, es decir, de las capacidades físicas y motoras, cognitivas, comunicativas, sociales y afectivas, proceso ya iniciado en la Educación Infantil, así como de las competencias básicas que necesita a lo largo de toda la vida para su realización y desarrollo personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo... lo cual supone que todos los docentes son educadores que intervienen de forma conjunta y coordinada desde su

correspondiente etapa educativa y área curricular, en colaboración con los corresponsables educativos, principalmente con la familia, pero también con otras instancias y agentes socializadores y educativos de la sociedad... implica la educación para la paz positiva, los derechos humanos, la justicia, la solidaridad y la inclusión. El Departamento de Educación, Universidades e Investigación promoverá el desarrollo de proyectos globales de centro dirigidos a la creación de una cultura de paz y unas prácticas fundamentadas en el respeto, el diálogo, la regulación y control emocional, el tratamiento ético de los conflictos y los derechos y deberes de todas las personas de la comunidad educativa” (Artículo 3)¹⁹.

Esta formulación implica cinco decisiones estratégicas en el proyecto curricular del centro:

- a. El centro debe ser una institución de participación democrática donde la cooperación, la regulación de derechos y la resolución de conflictos formen parte de su cultura cotidiana. Esto implicará formas de institucionalización de esa participación desde las aulas al conjunto del Centro. En consecuencia debe priorizar los procesos y tiempos necesarios para que el proyecto de Educación para la Ciudadanía pueda ser integrado como línea central en el proyecto educativo y curricular. Si fuera posible, sería interesante potenciar la inclusión y participación de las familias en el proceso de debate y en la definición de su aportación a la implementación de la ECD en el centro.
- b. El contenido de la Educación para la Ciudadanía debe orientarse de forma transversal hacia el conjunto del currículo. Esto implicará la búsqueda de colaboración con las diversas áreas que están presentes en el proyecto curricular. Los avances en la transversalidad deberán enriquecer el propio proyecto educativo que estará por tanto abierto para enfrentar las nuevas perspectivas de trabajo. El centro apoyará activamen-

te el proceso favoreciendo las iniciativas que avancen en esa dirección.

- c. Centro en plataformas locales. 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. El centro puede participar en estas redes entendiendo esta colaboración y su aprovechamiento en el plano curricular como parte de su responsabilidad como institución promotora de ciudadanía.
- d. Centro en redes globales. El centro promueve y se relaciona con proyectos y/o redes de cooperación que impliquen a agentes, centros y/o comunidades de aquellos países de origen de las minorías culturales que están presentes en el propio centro o en la realidad sociocultural inmediata. El centro debería asegurar el contacto con otras realidades -independientemente de la presencia concreta de minorías- como componente básico para trabajar curricularmente la dimensión intercultural y global de la ECD. Así el centro promoverá una dimensión donde la Educación para el Desarrollo, la perspectiva de género y la educación intercultural se constituyan como ejes estratégicos del propio trabajo curricular de Educación para la Ciudadanía, tanto en su vertiente de asignatura como en su vertiente transversal.
- e. Evaluación. Por último el centro dedicará una atención especial al trabajo de evaluación participativa de este proceso de implementación de la ECD en el currículo del Centro. Entre otros aspectos y a fin de poder desarrollar propuestas cada vez más ajustadas y potentes, conviene valorar su presencia en el centro, los recursos, la colaboración con distintas instituciones, la dimensión local-global y los principales obstáculos surgidos durante su desarrollo.

¹⁹ 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.

Si bien los currícula oficiales reconocen el carácter estratégico y la responsabilidad del conjunto del centro en la Educación para la Ciudadanía, la articulación -una vez más- del currículo en áreas y asignaturas compartimentadas hace temer que de la proclamación oficial a la puesta en marcha en los centros haya un vacío similar al episodio de las transversales en la práctica de los centros bajo el proyecto LOGSE. La propia constitución de la ECD como un área específica nos hace temer un desarrollo real no exento de dificultades. Formalmente se dice que la ECD pertenece a todo el centro, como no podía ser de otra manera, pero queda en manos exclusivas de los responsables de la asignatura o del sector docente más comprometido. Esto contradice la voluntad declarada en los documentos oficiales. Una vez más podemos encontrarnos con que la tendencia práctica e histórica de los centros pase por encima de la evidencia de una ECD sólo posible en un centro donde la ciudadanía democrática se ejercita de forma regular y con la participación real de todos sus miembros.

Para ello es especialmente importante que los centros abran el debate sobre los enfoques de la ECD, así como sobre las repercusiones que tiene para el proyecto educativo y curricular del centro. Debiera debatir el grado de centralidad que implica esta educación y las necesarias recomendaciones y prioridades que el centro debe asumir para convertirse en un centro promotor de ECD. Esto significará abrir una fase de estudio, análisis, debate e investigación de las condiciones favorables y de las dificultades que se tienen, en el orden interno y externo, para su puesta en marcha.

En este proceso se deberá hacer un esfuerzo para implicar, en la medida de lo posible, a los miembros de las familias del centro, así como participantes y agentes del medio local inmediato que pueden tener interés en una práctica de profundización de la ciudadanía en el medio social. Escuela y comunidad necesitan apoyarse y reforzarse mutuamente para hacer factible este proyecto de Educación para la Ciudadanía.

Si bien en la práctica, la Educación para la Ciudadanía tiende a ser presentada como afín al área de “Conocimiento del medio Natural, Social, y Cultural” en Primaria, y a la de “Ciencias Sociales, Geografía e Historia” en la ESO, deberemos ser conscientes de la conexión con las otras áreas en un tratamiento interdisciplinar e integrado.

La proximidad con el área del Conocimiento Social tiende a poner de manifiesto la importancia de aquellos contenidos que tienen que ver con el conocimiento de las instituciones y procesos que rodean e inciden en la ciudadanía. Sin embargo el uso de los elementos comunicativos implicados presenta un componente crucial para la cooperación con áreas tan importantes como la de Lenguas, Informática, Plástica y Visual, Música... La conexión con el campo de las Ciencias de la Naturaleza, dentro del mismo área en Primaria, ofrece posibilidades regulares de trabajo, de la misma manera que ocurre con las Matemáticas. La responsabilidad con la Naturaleza y el manejo de las relaciones entre lo cuantitativo y lo cualitativo son también componentes de una formación ciudadana.

Pero también en segundo término, conviene reflexionar dentro de cada asignatura qué campos de conocimientos y competencias -tanto en el terreno cognitivo como procedimental y valorativo- se incardinan con la ECD. Será necesario revisar qué importancia tiene en el conjunto del proyecto de área y, en consecuencia, qué líneas de trabajo activas pueden implementarse.

Por último la transversalidad implicará el análisis de aquellos aspectos que se consideran necesarios -participación, género, interculturalidad...- pero que no están presentes en el conjunto de las prácticas y contenidos transmitidos por las asignaturas -incluida la propia de ECD- y a los cuales habrá que buscarles ubicación y desarrollo.

Experiencia: Las Comunidades de Aprendizaje

Otra experiencia interesante desde el punto de vista de la reflexión sobre la ECD lo constituye la propuesta de Comunidades de Aprendizaje, potenciada y teorizada por el CREA y que en la actualidad conforma una Red de centros (<http://utopiadream.info/red/tiki-index.php>).

Según definen en la página web de la Red “Una Comunidad de Aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas basada en el aprendizaje dialógico mediante una educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula”. La Red responde a una filosofía común que persigue la transformación de los centros educativos en Comunidades de Aprendizaje basados “en el *aprendizaje dialógico* para lograr un doble objetivo: el máximo aprendizaje para el alumnado y una buena convivencia. La comunidad educativa y en especial las familias se implican en la organización y gestión del centro a través de las comisiones de trabajo, entran en el aula a través de los grupos interactivos y participan en actividades de formación en el propio centro”.

El proyecto nació bajo la inspiración teórica y práctica del CREA²⁰ (*Centre Especial de Recerca en Teories y Pràctiques Superadores de Desigualtats*). El modelo teórico que guía la experiencia de las Comunidades de Aprendizaje recoge la perspectiva de la Educación Crítica próxima a la tradición desarrollada por Freire y Habermas.

En la actualidad aparece formando parte del proyecto INCLUD-ED (*Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education*) coordinado por CREA y que persigue investigar “las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y que fomentan la cohesión social, y las estrategias educativas que generan exclusión social, centrándose especialmente en los grupos vulnerables y marginalizados. Europa necesita identificar las estrategias que a su vez utilizarán las personas encargadas del diseño de políticas, las personas al cargo de la gestión educativa, el profesorado, el alumnado y las familias, y que contribuyan a elaborar nuevas políticas que permitan cumplir los objetivos de Lisboa. INCLUD-ED se centrará en el estudio de las interacciones entre los sistemas educativos, los agentes y las políticas, hasta el nivel obligatorio (infantil, primaria, secundaria, y los programas de formación profesional” (www.ub.es/includ-ed/es/about.htm).

Las diferentes experiencias que se incluyen en este programa se van agrupando en *Proyectos* que comparten un objetivo común. El *Proyecto 6* tiene como objetivo “Estudiar las comunidades implicadas en proyectos de aprendizaje que han desarrollado la integración de las intervenciones sociales y educativas que contribuyen a reducir las desigualdades y la marginalización, y a promover la inclusión social y el empoderamiento”. La selección de las escuelas incluidas en este apartado se debe a que su proyecto ofrece algún tipo de respuesta a una de las preguntas que forma parte de la investigación más general: “¿Cómo contribuye la implicación de la comunidad en la educación a reforzar los vínculos entre la educación y diversas áreas de la sociedad? ¿Cómo contribuyen estas intervenciones mixtas a la cohesión social?” (www.ub.es/includ-ed/es/projects_6.html)

²⁰ La página de CREA se encuentra en www.pcb.ub.es/crea/. Ramón Flecha fue director del CREA hasta el 2006, ocupando posteriormente este puesto Marta Soler.

Es en este bloque donde se estudian los casos concretos de escuelas que se han transformado en comunidades de aprendizaje y que han sido seleccionadas de acuerdo a *tres criterios*:

- Han demostrado una contribución al éxito en relación con su contexto.
- Comparten unas mismas características sociales: grupos con un bajo nivel socioeconómico que pertenecen a minorías culturales.
- Centros escolares que cuentan con la implicación de la comunidad para superar desigualdades.

En el caso del Estado español desde esos criterios participan tres escuelas²¹ que son Comunidades de Aprendizaje. La importancia, duración y consistencia del proyecto nos lleva a considerarlo un referente para la reflexión, así desde el punto de vista de la ECD nos interesan al menos tres cuestiones relevantes.

En primer lugar el concepto de “comunidad educativa”, ¿se entiende en el sentido de una Comunidad de Ciudadanía Local, esto es, más amplia que la comunidad de padres y madres del centro? Por tanto ¿se habla de la implicación del conjunto de la comunidad local inmediata o sólo la de aquellas familias implicadas en el centro?

La segunda cuestión viene de la mano del concepto de “cohesión social”. ¿Se pone en relación la idea de cohesión social con la de promover a través de la educación una Comunidad de Ciudadanía Inclusiva? Esto es ¿una Comunidad que en sí misma necesita transformarse, al tiempo que educa en la inclusión y en la interculturalidad?

Por último, nos interesa clarificar si el proyecto de Comunidades de Aprendizaje se orienta hacia el conjunto de centros educativos o fundamentalmente a aquellos que se encuentran en una situación de especial riesgo de exclusión y guetización. ¿Se trata de promover unas condiciones de “normalización” de esos centros educativos a fin de que consigan integrarse en similares condiciones que el resto de centros educativos según los moldea la cultura y sociedad hegemónica o, por el contrario, el conjunto del proyecto persigue una transformación de la actuación educativa en todo tipo de centros hacia una Educación Cívica Democrática Intercultural e Inclusiva?

¿Cómo han resuelto estos tres ámbitos de tensión? Es deseable, pero no es tan fácil hacer que las familias participen en el proceso educativo. ¿Cómo compaginar el interés por implicar a las familias con las dificultades que ellas mismas tienen para su inserción social? ¿En qué dirección se mueve la ECD real de los centros y comunidades implicadas? Por supuesto, la ECD puede recoger ideas y estrategias bien interesantes de las Comunidades de Aprendizaje: el papel central del aprendizaje dialógico, la participación de la comunidad en la vida del centro, la transformación de prácticas educativas, la actuación en red, la experiencia acumulada a través de años de trabajo, la cooperación entre investigación e innovación, la participación de agentes diversos, etc. Sin embargo, para el núcleo de la reflexión es necesario clarificar previamente las preguntas anteriormente planteadas de forma que se puedan definir mejor las oportunidades y dificultades que se le presentan a la ECD en su pretensión de configurarse como un proceso educativo comunitario.

²¹ CEIP Mare de Deu de Montserrat (Terrasa, Barcelona), CP La Paz (Albacete) e IES Karrantza (Karrantza, Bizkaia).

3.3.3. La comunidad como eje articulador de lo local-global

No es usual la participación de la Escuela en plataformas locales que impulsen dinámicas de acción ciudadana. Sin embargo, la problemática abierta por la multiculturalidad creciente en la sociedad y su reflejo entre la población escolar de los centros educativos ha contribuido a que algunas escuelas hayan ensayado la colaboración con iniciativas externas, bajo formas más o menos estables. Una sugerente experiencia, *Amanda*²², en la que Hegoa ha participado y que se ha implementado en el Casco Viejo de Vitoria-Gasteiz, aporta aprendizajes interesantes.

Amanda nació como una experiencia orientada a consolidar las dinámicas inclusivas a partir del impulso de estrategias de educación intercultural hacia el conjunto del barrio. En sus orígenes, fue importante la inversión del fenómeno de guetización de la Escuela de Primaria del Casco Viejo de la ciudad que había llegado a tener un 80% de niños y niñas de las nuevas minorías culturales derivadas de la inmigración reciente y un 20% de población gitana. Hacer una escuela del barrio real donde estuvieran todos los niños y niñas que configuran la diversidad cultural del Casco Viejo implicaba también contar con la presencia de aquellos de la cultura dominante. Junto a ello, otro objetivo relevante lo constituía trabajar por la comunicación real de los niños y niñas de las minorías con otros niños y niñas en los ámbitos extraescolares.

En ese proceso se va consolidando la necesidad de trabajar una cultura de ciudadanía intercultural del Casco Viejo de Vitoria-Gasteiz y en el que la escuela debe participar al tiempo que puede recibir aportes para su trabajo de reestructuración intercultural en el interior del centro. Una escuela que necesita la participación ciudadana externa en el interior de sus prácticas y, al revés, una comunidad que para fortalecer su integración ciudadana en clave intercultural necesita la contribución de una escuela que apuesta por una educación inclusiva y de calidad.

Este proceso no ha estado exento de tensiones y dificultades, pero poco a poco se ha ido estabilizando, consiguiendo así un interesante abanico de iniciativas y agentes participantes que dan consistencia a ese proceso de transformación escolar al tiempo que contribuyen al cambio de las interrelaciones entre las diversas comunidades que configuran el Casco Viejo.

No es el único modelo, ni significa que todas las fórmulas de interrelación de los centros con el mundo de la ciudadanía real que circula al otro lado se deban dar bajo este formato. En la medida en que crece la multiculturalidad, surgen iniciativas que trabajan a favor de los derechos de esas minorías para garantizar condiciones de inclusión e integración y para promover una transformación, en las prácticas socioculturales dominantes, que propicie el encuentro y el intercambio intercultural. Estas iniciativas a veces conectan con los centros educativos, pero indudablemente la escuela -que también vive esos retos- puede tomar la iniciativa en la búsqueda de mecanismos de colaboración en el proceso de democratización y como apoyo a la Educación para la Ciudadanía.

En relación con el propio trabajo de Educación para la Ciudadanía, los centros educativos deben incluir en su reflexión el papel que pueden cumplir las iniciativas que facilitan un espacio de actuación ciudadana en el entorno local. La reflexión debe ocuparse también de los espacios de encuentro mutuo (de dentro hacia fuera y de fuera hacia dentro) y del lugar que todo ello debe ocupar en el proyecto educativo y curricular del centro para que esa colaboración sea posible. Tomar contacto con el mundo de la ciudadanía real es una alianza poderosa en este trabajo de ECD pero requiere tanto cambios en los centros educativos como esfuerzos para que las plataformas y redes ciudadanas comprendan que la participación en la vida de los centros escolares también es importante.

²² La sistematización de la experiencia de la plataforma *Amanda* de Vitoria-Gasteiz, se presenta en el siguiente apartado.

Los planes educativos de entorno

El Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya ha venido apoyando desde el año 2004 los llamados “Planes Educativos de Entorno”²³ que significan una interesante experiencia educativa para reflexionar sobre la Educación para la Ciudadanía, por cuanto explícitamente reclaman la necesidad de crear redes y proyectos entre la educación formal y otros agentes educativos que actúan en el entorno inmediato. La perspectiva sería diseñar “de una forma muy participativa una acción educativa abierta para todos los alumnos, pero con una atención especial a los recién llegados o a los alumnos autóctonos con riesgo de marginación, para fomentar el éxito, la convivencia, la integración cultural -en nuestro caso tiene un papel fundamental la lengua propia- y las expectativas sociales. Se debe entender como una red de apoyo a la comunidad educativa con visión y liderazgo municipal e implicación de todas las entidades y recursos de ámbito social, cultural o deportivo”. (Vallcorba, 2008:51)²⁴.

Cuadro 19. Mapa de implantación 2006-2007



Fuente: www.xtec.net/lic/entorn/ubicacio.htm

²³ Se puede consultar la página www.xtec.net/lic/entorn/index.htm y la revista *Cuadernos de Pedagogía* presenta un interesante dossier coordinado por Albert Quintana i Oliver, en el número 375, de enero de 2008, entre las páginas 50 y 74.

²⁴ Vallcorba, J.; (2008): “Planes educativos de entorno. La necesaria sinergia educativa” *Cuadernos de Pedagogía*, 375, enero. pp. 51.

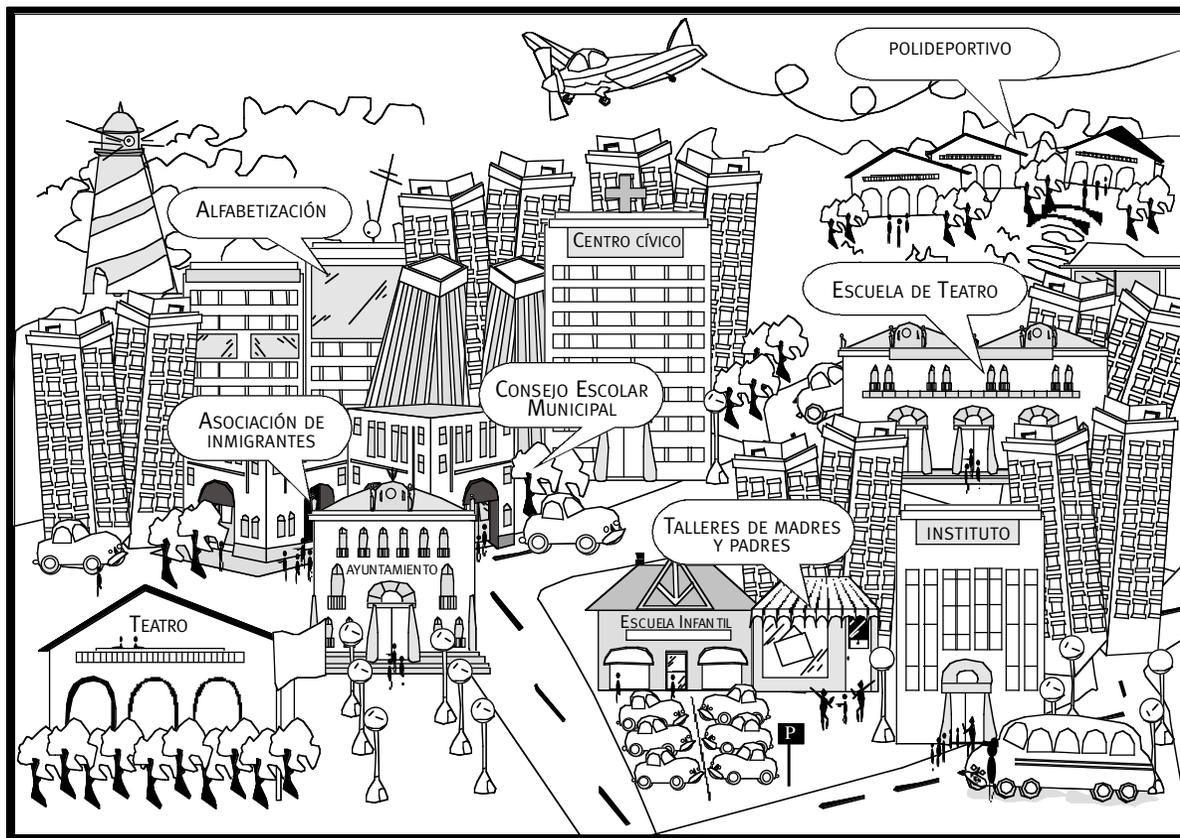
El proyecto que ha venido desarrollándose hasta la actualidad en las comarcas y centros implicados se ha traducido en experiencias, recursos y evaluaciones muy interesantes. Cada Ayuntamiento implicado convenía con el Departamento de Educación la asignación de recursos que posibilite la creación de las redes y el apoyo de las iniciativas de los diversos colectivos sociales. En el dossier publicado en *Cuadernos de Pedagogía* de enero del 2008 se habla de 95 planes en 90 municipios. Si nos atenemos al mapa de implantación 2006-2007 (véase cuadro 19), vemos que se trata de una experiencia que tiene una amplia extensión y con una implicación institucional y económica potente. Igualmente las actividades y organizaciones sociales implicadas son amplias y ligadas a diversos aspectos e iniciativas de educación no formal²⁵.

Sin embargo, resulta muy interesante la evaluación que realiza Assumpta Bargalló²⁶ (2008:60) cuando expresa: “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 distinción entre el marco escolar, que sería del PMQCE, y el extraescolar, que se asimila con el propio del PEE”²⁷.

²⁵ Todo ello, junto con las evaluaciones, está reseñado en la documentación de la propia red.

²⁶ Inspectora del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya. Miembro del equipo técnico de los Planes Educativos de Entorno entre el 2004 y 2007.

²⁷ Bargalló, A. (2008): “De la utopía a la práctica” en *Cuadernos de Pedagogía*, 375, enero. pp. 57-60.



Es decir, este interesante modelo que moviliza un conjunto de actores del ámbito socioeducativo, incluida la propia administración local y educativa, 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.

Estos dos nudos -la dificultad de integrar escuela y comunidad en un proyecto educativo compartido en el cual la formación para la ciudadanía constituya un eje central y estratégico y la dimensión global de esa formación para la ciudadanía- son retos que deberemos afrontar.

El enfoque de la ED de 5ª generación nos propone una lectura de la Educación para la Ciudadanía con dos revisiones centrales. Por un lado, una ciudadanía que no se construye sólo con el manejo de los temas de la agenda política de los Estados, dado que hay nuevos poderes emergentes que se camuflan en la esfera de la acción no pública y que, sin embargo, orientan y condicionan los asuntos de la *res publica*; y, por otro, la necesidad de una ciudadanía activa, concienciada y comprometida en redes de acción global, esto es, una ciudadanía global.

Para enfrentar las nuevas condiciones que está extendiendo la Globalización Neoliberal en los ámbitos locales se necesita una ciudadanía sólidamente empoderada, capaz de superar la sensación de impotencia o la imposibilidad del cambio. La ciudadanía pegada al ámbito local, que percibe cada vez con más nitidez la distancia que la separa de los centros de poder que influyen en su vida, reacciona muchas veces intentando consolidar y fortalecer lo local en la convicción de que es lo único que podría salvar la de las influencias de esas nuevas dinámicas globales. Una Educación para la Ciudadanía de nuestra época se equivocaría si se dejara llevar en esa dirección. Por el contrario, sólo podremos fortalecer la ciudadanía y la democracia local en la medida en que profundicemos en y nos abramos a una ciudadanía y democracia global. Lo local y lo global son parte del mismo continuum. Sin embargo, todavía son muy incipientes las dinámicas que ponen en práctica esta idea de ciudadanía global.

De nuevo aquí los centros deben ser conscientes de su doble papel, dentro y fuera del espacio escolar, de apoyo a una Educación para la Ciudadanía Global. El movimiento altermundialista ha sido un potente aldabonazo a la conciencia para una ciudadanía global, el mundo de las ONGD constituye otro campo de agentes que trabajan en clave de problemáticas de una *res publica* global, los medios de comunicación y las agencias culturales son canales de acercamiento del mundo -otra cosa es en qué dirección y como lo estén haciendo-, el mercado global ofrece mercancías y objetos culturales que evocan la mirada global.

Ahora bien, no todos estos agentes actúan de la misma manera. Unos, agentes y redes, colocan en pie de igualdad a ciudadanos y ciudadanas que necesitan apoyarse y que, en consecuencia, trabajan cooperativamente para empoderarse como ciudadanía global. Otros, por el contrario, promueven una mirada a través de la cual el mundo rico desprecia al mundo empobrecido, se muestra indiferente ante sus dramas o lo difumina entre culturas y paisajes exóticos aptos para su consumo en el mercado global. Estos últimos lógicamente no trabajan para la ciudadanía global pero una Educación para la Ciudadanía Global debe incluirlos en su trabajo como una mirada crítica de lo que no es una ciudadanía global.

Experiencias

Presentaremos a modo de ilustración dos experiencias ligadas a prácticas de cooperación que constituyen una interesante estrategia para trabajar la ciudadanía global en los centros educativos.

Prácticas en Cooperación

Se ha venido extendiendo en los ámbitos de la Universidad la conciencia de su papel como agente de Cooperación para el Desarrollo. En esa medida las Universidades pueden aparecer como agentes del impulso de esa ciudadanía global. Como fruto de esa conciencia, y de la aparición de estructuras y proyectos específicos para plasmar esa estrategia, han empezado a aparecer proyectos que permiten que los y las estudiantes en su formación inicial participen en proyectos de cooperación sobre el terreno. De esta forma, apoyan líneas de trabajo en otros países, mejoran su aprendizaje y capacitación profesional y refuerzan una interesante dimensión de conciencia solidaria y cooperativa al tiempo que de ciudadanía planetaria en su construcción humana, profesional y ciudadana. Algunas de esas prácticas comienzan a desarrollarse en el campo de la formación de profesionales de la Educación: Magisterio, Educación Social, Pedagogía, etc.

Un ejemplo en esta línea en el campo de la Educación podemos encontrarlo en la Escuela de Magisterio del Campus de Álava de la UPV/EHU. La Escuela de Magisterio ha venido trabajando desde el año 2000 hasta la actualidad en colaboración con varias ONGD en distintos proyectos. Con Eki Haizea primero y Ekilore Munduan después, se ha desarrollado el proyecto más amplio y duradero en Educación Intercultural Bilingüe con escuelas de las comunidades shuar y quechuas de Pastaza, en la Amazonía ecuatoriana. Con la Asociación Africanista Manuel Iradier se ha venido trabajando en un proyecto con escuelas de Cogo (Guinea Ecuatorial). Con Juliaka se ha colaborado en un proyecto de apoyo a una Escuela de Calle en Quetzaltenango (Guatemala). Los y las estudiantes tienen una formación previa y viajan a realizar sus prácticas de 3^º a las escuelas con el apoyo de la contraparte local, al tiempo que conviven y se impregnan de las situaciones sociales y culturales en que se insertan.

El proyecto con Ecuador presenta algunas características bien interesantes por su extensión a lo largo del tiempo; por el volumen de estudiantes implicados; por la inserción regular e institucional de un proceso de trabajo desde la propia Escuela de Magisterio donde la formación previa es muy relevante; porque a su vez, la ONGD que actúa de intermediaria, Ekilore Munduan, forma parte de la plataforma *Amanda*; y por cuanto promueve una línea de cooperación entre ambos sistemas educativos, el de la Educación Intercultural Bilingüe de la provincia amazónica y el de la Escuela Pública Vasca.

El correo escolar una herramienta para la ECD

Celestin Freinet (pedagogo francés, luchador y militante en la Resistencia e inspirador del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular que pronto desborda las fronteras del Estado francés convirtiéndose en un movimiento internacional) teoriza el correo e intercambio escolar como una poderosa herramienta pedagógica para las escuelas y para los niños y niñas de estratos populares. El centro de su pedagogía es la transformación del alumnado en un colectivo con

autoridad, para ello es importante dotar de sentido social y ciudadano a la práctica docente y al saber escolar. Freinet recrea distintas técnicas con ese objetivo, así junto al correo escolar se necesita la asamblea y la práctica cooperativa, pero también la imprenta escolar y la actividad curricular con un sentido comunitario que vaya más allá de las prácticas escolares.

Para Freinet, la técnica del correo escolar era una forma de construir una conciencia colectiva en el alumnado capaz de traspasar el propio ambiente local y cotidiano. Conocer otras realidades -otros niños y niñas, otros ambientes y formas culturales de la propia diversidad francesa- era una manera de humanizar el conocimiento y de construir aprendizaje mediante el descubrimiento de otros seres humanos y de sus problemas, realidades y perspectivas.

Se trabaja así una diversidad con sentido que muestra que pese a la amplia pluralidad es posible ser conciudadanos/as con los mismos derechos y que de la colaboración colectiva e intercultural puede surgir una ciudadanía con mucho más poder que la de cada pequeña y aislada realidad.

Las claves de esta pedagogía adquieren en esta época de globalización toda su vigencia y potencial transformador en un momento en el que el movimiento social alternativo y crítico reivindica la acción local con perspectiva global al tiempo que una acción global que empodere lo local.

La acción educativa debe conseguir ligar en las prácticas de enseñanza-aprendizaje lo local y lo global en una nueva estructura de conocimiento, de relaciones, de comunicación y acción capaz de hacer que *otro mundo sea posible*.

Por tanto se está proponiendo un salto cualitativo de una pedagogía popular y ciudadana de la mitad del siglo pasado a una pedagogía popular y de ciudadanía global basada en los nuevos recursos tecnológicos que puedan abrir líneas de trabajo interdisciplinar, articuladas con lo local y susceptibles de dar vida a redes de cooperación entre los diversos agentes educativos.

A través de la plataforma *Amanda*, Ekilore Munduan ha venido trabajando con esta pedagogía freinetiana e impulsado la utilización del correo y la imprenta escolar -adaptada y reconvertida mediante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación- como una herramienta pedagógica útil para favorecer la interculturalidad, la solidaridad y la cooperación en los sistemas educativos vasco y ecuatoriano. Siempre, a condición de que se integren de forma regular en los currícula y proyectos educativos de los centros implicados. La iniciativa presenta múltiples posibilidades como, por ejemplo, la oportunidad de establecer conexión directa entre los propios estudiantes de prácticas de uno y otro lado. Sin embargo, su puesta en marcha en los centros educativos y especialmente en el caso del propio CEP Ramón Bajo, uno de los componentes de la plataforma *Amanda*, ha sido discontinua y la evaluación pone en evidencia que, sin su inserción como parte del proyecto educativo del conjunto del centro, la propuesta tiene dificultades para su implementación.

4. Amanda. La sistematización de una experiencia de acción comunitaria²⁸

4.1. La red Amanda. Organizaciones, trayectoria y objetivos

Una de las características del desarrollo de las sociedades es el encuentro entre personas y grupos de diferentes procedencias, cada una con su bagaje individual y colectivo, con sus tradiciones, actitudes y valores aprehendidos. Además del encuentro entre personas también se da un intercambio de productos culturales de todo tipo. Este encuentro e intercambio se ve facilitado por el mercado global y por las llamadas Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información (NTIC) que son capaces de acercarnos elementos culturales de otros pueblos. Comprar seda de Jaipur en un comercio local, escuchar a Robbie Williams en la emisora local o “chatear” con alguien en Alemania es algo tan naturalizado que apenas pensamos en ello en términos de intercambio cultural. Estos intercambios son percibidos positivamente, sentimos que nos facilitan la vida, que nos abren a opciones nuevas y al conocimiento del mundo.

Sin embargo, parece que las percepciones positivas sobre el intercambio cultural disminuyen cuando se habla de relacionarnos con las personas que, procedentes de otros pueblos y culturas, viven en nuestro entorno, en nuestros pueblos o ciudades. Aquí el discurso y la

práctica tienden a distanciarse. Si bien en lo teórico sería difícil encontrarse con discursos poco respetuosos con otros grupos culturales, en lo concreto es difícil encontrar prácticas que superen un intercambio folclórico y ocasional, para promover espacios de intercambio y comunicación más estables y cotidianos o una reivindicación de derechos en igualdad.

Actualmente, el término interculturalidad se ha extendido en el entorno de las ONGD, asociaciones y demás entramado asociativo-solidario. La creciente atención de estos colectivos al fenómeno de la inmigración, la voluntariosa tarea de ofrecer una imagen positiva de este, así como la cada vez mayor exigencia de instituciones financiadoras de actuar sobre este campo, ha propiciado el uso del adjetivo “intercultural” para toda actividad, evento, fiesta, charla... que tenga un componente folclórico y de mínima presencia de personas inmigradas. Este planteamiento trasluce muchas carencias a la hora de encontrar espacios de diálogo entre culturas o una mejora real en la convivencia intercultural, puesto que no cuestiona en ningún momento las diferencias sociales, políticas, ni económicas desde las que parte cada colectivo cultural e inmigrado en nuestra sociedad. Para ahondar en este planteamiento desde las prácticas de cada asociación y en el contexto del Casco Viejo de Vitoria-Gasteiz, se conformó *Amanda*.

²⁸ En representación de sus asociaciones, han colaborado en la sistematización: Iñaki Luzuriaga e Itziar Corcuera (Programa de Educación de Calle del Centro Cívico Campillo); Juanjo Celorio (Escuela de Magisterio. Programa de Prácticas); Nardí Gómez y Klara Afonso (Ekilore); M^º José Romero (Centro Cultura Popular); Ainhoa Garagalza, Ainara Pérez y Andrea Aristondo (Asociación Sartu Álava – Saregune); Virginia Díaz de Junguitu (AMPA del CEP Ramón Bajo); Alicia López de Munain y Miguel Argibay (Hegoa).

Amanda, en euskera de *Iparralde*, significa almendra. La red *Amanda*, escogió este nombre aludiendo a la forma de almendra que tiene el Casco Viejo de Vitoria-Gasteiz, ámbito de trabajo de todas las organizaciones que se han aglutinado en esta red para debatir sobre la educación y la interculturalidad en el barrio.

¿Qué es *Amanda*?

Amanda pretende ser un proyecto de proyectos, una unión de ideas, enfoques y experiencias sobre la convivencia de colectivos y culturas en Vitoria-Gasteiz. En esta red confluyen personas y proyectos de trabajo de diferentes ámbitos del Casco Viejo de la ciudad, todos ellos relacionados con la acogida y la integración de personas inmigradas que han llegado al barrio en condiciones de desprotección y desigualdad.

Como colectivo arranca con tres premisas básicas consensuadas:

- Por un lado se parte de la creencia de que la diversidad cultural, que actualmente se puede disfrutar en el barrio, es una oportunidad para la transformación hacia una sociedad que reconozca positivamente la diferencia y que aplique la igualdad de derechos de forma efectiva.
- Por otro, se confía en que la inclusión y la integración de diversos colectivos culturales que cohabitan en el tiempo y el espacio pueda cristalizar en una nueva cultura y ciudadanía surgida a partir de los elementos compartidos más positivos para todas las personas.
- Como tercera y última premisa se alude a que esta nueva condición común de vecindad y ciudadanía planetaria supone una implicación de personas, grupos y asociaciones en las situaciones, problemas, dificultades, ventajas, posibilidades y oportunidades con que cuenta cada persona, cada colectivo.

Amanda propone traducir esta filosofía en un proyecto sociocultural en el ámbito del Casco Viejo de Vitoria-Gasteiz. Desde las primeras reuniones en 2005, se compar-

te la preocupación de los grupos por favorecer procesos de inclusión en el barrio y por oponerse a la creciente guetización y aislamiento de la población inmigrada en él. Para contribuir a este objetivo, *Amanda* abre un debate sobre la relación entre la teoría y la práctica de la interculturalidad en el trabajo de los colectivos del barrio que comienzan a coordinarse en la red. Se busca un replanteamiento de los parámetros educativos desde los que cada uno plantea sus actividades con el fin de conseguir una lógica común y una visión compartida de la interculturalidad.

Organizaciones que participan

El referente inicial de arranque para los diferentes colectivos que participan en la red fue el CEP Ramón Bajo, uno de los centros escolares públicos del Casco Viejo que, por diferentes causas, ha concentrado un porcentaje muy elevado de alumnado inmigrante y gitano del barrio. La singularidad del centro viene no solo de la composición y la movilidad de su alumnado, sino también de la red social con la que cuenta a su alrededor y de la implicación tanto del claustro de docentes como de un grupo de padres y madres de alumnado que valoran la diversidad como un elemento generador de riqueza y que se han involucrado activamente en el desarrollo de esta idea como clave educativa para la población infantil y la comunidad vecinal.

La composición de la red ha ido variando en estos años de andadura aglutinando a diferentes proyectos educativos y personas que trabajan en este ámbito si bien lo abordan de forma diferente. Las organizaciones trabajan distintos aspectos educativos, poniendo el acento en lo teórico o en lo práctico, trabajando a través del deporte o de las NTIC, con implicación en el centro escolar o en la calle... Actualmente en la red se encuentran de forma estable los siguientes colectivos:

- Saregune. Espacio de encuentro que potencia el uso libre y gratuito de tecnologías como herramienta para la dinamización social del Casco Viejo.
- PEC. Programa de Educación de Calle del centro cívico del barrio.

- Hegoa. Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU).
- Centros de Cultura Popular.
- Programa de prácticas de Magisterio en Proyectos de Cooperación para el Desarrollo de la UPV/EHU.
- CEP Ramón Bajo.
- AMPA del CEP Ramón Bajo. Asociación de Madres y Padres de Alumnado.

Debemos destacar también la participación de otros grupos durante los dos primeros años de trabajo, a pesar de que actualmente han cesado su actividad como asociaciones y en la red:

- Mujeres Construyendo Convivencia, dentro de la asociación de mujeres Bizi Gaia.
- Dunia Topaketa, Grupo de trabajo en interculturalidad y nuevas tecnologías que busca la ruptura de estereotipos y prejuicios.
- Javiki, Programa de Actividades Deportivas Extraescolares de los CEP Ramón Bajo y Santa María.

Otros colectivos y personas a título individual, que trabajan en el Casco Viejo, han colaborado puntualmente en reuniones, han ofrecido colaboración y se han interesado por la reflexión que se propone en la red. Se ha contado con la presencia puntual de personas pertenecientes a alguna minoría cultural, pero el logro de una participación más amplia es una de las asignaturas pendientes de la red.

Trayectoria y objetivos de la red

Amanda surgió en el 2005, como iniciativa de unas cuantas personas que, bien por vinculación laboral, bien por inquietud personal, veían la necesidad de mejorar el conocimiento

mutuo y sondear las posibilidades de colaboración entre organizaciones.

Se comenzó compartiendo el trabajo cotidiano de cada organización en relación con la educación y la interculturalidad, buscando opiniones, contrastes y considerando las posibles sinergias. Estas primeras reuniones tuvieron un carácter básicamente informativo con el fin de no solapar las actividades de unas y otras organizaciones, pero también supusieron una búsqueda de espacios comunes para comenzar a proponer reflexiones y debates de interés común, así como el contraste de opiniones sobre los enfoques desde los que trabajaban unas y otras.

Durante estos años, las reuniones han sido quincenales o semanales, dependiendo de las necesidades de cada momento. Durante el primer año, tras muchas discusiones, rodeos, avances y retrocesos, se consiguieron centrar algunos objetivos comunes de la recién constituida plataforma:

- Visualizar la diversidad como un elemento positivo.
- Crear un espacio de comunicación que permitiera ampliar el impacto de la acción social de cada grupo integrante.
- Generar sinergias para hacer del Casco Viejo, un barrio “normalizado”.

Todas las expectativas y actividades que se propusieron en torno a estos objetivos generales se concretaron en lo que actualmente llamamos el *Documento Brújula*²⁹, que es un intento de tener unas líneas claras que orienten las acciones y las colaboraciones de la red.

La definición de este documento en 2005, sirvió para enmarcar unas primeras jornadas de “Intercambio de Experiencias Educativas en Contextos Multiculturales” celebradas en el CEP Ramón Bajo y facilitadas por Hegoa. Los colectivos de la plataforma se volcaron en la organización de las jornadas

²⁹ Véase el *Documento Brújula* en Anexo.

participando muy activamente en el trabajo práctico de los talleres. Estas jornadas acercaron algunas ideas y herramientas para el trabajo educativo en el ámbito formal y no formal, que se están poniendo en marcha en otras comunidades autónomas con situaciones parecidas.

Tras la definición del documento brújula se establecieron dos espacios de trabajo diferenciados. Uno para trabajar la vinculación entre la teoría y la práctica de las organizaciones, para lo que se comenzó proponiendo que una parte de las reuniones se dedicara a la auto-formación de los grupos, a teorizar y a investigar a partir de las prácticas de cada cual. Otro, en el que pretendíamos compartir nuestras actividades con detalle con el fin de valorarlas entre todos desde esa definición de interculturalidad compartida, de forma que cada organización pudiera reforzar y reorientar su trabajo con el apoyo y la reflexión colectiva.

Una de las actividades centrales de *Amanda* durante 2006 y 2007 fue la creación de un mapa de recursos y grupos culturales del Casco Viejo de Vitoria-Gasteiz (www.elkartek.info/mapa.php?c=google&a=mapa&i=ASOCIACION). Este mapa se creó con el objetivo de contar con una herramienta de trabajo para que aquellas personas que trabajan con personas inmigradas tuvieran información de los apoyos existentes en el entorno y conocimiento de los grupos a los que podrían recurrir para compartir inquietudes o solicitar colaboración en su trabajo diario.

También se hicieron intentos de participación en foros locales y planes municipales que incluían algún elemento relacionado con la educación intercultural en el Casco Viejo: Foro Municipal de Inmigración; Comité Foral de Deporte; Plan Joven; Agenda 21; Consejo Sectorial Social; Consejo Sectorial de Deporte y Consejo Sectorial Cultural. Así como en campañas más amplias dirigidas a mejorar la convivencia, la igualdad de derechos y el acercamiento de culturas en Vitoria-Gasteiz (campaña “Aquí viven, aquí trabajan, aquí cotizan... pero aquí no votan”, etc.).

Actualmente, tras valorar el ajuste con las líneas de acción inicialmente definidas, así como tras observar desigualda-

des en la asunción de responsabilidades e implicación institucional entre las organizaciones, se ha propuesto un proceso de sistematización de la trayectoria de la red durante los 3 cursos escolares comprendidos entre 2005 y 2008.

4.2. Sistematización. Objetivos, metodología y aprendizajes

Objeto de la sistematización ¿Qué se sistematiza?

El objeto de este análisis, lo que se pretende analizar, es el nivel de consecución de los objetivos propuestos en 2005, definidos en el *Documento Brújula*, para valorar su actualidad o desfase respecto de las capacidades reales de la red. Para ello se plantea un análisis de las actividades realizadas en los cursos de andadura de *Amanda* (2005-2006, 2006-2007 y 2007-2008), así como su encuadre en los 3 objetivos operativos y en los niveles de coordinación que inicialmente se definieron -*Amanda*, Barrio y Asociaciones del Casco Viejo:

- Crear un espacio de comunicación (entre organizaciones) para elaborar estrategias que permitan ampliar los espacios de nuestra acción social (*Amanda*).
- Trabajar para que la diversidad existente se vea como algo positivo (Barrio).
- Generar movimientos y sinergias que permitan ayudar a que el Casco Viejo sea un barrio normalizado (Asociaciones).

Se añade un cuarto nivel de análisis relativo a la organización interna de la red.

De estos cuatro niveles, el primero -*Amanda*- tiene que ver con la definición de objetivos y la identidad de la red. El segundo y el tercero -Barrio y Asociaciones- se centran en los contenidos de trabajo de la red (la generación de marcos teóricos, la relación entre la teoría y la práctica...). Y el último -el de organización interna- comprende todo lo relativo a la

gestión de la organización interna de *Amanda* (la coordinación entre las organizaciones de la red, la distribución de responsabilidades, la toma de decisiones, la comunicación...).

Objetivos de la sistematización. ¿Para qué sistematizar?

- Definir la “situación actual” de *Amanda*: Definir su misión, metas, objetivos, estrategias, fundamentación del trabajo actual, papel de las organizaciones, grupo humanos y recursos materiales con los que se cuenta. Se necesita tener claro el objetivo que persiguen las actividades de la red, así como los límites de esta (lo que es objeto de trabajo conjunto de la plataforma y lo que queda fuera).
- Compartir las visiones y expectativas sobre la red entre las organizaciones que actualmente la componen, así como las fortalezas y debilidades que se perciben, de forma que se pueda llegar a una “visión común del papel de *Amanda*” (interno, para las organizaciones; y externo, para instituciones, otras organizaciones y la sociedad).
- “Evaluar la utilidad del trabajo que se hace” en pos de la transformación social, su capacidad de incidencia y potencialidades.

Metodología del proceso de sistematización

Esta sistematización comenzó con una sesión donde, tras contrastar diferentes definiciones de lo que se entiende por “sistematizar” una experiencia, se trataron de resolver dudas sobre el proceso y consensuar algunas decisiones tales como el tiempo que se le quería o podía dedicar, las personas que deberían participar, el tipo de trabajo a desarrollar...

Posteriormente, se realizaron otras cinco sesiones de dos horas en las cuales se llevó a cabo todo el trabajo de reflexión de las dinámicas propuestas. El grupo desestimó la

idea de trasladar las dinámicas de reflexión a las organizaciones ya que se consideraba que una prioridad era hacer un proceso rápido que no abarcara más de un trimestre de trabajo de la red.

Las personas que participaron han sido aquellas representantes de cada asociación, institución, etc. que forma parte de la red en el momento actual (descritas en el apartado 1.2) y que asisten habitualmente a las reuniones. Se pretendía que fuera una evaluación eminentemente práctica, donde las personas que tuvieran algo que decir fueran aquellas que han asistido a las reuniones y han participado en las actividades de la red. Tras valorar el interés que existía por invitar a otras personas que, en etapas anteriores, han asistido a las reuniones representando a las organizaciones que se han descolgado por el camino, se desestimó la idea por la dificultad que suponía contar con estas al encontrarse residiendo fuera de Vitoria-Gasteiz y participando en otros proyectos.

Se propusieron dos dinámicas para aglutinar el grueso del trabajo de estas sesiones:

- En primer lugar la reconstrucción de la historia de *Amanda* durante estos 3 años, de forma que se pudiera tener una visión compartida de lo que había sucedido en cada momento. Para ello se elaboró una *Línea del Tiempo*³⁰ donde se fueron ubicando acontecimientos, fechas, decisiones tomadas y algunas valoraciones de estas.
- En segundo lugar, se identificaron los elementos clave sobre los cuales se consideraba que había que tomar algún tipo de decisión, o de los cuales se podían extraer aprendizajes. Con ellos se elaboró un *Cuadro de Aprendizajes*³¹ en el cual se trataba de ver qué había sucedido con cada uno en cada periodo de tiempo, así como asignándole una valoración positiva o negativa. Además de los periodos de tiempo se añadió una

³⁰ Véase *Línea del Tiempo* en Anexo.

³¹ Véase *Cuadro de Aprendizajes* en Anexo.

columna en la que se incluyeron los aprendizajes o propuestas que se hacían sobre cada elemento.

Aprendizajes

- Sobre el avance en conceptos y marcos teóricos compartidos desde la práctica de las organizaciones.

En la primera fase de constitución de *Amanda* se construyó el *Documento Brújula*, que debía servir como guía para no perder la perspectiva de los objetivos y expectativas colectivas, así como los compromisos adquiridos. Este documento no debía ser algo que limitara, pero sí una herramienta que ayudara a discernir prioridades y consensos, lo que está dentro del marco de acción de la red y lo que cada organización debe buscar fuera. En cierta manera en este documento se priorizó el trabajo de debate interno sobre ciertos conceptos que se consideraba básico tener debatidos, así como sobre los principios educativos desde los que trabajaba cada organización, incluso sobre los proyectos de cada una.

La premura por pasar a organizar actividades propias, que han supuesto mucho esfuerzo, ha dilatado en el tiempo aquellas sesiones destinadas a la reflexión y al análisis de experiencias. Se calendarizaron varias sesiones de reflexión teórica y se generaron diferentes propuestas de herramientas para el análisis de las actividades y proyectos de los colectivos, pero no se llevó a la práctica ninguna de ellas. Prever reuniones específicas parece que no ha funcionado, así que, de cara al futuro, se propone reservar una parte de cada reunión de *Amanda* a la reflexión teórica.

El *Documento Brújula*, ha ayudado a retomar las cosas que se consideraron prioritarias y rectificar ciertas prácticas. Se considera que si bien se pueden retocar y mejorar algunos aspectos, es una guía muy valiosa para orientar el trabajo, especialmente en una red con diferentes organizaciones cambiantes en el tiempo. Si no se tiene un proyecto de trabajo medianamente definido, la actividad puede resultar desbordante.

- Sobre cómo favorecer el diálogo entre personas y organizaciones.

El comienzo de las reuniones en 2005 de un grupo de personas interesadas en la educación y la interculturalidad, que de una forma u otra habían ido coincidiendo en diferentes espacios de trabajo fue muy importante por tres razones: por un lado, porque no era una convocatoria cerrada para responder a la propuesta de un único grupo, sino que fue una llamada para construir un espacio donde cada persona y organización tuviera algo que decir y aportar; y por otro lado, porque el hecho de circunscribir la propuesta a un espacio más o menos concreto, como el Casco Viejo, donde había cierto conocimiento de las personas y los proyectos, facilitó el trabajo en un ambiente de confianza.

La continua llegada de colectivos o personas nuevas interesándose por la propuesta supuso una ralentización de la puesta en marcha, puesto que en cada reunión se hacía una ronda de presentación de personas y colectivos. Pero todo ese tiempo que se dedicó a compartir los proyectos de cada colectivo supuso un avance en el conocimiento mutuo que generó muchas sinergias y colaboraciones, tanto bilaterales como multilaterales.

Uno de los elementos que se considera que ha inhibido una participación más amplia de organizaciones en *Amanda* tiene que ver con el carácter de las organizaciones que inicialmente lanzaron la convocatoria. Actualmente, todas las personas que asisten a las reuniones son personas “contratadas” en sus organizaciones, con lo cual las reuniones se hacen en horario “laboral”, generalmente por las mañanas, dificultándose así la llegada de otras organizaciones cuyo funcionamiento depende de personal voluntario.

- Sobre la implicación o participación de las personas (y colectivos) “destinatarias” en la red y proyectos de las organizaciones...

En mayor o menor medida cada organización tiene relación directa con minorías culturales. Esto supone que de alguna forma estos colectivos están más o menos presentes como grupo-objetivo de los proyectos que se llevan a cabo, pero se sigue sin integrarlos en la práctica, en actividades normalizadas. Cabría hacer la reflexión de cómo atraer a estos colectivos. Para ello habría que reflexionar sobre en qué medida desde la plataforma se da respuesta a necesidades o inquietudes que estos colectivos se plantean, así como sobre cómo hacerles partícipes de la construcción de la identidad de la red. Al igual que en el caso anterior, también se ha considerado que el horario de reuniones matinales inhibe la posible participación de colectivos de personas inmigradas, cuyas asociaciones tienen un carácter menos estructurado y más voluntario.

- Sobre la generación de recursos/servicios para que las personas del Casco Viejo puedan llevar a cabo todas sus actividades en el barrio.

Se han generado proyectos individuales y bilaterales entre organizaciones de *Amanda* que han aportado recursos para el barrio, pero no existe ningún diagnóstico que nos dé una visión real sobre los recursos que se tienen en el barrio, así como una valoración de qué es lo que interesa potenciar o reformular desde *Amanda*. Lo que sí se ha intentado con más éxito ha sido la colaboración en diferentes actividades de planes municipales, foros, y espacios de planeación institucional, si bien, se considera necesario buscar estrategias que acerquen *Amanda* a otros grupos más diversos.

- Sobre la potenciación de un centro escolar como motor de cambio para el barrio.

El CEP Ramón Bajo ha emprendido un fuerte cambio en estos años. Entre otros: cambios en el claustro, profesorado más estable, aparición de la figura de coordinador/a de interculturalidad, mayor permeabilidad a la participación de agentes sociales en el centro. Los cambios en el centro escolar vienen provoca-

dos por la actividad del claustro de profesorado y también por la implicación de la AMPA que ha sido un elemento muy activo en la búsqueda de la transformación del centro.

Amanda también ha variado su composición (han llegado nuevos colectivos, otros han desaparecido, los flujos de trabajo han sido irregulares...), pero con un ritmo muy diferente del centro escolar. La carencia de un espacio estable de interlocución ha provocado un desajuste entre ambos ritmos. El colegio no asiste de forma regular a las reuniones puesto que tiene otras prioridades. Además, el centro requiere procesos mucho más lentos por su estructura institucional, mientras los debates en *Amanda* avanzan con más soltura. Esto ha generado desilusiones en la red con respecto a las actividades previstas para alguno de los proyectos.

Este es un error muy frecuente en las actividades proyectadas por los movimientos sociales. Muchas veces se tiene una visión clara de cómo debería ser, en este caso, el centro escolar, y se promueven actividades que lo encaminen en esa dirección sin contar con el refrendo o la colaboración del “destinatario”, construyéndose un proyecto que finalmente no responde a los intereses o prioridades de este. Los cambios en el centro sólo llegarán en la medida en que este los vea como necesarios, casi nunca como resultado de una propuesta externa.

Otro elemento que se debe mejorar en el trabajo de la plataforma dentro del ámbito educativo formal es la ampliación de la relación a otros centros escolares. En estos años, *Amanda* ha centrado sus esfuerzos en el CEP Ramón Bajo por la diversidad cultural que caracteriza a su población escolar y también por haber sido más permeable que otros centros del entorno a la colaboración con las asociaciones y colectivos del barrio. Contar con su presencia en la red ha sido un primer paso importante, pero se debe ampliar la presencia de otros centros escolares, puesto que la referencia educativa del Casco Viejo no es únicamente el CEP Ramón

Bajo. También se debe incluir como objetivo el trabajo con otros centros como Santa María, Landazuri, Haurtzaro, Samaniego... que tienen otro tipo de alumnado y que abarcan otros grupos de edad (infantil y secundaria). Sería interesante contactar con las figuras de coordinación intercultural (figura recientemente creada en los centros que cuentan con más de un 30% de alumnado inmigrado) de estos centros.

- Sobre la mejora de la imagen del Casco Viejo en el propio barrio y en la ciudad.

El Casco Viejo tiene una imagen estereotipada. Se partía de esta premisa y se planteó como objetivo cambiarla. Pero en ningún momento se definieron indicadores sociológicos que pudieran dar una panorámica más clara de la visión que se tenía en el momento de constitución de la red de forma que a través de su seguimiento se pudiera hacer una comparativa entre el momento inicial y los futuros.

Mejorar esta imagen, es un debate controvertido y que queda abierto en la red. Se ha puesto el acento de la discusión en torno al logro de una mayor normalización e inclusión de los colectivos excluidos, en lugar de sobre la mejora “aséptica” de la imagen del barrio. Esta interesa en la medida en que cambia la vida de las personas que en él habitan. Es importante saber a quién se llega y a quién se escucha a la hora de determinar el modelo de espacio urbano que se pueda proponer, es decir, trabajar sobre el contenido no para buscar una imagen de “escaparate”.

Desde la plataforma se ha participado en diferentes fiestas, celebraciones e iniciativas más políticas o festivas según el momento y la reivindicación. También se han impulsado artículos de opinión en prensa local, entrevistas en medios alternativos y jornadas, pero se continúa llegando al público de siempre, al que ya está sensibilizado. Por tanto, cómo llegar a otros grupos sociales menos receptivos sigue siendo una cuestión abierta pendiente de estudio.

- Sobre la creación y estabilización de una red de confluencia de proyectos que trabajen en el Casco Viejo (a nivel local y global).

Durante estos 3 años han pasado muchas personas de organizaciones locales por *Amanda*, pero siempre se ha mantenido un grupo de personas más o menos constante y estable. Por el tipo de estructura y de protocolo para la toma de decisiones y la asunción de responsabilidades, ha sido más fácil la participación para aquellas organizaciones con personal liberado y estructura interna fuerte. Aquellas organizaciones más pequeñas que hubieran preferido un tipo de espacio con más implicación y que les hubiera ofrecido mayor respaldo se han ido descolgando (como Bizi Gaia, o Javiki).

Por otro lado, el horario matinal de las reuniones ha frenado el acercamiento de otros colectivos que en algún momento contemplaron la asistencia, como Hika Ateneo o Gasteizkoak, que en varias ocasiones han comentado el interés que les suscitaba el tema y la relación con su ámbito de trabajo.

En el ámbito autonómico, se trató de entablar algún tipo de relación con Harresiak Apurtuz (Coordinadora de ONG de Euskadi de apoyo a inmigrantes) pero dada las dificultades de determinar fechas y momentos para el encuentro entre todos los colectivos que integran cada una de las dos plataformas, se acabó desestimando la iniciativa y dirigiendo las prioridades de la red hacia el trabajo más local.

En el plano internacional, se aprovecharon algunas iniciativas de colectivos de la red para conocer experiencias educativas realizadas en otros continentes. Este fue el caso de las Jornadas *La educación intercultural y la cooperación al desarrollo* organizadas por Ekilore en 2007 que permitieron conocer el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe de Ecuador junto a iniciativas desarrolladas en Cataluña y País Vasco, pero esto no ha derivado en una coordinación o trabajo más estable en el tiempo.

Con la idea de fortalecer e impulsar el proceso de creación de grupo se puso en marcha el blog <http://gasteizko.elkarteak.net/amanda/>. La dinamización por parte del Saregune ha sido uno de los elementos claves para su agilización, si bien no ha habido una apropiación por parte del resto de los colectivos de la red como una herramienta útil de intercambio. Ha funcionado con cierta solvencia como “tablón de anuncios”, y sobre todo como espacio de “publicidad” de la red, pero en menor medida como sistema de intercambio de documentos, trabajo sobre ellos, etc.

- Sobre la distribución de trabajo y las responsabilidades en la red.

Desde la creación de *Amanda* se ponen en común los diferentes proyectos que las organizaciones de la red tienen en marcha, sus visiones sobre el barrio y sobre la interculturalidad. Se genera un clima de confianza personal e institucional propicio para compartir inquietudes, dificultades, necesidades... así como para legitimar decisiones que se toman en momentos en reuniones en las que no hay quórum. Las organizaciones con más trayectoria y estructura más institucionalizada veían la red como un interesante espacio de encuentro y debate, aunque con límites como para marcar grandes objetivos. Las organizaciones de reciente construcción, sin embargo, sentían que *Amanda* podía ser un espacio que les respaldara más y les diera más cobertura, incluso, que tuviera entidad jurídica propia.

Los proyectos que surgen en *Amanda*, implican de manera diferente a distintas organizaciones. “Moralmente”, los proyectos se apoyan por todas las organizaciones de la red. Sin embargo, “operativamente”, implican a unas organizaciones más que a otras, dependiendo de las actividades que se proponen. Esto provoca una falta de claridad en la distribución de responsabilidades, que siempre son asumidas en función de la disponibilidad de cada componente y de su “buena” voluntad. Si bien esto da cierta libertad y agilidad al trabajo, también ha generado ciertos desajustes, a la hora

de saber quién se está responsabilizando de qué temas, además de una falta de apropiación de los proyectos por parte de los demás miembros de la red. *Amanda*, como tal, asume la responsabilidad “formal” de los proyectos, pero nunca se establecen responsabilidades claras para cada organización participante en los proyectos.

Se considera importante definir un protocolo con los pasos que se deben seguir a la hora de tomar decisiones, evitando decidir por el total de las organizaciones y designando tareas claras a cada miembro de la red. La asunción de proyectos debe venir seguida de un diseño claro de quién tiene responsabilidad sobre qué. Además, primar la operatividad, no puede suponer que se obvien otros factores como que *Amanda* está formada por organizaciones diferentes, con diferentes tipos de entidad jurídica y estructuras internas, y que el respaldo a los proyectos conjuntos necesita cierto proceso de “convencimiento y apropiación” dentro de las propias organizaciones.

Por otro lado, ha habido decisiones estructurales que también han tenido relevancia en la dejación de responsabilidades. En algunos momentos en los que *Amanda* ha tenido recursos para liberar a una persona que llevara a cabo ciertas actividades de la red, las organizaciones se descargaron de sus responsabilidades. Si bien la contratación de personal supuso un impulso importante para el proyecto del mapeo, tuvo también un efecto desmovilizador.

- Sobre la comunicación externa.

Hay una necesidad real de referentes en “interculturalidad” puesto que, a parte de una intuición más o menos acertada de su significado, hay muchas dudas de cómo ponerla en marcha en la práctica. El hecho de surgir como grupo de organizaciones ha hecho que se piense en *Amanda* como referente en estos temas, sin haber pasado por un proceso de análisis y contraste propio que haya culminado en una propuesta práctica conjunta. Pero el valor actual es que algunas personas y

organizaciones de la red, individualmente, son referentes en sí mismas y esto es una potencialidad que se debería aprovechar más.

Siempre se ha trabajado con mucha confianza entre las personas miembros de la red, elemento que ha dado mucha libertad para intervenir en entrevistas y elaborar artículos con libertad y con la legitimidad del grupo. Sin embargo sigue siendo necesario un contraste interno de principios educativos desde los que se trabaja en cada organización, así como una generación de respuestas conjuntas y ágiles ante noticias, artículos de opinión o decisiones institucionales que surgen en cada momento y ante las que *Amanda*, por el momento, no es capaz de responder.

- Sobre el traspaso de debates y trabajo de *Amanda* a cada organización miembro de la red.

Las discusiones que se dan en la red no parecen tener reflejo final en otros documentos o aprendizajes de las organizaciones. La sensación es de que las organizaciones apoyan *Amanda* de forma genérica, pero luego no están directamente en contacto con el día a día de la red. Las personas que vienen a las reuniones en representación de las organizaciones, lo hacen con mucho interés personal, asumen “emocionalmente” los proyectos, pero no siempre tienen el refrendo institucional de su organización de referencia. Esto supone que cuando la persona que participa en las reuniones se marcha de una organización, se pierden los aprendizajes por parte de la organización.

Por otro lado, en *Amanda* hay organizaciones menos institucionalizadas y otras que tienen una estructura mucho más compleja y que necesitan que las decisiones sean contrastadas en la organización. Las escuelas, por ejemplo, necesitan que los procesos sean más lentos, si se quiere que la organización se apropie del proyecto. *Amanda* tiene como asignatura pendiente seducir a las instituciones educativas del ámbito formal, que tienen procesos de cambio más lentos y específicos.

Este respeto a los ritmos de los centros de enseñanza es uno de los puntos más sensibles en lo que se refiere al trabajo entre movimientos sociales (educación no formal) y escuelas.

- Sobre la potenciación de idiomas minoritarios.

El idioma vehicular ha sido el castellano y a pesar de hacer varios intentos de atención sobre la utilización del euskera, al menos en espacios más estáticos como es el blog o los documentos, lo cierto es que la necesidad de agilidad de la red, así como la realidad lingüística del grupo, ha desplazado esta prioridad a un segundo plano. No solo la utilización del euskera, también la traducción de ciertos documentos y contenidos del blog a otros idiomas minoritarios en Vitoria-Gasteiz como el árabe, el inglés o el francés, han sido actividades que a pesar de haberse planificado y pensado, como parte de la filosofía del proyecto *Amanda*, ha pasado a un plano secundario.

- Sobre la tensión entre la utopía y la práctica (Adaptación de la utopía teórica al contexto).

En estos años, ha habido pocos espacios reservados a la reflexión teórica interna de la plataforma, pero se han generado algunas herramientas para el análisis de los proyectos de cada organización y medir así hasta qué punto están teniendo una perspectiva intercultural. Si bien no se han llevado a cabo los análisis de las prácticas concretas, sí se crearon las herramientas, esperando que en un futuro próximo puedan ponerse en marcha.

Por otro lado, lo que sí se ha puesto en común de forma periódica en las reuniones, son las actividades y proyectos que cada cual estaba llevando a cabo. El hecho de compartir las actividades, las prácticas cotidianas y asumir opiniones y propuestas de las personas de la red, ha supuesto un aprendizaje y un espacio de debate sobre las prácticas de cada cual que no ha sido dirigido ni explícito, pero sí real.

El tipo de organizaciones y personas que asiste a la red tiene también un perfil bastante académico. Este elemento, junto con el horario de reuniones, y el tipo de contenidos que se plantean, promueve un tipo de espacio, que de alguna forma limita el acercamiento de otro tipo de personas y organizaciones con menos bagaje teórico.

- Sobre la relación entre educación formal e informal.

Desde *Amanda* se parte de una visión de los centros educativos como espacios abiertos a los movimientos sociales y a su contexto. Desde esta visión, se plantea como objetivo para los centros del Casco Viejo, una mayor permeabilidad ante el trabajo de las organizaciones del barrio.

Cuando se inició el trabajo de *Amanda*, el centro al que se dirigieron todos los esfuerzos, el CEP Ramón Bajo, era poco permeable, pero poco a poco y con bastante debate interno y muchos cambios ha ido abriéndose.

En la teoría, el centro educativo ve claro que es necesario un espacio para la participación de las organizaciones, pero en la práctica hay dificultades porque el centro tiene un proceso más lento que estas, además de otras prioridades. Además, los centros escolares tienen una estructura muy institucionalizada, y un currículum establecido al que tiene que responder. Todo esto les confiere unas necesidades especiales que las organizaciones que quieren trabajar con ellos tendrán que respetar y acompañar.

Bibliografía

- Argibay, M. y Celorio, G. (2005): *La Educación para el Desarrollo*. Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Beck, U. (2008): “Las raíces cosmopolitas de la democracia. El caso de la Unión Europea” en *Sistema. Revista de ciencias sociales*, Nº 206. pp. 3-20.
- Bolívar, A. (2007): *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona, Graó.
- Bolívar, A. (2008): “Escuela y formación para la Ciudadanía” en *Bordon. Revista de pedagogía*, vol. 59, Nº 2 y 3. pp. 353-374.
- Boni, A. y Baselga, P. (2003): “La Educación para el Desarrollo como estrategia prioritaria de la cooperación” en *Libro Blanco de la Cooperación al Desarrollo*. Valencia, Comunidad Valenciana - Generalitat Valenciana. pp. 400-446.
- Boni, A. y Pérez-Foguet, A. (2006): *Construir la ciudadanía global desde la universidad*. Barcelona, Intermón Oxfam/Ingeniería Sin Fronteras.
- Carbonell, J. (2008): “Las competencias no bastan” en *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 380, junio. p. 3.
- Celorio, G. y López de Munain, A. (coords.) (2007): *Actas del III Congreso de Educación para el Desarrollo*. Bilbao, Hegoa.
- Celorio, G. y López de Munain, A. (coords.) (2007): *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao, Hegoa.
- Celorio, J.J. (2007): “Educación para la Ciudadanía” en Celorio, G. y López de Munain, A. (coords.) (2007): *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao, Hegoa. pp. 119-123.
- Cobo, R. (ed.) (2008): *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid, Los Libros de la Catarata.
- Comisión Europea (2004): *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Bruselas, Dirección General de Educación y Cultura (Grupo de Trabajo «Competencias clave»).
- Consejo de Europa (2006): *Education for Democratic Citizenship and Human Rights. Programme of activities 2006-2009 “Learning and living democracy for all”*. Disponible en: www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/2006_5_ProgActivities2006_2009_en.pdf Fecha de consulta: Diciembre 2008.
- Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid, Santillana/UNESCO.
- DeSeCo (2002): *Définition et sélection des compétences: Fondements Théoriques et conceptuels*. Disponible en: www.berrikuntza.net/c_vasco/materiales/materiales_arch/14.pdf Fecha de consulta: Diciembre 2008.
- Dubois (2007): “Desarrollo Humano” en Celorio, G. y López de Munain, A. (coords.) (2007): *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao, Hegoa.

- Eurydice (2005): *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Disponible en: www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/eury2006ecceepc.pdf Fecha de consulta: Diciembre 2008.
- Fernández Liria, C.; Fernández Liria, P. y Alegre Zahonero, L. (2007): *Educación para la Ciudadanía. Democracia, capitalismo y estado de derecho*. Madrid, Akal.
- Gimeno Sacristán, J. (2001): *Educar y convivir en una cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid, Morata.
- González, J. y Wagenaar, R. (eds.) (2003): *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final, Fase Uno. Deusto/Groningen, Universidad de Deusto/Universidad de Groningen.
- Grupo de Educación para el Desarrollo de la CONGDE (2005): *La Educación para el Desarrollo. Una estrategia de cooperación imprescindible*. Madrid, Coordinadora de ONG para el Desarrollo España.
- Held, D. (2002): *Modelos de Democracia*. Madrid, Alianza Editorial.
- Intermón Oxfam (2005): *Hacia una Ciudadanía Global. Propuesta de competencias básicas*. Disponible en: www.intermonoxfam.org/es/page.asp?id=2169 Fecha de consulta: Diciembre 2008.
- Intermón Oxfam (2006): *El trabajo a favor de la Ciudadanía y los Derechos Humanos en el proyecto educativo, el conjunto de la actividad del centro y en su apertura al entorno*. Disponible en: www.intermonoxfam.org/es/page.asp?id=2169 Fecha de consulta: Diciembre 2008.
- Jarés, Xesús R. (2008): *Los libros de texto en Cuadernos de Pedagogía*, Nº 380, junio. pp. 52-69.
- Maiztegui, C.; Lezáun, M; Rodríguez, R. (2006): *De la ciudadanía local a la global y de la ciudadanía global a la local. El camino andado*. Bilbao, ALBOAN/Universidad de Deusto.
- Martínez Bonafé, J. (2002): *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid, Morata.
- Morillas, M^a Dolores (2006): *Competencias para la Ciudadanía. Reflexión, decisión, acción*. Col. Temas transversales. Serie Materiales 12-16 para Educación Secundaria. Madrid, Narcea.
- Naïr, S. (2003): *El imperio frente a la diversidad del mundo*. Barcelona, Círculo de Lectores.
- Nieto, C. (2007): *Competencias básicas en Educación para la Ciudadanía*. Disponible en: www.fundacioncives.org/assets/files/LasCompetenciasSociales.CecilioNieto.pdf Fecha de consulta: Diciembre 2008. Resumen ejecutivo en castellano disponible en: www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.html Fecha de consulta: Diciembre 2008.
- Oxfam GB (2006): *Teaching Controversial Issues. Global Citizenship Guides*. London, Oxfam.
- Paz Abril, D. de (2007): *Escuelas y Educación para la Ciudadanía Global. Una mirada transformadora*. Barcelona, Intermón Oxfam.
- Pérez Gómez, A.I. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- PNUD (1992-2007): *Informe sobre Desarrollo Humano*. Washington, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Polo, F. (2004) *Hacia un currículum para una ciudadanía global*. Barcelona, Intermón Oxfam.
- POLYGONE (2003): *Mosaico educativo para salir del laberinto. Red Internacional de Educación para el Desarrollo y Educación Popular*. Bilbao, Hegoa.

Documentos

- AECID (2005): *Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008*.
- Congreso de los Diputados (1992): *Informe sobre los objetivos y líneas generales de la política española de cooperación y ayuda al desarrollo*.

Consejo Europeo de Lisboa (2000): *Estrategia de Lisboa. Conclusiones de la presidencia. 23 y 24 de marzo 2000*. Disponible en: www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm Fecha de consulta: Diciembre 2008.

Curriculum Vasco (2007): *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, 218. 13 de noviembre de 2007.

Gobierno Vasco, Departamento de Vivienda y Asuntos Sociales (2008): *Plan Director de Cooperación para el Desarrollo 2008-2011*. Disponible en: www.lankidetza.info/DefinitivoPlanDirectorEstrategico2008-2011.pdf Fecha de consulta: Diciembre 2008.

LCI (1998): *Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo*.

Ley Vasca de Cooperación (2007): *Ley 1/2007, de 22 de febrero, de Cooperación para el Desarrollo*. BOPV 48. 8 de Marzo 2007.

LOE (2006): *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Disponible en: www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf Fecha de consulta: Diciembre 2008.

LOGSE (1990): *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*.

Ortega, M^a L. (2008): *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la cooperación española*. Madrid, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Secretaría de Estado de Cooperación Internacional Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo.

Parlamento Europeo y Consejo de Europa (2006): *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Anexo "Competencias clave

para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo". Diario Oficial de la Unión Europea L 394 de 30 de diciembre de 2006. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/L394/L39420061230es00100018.pdf> Fecha de consulta: Diciembre 2008.

Posición del Parlamento Europeo adoptada en primera lectura el 26 de septiembre de 2006 con vistas a la adopción de una Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Disponible en: www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2006-0365+0+DOC+XML+Vo//ES Fecha de consulta: Diciembre 2008.

Resolución del Consejo de la Unión Europea sobre la Educación para el Desarrollo y la sensibilización de la opinión pública europea a favor de la cooperación para el desarrollo (8 de noviembre de 2001).

Senado (1994): *Ponencia de estudio de la política española de Cooperación al Desarrollo*.

Anexos



Mundilab. Laboratorio de Educación para el Desarrollo y Transversalidad

1. Organización responsable

Hegoa -Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional-. UPV/EHU.

2. Duración de esta experiencia de ED

1999-2003.

Este fue el periodo en el que Hegoa se ocupó directamente de coordinar la experiencia Mundilab, pero el proyecto continua activo en los centros escolares.

3. Objetivos que persigue esta experiencia de ED

Mundilab es un proyecto de innovación pedagógica, formación e investigación educativa creado para impulsar la práctica de la Educación para el Desarrollo y la Transversalidad en los centros escolares.

Su principal finalidad es promover el conocimiento crítico e impulsar los valores de cooperación y solidaridad.

Consiste en un aula-laboratorio que se instala en los centros educativos concebido como un espacio diseñado para articular distintas propuestas de innovación educativa, ya sean éstas de orden metodológico, instrumental o conceptual sobre cualquier área de conocimiento. Su mayor novedad consiste en integrar un conjunto de

recursos y métodos que hacen compatibles los contenidos curriculares con los enfoques globales y la formación en valores, evitando la marginación de los objetivos compartidos por el conjunto de líneas transversales.

Mundilab persigue tres objetivos fundamentales:

1. Investigación. El alumnado encuentra en el laboratorio los recursos y las condiciones idóneas para desarrollar proyectos de investigación relacionados con cada área y planteados desde una perspectiva transversal. Para ello cuenta con métodos de trabajo, recursos técnicos y acceso a distintas fuentes de información. Los procesos de investigación del alumnado son pautados y tutorizados por el profesorado.

También el profesorado dispone de elementos clave para la observación, el seguimiento, el análisis y la evaluación de aprendizajes tanto individuales como colectivos. Como parte importante de la dotación del laboratorio, se incluyen fichas de sistematización de las actividades y fichas de observación y evaluación que constituyen un material útil para que los y las docentes puedan reflexionar sobre sus clases y sobre la marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Experimentación. Mundilab proporciona, a estudiantes y docentes, la posibilidad de manejar distintas

fuentes de información, familiarizarse con el uso de las nuevas tecnologías, poner en práctica distintas estrategias didácticas y habituarse al trabajo en grupo como parte importante de su formación.

3. Comunicación. El laboratorio posibilita que chicos y chicas presenten los proyectos mediante la utilización de distintas fuentes documentales y el uso de los recursos técnicos para maquetar, editar, exponer en clase, los resultados de sus estudios. Además, la ductilidad del espacio físico permite la realización de otras modalidades de comunicación: teatro, dramatizaciones, debates, exposiciones...

4. Contenidos trabajados en esta experiencia de ED

Los proyectos desarrollados dentro de la experiencia Mundilab han sido muy variados, adecuados a los diferentes ciclos y etapas educativas y relacionados con las distintas áreas curriculares. Todos ellos se han articulado en torno a las propuestas de los distintos enfoques transversales y han tenido por finalidad promover un conocimiento crítico y ajustado de la realidad e impulsar valores de cooperación y solidaridad. Entre otros, podemos destacar:

- Los derechos de los niños y las niñas (2º y 3er ciclo de Primaria).
- Globalización (4º de la ESO. Lengua y literatura).
- Consumo y salud (1er ciclo ESO. Ciencias Naturales)
- La emigración de Sur a Norte (2º ciclo ESO. Inglés).
- La influencia de las mujeres en los deportes (1er ciclo ESO. Educación Física).
- El género y las matemáticas (1er ciclo ESO. Matemáticas).
- Familias del mundo (1er ciclo de Primaria).
- Cambia el Sur de tu coco (1º y 2º ciclo ESO. Matemáticas, Plástica, Ética, Lengua, CCSS y CCNN).

5. Grupos a los que ha ido dirigida esta experiencia de ED

Son cinco los grupos involucrados en esta experiencia. De forma directa:

1. Profesorado de los centros escolares de Primaria y Secundaria. Los profesores y profesoras constituyen uno de los principales agentes protagonistas de esta experiencia. Se trata del grupo encargado de realizar las programaciones educativas, de llevarlas a cabo, de evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, de sistematizar las experiencias y de intercambiar éstas con el resto de centros escolares.
2. Alumnado. Los y las estudiantes acuden al laboratorio para realizar sus proyectos de investigación mediante el uso de los recursos pedagógicos y técnicos que el laboratorio pone a su disposición. Constituyen el grupo beneficiario del programa.

De forma indirecta:

3. Padres y madres. Forman parte de la comunidad educativa, están al tanto de la marcha del programa. Participan en determinadas actividades escolares y extraescolares.
4. ONGD y movimientos sociales. Uno de los compromisos adquiridos por los centros escolares que participan en el programa Mundilab era promover y facilitar la colaboración de ONGD y movimientos sociales en las propuestas educativas a realizar. Por su parte, las ONGD participan aportando materiales pedagógicos, testimonios o facilitando talleres sobre temas específicos.
5. Berritzegune (centros de apoyo al profesorado). Los asesores y asesoras de los Berritzegune son parte involucrada en el programa Mundilab. Su función principal es ofrecer asesoría y orientación pedagógica para la realización de programaciones educativas y para la evaluación de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

6. Acciones concretas que se han llevado a cabo en esta experiencia de ED

Las acciones llevadas a cabo en el marco de este programa han sido:

- Diseño e instalación de los laboratorios en los centros escolares. En total, 6 centros de Primaria, 10 centros de Secundaria y la Escuela de Magisterio en Vitoria-Gasteiz.
- Selección de los recursos documentales, técnicos y pedagógicos que constituyen la dotación inicial de los laboratorios.
- Contacto con la administración educativa -Dirección de Innovación Educativa del Gobierno Vasco- y con los centros educativos.
- Elaboración de la propuesta de aceptación e inclusión en el programa: compromiso de la dirección del centro; puesta a disposición del programa de un aula concreta, formación de un equipo docente encargado de coordinar y dinamizar la experiencia -en el centro, con los otros centros y con Hegoa-, de gestionar el uso del aula y de sistematizar los proyectos impulsados.
- Coordinación general del programa Mundilab.
- Formación del profesorado. Cada año se realiza un curso de formación con una duración de 45 horas -30 presenciales y 15 prácticas-. Se trata de una propuesta encaminada a formar a los y las docentes en el uso del laboratorio y en las propuestas pedagógicas relacionadas con la transversalidad y, en general, con la innovación educativa.
- Asesoría al profesorado en sus programaciones y, en general, en todo lo relacionado con la gestión y coordinación del programa.
- Difusión de la experiencia a escala autonómico, estatal y europeo. El programa Mundilab recibió en el año 2000 uno de los premios que el Centro Norte & Sur del Consejo de Europa destina a proyectos de Educación Global.

- Difusión específica a ONGD.
- Elaboración de un manual para facilitar el uso del laboratorio.
- Creación de una página web sobre el programa: www.ehu.es/mundilab

7. Recursos utilizados en esta experiencia de ED

Recursos técnicos (todos ellos integrados para permitir su uso simultáneo):

- Cañón de proyección.
- Ordenadores e impresoras.
- Conexión a internet.
- Proyector de opacos y Vídeo presentador
- Vídeo reproductor
- Mobiliario:
 - ✓ Mesas trapezoidales y sillas
 - ✓ Ficheros
 - ✓ Pantalla
 - ✓ Estanterías
- Centro de recursos:
 - ✓ Guías didácticas
 - ✓ Vídeos
 - ✓ Material multimedia
 - ✓ Obras de referencia
 - ✓ Bibliografía
- Recursos pedagógicos:
 - ✓ Mapa puzzle en proyección Peters
 - ✓ Gráficos tridimensionales

- ✓ Rosa de los Vientos
- ✓ Analizando una imagen
- Archivo metodológico y documental:
 - ✓ Fichas de sistematización de experiencias
 - ✓ Fichas teóricas para el profesorado
 - ✓ Fichas para la práctica de aula

8. Criterios de evaluación utilizados en esta experiencia de ED

- Grado de implicación del profesorado.
- Ampliación progresiva del número de docentes implicados en la experiencia por centro.
- Número de alumnos y alumnas implicados.
- Grado de participación de ONGD y movimientos sociales en el desarrollo de las programaciones educativas.
- Sistematización de experiencias realizadas.
- Grado de adecuación de los recursos técnicos y pedagógicos puestos a disposición del programa.
- Tipología de los proyectos realizados y grado de integración de la transversalidad en los mismos.
- Grado de innovación de las experiencias realizadas: metodología empleada, interés del alumnado, implicación de la comunidad educativa.
- Aumento de la demanda de centros escolares interesados en incorporarse a la experiencia.
- Satisfacción del profesorado en relación con el programa, con la coordinación, con la asesoría facilitada y con la formación específica recibida.
- Valoración de la Administración Educativa, especialmente a través de los asesores y asesoras de los Berritzegune.

9. Aprendizajes que deja esta experiencia de ED

Desde nuestro punto de vista el aprendizaje más relevante es que la incorporación de la transversalidad al currículum escolar es posible y conlleva la puesta en marcha de procesos de enseñanza-aprendizaje más críticos e innovadores. Significa un avance respecto de las prácticas aisladas y puntuales con que, en muchas ocasiones, se ha resuelto la cuestión de la transversalidad.

La concepción de Mundilab como laboratorio remite a las ideas de investigación y experimentación, propuestas ambas que resultan más atractivas y motivadoras tanto para el alumnado como para el profesorado.

El trabajo de coordinación de los equipos pedagógicos, la coordinación entre centros escolares y el intercambio de experiencias en la red Mundilab, han sido en sí mismos un importante apoyo a la tarea del profesorado. En las evaluaciones realizadas los y las docentes resaltaban la importancia de este trabajo en red que ha aportado más seguridad y mejorado el conocimiento y la práctica de la transversalidad.

El trabajo interdisciplinar y la sistematización de las experiencias concretas llevadas a cabo han constituido puntos de referencia para otros centros incorporados más tardíamente y, en general, para cualquier centro interesado en impulsar programas similares.

La formación del profesorado asociada al programa ha sido un apoyo fundamental que ha contribuido a dotar de mayor sentido y cohesión a las experiencias.

La participación de agentes externos a los centros escolares -ONGD y movimientos sociales- también ha sido un factor de apoyo importante que ha servido para contribuir a un mejor conocimiento mutuo y para explorar las posibilidades de colaboración en la vida de los centros.

La concentración de recursos -técnicos y pedagógicos- también ha constituido un elemento de gran importancia para facilitar el trabajo tanto del profesorado como del alumnado.

10. Recomendaciones que haríamos a otras personas y organizaciones que desean poner en práctica experiencias de ED similares

Habría muchos elementos para destacar, el primero que se trata de un programa “exportable”, que puede ser llevado a cabo con más o menos medios y que se puede adecuar a distintas condiciones y contextos. Pero si hubiera que realizar una recomendación ésta tendría que ver con el perfil de las personas que van a componer el equipo pedagógico dinamizador en cada centro. Es muy importante que sean docentes con una cierta experiencia en el campo de la transversalidad y la innovación educativa, con capacidad para dinamizar al conjunto del profesorado del centro y asesorar a sus colegas en el uso de los materiales técnicos y pedagógicos del laboratorio.

También resulta de vital importancia que el Centro o la Dirección del mismo reconozca la labor de este equipo pedagógico y el carácter innovador de una propuesta de este tipo, de forma que se puedan destinar cierto número de horas de liberación semanal para que se puedan llevar a cabo, en mejores condiciones, toda la tarea de coordinación y gestión del programa.

Por último, es muy importante también la labor de apoyo externo que se puede realizar al centro escolar -similar al papel que Hegoa ha cumplido en este programa-.

11. Otros elementos destacables

Existen dos centros Mundilab en Guatemala, uno en ciudad de Guatemala y otro en Antigua. En este caso, la ONGD Prodesa se encargó de preparar y presentar el proyecto para obtener financiación y de los contactos con los centros escolares locales. Hegoa facilitó toda la información previa, apoyó la formulación del proyecto y participó en la formación inicial del profesorado implicado.

Documento Brújula

Contribuir a la normalización educativa
(Formal y no formal) y social del Casco Viejo
de Vitoria-Gasteiz

Amanda
Crear un espacio de comunicación para elaborar estrategias
que permitan ampliar los espacios de nuestra acción social

Se avanza sobre el concepto de la interculturalidad desde la práctica. Investigación desde el día a día

Organizar sesiones específicas donde podamos analizar situaciones concretas que se den en el día a día (vivencias personales, noticias en medios de comunicación...) que nos ayuden a tomar decisiones, elaborar soluciones, conclusiones, etc.

Tratar de difundir en diferentes medios (internet, prensa...) las decisiones, soluciones, opiniones o conclusiones que tomemos.

Participar en las diferentes actividades que se organizan sobre Interculturalidad en Euskadi -o fuera de Euskadi si es posible-, definiendo la asistencia de cada organización según los intereses y compartiendo posteriormente los contenidos en las reuniones o en el blog.

Intentar establecer relación con periodistas en activo en algún medio de comunicación de forma que podamos publicar alguna noticia positiva sobre la Inmigración y el trabajo que se realiza desde diferentes colectivos y/o asociaciones.

Se favorece el diálogo social entre personas y entre las organizaciones

Establecer una definición consensuada de diálogo, participación, interculturalidad y tipo de red que queremos potenciar.

Identificar otros colectivos que, a pesar de las dificultades, nos interesaría contactar (realizando un “mapeo”) e invitarles a participar en *Amanda*.

Participar en grupos y actividades del barrio: AZAO¹, Arroces del mundo, fiestas del barrio, del centro cívico... así como en actividades de las distintas culturas.

Asegurar que en nuestros proyectos particulares haya un espacio específico que fomente este diálogo social con aquellos colectivos con los que nos hemos comprometido a trabajar.

Promover la participación de los grupos destinatarios de los proyectos particulares en los espacios del barrio articulados para ese fin.

Se fomenta la implicación-participación de las personas destinatarias de nuestros proyectos individuales en la plataforma

Reflexionar y hacer propuestas sobre los diferentes grados de participación de cada grupo destinatario.

Definir consensuadamente cuál va a ser el grado de implicación y participación mínimo.

¹ AZAO: Alde Zaharren Aldeko Oihua - Alde Zaharraren Aldeko Plataforma. En defensa del Casco Viejo de Vitoria-Gasteiz.

**Contribuir a la normalización educativa
(Formal y no formal) y social del Casco Viejo
de Vitoria-Gasteiz**

**Barrio
Trabajar para que la diversidad existente
se vea como algo positivo**

**Promover que se generen recursos/servicios para que las personas del Casco Viejo
puedan llevar a cabo todas sus actividades en el barrio**

Realizar un análisis de las actividades ofertadas, de las actividades que faltarían para decidir cuáles de estas podemos asumir.

Entrar en contacto con grupos ya establecidos (grupos de actividades en los centros cívicos, mezquitas, grupos de estudio, culturales...) para conocer qué echan en falta, qué servicios no hay.

Hacer propuestas a diferentes entidades o instituciones sobre la puesta en marcha de nuevos servicios/recursos.

Crear alguna herramienta que permita visibilizar lo que se hace en el Casco Viejo, lo que ya está en marcha.

Potenciar el centro escolar como motor de cambio

Dar a conocer las actividades y el trabajo que se hace en el centro escolar.

Mostrar la escuela como un espacio abierto al barrio.

Plantear actividades que el centro pueda desarrollar fuera de la escuela “sacar afuera las aulas”.

Ofrecernos al centro formalmente como colectivo de personas dispuestas a apoyarle.

Enviarle información sobre nuestras actividades.

Mejorar la imagen del barrio en el propio barrio y en la ciudad

Visibilizar el Casco Viejo como un espacio vivo, con actividades y personas. Viejo pero activo.

Crear actividades que acerquen a las personas al barrio.

Publicidad positiva del barrio en medios de comunicación. Responder a las noticias negativas.

Detectar la imagen que tienen los vecinos y vecinas del Casco Viejo sobre su barrio.

**Contribuir a la normalización educativa
(Formal y no formal) y social del Casco Viejo
de Vitoria-Gasteiz**

**Asociaciones
Generar movimientos y sinergias que permitan ayudar
a que el Casco Viejo sea un barrio normalizado**

Estabilizar una red de confluencia de proyectos que trabajen en el Casco Viejo (dimensión local, autonómica y global)

Crear un portal asociativo.

Buscar grupos de características similares a los grupos de *Amanda* en otras partes del Estado o del mundo.

Organizar unas jornadas para asociaciones y colectivos del Casco Viejo.

Realizar reuniones con grupos de personas inmigrantes y organizaciones que trabajen temas de inmigración.

Realizar reuniones con grupos que desarrollen proyectos en el Casco Viejo.

Establecer una red de comunicación entre estas organizaciones.

Favorecer participaciones conjuntas en proyectos en desarrollo o en actividades puntuales.

Establecer relación con proyectos escolares que trabajen temas de interculturalidad.

Identificar experiencias similares en Bizkaia, Gipuzkoa, Estado o por el resto del mundo que se consideren interesantes para compartir.

**Se potencian organizaciones referentes para el barrio, que reflejen la diversidad,
en los distintos espacios de trabajo del Casco Viejo**

Analizar y decidir cuáles pueden ser las organizaciones y las personas referentes y ver de qué manera se pueden potenciar.

Intentar conocer cuáles son los espacios de participación de cada cultura: mezquitas, negocios...

Invitar a esas personas referentes para que conozcan los espacios de participación de que disponen y animarles para que hagan uso de los mismos e incluso para que puedan crear otros con los que ir trabajando en el futuro.

Aportar formación (subvencionar cursos, contar con estas personas en la elaboración de proyecto con remuneración...).

Amanda. Línea del Tiempo

Puesta en marcha 2006

2005				2006		
Abril	Mayo	Junio	Diciembre	Enero	Abril	Junio
Casco Viejo	Inmigración					Documento Brújula
Educación Primeras reuniones de acercamiento de los colectivos				Jornadas HEGOA: Intercambio de experiencias educativas en contextos multiculturales..		

Quiénes

- **Saregune.** Buscaba un espacio educativo adecuado para los y las jóvenes que acudían a su centro.
- **Centro Cívico Campillo.** Le interesaba potenciar espacios de encuentro para los y las jóvenes con quienes trabajaban los educadores.
- **Programa de Prácticas-Escuela de Magisterio (UPV/EHU).** Interesaba el contacto con centros educativos para ponerlos en contacto con “personas viajeras”.
- **AMPA-CEP Ramón Bajo.** Necesidad de apoyo para transformaciones en el centro (situación crítica: 100% alumnado inmigrante, ausencia de modelo lingüístico euskaldún, cambios continuos en el claustro, ausencia de recursos para afrontar estas dificultades...). Momento de cambio, nuevo director.
- **Programa de Extraescolares-CEP Ramón Bajo.** Necesitan orientación.
- **HEGOA.** Busca ahondar en conceptos y enfoque de interculturalidad y contrastar la realidad de los centros escolares.
- **Bizi Gaia. ???**

Debates:

- Objetivos comunes.
- Funcionamiento: Asociación ↔ Plataforma.
- Límites: Coordinación ↔ Trabajo conjunto.

Expectativas:

- Potenciar el trabajo educativo de cada colectivo en una misma dirección.
- Salir del aislamiento de cada grupo.
- Fortalecimiento del tejido social desde claves educativas.

Problemas:

- Incorporación continua de grupos nuevos tanteando el espacio.
→ Ralentiza la marcha.

Reflexión teórica y presentación de proyectos

2006		2007		
Septiembre	Diciembre	Enero	Marzo	Julio
Yeni se retira		Calendario reflexión teórica		Documento Brújula
	III Congreso ED (Hegoa)			
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación 1er proyecto como ACD-Campillo a la Dirección de Inmigración de Gobierno Vasco (denegado) • Aprobación del proyecto de Bizi Gaia • Blog: http://amanda.elkartek.net • CEP Ramón Bajo: cambio en el equipo directivo 		<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del proyecto de mapeo a Electra • Saregune, Magisterio y Ekilore impulsan el proyecto <i>Enredando escuelas</i> 		<ul style="list-style-type: none"> • Carta de apoyo al CEP Ramón Bajo • Presentación del proyecto de Mapeo a la Dirección de Inmigración de Gobierno Vasco, como ACD Campillo • Artículo Hika • Participación en la Campaña "Aquí vivo, aquí voto"
			Arroces del mundo	
<ul style="list-style-type: none"> • Creación de algunas herramientas de análisis teórico y de nuestras prácticas. • Se incrementa la presencia externa. • Ausencia de la AMPA y del CEP Ramón Bajo en <i>Amanda</i>. • Las reuniones se hacen en el CEP Ramón Bajo. • Poco debate interno. • Aprovechamiento de jornadas de unas y otras... • Problemas con las prácticas de Magisterio en el CEP Ramón Bajo, no se entiende la especificidad del centro. 				

Desarrollo de proyectos

2007		2008			
Septiembre	Diciembre	Enero	Febrero	Mayo	Junio
• Contratación de Pilar					
	• Baja de Pilar		• Jornadas Ekilore	• Fin del Mapeo	
	• Contratación Inés			• Reconstrucción de Pilar	
	• Fiesta Gaztetxe (Ekilore)	• Campaña Voto Inmigrante		Arroces del mundo	
• Seminario Hegoa				• Presentación proyecto a GV (Mapeo II)	
• Gauekoak				• Entra Centros de Cultura Popular	
				• Proceso rehabilitación Frontón Casco Viejo	

Proyecto: ENREDANDO ESCUELAS.

Expectativa: *Amanda* aspiraba a ser una red donde confluyeran instituciones educativas formales e informales, centros escolares de primaria y secundaria... soportado por la ayuda de las nuevas tecnologías.

Problemas:

- Interés inicial formal del CEP Ramón Bajo, pero en la realidad, solo participan en el curso 07-08 con 1 profesora voluntaria, y a modo de extraescolar. No sentían que fuera una prioridad del centro comunicarse con alumnado de otras culturas que vivían en otros países, les interesaba más buscar la relación con la población autóctona o de otros centros pero dentro de Vitoria-Gasteiz. No participan en el proceso de elaboración del proyecto, ni están asistiendo a *Amanda* (son ajenos al proceso de concepción del proyecto). Pilar asistía a *Amanda* de forma particular, pero no transmitía el trabajo al claustro y la AMPA (Joseba) solo tenía capacidad de incidir en el Consejo Escolar una vez al año.
- El proyecto tampoco atrae a otros centros escolares locales, pero además las contrapartes de Guinea, Guatemala, etc. se van retirando. El proyecto no había creado las condiciones para implicar previamente a los actores que participaban (ni en lo local ni en lo internacional).
- En *Amanda* seguimos con la dinámica habitual de reuniones y no se *cambió el chip* para asumir este proyecto formalmente. Es un proyecto muy potente en conexión con muchos países, etc. pero supera el tipo de estructura de *Amanda*. Ni siquiera todas las organizaciones de *Amanda* comparten al 100% la filosofía del proyecto.
- Ekilore, se responsabiliza del proyecto en mayor medida. Se libera a Nardi, pero la organización enfrenta algunas crisis.
- La dinámica propia de centro escolar es integrar este tipo de actividades como extraescolares, no como filosofía del centro.

Documento Aprendizajes

Contribuir a la normalización educativa (formal y no formal) y social del Casco Viejo de Vitoria-Gasteiz	Curso 2005-2006 Puesta en marcha de <i>Amanda</i>	Curso 2006-2007 Reflexión teórica y presentación de proyectos	Curso 2007-2008 Desarrollo de proyectos propios	Aprendizajes ¿Cómo queremos que sea?
<p>Nivel 1: AMANDA</p> <p>Objetivo: Crear un espacio de comunicación para elaborar estrategias que permitan ampliar los espacios de nuestra acción social</p> <ul style="list-style-type: none"> • No solapamiento de las actividades de los colectivos de la red y coordinación facilitadora 				
<p>Se avanza sobre el concepto “interculturalidad” desde la práctica del día a día:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Generación de marcos teóricos compartidos • Refuerzo de nuestros propios proyectos en la red 	<p>(+) Se elabora un <i>Documento Brújula</i>, que ayudó a poner en común expectativas, objetivos y aspiraciones de cada colectivo con respecto a <i>Amanda</i>.</p> <p>(-) El proceso para consensuar objetivos y estrategia fue lento.</p> <p>(-) Las reuniones se hacen por la mañana. Esto dificulta la incorporación de organizaciones que no tienen personal liberado.</p>	<p>(-) Se dedica poco tiempo a la reflexión. Se posponen continuamente los espacios dedicados a la discusión colectiva y cuando se tienen no están presentes todas las organizaciones.</p> <p>(+) Se generaron diferentes propuestas para el análisis de las actividades de los colectivos... (-) ...pero no se llevó a cabo el análisis de cada una, ni su puesta en común.</p> <p>(+) Se considera muy enriquecedor compartir con otras personas que tienen más experiencia los planes de trabajo y las inquietudes de cada organización sobre la interculturalidad</p> <p>(+) Hegoa y Ekilore organizaron sendas jornadas relacionadas con la interculturalidad, que sirvieron de espacio de encuentro y formación también para las organizaciones de <i>Amanda</i>.</p> <p>(+) Se establecen prioridades de actividades y objetivos en el <i>Documento Brújula</i>, (-) aunque no siempre se tienen en cuenta.</p>	<p>(-) La puesta en marcha de actividades propias de la red, supuso anteponer la organización de jornadas y proyectos a la realización de debates y actividades que se habían priorizado inicialmente en el <i>Documento Brújula</i>. Como red de organizaciones, no se dispone de una estructura que esté preparada para este salto.</p> <p>(-) La presencia “formal” de algunos colectivos que están ausentes en las reuniones y en el trabajo cotidiano de la red, presupone su apoyo y ratificación de actividades y decisiones del día a día. El proyecto <i>Enredando escuelas</i> hubiera necesitado un proceso de elaboración conjunta, más acorde con los ritmos de cambio que también han ido sufriendo las organizaciones.</p>	<p>El <i>Documento Brújula</i> debe servir como guía para no perder la perspectiva de los compromisos adquiridos. No debe ser algo que limite, pero sí una herramienta que ayude a discernir prioridades y consensos, lo que está dentro del marco de acción de la red y lo que cada organización debe buscar fuera.</p> <p>Se necesita recuperar el debate entre las prácticas organizacionales y la teoría. Priorizar esto y dedicarle un tiempo en las reuniones.</p>

<p>Se favorece el diálogo intercultural entre personas y entre las organizaciones</p>	<p>(-) En cada reunión se incorporaba alguna organización nueva que debía presentarse y ante la que nos presentábamos las demás organizaciones. Avanzar en el conocimiento mutuo fue un proceso lento.</p> <p>(+) El clima era de total confianza.</p>	<p>(+) Se empezaron a fortalecer relaciones bilaterales dentro de la red, como el PEC (Proyecto Educativo de Calle) y Saregune, o Javiki y PEC, que reforzaba el trabajo práctico de cada organización y que dio lugar a la formulación de proyectos conjuntos.</p> <p>(+) En este tiempo se generaron muchas sinergias entre las organizaciones. Se trabaja en un clima de mucha confianza y hay mucha disposición para compartir debates e ideas.</p>	<p>(+) Siguen dándose relaciones bilaterales que han apoyado el trabajo diario entre PEC y Ekilore, Saregune y Ekilore o Javiki y PEC.</p> <p>(+) Las colaboraciones bilaterales fueron derivando hacia proyectos apoyados por toda la red, pero que implicaban más directamente a algunas que a otras.</p>	<p>Las reuniones se hacen por la mañana. Esto dificulta la llegada de organizaciones que no tienen personal liberado.</p>
<p>Se fomenta la implicación-participación de las personas (y colectivos) destinatarias de nuestros proyectos individuales y en la plataforma</p>	<p>(-) Asistencia de pocos colectivos del barrio al margen de la AMPA del CEP Ramón Bajo (el resto de asociaciones que forman <i>Amanda</i> organizan actividades y recursos para personas del barrio). Tampoco participan habitualmente personas de otras culturas. Inicialmente asistía una mujer magrebí de Bizí Gaia.</p>	<p>(-) Sigue habiendo poca representatividad en <i>Amanda</i> de personas o colectivos del barrio.</p> <p>(-) Igualmente, se echa en falta la presencia de personas de otras culturas.</p>	<p>(-) Sigue habiendo poca representatividad de personas o colectivos del barrio en <i>Amanda</i>.</p> <p>(+) Empiezan a participar dos personas de procedencia extranjera del Saregune.</p>	<p>En mayor o menor medida cada organización tiene relación directa con minorías culturales... están más o menos presentes en los proyectos que llevan a cabo, pero se sigue sin integrarlas en la práctica, en actividades normalizadas, no en actividades específicas para inmigrantes.</p> <p>Para atraer a estos colectivos hay que dar respuesta a sus necesidades o inquietudes, así como hacerles partícipes de la construcción de la identidad del grupo.</p> <p>El horario de reuniones no ayuda para atraer a estos colectivos.</p>

Nivel 2: BARRIO

Objetivo: Trabajar para que la diversidad existente se vea como algo positivo

- Confluencia de organizaciones en proyectos multilaterales

<p>Se promueve la generación de recursos/servicios para que las personas del Casco Viejo puedan llevar a cabo todas sus actividades en el barrio</p>	<p>(+) Hay interés por conocer los recursos del Casco Viejo y se propone realizar un mapeo. (+) Se da mucho espacio a la puesta en común de noticias, quiénes somos, qué está pasando en el barrio, cómo estamos... (+) De la confluencia entre organizaciones surgió por ejemplo la dinamización de un espacio deportivo para primaria y primer ciclo de secundaria promovido por el PEC y Javiki. (-) Se acerca alumnado del postgrado de interculturalidad buscando espacio para hacer prácticas pero no se tiene capacidad para acogerles.</p>	<p>(+) Se aprueba el proyecto presentado a Electra para hacer un mapeo de los recursos del Casco Viejo. (+) Bizi Gaia consigue financiación de Gobierno Vasco para trabajar temas de género con un grupo multicultural de mujeres a través de la danza. (+) Se apoya el proceso de reflexión interna de Gauekoak (Programa de actividades de ocio nocturno para jóvenes del Ayuntamiento), (-) pero la responsabilidad y el peso recae en dos personas. (+) Surgen proyectos entre las organizaciones de Amanda: PEC y Saregune, PEC y Javiki... (-) Surge una iniciativa de creación de un grupo de tiempo libre para el barrio, por parte de algunas mujeres del Gaztetxe, apoyadas por miembros de la AMPA del CEP Ramón Bajo, que finalmente no sale adelante.</p>	<p>(+) Se continúa apoyando el proceso de reflexión interna de Gauekoak. (+) A través del proyecto del mapeo, se entabla relación con 30 organizaciones, de las que se hace una ficha. (+) Surgen proyectos conjuntos entre algunas organizaciones de Amanda: PEC y Ekilore... (+) Se mantiene el espacio deportivo para primaria impulsado por el PEC y Javiki</p>	<p>Sería interesante hacer un diagnóstico sobre los recursos que se tienen y analizar lo que interesa potenciar o reformular, así como las carencias existentes. Se ve necesaria la búsqueda de estrategias que nos acerque a otros grupos del barrio.</p>
--	---	--	--	---

<p>Se potencia el centro escolar como motor de cambio</p>	<p>(+) Hegoa organiza en el CEP Ramón Bajo unas jornadas de intercambio de experiencias educativas interculturales.</p> <p>(-) Desde <i>Amanda</i> se percibe que el CEP Ramón Bajo es un centro neurálgico para el trabajo intercultural del barrio, pero la interlocución con el centro requiere un tiempo más lento.</p> <p>(+) Javiki y Bizi Gaia están trabajando con grupos de personas del barrio en el CEP Ramón Bajo.</p> <p>(+) Se apoya en lo posible al AMPA del Centro con propuestas, críticas...</p> <p>(+ y -) El programa de prácticas de la Escuela de Magisterio en Ecuador, Guinea, Guatemala... impulsa una colaboración con el CEP Ramón Bajo. Se comienza a poner en marcha un intercambio de cartas entre alumnado del centro y otros países.</p>	<p>(+) Desde <i>Amanda</i> se redacta una carta de apoyo al proyecto de intervención global 2007-2008 del CEP Ramón Bajo.</p> <p>(+) El CEP nos reconoce y nos propone realizar las reuniones en el centro para facilitar su presencia, (-) pero no se regulariza su participación en estas, con lo que la interlocución se ralentiza.</p> <p>(+) Se propone el proyecto “Enredando escuelas” para intentar poner en contacto con escuelas de la ciudad con escuelas de Ecuador, Guinea, Guatemala,..(-) pero el centro está en otro proceso interno con otras prioridades.</p>	<p>(+) Hegoa organiza un seminario anual (Mundubildu) para avanzar en una educación intercultural en los centros educativos en colaboración con las organizaciones de su entorno. Participan, entre otras, distintas personas de <i>Amanda</i> y del CEP Ramón Bajo. Se avanza en el debate de cómo trabajar de forma más integrada entre lo formal y lo no formal.</p> <p>- Se perciben desajustes entre “Enredando escuelas” y las necesidades reales del CEP, que siente que su prioridad sería contactar con escuelas de la misma Vitoria-Gasteiz, con población autóctona más que con escuelas de fuera.</p> <p>(+) Nos seguimos reuniendo en el Centro, (-) pero la participación de este sigue siendo baja.</p> <p>(+) Se empieza a utilizar el blog como herramienta de comunicación e intercambio.</p> <p>(+ y-) Prácticas de Magisterio e IVEF: Es importante la colaboración del Centro educativo con los programas de practicas, pero hay desajustes en las expectativas.</p>	<p>El CEP Ramón Bajo ha emprendido un fuerte cambio en estos años. Entre otros: cambios en el claustro, profesorado más estable, aparición de la figura de coordinador/a de interculturalidad, mayor permeabilidad a la participación de agentes sociales en el centro. Los cambios en el centro escolar vienen provocados por la actividad del claustro de profesorado y también por la implicación de la AMPA que ha sido un elemento muy activo en la búsqueda de la transformación del centro.</p> <p><i>Amanda</i> también ha cambiado: grupos que han llegado, otros que han desaparecido, flujos de trabajo irregulares...</p> <p>Los ritmos de cambio entre <i>Amanda</i> y el CEP han sido muy diferentes y desajustados por no tener un espacio estable de interlocución, esto ha generado desilusiones en el proyecto “Enredando escuelas”. El centro requiere procesos mucho más lentos por su estructura institucional, mientras los debates en <i>Amanda</i> avanzan con más soltura. Además habría que saber si el centro desea ser el motor de los cambios que se proponen. Estos solo llegarán en la medida que el centro los demande, nunca como una necesidad detectada desde fuera.</p> <p>La referencia educativa del Casco Viejo no es sólo el CEP Ramón Bajo. También se debe incluir a Landazuri, Santa María, Hautzaro, Samaniego... Sería interesante contactar con las figuras de coordinación intercultural de estos centros.</p>
--	---	---	---	---

<p>Mejorar la imagen del barrio en el propio barrio y en la ciudad</p>		<p>(+) Se han realizado algunas aportaciones como artículos y entrevistas en medios de comunicación: Amelia Barquín, miembro de la AMPA del CEP Ramón Bajo, redactó artículos para El Correo y la revista Hika, y Alicia López de Munain de Hegoa para Hika.</p> <p>(+) La presentación de los proyectos y las actividades que van surgiendo, así como la organización de jornadas y eventos como el de <i>Arroces del mundo</i>, son valoradas muy positivamente.</p>	<p>(+) Se apoyan diferentes iniciativas de las organizaciones de <i>Amanda</i>, como la Fiesta Intercultural de Ekilore en el Gaztetxe, o los <i>Arroces del Mundo</i> de Sartu, así como iniciativas de otros colectivos del Casco Viejo como la recuperación del frontón.</p> <p>(-) Se veía interesante contactar con la agencia de renovación urbana para conocer e incidir de alguna manera en el plan pero finalmente queda en el aire.</p>	<p>El Casco Viejo tiene una imagen estereotipada. Es difícil saber si la imagen del barrio ha mejorado. Para valorarlo se requerirían indicadores sociológicos que no se han definido. Mejorar esta imagen o no es un debate que queda abierto y que vendría bien matizar. Se ha puesto el acento de la discusión en torno al logro de una mayor normalización e inclusión de los colectivos excluidos, en lugar de sobre la mejora “aséptica” de la imagen del barrio. Esta interesa en la medida en que cambia la vida de las personas que en él habitan. Es importante saber a quién se llega y a quién se escucha a la hora de determinar el modelo de espacio urbano que se pueda proponer, es decir, trabajar sobre el contenido no para buscar una imagen de “escaparate”.</p> <p>Con artículos y entrevistas en medios alternativos y jornadas, continuamos llegando al público de siempre, al que ya está sensibilizado.</p>
---	--	--	---	---

Nivel 3: ASOCIACIONES

Objetivo: Generar movimientos y sinergias que permitan ayudar a que el Casco Viejo sea un barrio normalizado

- Creación de proyectos propios

<p>Se estabiliza una red de confluencia de proyectos que trabajen en el Casco Viejo (a nivel local y global):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evolución del trabajo en red • Organizaciones que han formado parte y que se desearía que formaran parte 	<p>Organizaciones presentes en este periodo: Programa de practicas en países empobrecidos de la Escuela de Magisterio, AMPA del CEP Ramón Bajo, Bizí Gaia, Javiki, ACD Campillo, Saregune, Hegoa. También es destacable la participación de personas a título individual como Shanti y Gorka en el proceso inicial de definición del grupo.</p> <p>(+) Desde la creación de <i>Amanda</i> se van poniendo en común los diferentes proyectos que existen en el Casco Viejo, visiones del barrio, de la interculturalidad.</p> <p>(+) Se crea un blog que facilita el trabajo de intercambio de información entre organizaciones y da una "cara" al exterior.</p>	<p>Organizaciones presentes en este periodo: Programa de practicas en países empobrecidos de la Escuela de Magisterio, Bizí Gaia, Javiki, ACD Campillo, Saregune, Hegoa, CEP Ramón Bajo, AMPA del CEP Ramón Bajo. En este periodo contamos con la colaboración personal de Javi.</p> <p>(+) Se profundiza en el conocimiento de los proyectos y organizaciones que existen en el Casco Viejo.</p> <p>(+) Desde el Saregune se dinamiza el blog, no sin cierta preocupación por la poca apropiación de los colectivos de esta herramienta para la comunicación interna de los grupos.</p>	<p>Organizaciones presentes en este periodo: Programa de practicas en países empobrecidos de la Escuela de Magisterio, Ekilore, PEC, Saregune, Dunia Topaketa, Hegoa, CEP Ramón Bajo, AMPA del CEP Ramón Bajo. A final de curso se incorpora Centros de Cultura de Paz.</p> <p>Save the children y Al Indimay solicitan un espacio para ponerse en contacto pero no acaba de encontrarse.</p> <p>(-) Bizí Gaia solicita apoyo para superar una crisis interna y desde <i>Amanda</i> no se puede asumir. Se considera que la red no tiene competencia para entrar en dinámicas internas de los grupos y desde el resto de organizaciones tampoco se asume.</p> <p>(+) Se entabla relación con 30 organizaciones, de las que se hace una ficha para el mapeo.</p> <p>(-) El blog continúa teniendo poco dinamismo.</p> <p>(-) Javiki deja el proyecto extraescolares y también la plataforma.</p>	<p>Se estabiliza un grupo de entidades más o menos constante. Durante estos 3 años han pasado muchas personas. Por el tipo de estructura y de protocolo ante toma de decisiones, responsabilidades, etc. se ha facilitado la participación de organizaciones con personal liberado y estructura interna fuerte. Aquellas organizaciones más pequeñas que hubieran preferido un tipo de espacio con más implicación y que les hubiera ofrecido mayor respaldo se han ido descolgando (como Bizí Gaia, o Javiki).</p> <p>El horario de las reuniones unido al sistema de funcionamiento ha frenado el acercamiento de otros colectivos que en algún momento se mostraron interesados en participar como Hika Ateneo o Gasteizkoak.</p>
<p>Se potencian personas y organizaciones referentes para el barrio, que reflejen la diversidad, en los distintos espacios de trabajo del Casco Viejo</p>			<p>(-) Bizí Gaia, como organización implantada en el barrio, con presencia de minorías culturales, pidió apoyo en un momento de reorganización interna, pero <i>Amanda</i> no tuvo capacidad de respuesta.</p> <p>(+) Este año, <i>Arroces del mundo</i> fue organizado por diferentes organizaciones del barrio, en lugar de la habitual organización por parte del Saregune. Esto supone una apropiación de este espacio por asociaciones del barrio.</p>	

Funcionamiento interno

<p>Distribución de trabajo y responsabilidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad moral y operativa • Toma de decisiones • Comunicación interna 	<p>(+) Desde la creación de <i>Amanda</i> se van poniendo en común los diferentes proyectos que existen en el Casco Viejo, visiones del barrio, de la interculturalidad.</p> <p>(+) Se genera un clima de confianza y esto propicia un espacio para compartir inquietudes, dificultades, necesidades... sin florituras o recelos institucionales.</p> <p>(-) Las organizaciones con más trayectoria y estructura más institucionalizada tenían una visión de la red con más restricciones y límites respecto de hasta dónde se podía exigir y hasta dónde no. Esta visión se impuso sobre la que tenían aquellas asociaciones de constitución más reciente. Estas últimas sentían que <i>Amanda</i> podía ser un espacio que les respaldara más y les diera más cobertura, que tuviera incluso entidad jurídica propia.</p> <p>(+) Se crea el blog de <i>Amanda</i> y se realiza una formación desde el Saregune.</p>	<p>(-) Las responsabilidades no son asumidas por todas las personas y organizaciones de igual manera. Los proyectos que surgen con ilusión en el espacio de <i>Amanda</i>, implican de manera diferente a distintas organizaciones, dependiendo de las actividades que tienen que desarrollar, pero como moralmente se apoyan por todas hay falta de claridad respecto de quién tiene que responder ante qué actividades y asumir qué responsabilidades. Esto genera una falta de apropiación de los proyectos.</p> <p>(-) La liberación de una persona par el proyecto del mapeo supuso una dejación de responsabilidades de todas aquellas actividades que hasta entonces habíamos estado asumiendo entre las personas que asistíamos a las reuniones.</p>	<p>(-) La liberación de una persona par el proyecto del mapeo supuso una dejación de responsabilidades de todas aquellas actividades que hasta entonces habíamos estado asumiendo entre las personas que asistíamos a las reuniones.</p> <p>(-) <i>Amanda</i> asume los proyectos en lo formal, pero falta claridad en las responsabilidades de cada organización.</p>	<p>Es necesario definir un protocolo con los pasos que se deben seguir a la hora de tomar decisiones. Hay que evitar tomar decisiones que afectan sólo a algunas entidades, intuyendo que “moralmente” el total de las organizaciones las van a apoyar.</p> <p>La primacía de la operatividad no puede obviar que somos organizaciones diferentes y que el respaldo a los proyectos conjuntos necesita cierto proceso de “convencimiento” dentro de nuestras organizaciones.</p> <p>La asunción de proyectos debe venir seguida de un diseño claro de quién tiene responsabilidad sobre qué.</p> <p>Como red se han construido propuestas que han funcionado bien de forma bilateral.</p>
--	---	--	--	---

<p>Comunicación externa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construcción de Amanda como referente en el tema de la interculturalidad • Generación de documentos, opinión pública, artículos propios, respuestas ante noticias de actualidad... 	<p>(+) Este fue un periodo muy concentrado en la reflexión interna y la definición del grupo.</p>	<p>(+) En este periodo se empezó a participar como <i>Amanda</i> en espacios públicos tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El Consejo Sectorial de Deporte. • Gauekoak. • Plan joven. • Campaña por el Voto Inmigrante. <p>Además de escribir algún artículo desde la plataforma y hacer alguna entrevista en medios de comunicación alternativos.</p>	<p>(+) En este periodo se continua participando como <i>Amanda</i> en Gauekoak, apoyándolo en un momento de crisis interna, así como en la Campaña por el Voto Inmigrante. También se decide participar en la celebración de <i>Txorionak</i>, “cumpleaños” del Gaztetxe del Casco Viejo.</p> <p>(-) Por falta de capacidad para abarcar actividades externas a la propia dinámica de <i>Amanda</i> se decide coparticipar en el Plan Joven, así como en el Plan de Igualdad y en la Campaña del Voto Inmigrante.</p>	<p>Hay una necesidad real de referentes en “interculturalidad”, y el hecho de surgir como grupo de organizaciones ha hecho que se piense en <i>Amanda</i> como referente en estos temas, sin haber pasado por un proceso de análisis y contraste propio. El valor actual es que algunas personas y organizaciones de la red, individualmente, son referentes en sí mismas y esto es una potencialidad. Siempre se ha trabajado con mucha confianza, elemento que ha dado mucha libertad para intervenir a los miembros en entrevistas y artículos con libertad y con la legitimidad del grupo.</p> <p>Se ha dedicado más esfuerzo a lo interno, a intentar proyectos propios, que a comunicación de lo que se generaba o a dar respuesta a temas concretos, responder a artículos de opinión o a planes institucionales...</p>
---	---	--	---	--

Traspasso de los debates y el trabajo de Amanda a cada organización miembro	(+) En esta primera etapa se debatió mucho sobre el tipo de red, plataforma o grupo que se quería constituir, si se necesitaba una entidad jurídica propia o bastaba ser una suma de organizaciones. Se definió el tipo de organizaciones de las cuales venía cada persona y el tipo de respaldo institucional con el que se iba a contar.	(-+) En este periodo con la presentación de los primeros proyectos a través de una sola de las organizaciones, se empezó a percibir que el respaldo institucional, tenía más que ver con la participación individual de las personas en la plataforma y con un apoyo “moral”, que con un respaldo institucional de cada organización de <i>Amanda</i> y una apropiación de responsabilidades. Si bien esto también da cierta libertad y agilidad para avanzar en algunos aspectos sin necesidad de referendos de las organizaciones.	(-) Se repite el molde del periodo anterior, pero acentuado por la puesta en marcha de los proyectos, que requieren ciertos apoyos y asunción de responsabilidades por los grupos.	<p>Hay que seducir a las instituciones de educación formal cuya implicación es más complicada por el tipo de estructura.</p> <p>Las organizaciones apoyan proyectos como <i>Amanda</i>, que tienen mucho interés, las personas que asisten a las reuniones se comprometen real y emocionalmente, pero sin el referendo institucional de cada organización...</p> <p>Por otro lado las discusiones que se dan en la red no parecen tener reflejo final en documentos o aprendizajes de las organizaciones, con lo que la marcha de la persona que participa en las reuniones supone la pérdida de estos aprendizajes para la organización y para <i>Amanda</i>.</p>
Idiomas que se potencian	Castellano.	Castellano.	Castellano.	EL idioma vehicular ha sido el castellano y no hemos prestado atención ni a la utilización del euskera, ni a la traducción de algunos documentos y contenidos de web a otros como el árabe, inglés o francés, a pesar de haberlo pensado en varias ocasiones.
Tensión utopía: <ul style="list-style-type: none"> • Adaptación de la utopía teórica al contexto • ¿Ha aportado nuestro debate algo a la interculturalidad? • ¿Ha sido/está siendo nuestra práctica intercultural? 		(-) Se han generado algunas propuestas para el análisis de los proyectos de cada cual, pero no fueron utilizadas y compartidas.		<p>Pero el hecho de compartir las actividades que cada cual estaba organizando y asumir opiniones y propuestas de los otros ha supuesto un aprendizaje y un espacio de reelección, en ocasiones no dirigido, o explícito, pero real sobre la práctica de cada cual.</p> <p>Las personas que asistimos estamos liberadas por las organizaciones y con un nivel de reflexión sobre el tema bastante académico. Se ha limitado el acercamiento de otro tipo de personas y organizaciones.</p>

<p>Relación entre educación formal y no formal.</p>	<p>(+) Se parte de una visión de las organizaciones (incluyendo la AMPA del CEP Ramón Bajo) de que el colegio es un espacio abierto y que debe ser más permeable al trabajo de las organizaciones del barrio. Pero el centro escolar es poco permeable, aunque poco a poco y con bastante debate interno parece que inicia una cierta apertura.</p>	<p>(+) Con el cambio de claustro se generan cambios. En la teoría se ve claro que hay un espacio para la participación de las organizaciones, (-) pero en la práctica hay dificultades porque el centro tiene un proceso lento de transformación. <i>Amanda</i> tiene más claro su papel y es más ágil a la hora de poner en marcha las decisiones del grupo.</p>	<p>(+) <i>Enredando escuelas</i> ha sido el mejor reflejo de la necesidad que hay de escucharnos y respetar los ritmos de cada cual...</p>	<p>Es importante respetar los ritmos...</p>
--	---	---	--	---